



# Abitare il Paese La cultura della domanda

Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo

---

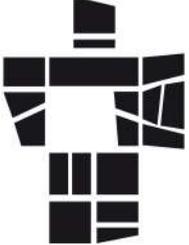
## CONTRIBUTI



**CNA  
PPC** CONSIGLIO NAZIONALE  
DEGLI ARCHITETTI  
PIANIFICATORI  
PAESAGGISTI  
E CONSERVATORI



FONDAZIONE  
REGGIO CHILDREN  
CENTRO LORIS MALAGUZZI



/ Abitare il Paese /



CNA  
PPC

CONSIGLIO NAZIONALE  
DEGLI ARCHITETTI  
PIANIFICATORI  
PAESAGGISTI  
E CONSERVATORI

# LA CULTURA DELLA DOMANDA

Bambini e ragazzi per un progetto di futuro prossimo

1° edizione / 2018-2019

---

## CONTRIBUTI



FONDAZIONE  
REGGIO CHILDREN  
CENTRO LORIS MALAGUZZI

ISBN 978-88-941296-7-0

Prodotto da  
CNAPPC  
Consiglio Nazionale degli Architetti,  
Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori

Componenti del Consiglio  
Giuseppe Cappochin (Presidente)  
Marco Aimetti  
Walter Baricchi  
Ilaria Becco  
Lilia Cannarella  
Massimo Crusi  
Alessandra Ferrari  
Franco Frison  
Rino La Mendola  
Paolo Malara  
Alessandro Marata  
Luisa Mutti  
Fabrizio Pistolesi  
Livio Sacchi  
Diego Zoppi

In collaborazione con  
Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi

A cura di  
Walter Baricchi  
CNAPPC, Coordinatore Dipartimento Cooperazione,  
Solidarietà e Protezione civile

Ilaria Becco  
CNAPPC, Coordinatrice Dipartimento  
Formazione e Qualificazione Professionale

Lilia Cannarella  
CNAPPC, Coordinatrice Dipartimento  
Agenda Urbana e Politiche europee

Progetto grafico  
Simona Castagnotti

Traduzioni a cura di  
Simultanea Sas - Milano

Ottobre 2020

# INDICE

05 PREFERAZIONE / PREFACE

08 La cultura della domanda // A culture of demand // Giuseppe Cappochin

12 Il diritto all'ascolto // The right to be listened to // Carla Rinaldi

17 CONTRIBUTI SCIENTIFICI / SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS

19 Qualità dell'ambiente di vita e patrimonio culturale // Quality of the habitat and cultural heritage // Stefano Francesco Musso

27 Ascoltare i bambini per dare nuova linfa a una cittadinanza mondiale democratica. Una prospettiva svedese cerca nuove aperture da sviluppare // Listening to children - Vitalizing a democratic world-citizenship - A swedish perspective looking for new openings to be continued // Gunilla Dahlberg, Harold Göthson

41 IL PROGETTO / THE PROJECT

42 Premessa // Preface // CNAPPC - Fondazione Reggio Children

44 Il progetto di ricerca: approccio metodologico e processi // The research project: methodological approach and processes // CNAPPC - Fondazione Reggio Children

49 Zone di ricerca // Areas of research // Fondazione Reggio Children

73 RILANCI PER IL FUTURO / FUTURE RE-LAUNCHES // CNAPPC - Fondazione Reggio Children

83 BIBLIOGRAFIA / BIBLIOGRAPHY



PREFAZIONE

PREFACE



MOSTRA / EVENTO / WORKSHOP / ROMA / 29 MAGGIO 2019



Giuseppe Cappochin  
Presidente Consiglio Nazionale  
Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori



UNIVERSITÀ  
DI TRIESTE  
CENTRO CULTURALE  
MUSEO  
Giuseppe Cappochin  
Presidente Consiglio Nazionale Architetti,  
Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori



# LA CULTURA DELLA DOMANDA // A CULTURE OF DEMAND

## **Giuseppe Cappochin**

*Presidente Consiglio Nazionale Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori (CNAPPC)*

Il Mondo della scuola rappresenta il fondamento - la struttura portante - della società civile. Saperi e creatività unitamente alla maturazione della consapevolezza civica delle giovani generazioni costituiscono un inestimabile patrimonio per la crescita e sviluppo del Paese. Il Consiglio Nazionale considera strategico il confronto con questa realtà poliedrica dove la figura dell'architetto deve trovare sempre maggiore riscontro.

Capacità di ascolto e di reinterpretazione dei sogni, dei desideri, delle visioni, delle aspettative dei bambini e ragazzi, concorrono ad un processo di ridefinizione del ruolo degli architetti quale componente attiva delle Comunità in cui operano. Un ruolo ed una attenzione non solo espressione di capacità tecniche ma di sensibilità sociale da tradurre in nuovi modelli dell'abitare sviluppando azioni volte alla sostenibilità, resilienza, inclusione.

La prima edizione di *Abitare il Paese* esplicita il programma dell'VIII Congresso nazionale degli Architetti PPC.

Il governo della città deve diventare oggetto prioritario delle politiche pubbliche e del dibattito politico culturale in quanto quella che stiamo vivendo, è una nuova stagione che richiede una grande capacità di visione strategica, di pianificazione, di progettazione, investimenti straordinari e di concertazione con tutti gli attori direttamente interessati.

*Abitare il Paese* sperimenta nuovi modelli per un dibattito e confronto approfondito su architettura, territori e città, accendendo un faro per una nuova domanda di architettura, intesa come richiesta di cultura, qualità, trasparenza e legalità finalizzata ad "abitare il paese" in senso ampio, positivo e consapevole.

*Abitare il Paese* è un percorso innovativo per favorire la qualità urbana contrastando i fenomeni di segregazione ed emarginazione sociale, favorendo l'inclusione.

Riconversione ecologica, mobilità, servizi e spazi verdi, funzionalità degli spazi urbani e delle architetture della scuola, sicurezza, socialità ed incontro tra le generazioni, nuove capacità del comunicare

*President of the National Council of Italian Architects, Planners, Landscapers and Conservationists (CNAPPC)*

The world of education is the foundation - the cornerstone - of civil society. Knowledge and creativity, together with the development of a sense of civic duty in the new generation, constitute an inestimable resource for the country's growth.

The National Council believes it strategic to focus on this multifaceted reality, in which the figure of the architect must play an increasingly important role.

The capacity to listen to and reinterpret the dreams, wishes, visions and expectations of children and youths is part of a process of redefinition of the role of architects as active participants in the communities in which they operate. A role and a sensibility that not only express technical ability, but also social awareness, to be translated into new models of living by developing projects that prioritize sustainability, resilience and inclusion.

The first edition of *Abitare il Paese* lays out the program of the VIII national Congress of PPC Architects.

City government must become a primary goal of public policy and the politico-cultural discussion, because we are entering a new era, which requires great strategic vision, planning and design, calling for extraordinary investments and the combined efforts of all the directly interested parties.

*Abitare il Paese* presents new models that stimulate in-depth discussion and exchange of ideas on architecture, territories and cities, focusing the spotlight on a new demand for architecture, seen as a call for culture, quality, transparency and legality, with the objective of "living the country" in the broadest sense of the expression, with positivity and awareness.

*Abitare il Paese* presents an innovative process for improving urban quality of life and contrasting segregation and social marginalization while favoring inclusion.

Ecological repurposing, mobility, services and green spaces, greater functionality of urban areas and school architecture, security, socialization and intergenerational contact and new

[...È il modello di città intelligente che deve trovare strade per dare diritti e avvicinare gli ultimi ai primi...]

sono alcuni tra i temi e le suggestioni emerse da questa straordinaria esperienza. Fondamentale è il ruolo della cultura dello spazio edificato che favorisce e stimola la sostenibilità economica, sociale e ambientale.

È il modello di città intelligente che deve trovare strade per dare diritti ed avvicinare gli ultimi ai primi.

L'architettura, quindi, deve entrare anche nelle scuole per generare una cultura della domanda di qualità dell'architettura, puntando decisamente a ridurre l'assuefazione all'ordinarietà di una edilizia mediocre e scardinare l'idea che all'architetto ci si debba rivolgere quando si voglia l'effetto stupefacente di una costruzione originale o, nel design, di un interno all'ultima moda.

Ai bambini ed ai ragazzi non si chiede di disegnare la città, compito e responsabilità degli adulti, ma di partecipare alla ricerca del senso filosofico che vogliamo dare alla città.

L'investimento sulla persona umana, la sua educazione e formazione per sviluppare abilità sociali, oggi è più che mai centrale per la crescita; abilità sociali quali patrimonio di "intelligenza emotiva" che diventa "intelligenza collettiva", l'unica capace di creare cambiamento.

[...This is the model of the smart city, which must be promoted in order to ensure its inhabitants' rights and narrow the gap between rich and poor...]

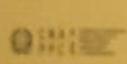
communication modalities are some of the topics and ideas that emerged from this extraordinary experience. A fundamental role is played by the culture of constructed space that facilitates and stimulates economic, social and environmental sustainability.

This is the model of the smart city, which must be promoted in order to ensure its inhabitants' rights and narrow the gap between rich and poor. Architecture must thus also be introduced in the schools, to generate a culture of demand for architectural quality, aiming decisively at reducing the acceptance of ordinariness, of a mediocre quality of construction, and overcoming the notion that an architect is called for only when one seeks the astonishment provoked by an original building or an interior designed in the latest fashion.

We are not asking children and adolescents to design a city, which remains the task and duty of adults, but to participate in the search for the philosophical meaning we wish to give it.

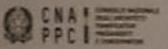
Investing in human beings, their education and training in the development of social skills, is now more than ever crucial to development; social skills that are the building blocks of "emotional intelligence" that blossoms into "collective intelligence", the only intelligence that will generate change.

MOSTRA / EVENTO / WORKSHOP / ROMA / 29 MAGGIO 2019



/Abitare il Paese / LA CULTURA DELLA DOMANDA

This large board contains several sections of text, a map of Italy, and various architectural diagrams and sketches. The text appears to be related to urban planning and housing. The diagrams include site plans and structural layouts.



FEDERICO / LARA / PIETRO / ISA  
ALICE / LORENZO / ANDREA / MA

PRALUCA - Il lavoro di formazione di concetti che conducono ad una  
elaborata conoscenza ed alla consapevolezza del proprio ruolo  
protagonista del proprio ambiente di vita.  
Per emergere i temi, la idee, le "visioni" e le proposte formulate da  
autori per la città.

### NATURA

Questo tema appare di frequente  
nelle discussioni e nella elaborazione  
dei temi di un laboratorio concepito  
in base al quale definire, magari  
per replicazione, la città dell'altro  
contemplando la città reale, diverse  
città in un numero di proposte  
progettuali.



Il complesso di edifici a cura di...  
Autore: ...

### CURA

Questo tema emerge con forza  
in relazione a quegli interventi di  
città che si basano sulla rielaborazione  
negativa, sul riassetto  
e l'ordine di intervento di  
città reali, sia in rapporto al  
modo in cui i singoli elementi di  
integrazione con il tessuto urbano.





# /Abitare il Paese / LA CULTURA DELLA DOMANDA



RO / ISABELLA / EMMA / CECILIA / CRISTINA / ELISA / LEONARDO / ACHILLE / ALESSIA / GIULIA / LICIA / CHIARA / JASMINE  
REA / MATILDE / "LA CITTA' CHE VORREI..." / GABRIELE / MATTIA / GIULIA / ALESSANDRO / KASPER / MARIA GIOVANNA / LUCIA

**CONDUCERE** - condurre al sito più ampio del proprio duplice ruolo di...  
**PRIMA FASE** - esplorare e confrontare le cose su una città, quali ne sono le caratteristiche e quali i confini...  
**SECONDA FASE** - scegliere e rappresentare elementi e spazi del proprio ambiente di vita ed esprimere su di essi una valutazione, positiva o negativa, malinconica e disillusa...  
**TERZA FASE** - rappresentare e descrivere una "visione" soggettiva di città ideale, necessariamente, tuttavia, in grado di avere, prima un progetto condiviso con i propri compagni relativi a uno spazio reale del quartiere...

*"Ci sono dei posti, nella provincia della città, dove non c'è niente... è vuoto di case... c'è la natura..."*

*"Di solito, quando devi costruire una città, devi un po' spianare... quindi è tutto creato..."*

*"Io toglierei i grattacieli, quello giallo e quello grigio. Perché, ad esempio, se vai sul Parodi e guardi il panorama della città vedi tutte case basse e poi ti trovi questi due sfarfalloni enormi con il tetto piatto... così, Stovero!"*

**IDEA**

**IL PAESE**

Il paese è un luogo dove si vive, si lavora, si studia, si gioca, si ama. È un luogo dove si costruisce una comunità, si crea una cultura, si vive una vita insieme. È un luogo dove si può essere felici, dove si può essere liberi, dove si può essere orgogliosi. È un luogo dove si può essere parte di qualcosa di grande, di importante, di bello.

# IL DIRITTO ALL'ASCOLTO // THE RIGHT TO BE LISTENED TO

## **Carla Rinaldi**

*Presidente Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi*

La mission di Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi è promuovere la solidarietà come strategia di ricerca, con il fine di migliorare la qualità della vita dei bambini, dei ragazzi, delle persone e delle comunità a Reggio Emilia, in Italia, nel mondo.

Nata come Fondazione no-profit, di partecipazione, con un focus specifico sulla ricerca in ambito educativo a livello nazionale e internazionale, la nostra fondazione tra le sue origini dall'esperienza pedagogica di Reggio Emilia nata e sviluppatasi in oltre cinquanta anni di studio e ricerca.

Quello che rende unica questa esperienza è la cultura e la strategia dell'ASCOLTO, di cui elementi essenziali sono l'unicità dell'essere umano (bambino, ragazzo, adulto); l'apprendimento come costruzione di relazioni con il mondo; lo spazio come linguaggio, silenzioso ma potente, che guida e orienta l'essere umano e il bambino, anche piccolissimo.

Un bambino che consideriamo cittadino fin dalla nascita, portatore di diritti tra cui, primo di tutti, il diritto di essere ascoltato.

È un diritto dell'essere umano, è un'esigenza biologica poter offrire il proprio sguardo, i propri sogni e desideri al mondo, poter essere ascoltato, valorizzato. E per fare questo ha bisogno degli altri, dell'ascolto e del sapere altrui.

Poter costruire ipotesi, conoscenze sul mondo, sulla realtà e il suo senso e funzionamento, porsi dei perché, delle domande sono tanto elementi dell'apprendimento quanto della ricerca.

È un diritto dei bambini e dei ragazzi partecipare alla costruzione del presente e all'immaginazione del futuro, di cui sono portatori con la loro libertà, creatività e le loro competenze.

Per questo è indispensabile coinvolgerli domandando la loro opinione, ascoltandoli con rispetto, dialogando con i loro "perché" e le loro ragioni.

Per questo è stato irrinunciabile, doveroso per noi rispondere al coraggioso ed entusiasmante invito che il Presidente, l'architetto Giuseppe Cappochin e il Consiglio Nazionale degli Architetti PPC ci

*President of Reggio Children Foundation - Loris Malaguzzi Center*

The mission of the Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre Foundation is to promote social solidarity as a research strategy, with the ultimate goal of improving the quality of life of children, young people, adults, and entire communities in Reggio Emilia, Italy and the world. Created as a non-profit participatory foundation with a specific focus on research in education, at the national and international level, our foundation springs from the pedagogical experience matured in Reggio Emilia, born and developed in more than fifty years of study and research.

What makes this experience unique is the culture and strategy of LISTENING, whose key components include the uniqueness of each human being (child, youth, adult); learning as the construction of relationships with the world; space as a language, silent but powerful, that guides and orients the adults and the children - even the toddlers.

A child whom we consider a citizen since birth, with rights among which, first and foremost, is the right to be listened to.

It is a right of every human being, a biological imperative to be able to express one's view, dreams and wishes to the world, to be listened and valorized. And for this to happen, a human being needs others, their attention and wisdom.

This in order to construct hypotheses, knowledge of the world, reality and its logic and functioning, to ask oneself why, the questions that lie at the base of both learning and research.

It is a right of children and youths to participate in constructing the present and imagining the future, which resides within them, in their liberty, creativity and skills.

That is why it is crucial to engage them, ask their opinion, listen to them respectfully and deal with their "whys and wherefores" openly.

This made it imperative for us to respond the courageous and inspirational invitation by the National Council of Architects PLC and its President, Giuseppe Cappochin, urging us to develop a

[...promuovere la solidarietà  
come strategia di ricerca,  
con il fine di migliorare  
la qualità della vita  
dei bambini, dei ragazzi,  
delle persone e delle  
comunità...]

[...to promote social  
solidarity as a research  
strategy, with the ultimate  
goal of improving the  
quality of life of children,  
young people, adults, and  
entire communities...]

ha fatto di sviluppare un percorso di ricerca attraverso la progettazione partecipata attorno alla città futura.

La strategia di ricerca proposta, poi accettata e sviluppata grazie al lavoro di tanti, ha confermato la forza di un confronto che potremmo definire intergenerazionale e interculturale: la cultura degli architetti, quella della scuola e quella dei bambini e dei ragazzi.

Un dialogo non facile e mai banale. La sfida era alta: si è trattato di rispondere ad una domanda strutturante "qual è il significato di una città, ma soprattutto come può essere il futuro di una città, e una città futura?"

A tutti i protagonisti di questo percorso va il mio più profondo ringraziamento:

- alle scuole, insegnanti ed alunni, che hanno mostrato e dimostrato come la scuola debba essere sempre più un luogo dove NON solo si trasmette cultura e futuro per la società tutta;
- agli architetti, che hanno mostrato disponibilità e generosità rara, l'umiltà che apre alla ricerca, allo stupore, alla meraviglia, alla bellezza che connette mondi e speranza;
- al Consiglio Nazionale degli Architetti, al suo Consiglio Direttivo, che realizzando questa esperienza ha segnato una pietra miliare per l'architettura, l'educazione e il futuro.

research project involving participated planning of the city of the future.

The research scheme proposed, then accepted and developed thanks to a collective effort, confirmed the power of an exchange that we could call cross-generational as well as cross-cultural: the culture of the architects, of the school and of the children and adolescents. Not always a smooth exchange, but never banal. The task was challenging: to provide a reply to a structuring query: "what does 'city' mean, and above all, what will its future be like, and what will a future city be like?"

My sincere thanks to all those who played a part in this process:

- to the schools, their teachers and students, who gave an exemplary demonstration of how schools should increasingly become places that NOT ONLY transmit culture, but represents the future of society in general;
- to the architects, who exhibited a rare openness and generosity, the humility necessary to do research, to be surprised and intrigued by the beauty that connects worlds and hopes;
- to the National Council of Architects and its Executive Committee, which by carrying out this experience has set a new milestone for architecture, education and the future.

WORKSHOP | REGGIO EMILIA | 10 NOVEMBRE 2018







CONTRIBUTI SCIENTIFICI  
SCIENTIFIC CONTRIBUTION



VARESE / Scuola dell'Infanzia Aquilone di Cassano Magnago

# QUALITÀ DELL'AMBIENTE DI VITA E PATRIMONIO CULTURALE // QUALITY OF THE HABITAT AND CULTURAL HERITAGE

**Stefano Francesco Musso**

Coinvolgere i più giovani nella ricerca di una maggiore qualità degli ambienti della loro vita futura è di cruciale importanza. Come qualcuno ha scritto in questo volume, non si tratta certo (o solo) di “educare”, cioè “condurre” in modi imperativi, i fanciulli e i ragazzi in età scolare alla ricerca della qualità dell’abitare o dell’architettura in senso stretto, peraltro assai difficile da definire.

I ragazzi, infatti, non sono vasi da riempire o cui dare forma (formare) secondo ciò che aggrada o pare giusto agli adulti.

D'altra parte, la differenza tra educare e formare, nella tradizione pedagogica italiana, quasi non esiste perché i due termini sono spesso utilizzati come sinonimi. Nella tradizione tedesca, invece, vi è tra essi una differenza fondamentale, come enuncia il filosofo Hans Georg Gadamer nella conferenza *“Educare è educarsi”*<sup>1</sup>. Massimo Gennari, nella postfazione al testo citato, chiarisce che: *“Mentre la tradizione pedagogica italiana ha considerato l’educare come la transizione di un patrimonio culturale da un soggetto all’altro, la tradizione pedagogica tedesca [...] si è servita del termine Bildung per asseverare il processo auto-formativo dell’uomo”*.<sup>2</sup>

Da queste differenze dovremmo forse trarre qualche motivo di riflessione anche per l’iniziativa del Consiglio Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori, che questo volume documenta.

Il percorso e la sfida che abbiamo di fronte, infatti, sono quelli del dialogo e dell’ascolto e, ancor più, del tenere in debito conto le reazioni di chi interroghiamo e coinvolgiamo nelle nostre azioni educative, anche nell’ambito del tema dell’abitare il mondo.

Si tratta di un dialogo e di un ascolto da cui si può scoprire che i ragazzi sanno essere protagonisti e propositivi. Il bambino è naturalmente predisposto alla curiosità verso tutto ciò che lo circonda e, in primis, verso l’ambiente in cui vive e trascorre le sue giornate, gioca, si muove e impara a orientarsi, socializza e diviene adulto. È allora assai importante accompagnarlo (più che imperativamente condurlo) nel suo percorso individuale (ma non solitario) nel mondo.

Le domande che sgorgano dalla curiosità di un bambino, via via più consapevoli e sempre più critiche (o ipercritiche, soprattutto nella fase adolescenziale), sono una straordinaria risorsa per gli adulti e per creare un mondo migliore per loro stessi e per i ragazzi di oggi che saranno gli adulti di domani. È il normale corso della vita.

In tutto ciò, l’educazione e la formazione (nell’accezione della tradizione italiana posta a costante confronto con quella tedesca) giocano un ruolo essenziale e possono creare inattese opportunità e positivi sviluppi per ciascuno, ma anche determinare danni enormi ai singoli e, di riflesso, alla società intera.

Engaging more young people in the quest for greater quality of their future habitat is of critical importance. As someone noted elsewhere in this volume, it is certainly not merely a question (or only a question) of “educating”, that is, of inculcating in school-age children the search for quality living or quality architecture in the strictest sense, which is in any case hard to even define.

Children, in fact, are not empty vessels to be filled, or clay to be shaped (or trained) in forms pleasing to adult eyes.

On the other hand, the distinction between education and training is largely glossed over in the Italian pedagogical tradition, and the two terms are used interchangeably. In the German tradition, there is instead a fundamental difference, as underscored by the philosopher Hans Georg Gadamer in the conference entitled *“Educating means educating oneself”*<sup>1</sup>. Massimo Gennari, in the postscript to the above-cited text, clarifies that: *“While the Italian pedagogical tradition has considered educating as the transmitting of a cultural heritage from one person to another, the German pedagogical tradition [...] has utilized the term Bildung to characterize man’s process of self-education”*.<sup>2</sup> These differences might also merit our attention with respect to the initiative of the National Order of Architects documented in this volume.

In fact, the challenge we face and the path we shall follow will involve dialogue and listening and, even more importantly, giving proper weight to the reactions of those we speak with and engage in our educational actions, including on the topic of inhabiting the world.

Through this dialogue and listening we shall discover that children know how to be protagonists and proactive. Children are naturally curious about everything around them, first and foremost the habitat in which they live and spend their time. They play, move around and learn to orient themselves, socialize and develop into adults. It is thus important to accompany them (rather than the more imperative to lead them) along their individual (but not solitary) learning path through the world.

The questions generated by a child’s curiosity, progressively more informed and steadily more critical (or hypercritical, especially during adolescence), are an extraordinary resource for adults to create a better world for themselves and for today’s children, who are, after all, tomorrow’s adults. That’s the way this life works.

In this framework, education and training (in the case of the Italian tradition constantly compared to the German one) play an essential role and can generate unexpected opportunities and positive developments in everyone, but also provoke enormous harm to some individuals and, as a consequence, to society as a whole.

Per questo, ogni azione pedagogica, anche nel campo qui indagato, presuppone grande consapevolezza, responsabilità, umiltà, apertura e, appunto, disponibilità all'ascolto di coloro che dobbiamo aiutare a crescere, in un ambiente sano, a misura d'uomo, veramente sostenibile in futuro, accogliente e percepito dai ragazzi e dai cittadini che vi vivono come "proprio", piuttosto che difficile, ostile, inospitale, estraniante, altro da sé o addirittura pericoloso.

Howard Gardner, studioso di scienze cognitive e dell'educazione, ha dedicato a questi temi molte ricerche e riflessioni<sup>3</sup>. Egli individua cinque differenti tipi d'intelligenza: *disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa ed etica*, analizzandole con profondità e con notevole messe di esempi.

Interessa qui rilevare come il bambino, per Gardner, sia spontaneamente indotto a cogliere nessi, a fare *sintesi* tra gli stimoli che riceve dal mondo circostante, in modi *creativi* e talvolta inaspettati. Il bambino, infatti, non è ancora dominato da (o non ha ancora sviluppato) un'intelligenza *disciplinare*, tipica dell'adulto e che rende certo possibile agire con maggiore sicurezza nel mondo, ma che talvolta può anche tarpare queste potenzialità innate. Ecco, credo che dovremmo cercare, in tutti i modi, di far sì che tali doti non vadano disperse e siano invece utili allo sviluppo del mondo futuro, in modi *rispettosi* verso chiunque ed *etici*, a vantaggio dell'intera società. La ricerca di una qualità architettonica, ambientale e paesistica, nell'abitare il mondo oggi e domani, non riguarda peraltro la sola nuova edificazione o la realizzazione d'infrastrutture, spazi pubblici o aree verdi, ma coinvolge inevitabilmente ciò che già esiste e, in particolare, ciò che solitamente è identificato quale "Patrimonio".

La nozione di Patrimonio è tuttavia di difficile delimitazione e definizione. Sappiamo che dai singoli monumenti celebrati dalla cultura del XIX secolo, si è ormai giunti a una concezione molto più ampia ed estesa, con non pochi problemi e conseguenze anche operative. Non solo i grandi e antichi edifici sono quindi parti essenziali del Patrimonio culturale, esplicitamente protetto dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

Parti intere di città, borghi storici e rurali, edilizia minore diffusa e sparsa nel territorio o costruzioni moderne, fino alle più recenti periferie, con parchi, giardini e porzioni intere di paesaggi costruiti, sono ormai considerati Patrimonio, con quanto di "immateriale" essi contengono e veicolano (leggende, tradizioni, storie, memorie, riti, mestieri, prodotti ecc.).

Per queste ragioni, la ricerca della qualità dell'ambiente di vita perseguita con il coinvolgimento dei più giovani, come dimostrano le esperienze descritte in questo volume, coinvolge necessariamente anche il Patrimonio culturale esistente, nella più ampia accezione possibile.

Tuttavia, "spiegare" ai ragazzi cosa esso sia, adottando il punto di vista erudito, disciplinare e scolastico che appartiene agli adulti "che conoscono la materia", non è certo sufficiente. Il destino di quel Patrimonio e il contributo che esso potrà dare alla qualità dell'ambiente in cui vivremo dipenderanno dalle scelte che i ragazzi di oggi compiranno quando saranno adulti. Per questo devono avere fin d'ora voce in capitolo, nelle forme e nei modi utili al reale progresso della società.

Conservare o distruggere, modificare, aggiungere e qualsiasi altra azione ipotizzabile sul Patrimonio sarà tanto più consapevole, responsabile e utile alle generazioni che verranno, quanto più i ragazzi di oggi lo avranno esplorato, vissuto, conosciuto, compreso e considerato meritevole di attenzione e cura come vera risorsa per il presente e il futuro.

Non si tratta, quindi, di "insegnare" o "trasmettere" qualcosa ai bambini, ai ragazzi e ai giovani, di oggi, ma di accompagnarli alla scoperta di ciò che a loro davvero appartiene e che ad altri dopo di loro dovrebbe poter giungere con tutti i valori stratificatisi nel corso della storia su di esso e semmai arricchito di nuovi innesti di qualità, piuttosto che distrutto, disperso o negletto.

Ascoltare le opinioni dei giovani, tenere conto delle loro valutazioni è quindi essenziale per trovare le parole, le azioni e i comportamenti più efficaci affinché essi possano essere davvero protagonisti della loro stessa auto-

For this reason, every pedagogical action, even in our area of inquiry, requires profound awareness, responsibility, humility, openness and willingness to listen to those we must help grow, in a healthy habitat, of human dimensions and truly sustainable over time, hospitable and recognized by children and all the people who inhabit it as "theirs", rather than as problematic, hostile, alienating, foreign or even dangerous.

Howard Gardner, who studies cognition and learning, has devoted much thought and done much research on these topics<sup>3</sup>. He delineates five different kinds of intelligence: *disciplinary, synthetic, creative, respectful and ethical*, analyzing them in depth and providing numerous examples. It is pertinent to note how the child, to Gardner, is spontaneously inclined to comprehend connections, to synthesize incoming stimuli in *creative* and sometimes surprising ways. The child, of course, is not yet dominated by (or has not yet developed) a *disciplinary* intelligence, typical of adults, which makes it possible to interact with the world with more confidence but which can also stultify these innate potentials.

You see, I think we should try, in whatever way we can, to avoid losing these abilities, and that we should instead draw on them, so that they can be used to build a better world, in ways that are *respectful* towards others and *ethical*, to the benefit of society as a whole.

The search for quality in architecture, environment and the landscape, to live in today and tomorrow, is not limited to new construction or the building of infrastructures, public areas and parks: it inevitably involves the existing structures, and in particular, what is usually referred to as the "Heritage".

The Heritage is, however, difficult to define and delimit precisely. We have moved from the single monuments celebrated by the culture of the 19th century to a much more ample and extended definition, which has created a host of problems and consequences, also in operational terms. So it is not only large, ancient buildings that are essential components of the cultural Heritage, explicitly protected by the Italian constitution.

Entire urban neighborhoods, ancient villages and country hamlets, smaller buildings scattered throughout the territory and even modern structures qualify. Recently created suburban areas, with parks and gardens, and entire constructed landscapes are now considered part of the Heritage, including their 'immaterial' content (legends, traditions, stories, memories, rites, crafts, products, etc.). For these reasons, the search for a quality habitat, engaged in with the youngest generation, necessarily involves the existing cultural Heritage in the broadest possible sense, as the experiences described in this volume demonstrate.

However, "explaining" to the children what it is, adopting an erudite, disciplinary and scholastic stance, the usual one for adults "who know the subject", is certainly not sufficient. The destiny of that Heritage and the contribution that it will make to the quality of our future habitat will depend on the decisions today's children make when they become adults. That is why they should have a voice in the debate even now, in the ways and forms useful to genuine societal progress.

Conserving or destroying, modifying, adding and any other action imaginable on the Heritage will be more informed, responsible and useful to the coming generations if today's children have explored and experienced it, understood it and judged it worthy of their attention and care, and as a real resource for present and future.

It is therefore not a question of "teaching" or "transmitting" something to the children and youths of today, but of accompanying them in the discovery of something that really belongs to them, and that should be passed on to others after them, with all the layers of values accumulated over the years intact, and perhaps even enriched by new, high quality additions, rather than being demolished, abandoned or neglected.

Listening to the comments of the youngest ones, taking into consideration their opinions, is thus essential if we are to find the most effective words, actions and behaviors to allow them to truly be protagonists of their

educazione e formazione continua, anziché passivi destinatari della nostra azione pedagogica, quasi fossero recipienti da colmare di dotte nozioni che a noi paiono chiare e assodate ma che, forse, tali non sono, o almeno non sempre. Ogni percorso educativo, inoltre, non è (o non dovrebbe essere) un processo monodirezionale, da docente ad allievo/o, ma dovrebbe piuttosto essere lo sviluppo costante e aperto di un contatto dialogico e dialettico tra loro. In questo senso, la curiosità innata nel bambino, o la domanda critica, ipercritica e contestatrice del ragazzo delle medie o dello studente del liceo, pongono il docente nella condizione di dover interrogare anzitutto sé stesso, perché, come la riflessione sulla scienza spesso ricorda, la domanda è a volte assai più importante della risposta.

Spiegare a un bambino cosa sia un antico castello (o un altro manufatto non appartenente al suo presente), chi lo abbia costruito, a cosa serviva e come può ancora essere utile oggi, quando le condizioni per cui fu costruito sono venute meno, essendo abbandonato e in cattive condizioni, è una vera impresa. Ancor più difficile è spiegargli perché il castello, anche ridotto a rudere, dovrebbe essere per lui importante.

La domanda non può essere certo evasa imponendo semplicemente il punto di vista consolidato, culturalmente avvertito e socialmente accettato del docente. Ammesso che il bambino comprenda la risposta, infatti, non è detto che la condivida in cuor suo. Potrebbe anche non ribattere o esprimere il suo disappunto, ma questa evenienza non è confortante, perché rileverebbe comunque un atteggiamento passivo da parte sua e la sicura inefficacia della nostra risposta. Solo attraverso un dialogo sincero e aperto, reagendo all'eventuale incomprensione o alla non condivisione della risposta da parte di chi ha posto la domanda o esternato un dubbio, può dunque nascere un efficace percorso educativo e pedagogico che generi esiti positivi per il destino di quel castello (o di ogni altro manufatto o frammento del nostro Patrimonio). In Germania, a questo proposito, si usa frequentemente l'espressione *"pedagogia della conservazione"*, praticandola nelle scuole di ogni ordine e grado proprio partendo dal presupposto per cui se l'amore per il patrimonio culturale nasce nella prima infanzia e si radica poi nei giovani allora renderà la sua tutela e cura futura qualcosa d'innato nella comunità di riferimento, senza che vi sia bisogno di imporle con leggi, regolamenti o standard di diversa natura. Come diceva Tiziano Mannoni, se conosci qualcosa e ne comprendi i valori, sarà poi naturale e inevitabile averne cura. La centralità dell'educazione per questi temi, attraverso il lavoro svolto nelle scuole, con le comunità e nei territori di riferimento e con il coinvolgimento degli amministratori e dei professionisti impegnati sul campo, è stata non a caso affermata con forza dal programma dell'Anno Europeo del Patrimonio Culturale 2018<sup>4</sup>.

La seconda delle Azioni in esso previste, infatti, era denominata: *"Heritage at school: children discovering Europe's most precious treasures and traditions • Engagement Pillar"*. L'Anno Europeo del Patrimonio culturale (non solo costruito, naturalmente) intendeva d'altra parte: *"to raise awareness on the importance of cultural heritage for Europe through education and lifelong learning ... encouraging greater awareness of Europe's rich cultural heritage in schools. Children and their parents are also invited to engage with cultural heritage beyond the classroom, through informal and non-formal learning, drawing on the experiences of elderly people (e.g. grandparents) and their local communities"*.

Era, quindi, un'azione (o un insieme di azioni) rivolte a *"School children (in particular 10-15 years old), teachers, parents, local communities"*, anche per rafforzare lo spirito di comune appartenenza dei giovani all'Europa.

Riconoscendo l'importanza fondamentale del coinvolgimento dei giovani e delle comunità locali nella gestione del Patrimonio e dell'ambiente di vita, sancita dalla Dichiarazione di Faro del 2005 (sottoscritta ma purtroppo ancora non ratificata dall'Italia), si completava così un percorso virtuoso che sta a noi proseguire in futuro. Per questo, le iniziative promosse dal Consiglio Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori, di cui questo volume dà conto, sono importanti.

self-education and ongoing training, instead of passive recipients of our pedagogical actions, almost as if they were containers to be filled with scholarly notions that to us seem clear and obvious, but that perhaps are not really so, or at least not always.

Moreover, every educational path is not (or shouldn't be) a unidirectional process, from teacher to student, but should instead be an ongoing, open, dialogic and dialectic interrelationship. In this sense, the child's innate curiosity, or the critical, hypercritical objection raised by a middle school or high school student, put the teacher in a position of having to question himself, because as science has repeatedly made plain, at times the question is far more important than the answer.

Explaining to a child what an ancient castle is (or any other man-made structure from the past), who built it, what purpose it served and how it could still be useful today, when the purposes it once served no longer exist and it is abandoned and in decay, is a daunting feat. It is more difficult still to explain why the castle, though it is in ruins, should be of any import to him or her.

The question cannot be answered simply by imposing the consolidated, culturally and socially accepted point of view proposed by the teacher. Even if the child understands the answer, in fact, s/he may not be in agreement. S/he might not reply, or express disappointment, but this is not encouraging, because it would indicate a passive attitude on the child's part and confirm the inefficacy of our answer.

Only by a sincere and open exchange, responding to any misunderstandings and to the doubts or disagreements of those who posed the question, can an effective educational and pedagogical path be created that will generate positive outcomes for the future of that castle (or any other structure or fragment of our Heritage).

In Germany, to describe this, people frequently use the expression *"pedagogy of conservation"*, which is taught at every level of schooling, based on the idea that if love for one's cultural heritage develops in infancy and sets its roots in youth, its future care and protection will seem innate to the community of reference, without any need to impose laws, regulations or standards of any kind.

As Tiziano Mannoni used to say, if you are familiar with something and understand its values, protecting it is second nature.

The importance of education about these issues, through the work done in the schools, the communities and the areas of reference, involving administrators and professionals active in the field, was powerfully affirmed by the program of the European Year of Cultural Heritage-2018<sup>4</sup>. In fact, the second action included in the program, was thus described: *"Heritage at school: children discovering Europe's most precious treasures and traditions • Engagement Pillar"*. *The European Year of Cultural Heritage (not merely constructions, naturally) also intended: "to raise awareness on the importance of cultural heritage for Europe through education and lifelong learning ... encouraging greater awareness of Europe's rich cultural heritage in schools. Children and their parents are also invited to engage with cultural heritage beyond the classroom, through informal and non-formal learning, drawing on the experiences of elderly people (e.g. grandparents) and their local communities"*.

It was, therefore, an action (or a group of actions) targeting *"School children (in particular 10-15 years old), teachers, parents, local communities"*, also to reinforce the feeling of belonging among European youth.

By recognizing the fundamental importance of engaging young people and local communities in the management of the Heritage and the habitat, as stated in the Faro Declaration of 2005 (signed but unfortunately not yet ratified by Italy), a virtuous process was completed, and it is now up to us to continue on this path in the future.

That is why the initiatives promoted by the National Order of Architects, Planners, Landscape Architects and Conservationists, described in this volume, are so important.

Esse descrivono iniziative ed esperienze già concluse ma, soprattutto, pongono l'esigenza che altre se ne inneschino in tutto il Paese e in Europa.

L'Università, con le sue competenze disciplinari, scientifiche e tecniche può e deve dare il proprio contributo, in costante dialogo con gli altri livelli di formazione scolastica e professionale, per realizzare il fine comune delineato già nelle prime righe del programma "ABITARE IL PAESE. La cultura della domanda" che è bene qui ricordare: "Una città è intelligente quando riesce a valorizzare in modo sempre nuovo, diverso e sostenibile le risorse ambientali, culturali, economiche e soprattutto umane che la compongono. Quando trova strade per dare diritti e avvicinare gli ultimi ai primi. Quando è progettata con e per i cittadini piccoli e grandi.

La città futura e il futuro della città saranno quelli dei bambini e adolescenti di oggi e di quelli che verranno; questo implica una grande responsabilità sociale nell'attivare politiche e processi in grado di assicurare la qualità dell'abitare".

Anche la conservazione che non è - o non dovrebbe mai essere - congelamento dell'esistente ma, piuttosto, tutela attiva dei suoi valori e aiuto alla loro conoscenza e valorizzazione, può dunque offrire utili contributi in questa direzione.

Lo dimostra, come semplice esempio, anche una piccola vicenda che l'Università di Genova ha sviluppato sul territorio negli anni passati, tra molte altre analoghe. Un'antica fornace di calce, superstita di una serie di analoghi manufatti diffusi in passato nel territorio del comune costiero di Cogoleto, abbandonata, in cattive condizioni di conservazione e con alcuni problemi strutturali, era destinata alla scomparsa.

Il manufatto, infatti, si trovò compreso in un piano per la costruzione di un complesso di edilizia residenziale che ne prevedeva la demolizione.

Una parte della comunità locale, tuttavia, si ribellò a questa prospettiva e chiese aiuto al professor Tiziano Mannoni, docente alla Facoltà di Architettura e esperto di cultura materiale e di archeologia dell'architettura. In estrema sintesi, da quella sollecitazione sorse l'impegno di altri docenti e studiosi che indussero l'Amministrazione comunale a chiedere all'impresa realizzatrice dell'intervento di rinunciare alla demolizione della fornace e a realizzare piuttosto il suo restauro.

L'Università eseguì quindi i rilievi, le analisi e le diagnosi necessarie e contribuì alla redazione del progetto di consolidamento e restauro. In tutte le attività avviate, anche di cantiere e nel rispetto di tutte le norme di sicurezza, la comunità locale partecipò attivamente al salvataggio del manufatto proprio perché ritenuto parte essenziale della propria memoria collettiva ed elemento di qualità e di riconoscibilità per un insediamento altrimenti piuttosto anonimo.

I bambini e i ragazzi delle scuole locali, per primi adottarono quel manufatto, percepito come essenziale e caratterizzante del giardino racchiuso tra le nuove palazzine, e ancora frequentano quegli spazi con curiosità e consapevolezza del loro valore.

Anche studenti di scuole lontane frequentano oggi quel luogo, alla riscoperta della storia locale, di un mondo produttivo scomparso, delle sue strutture materiali e delle sue eredità immateriali, dando così continuità di vita e di significato al sito. È solo un piccolo esempio ma pare beneaugurante<sup>5</sup>.

Chiudo questo breve contributo citando Edgar Morin che, in un famoso saggio e in un paragrafo emblematicamente intitolato "Speranza", afferma che: "Se è vero che il genere umano possiede in sé risorse creative inesauribili, allora possiamo intravedere per il terzo millennio la possibilità di una nuova creazione, della quale il XX secolo ha portato i germi e gli embrioni: quella di una cittadinanza terrestre. E l'educazione, che è nel contempo trasmissione del passato e apertura della mente per accogliere il nuovo, è al centro di questa nuova missione".





The initiatives and experiences described have already been concluded, but they underscore the necessity of undertaking others, throughout the country and in all of Europe.

The University, with its specialized disciplinary, scientific and technical knowledge, can and must contribute, in an ongoing dialogue with the other levels of scholastic and professional schooling, to the realization of the common goal specified in the first lines of the "LIVING THE COUNTRY. The culture of the question" program, which I reiterate here: *"A city is smart when it is able to valorize, always in different, new and sustainable ways, its environmental, cultural, economic and, above all, human resources. When it finds ways to grant rights and bring the first and last closer together. When it is designed with and for all its citizens, young and old.*

*The city of the future and the future of the city depend on today's children and adolescents and those to come; this implies a great social responsibility to activate policies and processes that will ensure quality living."*

Even conservationism, which isn't – or shouldn't ever be – a mere preservation of the existing Heritage, but instead an active promotion of its values and an aid to its valorization and knowledge, can therefore offer a useful contribution in this sense.

This can be shown by a simple example, a little project that the University of Genoa developed in the past, like many others.

An ancient lime furnace, a surviving example of similar structures that used to be common in the coastal municipality of Cogoleto, abandoned and in decay, with structural problems, was destined to disappear.

In fact, the structure was included in a plan for the construction of a residential complex, and was slated for demolition. However, part of the local community objected, and asked for help from Professor Tiziano Mannoni, of the Architecture Department, and an expert in material culture and architectural archeology.

To make a long story short, that appeal eventually led other faculty members to get involved, and they were able to convince the municipal administration to ask the construction company building the complex to forego demolishing the furnace and instead restore it.

The University then conducted the necessary surveys, analyses and diagnoses, and contributed to the drawing up of the consolidation and restoration plan. In all of the activities undertaken, even on the worksite, in compliance with all the safety regulations, the local community participated actively in the rescue of the structure, because they saw it as an essential component of their collective memory, and an element bringing quality and recognition to a settlement that was otherwise rather anonymous.

The children and adolescents of the local schools were the first to adopt this structure, seen as essential and a characterizing element of the garden enclosed by the new buildings.

They still frequent these spaces, with curiosity and an awareness of their value. Even students of distant schools come visit the place today, rediscovering local history and a vanished world of industrial production, its material structures and immaterial legacies, keeping the site alive and meaningful. It's only a small example, but it bodes well for the future<sup>5</sup>.

I conclude this brief contribution by citing Edgar Morin, who, in a paragraph of a famous paper, emblematically entitled "Hope", affirms that: *"If it is indeed true that human beings possess inexhaustible creative resources, then we can hope for a new creation for the third millennium, the germs and embryos of which were developed during the twentieth century: the creation of planetary citizenship. And education, which is simultaneously transmission of the past and acceptance of the new, is at the heart of his new mission."*<sup>6</sup>



SASSARI / Istituto Comprensivo Monte Rosello Alto - Scuola Primaria

## / Biografia

Stefano Francesco Musso, architetto e ordinario di Restauro alla Scuola Politecnica di Genova. È stato Preside della Facoltà di Architettura di Genova, Direttore della Scuola di Specializzazione per i Beni Architettonici e del Paesaggio, membro del Comitato Tecnico Scientifico per il Paesaggio del Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Presidente di EAAE-European Association for Architectural Education. È Presidente della SIRA-Società Italiana per il Restauro Architettonico e coordinatore dell'EAAE-Thematic Network on Conservation. È stato visiting professor in molte università all'estero e ha partecipato a corsi di formazione per l'UNESCO (Albania, Israele). Ha inoltre presieduto il gruppo di esperti ICOMOS-Commissione europea "Conservare il patrimonio: sviluppare principi di qualità per gli interventi sul patrimonio culturale". È autore di molteplici progetti di restauro e di oltre 270 pubblicazioni scientifiche in Italia e all'estero.

## / Biography

Stefano Francesco Musso, architect and Full Professor of Restoration (Scuola Politecnica, Genova), has been Dean of the Faculty of Architecture, Director of the School of Specialization for Architectural Heritage and Landscape, member of the Scientific-Technical Committee for Landscape of the Ministry of Cultural Goods and Activities, President of EAAE-European Association for Architectural Education. He is President of SIRA-Italian Society for Architectural Restoration and coordinator of the EAAE-Thematic Network on Conservation. He has been visiting professor in many foreign universities and involved in training courses for UNESCO (Albania, Israel). He also chaired the ICOMOS-European Commission Expert Group "Cherishing heritage: developing quality principles for interventions on cultural heritage. He is author of multiple restoration projects and of more than 270 scientific publications in Italy and abroad.

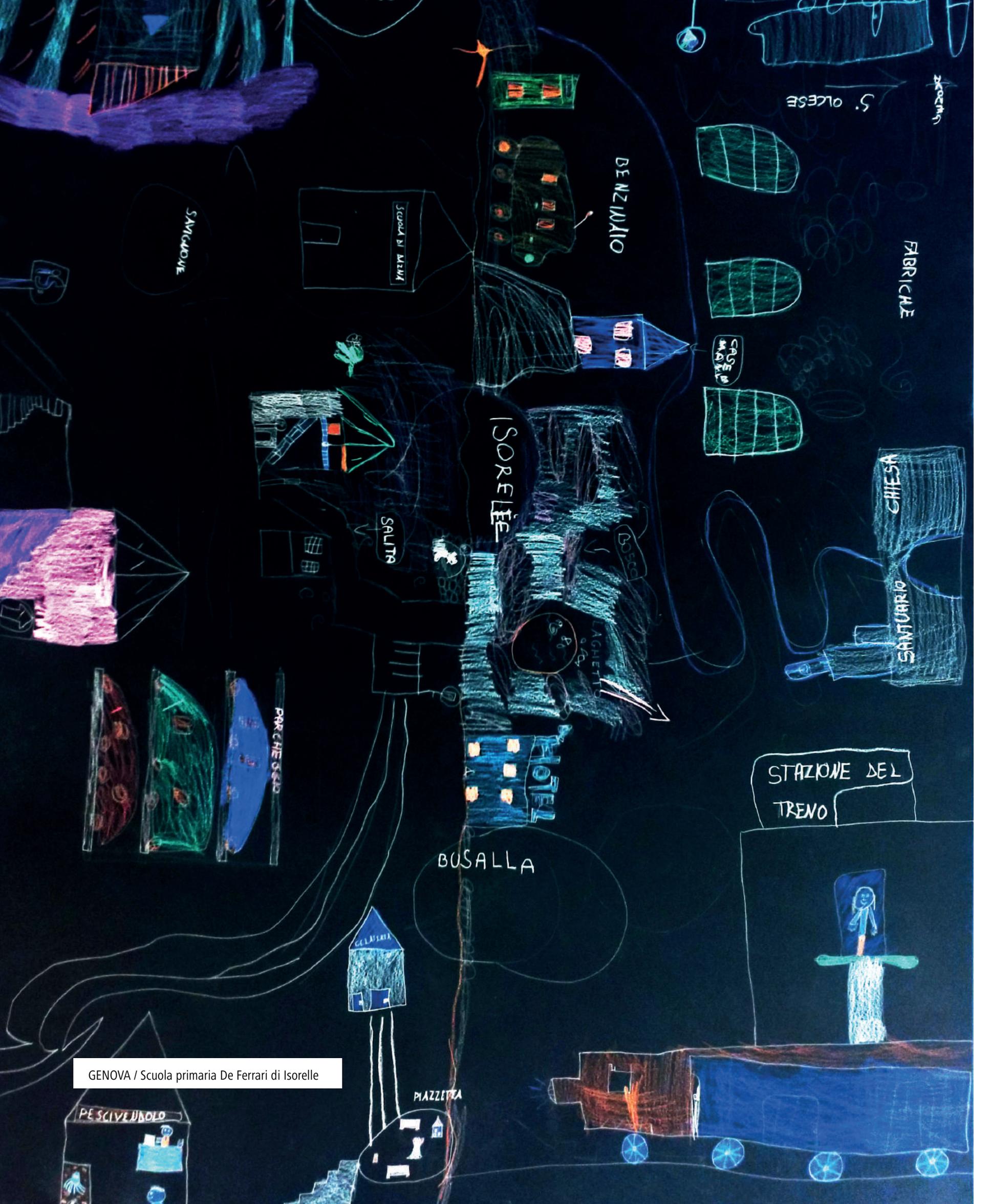


## / Note

- (1) Cfr. Hans Georg Gadamer, *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014 (tit. or. *Erziehung ist sich erziehen*, Auflage, 2000)
- (2) Cfr. Mario Gennari, *Bildung e erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-Georg Gadamer*, in Hans Georg Gadamer, *Educare è educarsi...*, cit. pag. 37
- (3) Cfr. Howard Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007 (tit. or.: *Five minds for the future*, Harvard Business School Press, Boston 2006)
- (4) Per una visione completa delle iniziative dell'Anno Europeo del Patrimonio culturale 2018, si veda il sito: [https://europa.eu/cultural-heritage/actions\\_en.html](https://europa.eu/cultural-heritage/actions_en.html)
- (5) Ampia documentazione su questa esperienza si può reperire in: Daniela Pittaluga, Luca Nanni, *Dalla calce della Fornace Bianchi ai dipinti di Gino Grimaldi*, ECIG, Genova 2016
- (6) Cfr. Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2001 (tit. or.: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France 1999), pag. 73

## / Notes

- (1) Hans Georg Gadamer, *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova 2014 (original title *Erziehung ist sich erziehen*, Auflage, 2000)
- (2) Mario Gennari, *Bildung e erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-Georg Gadamer*, in Hans Georg Gadamer, *Erziehung ist sich erziehen...*, p. 37
- (3) Cfr. Howard Gardner, *Five minds for the future*, Harvard Business School Press, Boston 2006)
- (4) For a complete overview of the initiatives of the European Year of Cultural Heritage -2018: [https://europa.eu/cultural-heritage/actions\\_en.html](https://europa.eu/cultural-heritage/actions_en.html)
- (5) Ample documentation on this can be found in: Daniela Pittaluga, Luca Nanni, *Dalla calce della Fornace Bianchi ai dipinti di Gino Grimaldi*, ECIG, Genoa 2016
- (6) Edgar Morin, original title *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, pub. by l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, France 1999), p. 73



SANCIANOVE

Scuola di Mazzini

BENZINARIO

S. OLIVERO

FABRICHE

CASE DI MANTOVA

ISORELLE

SALITA

DOSSO

LAGHETTO

CHIESA

SANTUARIO

STAZIONE DEL TRENO

BUSALLA

PARCHEGGIO

PIAZZETTA

GENOVA / Scuola primaria De Ferrari di Isorelle

PE SCIVEUROLO

# ASCOLTARE I BAMBINI PER DARE NUOVA LINFA A UNA CITTADINANZA MONDIALE DEMOCRATICA. UNA PROSPETTIVA SVEDESE CERCA NUOVE APERTURE DA SVILUP- PARE // LISTENING TO CHILDREN - VITALIZING A DEMOCRATIC WORLD- CITIZEN- SHIP - A SWEDISH PERSPECTIVE LOOKING FOR NEW OPENINGS TO BE CONTINUED

**Gunilla Dahlberg / Harold Göthson**

## *Introduzione*

L'ascolto come sfida alla democrazia! Non un ascolto qualunque, ma diretto ai cittadini più giovani in quanto attori di una società democratica, tanto provocatoria quanto bella e tanto difficile, quanto necessaria. Nel corso dell'ultimo anno, Greta Thunberg, studentessa svedese di sedici anni, è diventata un simbolo internazionale per i giovani desiderosi di essere ascoltati e di sentirsi coinvolti e partecipi nel momento di svolta del nostro pianeta. Il suo appello a dare credito alla scienza e ad agire, rivolto a politici, imprese e associazioni, fa eco al messaggio delle ben note scuole di Reggio Emilia: l'Educazione è/come Democrazia. Con questo testo, vogliamo dare un contributo al dialogo e approfondire questioni fondamentali per realizzare l'idea di Educazione è/come Democrazia ai giorni nostri. Non cerchiamo conclusioni, ma nuove aperture verso eventi di sperimentazione e per dare vita a nuove idee per agire. Questo testo, grazie alla collaborazione e alla condivisione di esperienze comuni e diverse rispetto al contesto didattico e scientifico svedese, rappresenta un'introduzione che deve essere sviluppata, tanto da noi quanto dai nostri lettori, mettendo in relazione le domande di bambini, genitori, insegnanti e altri professionisti.

## *Punti di partenza*

Oggi ci troviamo di fronte a un numero crescente di attacchi che violano le nostre azioni civiche, responsabili e rispettabili, lasciando che l'odio e la disperazione si insinuino nella nostra quotidianità. Questi attacchi sono sempre più strettamente legati alla crisi della democrazia. In un numero crescente di paesi, tra cui Svezia e Italia, l'idea democratica è sotto attacco a causa di estremismi e populismi che celebrano l'idea autocratica del punto di vista unico, disprezzando quindi le diversità e le differenze. Operando nel campo dell'educazione, sosteniamo che sia necessario creare una base teorica concreta per il dialogo tra scienziati, artisti, architetti, insegnanti, famiglie e politici. Una base teorica concreta e utile, che si fondi sulla sperimentazione e sull'apprendimento pratico, che possa svilupparsi oltre le attività quotidiane nella scuola e nella scuola dell'infanzia. Una teoria che promuova processi ed eventi volti a proiettare la mente e il corpo dei partecipanti verso una cittadinanza mondiale democratica rinnovata. Per evitare che l'educazione sia facile preda delle tradizioni e di assunti ben radicati, servono nuovi concetti che trasformino le scuole in nuovi luoghi di incontri democratici. Di conseguenza, la domanda che tanto gli insegnanti, quanto gli architetti devono porsi è la seguente: come possiamo creare e costruire scuole che permettano di approfondire ed espandere la nostra consapevolezza di una cittadinanza mondiale democratica, o addirittura di una cittadinanza planetaria, in un'epoca in cui abbiamo urgente bisogno di far fronte a nuove sfide?

## *Introduction*

Listening as a challenge to democracy! Not any listening but directed towards the youngest citizens as contributors to a democratic society. So provoking, so beautiful, so difficult and so necessary. The Swedish sixteen years old schoolgirl Greta Thunberg has during the last year become an international symbol for young people wishing to be listened to and to become involved and participators in facing a planet coming to its turning-points. Her call for listening to science and for action, from politicians, companies and unions, supports the message from the world-famous schools of Reggio Emilia saying that Education is/as Democracy. In this text we wish to give a contribution to a dialogue and an exploration of the crucial questions for making this idea of Education is/as Democracy real in our time? We are not looking for conclusions, but for new openings, for events of experimentation and for creating new ideas for actions. Working together with our common and different experiences from a Swedish educational and scientific context we look upon this text as an introduction that needs to be continued. By us, and our readers, through connecting with your own questions as children, parents, teachers and other professionals.

## *Starting points*

Today we are facing growing attacks violating decent and responsible civic action through inviting hate and despair in our everyday lives, but still more in relation to the crisis of democracy. In a growing number of countries, including Sweden and Italy, the democratic idea is under attack from extremism and populism honoring the autocratic attitude of only one point of view, and hence, a disrespect for diversity and difference. For us, working in the field of education, we here argue that there is a need to create a practical theory in dialogue between scientists, artists, architects, teachers, families and politicians.

A practical and useful theory grown out of experimentation and learning by doing, that may grow out of the everyday work in schools and pre-schools. A theory that can promote processes and events that widen the participants minds and bodies towards a renewed democratic world-citizenship. As education easily is captured in traditions and already taken for granted assumptions we need new concepts for making schools into renewed, democratic meeting-places.

The question for both teachers and architects in relation to this is: How can we create and build schools that make it possible to deepen and expand our awareness of a world-democratic citizenship, or even a planetary citizenship, in a time when we urgently have to respond to the new challenges?

### *Il contesto svedese*

Dopo la seconda guerra mondiale, il sistema educativo svedese fu rimodellato sull'idea di educazione come strumento necessario per la costruzione di una società democratica. Questa idea fu fortemente influenzata dal movimento del pragmatismo che ebbe in John Dewey il principale portavoce. Alla base del pensiero di Dewey vi era la sua lotta per la democrazia.

Egli sosteneva infatti che l'educazione fosse non solo una cosa positiva di per sé e un diritto umano, ma anche un mezzo per l'uguaglianza e la democrazia e che avesse come obiettivi la riduzione delle divisioni e delle contraddizioni all'interno della società. Dewey, proprio come noi oggi, visse in un'epoca di grandi cambiamenti socio-economici e demografici e comprese che garantire a tutti i bambini la possibilità di frequentare una scuola fosse fondamentale per lo sviluppo democratico della società e per la riproduzione e il rinnovamento culturale. Tuttavia, in Svezia, il pensiero di Dewey fu in buona parte integrato in un paradigma funzionale e utilitaristico (Hartman e Lundgren), che può essere inteso come la conseguenza di un punto di vista dualistico e universale delle riforme didattiche.

Un punto di vista che pone la fiducia in una prospettiva top-down e contraddistinto da una forte divisione tra l'arena politica, impegnata nella definizione del percorso scolastico, e gli insegnanti, impegnati nella pratica. Per questo, in larga misura, l'idea democratica si arenò nel tentativo di modellare una comunità sull'identità, anziché mettere a punto strumenti aperti alle diversità, che includessero aspetti etici ed estetici.

In base alle nostre analisi del sistema educativo svedese, che si fonda sull'idea di "scuola per tutti e include bambini a partire da un anno di età, abbiamo compreso che per definire l'accesso alle scuole, il curriculum e gli standard non è sufficiente un sistema ben finanziato e basato sulle tasse, nel quadro di politiche e leggi nazionali. Come possiamo vedere, la grande sfida per la democrazia, oggi, è quella di sviluppare ulteriormente questo sistema, dando nuova linfa alla tradizione del pragmatismo. Ciò implica un cambiamento nel modo in cui costruiamo e rinnoviamo le scuole, al fine di rivedere le nostre pratiche di insegnamento. Questa nuova linfa è probabilmente il maggior contributo che può darci Reggio Emilia in questo momento, grazie al Reggio Emilia Approach, un approccio distintivo all'istruzione, fondato sull'idea di Democrazia è/come Educazione

### *Perché Reggio?*

Come molti altri, abbiamo trovato questa nuova linfa nell'incontro con il laboratorio democratico della città di Reggio Emilia.

Grazie al supporto all'idea di cittadinanza democratica ed educazione come bene comune (e come diritto per tutti, tanto importante quanto il diritto all'aria, all'acqua e alla riproduzione), unito all'idea di transcultura, l'educazione diventa uno dei principali strumenti di promozione di una comunità democratica sana. Ma questa idea non è appannaggio esclusivo di Reggio Emilia. Anche John Dewey affermava: «La nutrizione e la riproduzione stanno alla vita fisiologica, come l'educazione sta alla vita sociale».

A Reggio Emilia non abbiamo assistito a una celebrazione di splendidi principi e dichiarazioni di bambini; al contrario, abbiamo trovato una società locale che crede nell'idea di scuola come forza democratica. Un'idea non solo degli insegnanti, ma incarnata nel pensiero e nelle azioni politiche locali e nella partecipazione attiva delle famiglie alla vita scolastica quotidiana. Abbiamo avuto modo di vedere e toccare con mano una pratica che dimostra come la democrazia non si ottenga solo con il diritto di voto e con una struttura istituzionale.

Non è una mera questione pedagogica, ma anche politica, sociale e culturale, nell'ambito della quale le scuole non vengono viste principalmente come luoghi neutrali, ma come strumenti per l'incoraggiamento e il sostegno a schierarsi a favore di una nuova cittadinanza mondiale globale e democratica.

Una cittadinanza planetaria o terrestre.

### *The Swedish context*

The Swedish educational system after the second world-war was constructed on the idea of education as an important tool to build a democratic society. This idea was strongly influenced by the pragmatic movement with John Dewey as the most well-known spokesperson. A central thought within John Dewey's thinking was his struggle for democracy.

He argued for an education in which education was seen as something good in itself and as a human right, but also as a means for equality and democracy, with reduced social divisions and contradictions as goals.

Dewey like us today, lived in a time of huge socio-economic and demographic changes. And he saw a school for all children as the most important instrument, both for the democratic development of society and for the reproduction and renewal of culture. However, in Sweden Dewey's thinking became, to a great extent, placed within in an instrumental and utilitarian paradigm (Hartman&Lundgren), which can be seen as a consequence of the dualistic and universal perspective of educational reforms. A perspective that places trust in a top-down perspective, and in a strong division in between the political arena engaged in constructing the curriculum and the expert-arena with teachers engaged in practice. Due to this the democratic idea, to a great extent, got stuck in modeling a community of sameness, instead of constructing tools that are open for diversity, and for ethical and aesthetical dimensions.

Our analyses of the Swedish educational system, a system that today includes children from one year old, and based on the idea of "a school for all", has given us an understanding that it is not enough with a tax-based well financed system with a national policy and legislation defining accessibility, curriculum, and standards.

The big challenge for democracy today, as we see it, is to further develop this system through revitalizing the pragmatic tradition.

This implies a change in how we build and rebuild schools in relation to a change in our teaching practices. Such a revitalization is perhaps the most important contribution that Reggio Emilia can give in our time with their logo the Reggio Emilia Approach to education that says Democracy is/as Education.

### *Why Reggio?*

Like many others, we have found this revitalization in the encounter with the democratic laboratory of the city of Reggio Emilia.

With its support for the idea of a democratic citizenship and for education as a common wealth – as a right for all, and as important as the right to air, water and reproduction, education may become, if it is combined with a culture of transculturality, one of the main tools to foster a healthy and democratic community.

This idea is not uniquely owned by Reggio Emilia. John Dewey, also stated: "What nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life".

In Reggio Emilia we did not meet a celebration of beautiful principles and declarations of children. Instead, we met a local society built on the idea of schools as a democratic force.

It is an idea that is owned not only by teachers, but embodied in local political thinking and acting, and in the active participation of the families in the everyday lives of the schools.

We could there see and sense a practice that showed that democracy is not only fulfilled by the right of voting and framing institutions.

It is not merely a pedagogical issue.

It is a political, social and cultural question, in which schools are not mainly seen as neutral places, but as tools for fostering and researching the call for a renewed global and democratic world-citizenship.

A planetary or earth citizenship.

### *Un processo di sperimentazione con la vita*

Quali potrebbero essere le implicazioni di tutto ciò sul pensiero e la pratica in ambito educativo, e sulla democrazia, in un'epoca in cui la strumentalità e l'utilità non sono più risposte adeguate alle nostre sfide attuali?

Torniamo a Dewey. Tra le sue idee principali sull'istruzione, riteneva che questa non fosse principalmente una preparazione per la vita futura, ma piuttosto un processo della vita (Dewey, 1987). Questa idea di istruzione come processo della vita è stata ripresa oggi da numerosi pensatori. Tra gli altri, Lesley La Grange (2019) scrive che qualunque prospettiva post-antropocene richiede di «vivere con l'incertezza, senza sapere in anticipo ciò che potrebbe succedere; ciò potrebbe richiedere di porsi in un modo diverso, ma soprattutto, di abbracciare la vita (che comprende la morte), sperimentando con essa». Continua affermando che, se l'apprendimento deve avvenire attraverso la sperimentazione, allora i risultati educativi non potranno essere predeterminati accuratamente, come effettivamente succede con gli approcci dominanti nella definizione del curriculum.

Per noi, il lavoro di Reggio Emilia può essere visto proprio come un *processo di sperimentazione con la vita*, inteso nel suo senso più ampio e profondo. Concentrandosi sugli eventi, ascoltando, e con il supporto dei *cento linguaggi e progettazione*, gli insegnanti possono realmente far emergere le potenzialità dei bambini e i processi più sottili e impercettibili della vita. Questo è un altro problema a cui si interessava Dewey. Nel libro *The Child and the Curriculum* (1902/1966), approfondisce la relazione tra percorso scolastico e bambino e sostiene che il dibattito educativo sulla scuola sia incentrato su "bambino" e "curriculum" visti come una contraddizione, due elementi contrastanti. È un dualismo che condanna apertamente, affermando che il bambino e il curriculum scolastico sono un unico processo. Tuttavia, ritiene che se il contenuto del curriculum viene trasmesso unicamente dall'insegnante al bambino, senza che il bambino sia coinvolto e ascoltato, si corre il rischio che questo contenuto venga vissuto come un obbligo e non come qualcosa che il bambino desidera esplorare e approfondire. Pertanto, l'insegnante deve tradurre la propria conoscenza nella situazione in corso, in relazione alle esperienze dei bambini, permettendo loro, in tal modo, di approfondire le proprie esperienze nel momento stesso in cui le vivono. In questo modo, gli insegnanti stanno di fatto dando l'opportunità ai bambini di connettere le esperienze con nuove conoscenze e nuove esperienze.

Attraverso l'idea di dare un senso alle esperienze nel momento in cui vengono vissute, Dewey dimostra come educazione e apprendimento siano sempre legati al cambiamento, un cambiamento vissuto direttamente quando si verifica. William James (cfr. anche Massumi, 2011, p. 1), uno dei precursori di Dewey, usa le espressioni «qualcosa si sta creando» o «qualcosa sta succedendo» per descrivere questa idea di cambiamento. Riteneva che ciò che succede sia un'attività intermedia tra ciò che sentiamo e ciò che registriamo ed esprimiamo a parole.

È il processo sottile, unico e particolare dell'esperienza e della vita. Una dimensione relazionale e qualitativa dell'evento che diventa sinonimo di vita e di immediatezza.

Nel corso dei decenni, è cresciuto l'interesse per questi sottili processi della vita tra filosofi e ricercatori di diversi ambiti scientifici e filosofici. Un interesse che si lega all'insoddisfazione nei confronti dello sguardo antropocentrico correlato al pensiero dualistico in cui mente e corpo, soggetto e oggetto, conscio e inconscio, sé e l'altro sono visti come entità separate, di fatto escludendo gran parte dell'esperienza. Sebbene legati a differenti prospettive ontologiche ed epistemologiche, questi filosofi e ricercatori stanno mostrando un interesse comune nel *qui e ora*, attraverso, in linea generale, l'attenzione all'evento, al *movimento*, alla *relazione* e all'*affetto*, come condizione per teorizzare la soggettività, l'apprendimento e la sfera sociale (cfr. Gregg & Seigworth, 2010; Manning, 2013; Massumi, 2002, 2015, Olsson, 2008).

### *A process of experimentation with life*

What might the implication of this be for educational thought and practices, and for democracy, in a time when instrumentality and utility is not any longer an adequate response to our current challenges?

We will here go back to Dewey. One of his main ideas when it comes to education was that he saw education not primarily as a preparation for a future life, but as a process of living (Dewey, 1897). The idea of education as a process of living is today taken up by many thinkers. Among many others, Lesley Le Grange (2019) writes that any prospect of the post-anthropocene requires "living with uncertainty and not knowing in advance what might happen, it might require a new mood but most importantly the embracing of life (which incorporates death) by experimenting with it." He continues by saying that if learning is to occur through experimentation then educational outcomes cannot be strictly predetermined as is the case with dominant approaches to curriculum.

For us the work in Reggio Emilia can be seen as such a *process of experimentation with life* in its widest and deepest sense. Through focusing events, listening, 'hundred languages' and 'progettazione' the teachers actually manage to open up for children's potentialities and for the more subtle and imperceptible processes of life. Once again this is a question that Dewey also troubled. In the book "The Child and the Curriculum" (1902/1966) he explores the relationship between the curriculum and the child, and argues, that the educational debate around the school is characterized by the "child" and the "curriculum" being seen as a contradiction, as two competing elements. It is a dualism that he strongly condemns and claims that the child and the curriculum are one and the same process. However, he believes that if the content of the curriculum is only communicated by the teacher to the child, without the child becoming involved and listened to, there is a great risk that the content becomes a compulsion rather than something that the child desires to explore and reflect on. Instead, the teacher needs to translate her or his own knowledge into the immediate situation and in relation to the children's experiences, and from there offer the children the opportunity to explore their experiences as they happen. This means that the teachers are giving them the opportunity to connect their experiences with new knowledge and new experiences.

Through the idea of making sense out of experiences as they happen, Dewey shows that education and learning are always about change, a change that is experienced directly when it happens.

William James (see also Massumi, 2011, p. 1), one of Dewey's teaching fathers, uses the term '*something's doing*', '*something's happening*', to describe this idea of change.

He believed, that what is happening is an activity that is in-between what we sense and what we register and place in words. It is the subtle, unique and singular processes of the experience, and of life. A relational and qualitative dimension of the event that is synonymous with life and its immediacy.

During recent decades, there has been a growing interest for these subtle processes of life among philosophers and researchers within different scientific and philosophical fields.

An interest that relates to a dissatisfaction with an anthropocentric gaze related to a dualistic thinking in which mind and body, subject and object, conscious and unconscious, self and other are seen as separate entities, and hence, excluding so much of experience.

Although, based in different ontological and epistemological perspectives these philosophers and researchers are showing a common interest in the here-and-now, through, more or less, focusing *event*, *movement*, *relation* and *affect* as a condition for theorizing subjectivity, learning and the social (see Gregg & Seigworth, 2010; Manning, 2013; Massumi, 2002, 2015, Olsson, 2008).



FERMAT AUTUBUSS

FAND  
VICI  
NO  
SARA

SARIGNONE

SAN BAROLO

CASA

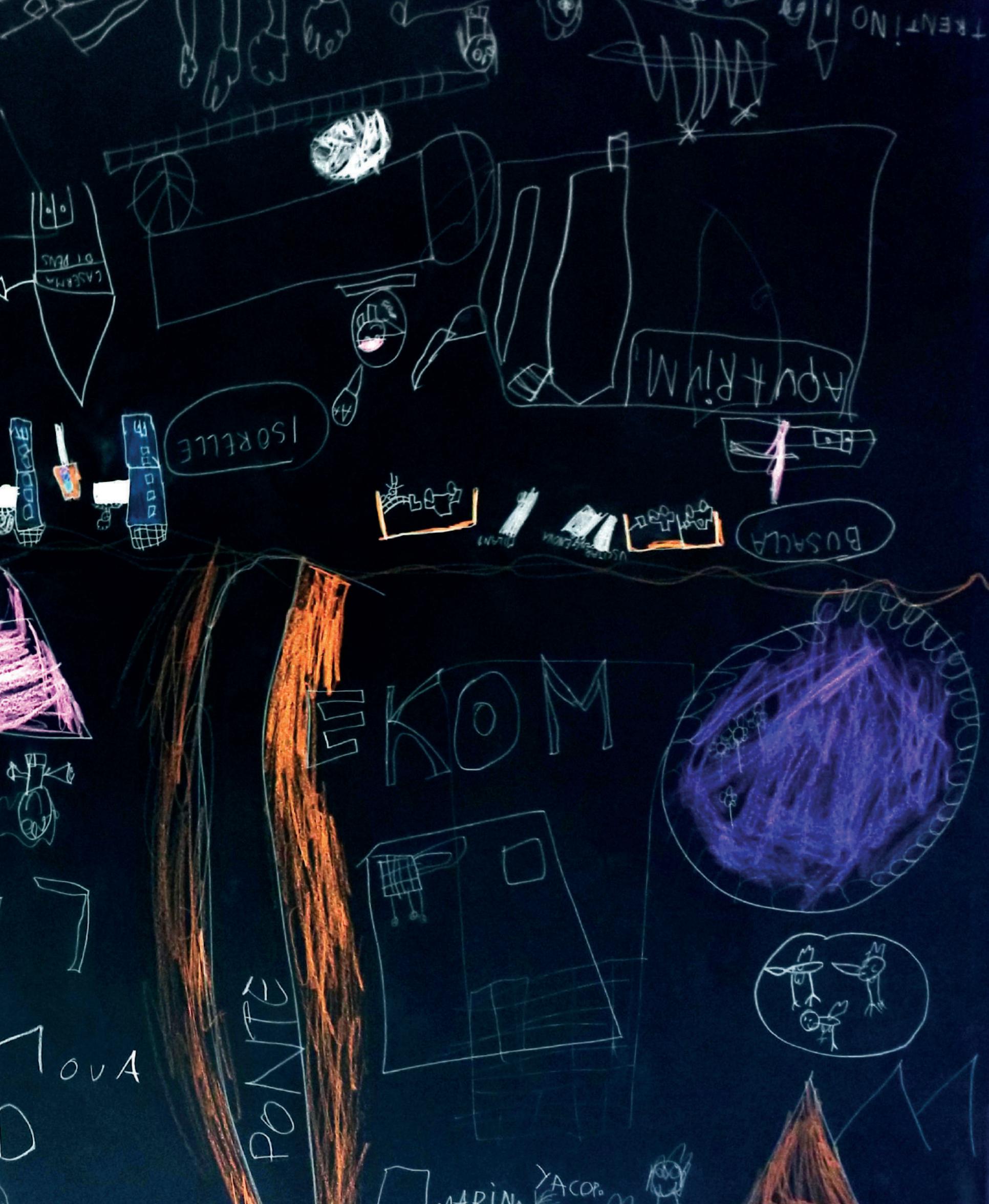
CROCE  
VERDE

SARA

MOUAD  
RICCARDO  
PARCO GIO  
LI DI CASELLA

RICCARDO  
MOUAD

RICCARDO



ISORELLE

APUT RIV.M.

BUSACCA

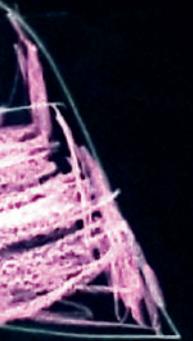
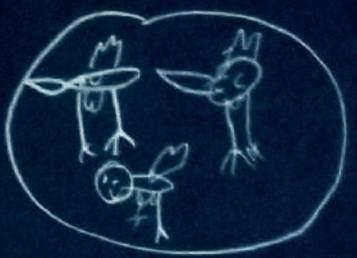
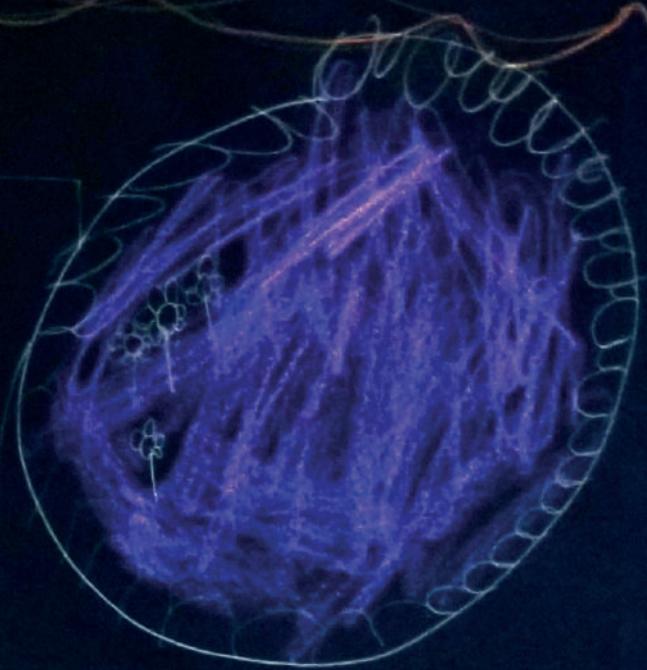
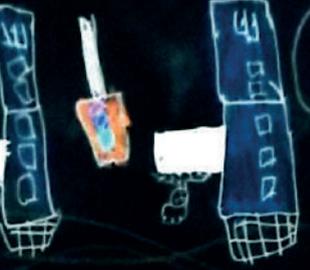
KON

PONTE

LOVA

YACOP. MADIN.

CASERMA  
DI PAVI



Lo studio dei processi più impercettibili, sottili e dinamici della vita vanta una lunga tradizione in ambito scientifico, filosofico e artistico. Esempi tangibili di ciò, sono espressioni come *affetto* (Spinoza), *esperienza pura* (James), *pre-linguistico* (Wittgenstein); *cognizione incarnata* (Thompson & Varela); *coscienza primaria e fondamentale* (Edelman); *coscienza nucleare* (Damasio); *sistema multiplo di condivisione dell'intersoggettività* (Gallese); *conoscenza relazionale implicita* (Stern); *silenzio epistemologico* (van Manen).

#### *Un ambito specifico della ricerca sull'infanzia*

È opportuno sottolineare che l'ambito della ricerca sull'infanzia vanta una forte tradizione, sin dagli anni Settanta, quando furono studiate queste forze sottili e dinamiche nel rapporto genitore-bambino e in particolare la relazione madre-bambino. Tra i più influenti esponenti di questa tradizione, vi sono Mary Bateson, Daniel Stern, Colwyn Trevarthen e Stein Bråten. Negli ultimi anni, questa tradizione ha anche ispirato numerosi scienziati e oggi attraversa svariati campi disciplinari, tra cui la neuroscienza dinamica (Ammaniti e Gallese, 2014) e gli studi ispirati da Deleuze e Guattari (Manning, 2013; Massumi, 2002, 2015, Novosel e Dahlberg, 2019).

Nel suo lavoro, Daniel Stern (2010) afferma che siamo talmente preoccupati dalla misurazione e dal controllo delle nostre esistenze attraverso convenzioni e schemi predeterminati, che rischiamo di non approfondire situazioni ed espressioni quando si verificano. Ciò non significa svalutare il linguaggio verbale e le sue funzioni rappresentative e cognitive. Piuttosto, ci invita a prestare attenzione alle esperienze asignificanti, produzioni semiotiche e forme di assemblaggio sociale più dinamiche, come: posture, espressioni facciali, disposizioni spaziali, velocità e ritmi (Guattari, 1995). Processi fondamentali per l'abilità espressiva e percettiva dei bambini negli incontri con gli altri, oltre che per il loro benessere e l'apprendimento sia nel *qui e ora* che nella vita futura. Nel libro *Le forme vitali (Dynamic Forms of Vitality, 2010)*, Daniel Stern riflette sul fatto che le forme vitali dinamiche della vita non sono state realmente studiate, sebbene siano sempre presenti nella nostra quotidianità. Secondo Stern, siamo circondati dall'immediatezza, dal momento presente e questa immediatezza, da un punto di vista fenomenologico, è una parte tangibile e onnipresente di tutta l'esperienza. Per citare le parole di Stern (2010, p. 3), la si può vedere come una «manifestazione della vita, dell'essere vivo». Per esempio, quando guardiamo una cosa, non la guardiamo soltanto, ma ci sentiamo vivi. Succede qualcosa, spesso in maniera impercettibile. Il corpo si attiva razionalmente e la nostra capacità si amplia. Oltre a riconoscere come la vitalità influisca su di noi, sentiamo anche la sua espressione sugli altri, come individuato dai ricercatori che hanno studiato i neuroni specchio (Rizzolatti, Fogassi e Gallese, 1997).

Stern suggerisce inoltre (2010, pp. 111-112) che i bambini assorbono più direttamente sensazioni, percezioni, azioni, pensieri, motivazioni interne e stati di coscienza, nel momento stesso in cui vengono vissuti, in termini di intensità, forme e ritmi. Ne consegue che i bambini riescono a recepire meglio rispetto agli adulti informazioni in una modalità sensoriale e a tradurle in un'altra modalità sensoriale. Ciò potrebbe indicare un senso di vivacità e vitalità più forte. Sono a-modal.

#### *Siamo in connessione con tutto*

Questa ricerca implica che siamo già interdipendenti, uniti, collegati, in relazione e in connessione con tutto. Ciò sposta la nostra comprensione della relazione con il mondo, da una visione antropocentrica a una ecologica, verso una sensibilità a cui i bambini sembrano essere più vicini, e che potrebbe essere data per scontata. Un segno di ciò si può ritrovare nella loro energia, nella capacità di relazionarsi e di porsi al centro quando misurano con le mani ciò che è vicino e ciò che è troppo lontano da

The study of the more imperceptible, subtle and dynamic processes of life has got a long tradition in science, philosophy and art. Terms such as, 'affect' (Spinoza); 'pure experience' (James); 'the pre-linguistic' (Wittgenstein); 'embodied cognition' (Thompson & Varela); 'primary and core consciousness' (Edelman); 'background consciousness' (Damasio); 'shared manifold of intersubjectivity' (Gallese); 'implicit relational knowing' (Stern); 'epistemological silence' (van Manen), are visible signs for this.

#### *A specific strand of child research*

Worth noting is, that in the field of child-research there is a strong tradition, since the early seventies, that has, explored such subtle and dynamic forces occurring in parent-infant relationships, and then especially in the mother-infant relationship. Influential representatives of this tradition are Mary Bateson, Daniel Stern, Colwyn Trevarthen, and Stein Bråten. During recent years this tradition has also inspired many scientists and today it transverses many different disciplinary fields; such as dynamic neuroscience (Ammaniti & Gallese, 2014), and Deleuzian and Guattarian inspired research (Manning, 2013; Massumi, 2002, 2015, Novosel & Dahlberg, 2019).

In his work Daniel Stern (2010) argues that we are so preoccupied with measuring and controlling our existence through already determined conventions and frames, that we may miss to explore situations and expressions when they happen. This does not mean a de-valorization of the verbal language and its representational and cognitive functions. Instead, it invites us to also pay attention to the more dynamic, a-signifying experiences, semiotic productions and assemblages of life such as: postures, facial expressions, spatial dispositions, speeds and rhythms (Guattari, 1995). Processes that are essential for children's expressive and perceptual ability in the encounter with others, as well as for their well-being and learning here-and-now and later in life.

In the book "Dynamic Forms of Vitality", Daniel Stern (2010) draws our attention to the fact that the dynamic forms of vitality of life have not really been studied, although they permeate everyday life. According to him, we are embraced in the immediacy, in the present moment, and this immediacy is phenomenologically tangible and a ubiquitous part of all experience. In Stern's (2010, p. 3) own words they can be seen as "*a manifestation of life, of being alive.*" For example, we not only look at something. When we see something we also feel alive. Something happens, usually imperceptibly.

The body has then become relationally activated and our capacity has expanded. In addition to recognizing the vitality affects in ourselves, we also feel its expression in others, something that researchers who have studied mirror neurons have found in their research (Rizzolatti, Fogassi & Gallese, 1997).

Stern also (2010, pp. 111-112) suggests, that infant's take sensations, perceptions, actions, cognitions, internal states of motivation, and states of consciousness more directly, as they experience them in terms of intensities, shapes and rhythms. As a result, children can to a higher degree than adults, take information received in one sensory modality and translate it into another sensory modality, which may imply that they have got a stronger sense of aliveness and vitality. They are a-modal.

#### *We are in alliance with everything*

Pursuing this research implies that we actually are already interdependent, attached to, connected with, related to, and in alliance with everything. This shifts our understanding of our relation to the world. From an anthropocentric worldview, to an ecological worldview and sensibility, that our youngest children seem to be closer to, and may take for granted. A sign for this can be shown in their energy, in their relations, in the in-betweenness, while they are measuring what is close and what

afferrare, oppure cosa faccia vibrare insieme le loro orecchie, o ancora quando i loro sensi individuano il luccichio delle pietre, i suoni dell'acqua, gli odori piacevoli delle erbe e gli odori nauseanti, i movimenti giocosi degli animaletti e gli uccelli che cantano. Spesso, gli adulti vedono questa brillante produzione come pura fantasia, piuttosto che la produzione di nuove realtà (Dahlberg, Olsson e Theorell, 2013). Un modo di essere vivi, prima che la cultura del linguaggio verbale ci porti a scegliere, separare, dividere in categorie e classificare.

#### *Non sappiamo mai cosa possa fare un corpo*

Punti di vista simili si possono ritrovare nel pensiero neo pragmatico di Gilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze e Guattari, 2004, Massumi, 2002). Come Stern, anch'essi affermano che la realtà trasforma i processi del divenire, e, a sua volta, viene trasformata da essi, sia negli eventi che attraverso le intensità. Sostenuti dall'idea del filosofo olandese del XVII secolo Baruch Spinoza (1632-1677), secondo cui non sappiamo mai ciò che un corpo possa fare, Deleuze e Guattari descrivono il percorso da una condizione corporea empirica a un'altra come un'intensità pre-personale inconscia. Noi, di fatto, influenziamo e veniamo influenzati. Quando Spinoza scrive del corpo, non fa differenze tra corpo organico e inorganico, ma afferma che «un corpo può essere qualunque cosa: un animale, un insieme di suoni, un pensiero o un'idea; può essere un corpo linguistico, un corpo sociale, una collettività» (Deleuze, 1988, p. 127). Oppure, può essere addirittura un edificio. Quando abbiamo influenza su qualcosa, ci apriamo per essere influenzati a nostra volta. Si attiva qualcosa di nuovo, una nuova esperienza e un nuovo divenire, che porta a un rafforzamento/un'estensione o a una riduzione della capacità del corpo di agire. Attraverso ciò, otteniamo una nuova qualità della vita: una *potenza*, per usare le parole di Baruch Spinoza; una forma dinamica di vitalità, per citare Daniel Stern; e, citando invece Loris Malaguzzi, una vibrazione estetica che rimane nel corpo sotto forma di abitudini e desideri, e ci fa provare desiderio o gioia, oppure tristezza o passività (cfr. inoltre Dahlberg e Moss, 2004, Olsson, 2008). Sostegno a ciò si può trovare nel lavoro dei biologi cileni Maturana e Varela (1980). Da una teoria dei sistemi dinamici e al concetto di autopoiesi rendono visibile l'abilità autoproduttiva e auto generante dei sistemi viventi.

#### *I bambini sono pensatori rizomatici*

Per Deleuze e Guattari (2004), lo stesso vale per il pensiero. Qualcosa nel mondo ci influenza e ci fa pensare, e questo qualcosa non è l'oggetto del riconoscimento, ma un incontro reale e relazionale. In proposito, Brian Massumi (2002), rifacendosi a Deleuze, afferma che il pensiero è un'esperienza frastornante e scioccante che ci porta a perdere i nostri punti di riferimento. È una logica che ci fa perdere di vista le domande e le problematiche già formulate e le relative risposte e soluzioni. Per visualizzare il pensiero come un fenomeno relazionale, qualcosa che non avviene solo nella nostra testa e nella nostra coscienza, è stata messa in discussione la metafora lineare e gerarchica dell'albero, con le sue radici, il tronco e la chioma.

Questa metafora, basata sul riconoscimento e sulle convenzioni, è un'immagine che sentiamo come sicura, in quanto familiare. Permette di indicare in maniera arbitraria una cosa con una parola, per es. questa è una sedia, questo è un tavolo.

Secondo loro il pensiero è un processo più *rizomatico* che lineare e ad albero. Il concetto di rizoma è derivato dalla botanica e denota un sistema di radici orizzontali comune in alcune piante, tra cui zenzero, erba cipollina e felce. È un sistema di tuberi e bulbi interconnessi attraverso rami ed estensioni, che proiettano costantemente i germogli in ogni direzione. In questo senso, il rizoma non ha né inizio, né fine, ma è sempre in mezzo - tra le cose.

is distant for their hands to grasp, what their ears can vibrate together with, and when their senses are embracing the glittering of stones, the sounds of water, the smells of herbs and disgust, the tiny animals' playful movements and the birds singing. All the brilliant productions that we as adults often see as fantasies rather than as productions of new realities (Dahlberg, Olsson and Theorell, 2013). A kind of staying alive, before the culture of the verbal language has started to sort out, separate, categorize and classify.

#### *We never know what a body can do*

Similar views are also found in Gilles Deleuze and Félix Guattari's neopragmatic thinking (Deleuze & Guattari, 2004, Massumi, 2002). Like Stern, they state that reality transforms and is transformed by processes of becoming - in events, and through intensities. Supported by the Dutch 17th century philosopher Baruch Spinoza's (1632-1677) idea that we never know what a body can do, they describe the course of one experiential bodily condition to another as an unconscious pre-personal intensity.

We affect and we become affected. When Spinoza writes about the body he does not differentiate between the organic and the non-organic body, but states that a "body can be anything; it can be an animal, a body of sounds, a mind or an idea; it can be a linguistic corpus, a social body, a collectivity" (Deleuze, 1988, p. 127). Or, it can actually be a building.

When we affect something we open ourselves to become affected. Something new is brought into motion, a new experience and a new becoming, that either results in a strengthening/enlargement or in a reduction in the body's capacity to act.

Through this we get a new quality of life. 'A potentia' if we talk with Baruch Spinoza, or a dynamic form of vitality if we talk with Daniel Stern, and an 'aesthetic vibration' if we talk with Loris Malaguzzi.

This quality remains in the body as habits and desires, and makes us feel desire and joy or sadness and passivity (see further Dahlberg & Moss, 2004, Olsson, 2008).

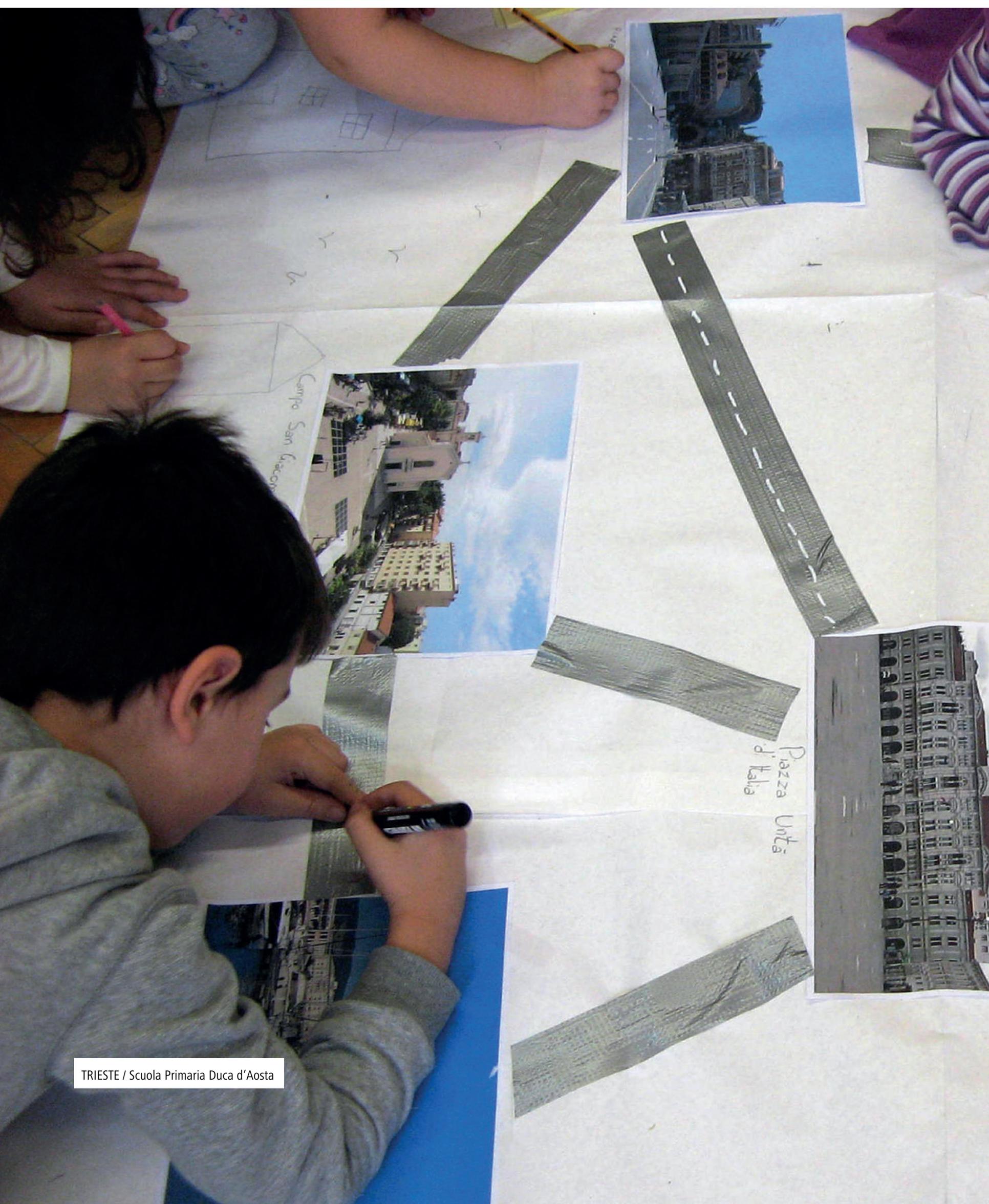
Support for these thoughts we can also find in the work of the Chilean biologists Maturana and Varela (1980). From a dynamic system theory and with the concept of autopoiesis, they make visible the self-producing and self-generating ability of living systems

#### *Children are rhizomatic thinkers*

For Deleuze and Guattari (2004), the above is the same as thinking. Something in the world affects us and makes us think, and this something is not an object of recognition, but a relational and real encounter. In relation to this, Brian Massumi (2002) says, with inspiration from Deleuze, that thought is a dizzying and shocking experience that causes us to lose our references. It is a logic, that makes us lose our already formulated questions and problems and their given corresponding answers and solutions. To visualize thinking as a relational phenomenon, as something that does not only proceed in our heads and our consciousness, they challenge the linear and hierarchical tree metaphor, with its roots, trunk and crown.

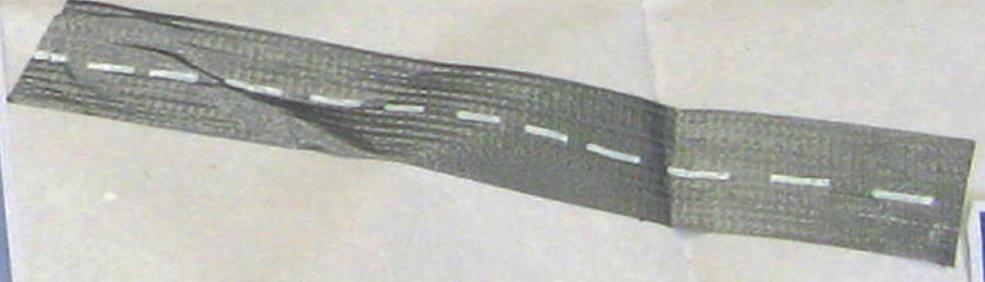
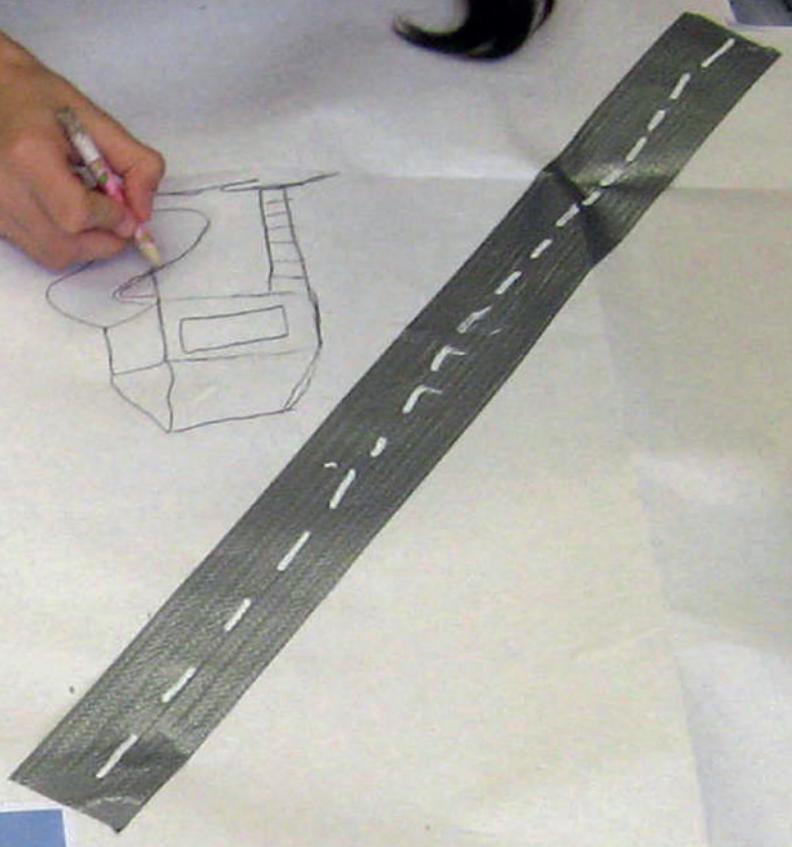
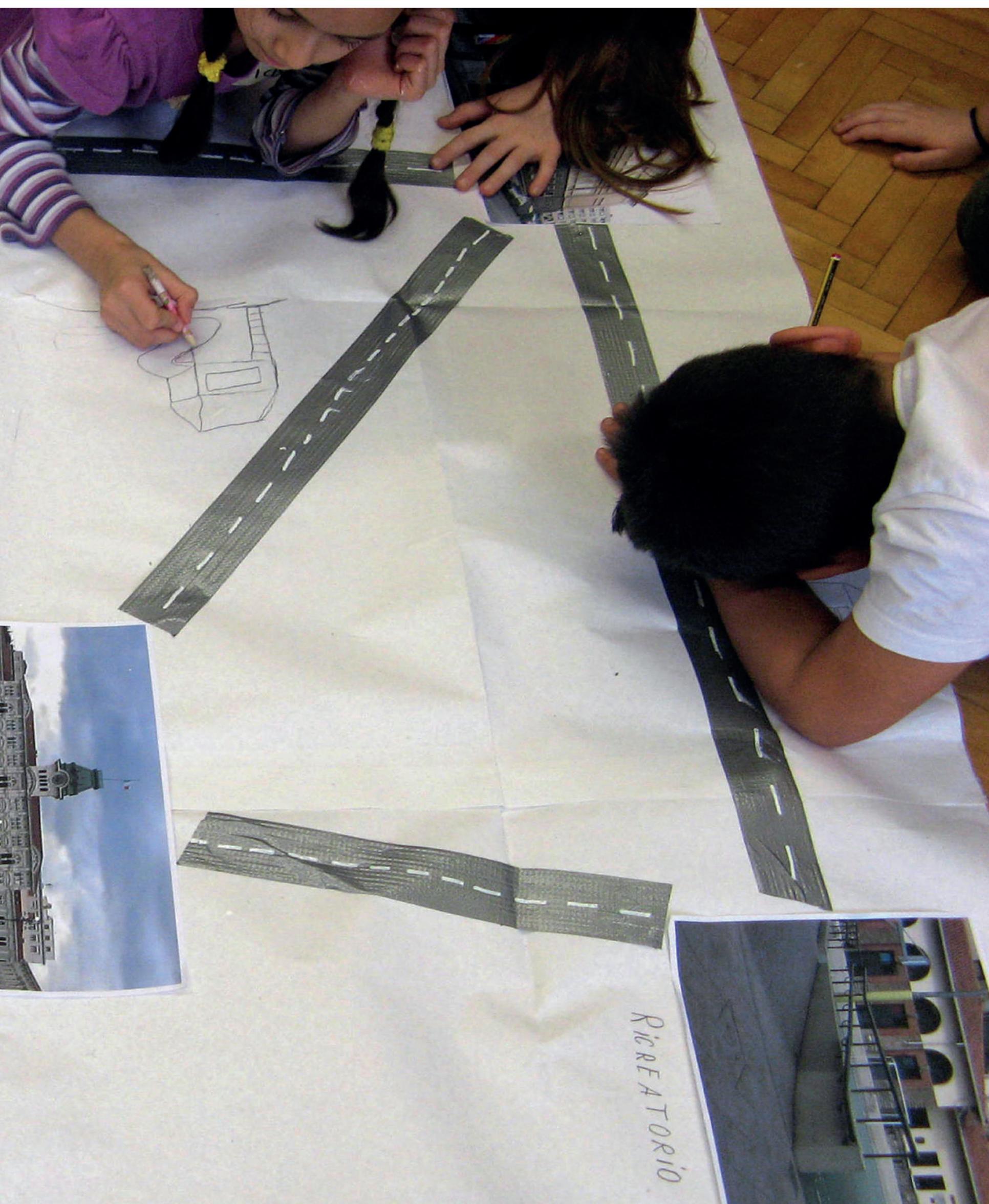
The tree metaphor, which is based on recognition and conventions, is an image we feel safe with because it is so familiar. It means that we put words on something arbitrary, e.g. this is a chair, this is a table. Thinking for Deleuze and Guattari is more related to something *rhizomatic* than something linear and tree-like.

The concept of rhizome they have derived from botany, where the rhizome denotes a horizontal root system that is common in some plants, for example; ginger root, white chives and ferns. It is a system of tubers and bulbs that are interconnected by branches and extensions that constantly project new shoots in different directions. In that sense, the rhizome has neither a beginning nor an end, it is always in the middle - between things.



Campo San Giacinto

Piazza Untà  
d'Italia



RICEA TORIO

I bambini sembrano essere più vicini a questa logica amodale e rizomatica. Sono più vicini alle forme dinamiche di vitalità, alle intensità e alla sensibilità ecologica. In base a ciò, si potrebbe affermare che sono pensatori rizomatici, oltre che ricercatori transdisciplinari che non hanno ancora diviso il mondo in diverse materie e discipline (Dahlberg, Olsson e Theorell, 2013).

#### *Etica e didattica intrinseche*

Come può essere indirizzata la didattica, se il suo scopo è quello di prendersi cura delle forme di vitalità e dell'armonizzazione affettiva? Per Stern e i suoi colleghi, dobbiamo iniziare dall'esperienza diretta e immediata, cercando di rimanere aperti agli incontri, ai processi e al divenire imprevedibile che ci offre la vita, a ciò che sta emergendo e si sta sviluppando.

Rifacendosi al pensiero di Michel Foucault (1991), ciò significa che dobbiamo *eventualizzare l'esperienza*, rimanendo a contatto con l'esperienza diretta e con gli eventi dinamici che emergono e si sviluppano. In linea con quanto detto, non potremo mai prevedere come si svilupperà l'apprendimento. Quando un evento è in corso, e si verifica in pochi millisecondi, non sono chiari né lo stato iniziale, né quello finale.

Di conseguenza, noi insegnanti dobbiamo essere aperti all'evento, alla relazione indeterminata e alle dimensioni non verbali, cercando di armonizzarle con l'evento dinamico e con le esperienze dei bambini nel momento stesso in cui si verificano. Dobbiamo tuffarci nella situazione e seguire i processi relazionali dinamici e gli eventi affettivi come punto di partenza per agire (Olsson, 2008). Ciò significa che dobbiamo mettere obiettivi, strumenti e intenzioni nel «retro della testa» e, piuttosto, iniziare a sperimentare e approfondire le condizioni che ci portano ad aprirci all'intensità e alla vitalità, verso «l'inatteso e l'ignoto che bussano alla porta» (Rajchman, 2001, p. 7). Altrimenti, verrebbe meno la complessità della situazione e metteremmo al riparo noi stessi e i nostri bambini dalla *vita ritmica e dalla processualità creativa* che ci connettono con il mondo. Ciò richiede grande responsabilità, duro lavoro, pianificazione sistematica e attenzione ai dettagli. Ma richiede anche una buona dose di conoscenza dei fenomeni e delle aree tematiche che i bambini stanno esplorando. Soprattutto, è necessario essere coinvolti in una pratica attuale e lasciare che qualcosa succeda, mentre seguiamo le forze che si sviluppano quando veniamo influenzati dalla forza e dallo shock dell'inatteso. È un atto di sperimentazione in cui le incertezze diventano una forma di forza che può conferire un senso di potenzialità alla situazione, per entrare davvero gradualmente e lasciarsi catturare completamente dall'immutabilità dell'evento. Nell'«irrelevanza che li giace e brilla nella sua creazione, in mezzo a eventi rumorosi» (Deleuze, 1994, p. 163).

Emanuel Levinas offre supporto filosofico e teoretico a quanto sopra (1969, cfr. anche Dahlberg e Moss, 2005). Come Foucault e Deleuze, anche Levinas problematizza l'idea di evento e afferma che un ascolto sensibile implica che una persona riceva da un'altra qualcosa oltre alla capacità del sé e dell'autocoscienza. È un livello pre-individuale, aperto alla differenza, e si forma prima della categorizzazione, dei calcoli, delle valutazioni e del riconoscimento (Taylor, 1987), prima delle similarità/identità. Levinas, che vede questo tipo di ascolto come un incontro con l'altro e una responsabilità per l'altro, per comprenderlo ha evidenziato la differenza tra il *detto* il *dire*. Il *detto* definisce la complessità della struttura linguistica del linguaggio; esiste principalmente attraverso l'identificazione con nomi e il riconoscimento e regola tutto il cosiddetto pensiero razionale. Il *dire*, invece, rientra nell'evento corrente, che non può essere rappresentato e assimilato, ma, piuttosto, de-tematizza; è caratterizzato da singolarità e molteplicità e apre all'esperienza dell'imprevedibilità e alla *responsabilità etica* che ogni essere umano riceve quando agisce (Taylor, 1987). Per diventare più sensibili a questi processi ed eventi, è necessario distaccarsi attraverso un punto di vista armonizzato e affermativo, piuttosto che uno

Young children seem to be closer to such a a-modal and rhizomatic logic. Closer to the dynamic forms of vitality, to intensities and to an ecological sensibility. According to this, one can argue that they are rhizomatic thinkers, as well as transdisciplinary researchers who have not yet divided the world into different subjects and disciplines (Dahlberg, Olsson and Theorell, 2013).

#### *Immanent didactics and immanent ethics*

How can didactics be directed if its intention is to take care of forms of vitality and affect attunement?

Following Stern's, and his fellow researcher's thinking, we have to start in the directly, immediate experience by trying to stay open to life-giving encounters, processes and non-predictable *becomings*; to what is unfolding and emerging.

With inspiration from Michel Foucault's (1991) thinking this means that we have to eventalize experience through staying with direct experience, and with the dynamic events that are unfolding and emerge. In line with what we have already said we can never ahead tell how learning takes place. When an event is ongoing, which occurs during just milliseconds, neither the initiating state nor the end state is clear. As a consequence we have, as teachers, to be open to the event, to the indeterminate relationship, and to the non-verbal dimensions, by trying to stay attune with the dynamic event, and with the children's experiences as they happen. We have to plunge ourselves, as teachers, into the situation and follow the dynamic relational processes and the affective events, and act from there (Olsson, 2008). This means that we need to put goals, means and intentions in the 'back of the head' and instead begin to experiment and explore the conditions that opens up for intensity and vitality, for 'the unexpected and the unknown that knock on the door' (Rajchman, 2001, p. 7). Otherwise, all the complexity of the situation is reduced and we shield both ourselves and the children from the *rhythmic life and the creative processuality*, that are connecting us to the world.

This requires great responsibility, hard work, systematic planning and attention to detail. It also requires a great deal of knowledge about the phenomena and subject areas that the children are exploring, but above all it assumes that we are involved in a current practice, and let something happen, while following the forces that develop when we are affected by the power and the 'shock' from the unexpected. It is an act of experimenting, in which uncertainty becomes a form of force that can bring a sense of potentiality into the situation. To really 'fade in' and to get completely caught up in the immutability of the event. In the "insignificance that lies there and shines in its creation amid noisy events" (Deleuze, 1994, p. 163). Philosophical and theoretical support for this is possible to get from Emanuel Levinas (1969, see also Dahlberg & Moss, 2005). He, like Foucault and Deleuze, has problematized the idea of the event, and he claims that a sensitive listening means that one receives from the other something beyond the capacity of the self and self-consciousness. It is pre-individual, and it opens up for difference, and it is formed before categorization, calculation, assessment and recognition (Taylor, 1987), before similarity/identity. In order to understand this kind of listening, which Levinas understands as an encounter with the other, and a responsibility for the other, he has made visible the difference between 'the said' and 'the saying'. The *said* defines the complexity of the linguistic structure of language; it exists very much through naming and recognition, and it governs all so-called rational thinking. *Saying*, on the other hand, inhabits the *actual event*, which cannot be represented and assimilated, but instead it de-tematizes. It is characterized by singularity and multiplicity, and opens up for the experience of unpredictability, and for the *ethical responsibility* that every human being receives when acting (Taylor, 1987). To become sensible to these processes and events one has to disembed oneself through an attuned and affirmative gaze, rather than

distante e giudicante. Ciò presuppone un ascolto reale di ciò che «cerca di farsi sentire» (Readings, 1996, p. 165). Tutto ciò, unito ai cento linguaggi; alla documentazione pedagogica e progettazione, può rafforzare l'idea di *Educazione è/come Democrazia*.

#### *Nuove aperture per la democrazia attraverso pratiche ecologiche*

In base a quanto sopra, le forme dinamiche di vitalità implicano che siamo già correlati e interdipendenti, e ciò ci porta a un pensiero sistemico ed ecologico. Erin Manning, filosofa, visual artist e ballerina, propone simili idee di interdipendenza. Come per Stern, il suo impegno si è principalmente rivolto alla comprensione dell'affetto nel contesto del movimento, della percezione e dell'esperienza. Nelle sue recenti opere, *Always more than One* (2013) e *The Minor Gesture* (2016), ha approfondito ulteriormente i processi di interdipendenza tra corpo organico e inorganico, introducendo i concetti di *più che umano* e *gesto minore*. Come Stern, la Manning ci propone di essere sensibili all'affetto, sebbene possa essere quasi impercettibile, e di abbracciare un gesto minore, poiché ha la capacità e la forza di aprire nuovi modi di fare esperienze, nuove modalità espressive e nuove relazioni. Per lei, il gesto minore è un processo del divenire, verso un potenziale che supera la condizione attuale di un essere umano che può emergere dall'incontro. Questo processo, in perenne movimento, lo descrive come co-composizioni creative e trasformazioni del campo delle relazioni e ciò richiede partecipazione alle *cose nel loro svolgimento*. Dal punto di vista ontologico, si sposta dalla discussione sul *corpo*, per parlare del *corpo in divenire* e dalla discussione sul mondo per passare al *mondo in divenire* (Manning, 2016, 2). Come conseguenza di questo spostamento, e ispirandosi a Isabelle Stengers, la Manning indica la nostra sensibilità nei confronti dell'affetto e della vitalità come un'*ecologia di pratiche*.

#### *Conclusioni provvisorie*

Sulla base del ragionamento sopra esposto, il movimento, l'evento, l'affetto, le intensità e la vitalità sono alla base della nostra connessione e interdipendenza con altri esseri umani e altri corpi. Pertanto, dobbiamo cogliere gli attimi della vita sia come apertura al mondo, che come una nuova apertura alla democrazia.

Dobbiamo ascoltare di più, sempre di più sempre di più, altrimenti, come indica Brian Massumi, ci precludiamo la possibilità di essere partecipi in «processi più grandi di noi».

Da parte nostra, questo ragionamento deve essere un invito per i nostri lettori a partecipare, insieme a noi, a una sperimentazione continua, con un significato esteso dei concetti di democrazia, cittadinanza e ascolto dei bambini.

a distant and judging gaze. This presupposes a real listening to that which "tries to make itself heard" (Readings, 1996, p. 165). In combination with the hundred languages; pedagogical documentation; and progettazione this can strengthen the idea of *Education as/ is Democracy*.

#### *New openings for democracy through an ecology of practices*

According to what we have said above the dynamic forms of vitality implies that we are already related and interdependent, which opens up towards a systemic and ecological thinking. Similar ideas of interdependency are proposed by the philosopher, visual artist and dancer Erin Manning. Like Stern she has been engaged in understanding more about affect in the context of movement, perception, and experience.

In her recent books "*Always more than One*" (2013) and "*The Minor Gesture*" (2016) she has further explored the processes of interdependency between the organic and non-organic body through introducing the concepts of *more-than human* and the *minor gesture*. Like Stern she proposes us to be sensitive to affect, although it may pass almost unperceived, and to embrace 'the minor gesture', as it has got the capacity and power to open new modes of experience, manner of expression, and new relations. For her the minor gesture is a process of becoming, toward the more-than-currently-human potential that can arise from the encounter. This process, that always is in movement she describes as creative co-compositions, and transformations of the field of relations, that requires that we attend to *things in-the-making*. Ontologically she here moves from talking about bodies to talking about *bodying*, from talking about the world to *worlding*, (Manning, 2016, 2). As a consequence of this move, and with inspiration from Isabelle Stengers, the Belgian philosopher of science, she understands our sensibility to affect and vitality as an *ecology of practices*.

#### *Provisional endings*

Following the above reasoning, movement, event, affect, intensities, and vitality are the base for our connection and interdependency with other human beings as well as with other bodies. Consequently, we need to seize the moments of life that is an opening to the world, but also a new opening for democracy.

We have to listen, a little more, and a little more, and a little more, otherwise we miss, as Brian Massumi, has proposed, the possibility to be participators in "processes larger than ourselves."

This reasoning we see as an invitation to our readers, to together with us, participate in an ongoing experimentation with an expanded meaning of the concepts of democracy, citizenship and listening to children.

## / Biografia

Gunilla Dahlberg and Harold Göthson hanno una lunga relazione con la città di Reggio Emilia e sono entrambi co-fondatori del Reggio Emilia Institutet di Stoccolma (Svezia) nel 1992.

Svolgono ruoli importanti nella Fondazione Reggio Children: la prof.ssa Gunilla Dahlberg come Membro del Comitato Scientifico, il dr. Harold Gothson come Membro del Consiglio d'Amministrazione.

### **Gunilla Dahlberg**

Professoressa Emerita di Pedagogia al Dipartimento di Studi sul Bambino e il Giovane dell'Università di Stoccolma. Dal 1971 ha portato avanti ricerche in ambito educativo e delle politiche sociali. Ha lavorato come esperto in diversi Comitati Nazionali nel campo delle politiche educative. Per trenta anni ha lavorato in stretta collaborazione con le scuole di Reggio Emilia, ed è membro del Comitato Scientifico della Fondazione Reggio Children - Centro Loris Malaguzzi. Ha scritto numerose pubblicazioni ed è co-autore, con Peter Moss e Alan Pence, di "Beyond quality in Early Childhood Education and Care", una riflessione importante e innovativa sul tema della valutazione in educazione ispirata dai valori e dalle strategie pedagogiche di Reggio Emilia. Con il Prof. Moss è co-autore del libro "Ethics and Politics in Early Childhood". Con lui è stata anche co-editore della serie "Contesting Early Childhood Education Series", pubblicato da Routledge. Partecipa come relatore a conferenze, seminari e attività di formazione in tutto il mondo.

### **Harold Göthson**

Harold Göthson ha lavorato per il Governo svedese per sviluppare il primo curriculum ufficiale per le scuole dell'infanzia e il tempo libero svedesi nel 1980, quando era anche direttore di Educare in una comunità periferica di Stoccolma. E' stato direttore e presidente del Reggio Emilia Institutet di Stoccolma fino al 2006. E' consulente per progetti educativi a livello nazionale e internazionale e ha scritto numerosi capitoli di libri e articoli su educazione e democrazia.

## / Biography

Gunilla Dahlberg and Harold Göthson have long been involved with the city of Reggio Emilia and both co-founded the Reggio Emilia Institutet in Stockholm (Sweden) in 1992.

They play important roles in the Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre Foundation: Prof. Gunilla Dahlberg is a member of the Scientific Committee while Dr. Harold Gothson is a member of the Board of Directors.

### **Gunilla Dahlberg**

Professor Emeritus of Pedagogy at the Department of Children and Youths Studies of the University of Stockholm, since 1971 she has conducted research studies in the field of education and social policy. She has participated as an expert in various National Committees in educational policy. For thirty years, she has worked in close collaboration with the schools of Reggio Emilia and has been a member of the Scientific Committee of the Reggio Children – Loris Malaguzzi Centre Foundation. She has authored numerous publications and is co-author, with Peter Moss and Alan Pence, of Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, an influential and innovative work on evaluation in education, inspired by the pedagogical values and strategies adopted in Reggio Emilia. With Prof. Moss, she was also co-author of the book Ethics and Politics in Early Childhood and co-editor of the Contesting Early Childhood Education Series, published by Routledge. She is often a speaker at conferences, seminars and training courses all over the world.

### **Harold Göthson**

Harold Göthson worked with the Swedish government to develop the first official curriculum for nursery schools, kindergartens and leisure time in Sweden, in 1980, when he was also the Director of Educare in a suburb of Stockholm. He was Director and President of the Reggio Emilia Institutet, in Stockholm, until 2006. He is a consultant at the national and international level for educational projects, and has written numerous chapters in books and published many articles in periodicals on education and democracy.



MENTARE IL MAIUGLIA-PLASTICA  
-SMOG GIGANTE





IL PROGETTO  
THE PROJECT

# PREMESSA // PREFACE

## CNAPPC / Fondazione Reggio Children

Abitare il Paese. La cultura della domanda. Bambini e ragazzi per un progetto di futuro. Nel titolo del progetto sono diversi gli elementi su cui porre attenzione e che verranno sviluppati in queste pagine.

### *Abitare il paese*

Il progetto nasce con l'esperienza dell'VIII Congresso Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori svoltosi a Roma nel luglio 2018 dal titolo "Abitare il paese Città e territori del futuro prossimo". Il congresso è stato il punto di arrivo di un percorso in 14 tappe di ascolto dei territori, una serie di incontri e dibattiti a cui hanno partecipato oltre alla comunità degli architetti, cittadini, associazioni, rappresentanti delle istituzioni, della politica, della cultura, dell'economia e della ricerca.

Le esperienze raccolte sono state propedeutiche a sviluppare il dibattito congressuale con il quale è stato offerto un significativo contributo di idee sul futuro dell'abitare, delle città e dei territori, proponendo un paradigma della qualità della vita urbana che sia a misura d'uomo e una politica strategica per le città che devono diventare sempre più un luogo attrattivo per vivere, lavorare, incontrarsi, formarsi, conoscere e divertirsi.

### *La cultura della domanda*

Elemento fondamentale del progetto è la cultura della domanda, l'esigenza di generare una richiesta di architettura di qualità, partendo proprio dai bambini e dai ragazzi.

Creare la domanda vuol dire avviare un dialogo. Un dialogo che non sia semplicemente uno scambio ma un processo di trasformazione che possa portare a qualcosa di nuovo e a volte inaspettato. E per attivare un dialogo, perché la domanda trovi un'interlocuzione, è necessaria una ricerca di reciprocità. Mettersi in ascolto è una prerogativa di chi educa ma anche di chi, come l'architetto, si fa interprete dei bisogni e dei desideri degli altri. Un ascolto disponibile, sensibile, che coinvolga tutti i sensi, non solo l'udito. Un ascolto che sia accogliente delle differenze, del valore del punto di vista degli altri. Un ascolto che sia confronto e dia valore alle idee di chi generalmente non si sente legittimato a esprimerle, nella consapevolezza che attivare la conoscenza dello spazio in cui viviamo, naturale e antropizzato, quindi del paesaggio e dell'architettura, possa incoraggiare il senso di identità e di responsabilità, la collaborazione e l'interazione dell'intera comunità.

### *Bambini e ragazzi per un progetto di futuro*

Quasi sempre gli incontri tra i tutor/architetti e i bambini e ragazzi che hanno partecipato al progetto di ricerca hanno previsto un momento

Abitare il Paese. The culture of demand. Children and adolescents in a project for the future. The title of the project contains several elements worth examining, which we will develop further in this paper.

### *Abitare il Paese.*

The project was born with the experience of the VIII National Congress of Architects, Planners, Landscape Architects and Conservators held in Rome on July 2018, entitled "Abitare il Paese. Cities and territories of the near future".

The congress was the culmination of a 14-step path of listening to the territories, a series of meetings and debates involving the community of architects, citizens, associations, representatives of institutions, politics, culture, economics and research.

The experiences collected were preliminary to developing the congress debate, with a significant contribution of ideas on the future of living cities and territories, providing a paradigm of the quality on urban life on a human scale and a strategic policy for cities that must increasingly become an attractive place to live, work, meet, train, learn and have fun.

### *The culture of demand*

A fundamental element of the project is the culture of demand, the need to generate a call for quality in architecture, starting with children and teenagers.

Creating a demand means starting a conversation. A dialogue that, more than a simple exchange, sparks off a process of transformation that can lead to something new and unexpected. And to start this dialogue, to ensure that the demand find an interlocutor, it is necessary to identify reciprocities. Listening is the prerogative of educators, but also of those who, like architects, interpret the dreams and needs of others. An open-minded, sensitive listening, involving all the senses and not just hearing. A listening that welcomes differences, that values other points of view. A listening that invites exchange and valorises the ideas of those who don't usually feel legitimized to express them, in the awareness that activating the knowledge of the space in which we live, both natural and man-made, therefore including the landscape and architecture, can encourage a sense of identity and responsibility, collaboration and interaction of the entire community.

### *Children and adolescents in a project for the future.*

Almost always, the meetings between the tutor/architect and the children and adolescents who participated in the project began with an



VARESE / Liceo Scientifico Statale Galileo Ferraris

iniziale di riflessione su quale sia il ruolo dell'architetto e dell'architettura oggi. L'idea di confrontarsi con loro su questi temi, di avviare tavoli di confronto congiunti, invitarli a condividere le proprie visioni sulla città e sulla città del futuro proponendo loro strategie diverse è al centro di questo progetto. Certi che sia un loro diritto esprimere pensieri, dubbi, preoccupazioni e speranze per il futuro della città e del mondo e che questo sia un contributo necessario agli adulti che insieme a loro, e non solo per loro, possano sviluppare nuove idee e progetti, una ricerca di futuro.

examination of the role of the architect and architecture today. This project is centered on the idea of discussing these topics with the young, starting round tables and inviting them to share their visions of today's city and the city of the future while presenting them with various strategies. In the certainty that it is their right to express their thoughts, doubts, worries and hopes for the future of the city and the world, and that this is a precious contribution for the adults who, in concert with them but not only for them, are developing new ideas and projects for the future.

# IL PROGETTO DI RICERCA: APPROCCIO METODOLOGICO E PROCESSI // THE RESEARCH PROJECT: METHODOLOGICAL APPROACH AND PROCESSES

## CNAPPC / Fondazione Reggio Children

È nata da queste riflessioni l'idea di proporre una ricerca che si sviluppa attraverso azioni di progettazione partecipata territoriale partendo dall'assunto che le persone, e tra queste per primi i bambini e i ragazzi, debbano essere al centro di un progetto di città del futuro.

Combinando le possibilità di attivazione offerte dalla rete di scuole che collaborano con la Fondazione Reggio Children e dalla presenza capillare degli Ordini degli Architetti PPC, sono stati individuati 33 territori pilota, rappresentativi di varie tipologie territoriali: grandi città e aree interne, zone periferiche e aree di particolare complessità.

I territori che hanno partecipato sono: Bologna, Catania, Como, Cuneo, Genova, La Spezia, Latina, Lecce, Lecco, Milano, Napoli, Novara-Verbania, Padova, Palermo, Prato, Ragusa, Ravenna, Reggio Calabria, Reggio Emilia, Rimini, Roma, Rovigo, Sassari, Siena, Taranto, Teramo, Trieste, Torino, Udine, Varese, Venezia, Verona, Vicenza.

Per ogni realtà sono stati individuati due architetti/tutor e un referente dell'Ordine territoriale che ha svolto il ruolo fondamentale di collegamento tra la gestione e lo sviluppo locale del progetto e la cornice di riferimento nazionale.

Il progetto ha, così, coinvolto complessivamente 1650 bambini e ragazzi tra i tre e i diciotto anni, i loro insegnanti e i dirigenti scolastici, 60 architetti/tutor come coordinatori dei tavoli di progettazione partecipata, 33 architetti/referenti, uno per ogni Ordine territoriale.

L'apertura del progetto ha visto i referenti del Consiglio nazionale, i referenti di Fondazione Reggio Children e i 60 tutor coinvolti, incontrarsi, nel corso di tre giornate a Reggio Emilia, per condividere finalità e modalità di sviluppo del progetto.

In questa fase è stato importante lavorare insieme per definire quale approccio attivare con le scuole, in particolare condividendo le strategie progettuali degli adulti: l'incipit di progetto (modo, contenuto e finalità), le possibili modalità di connessione con le classi e il raccordo con le insegnanti, la documentazione da costruire in itinere, utile per testimoniare e valutare i processi.

Un altro elemento su cui porre attenzione, particolarmente necessario date le finalità progettuali, è stato il confronto sulla valorizzazione del protagonismo e i punti di vista dei bambini e dei ragazzi.

Questo aspetto è risultato particolarmente complesso data la novità che il progetto ha rappresentato per i tutor/architetti che, in molti casi, non avevano lavorato nelle scuole. È stato quindi necessario riflettere insieme su come dare ascolto alle idee e pensieri dei giovani partecipanti, in che modo dare loro voce utilizzando le loro stesse parole, le immagini da loro raccolte, i manufatti sia grafici che materici.

These were the thoughts that led to the proposal of a study establishing participatory planning actions throughout the country, starting from the premise that people, and children and young people most of all, must be at the center of the plan for the city of the future.

Taking advantage of the opportunities presented by the network of schools that collaborate with the Reggio Children Foundation and the presence of members of the Orders of Architects PPC, we selected 33 pilot areas representing various contexts: big cities and rural areas, suburban areas and problematic ones.

The places that participated are: Bologna, Catania, Como, Cuneo, Genoa, La Spezia, Latina, Lecce, Lecco, Milan, Naples, Novara-Verbania, Padua, Palermo, Prato, Ragusa, Ravenna, Reggio Calabria, Reggio Emilia, Rimini, Rome, Rovigo, Sassari, Siena, Taranto, Teramo, Trieste, Turin, Udine, Varese, Venice, Verona and Vicenza.

For each locality, two architects/tutors and a contact person from the territorial order were identified who played the fundamental role of connecting the management and local development of the project and the national reference frame.

The project involved a total of 1650 children and adolescents whose ages ranged from 3 to 18, their teachers and the school administrations, and 60 architect-tutors as coordinators of the participatory planning round tables, along with 33 architects/referents, one for each territorial Order.

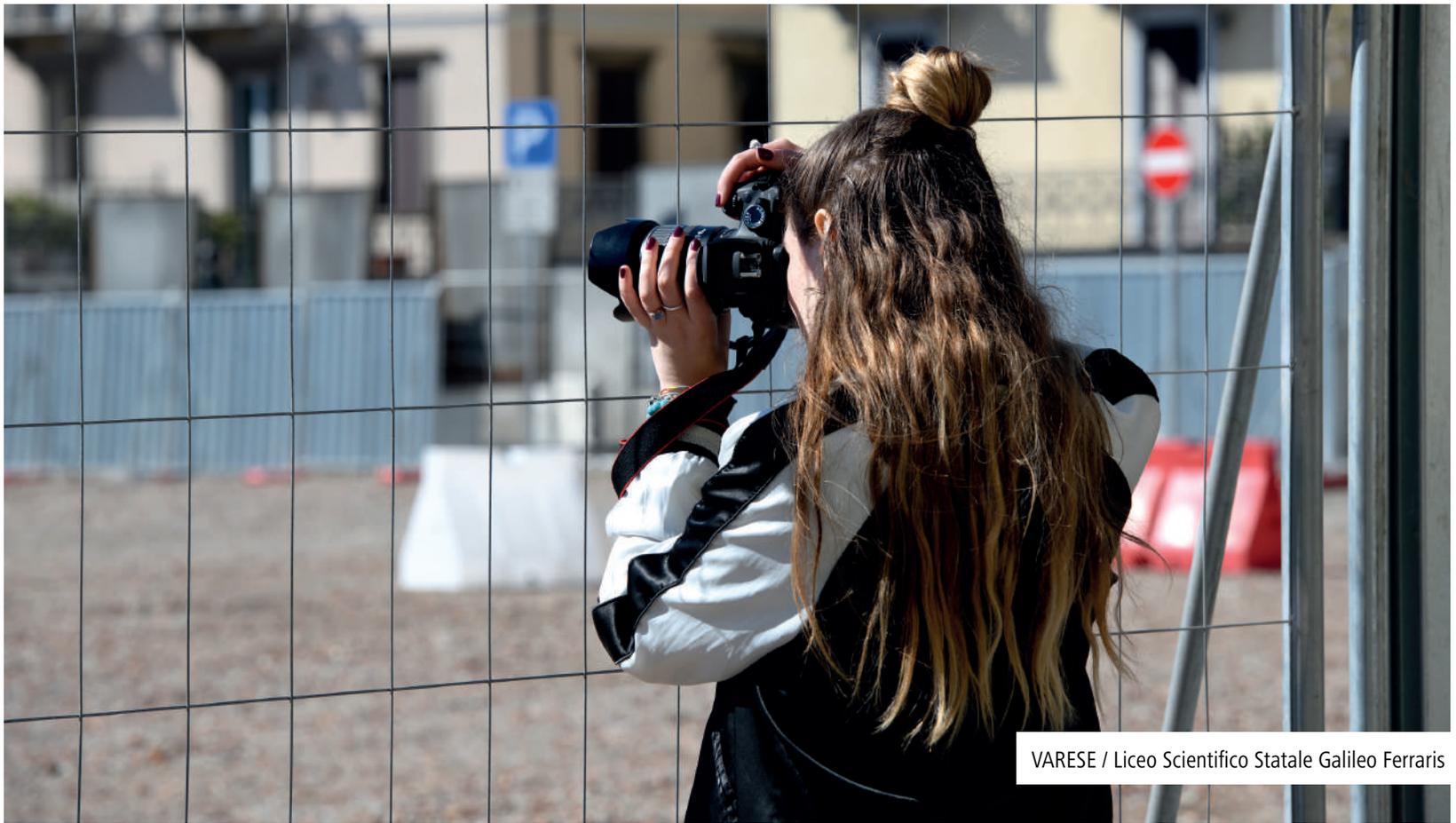
The project was inaugurated at a three-day meeting in Reggio Emilia involving representatives of the National Council and those of the Reggio Children Foundation, as well as the 60 project tutors, designed to share project goals and development modalities.

In this stage, working together proved important in defining what approach to take with the schools, especially in sharing the project strategies with adults: the beginning of the project (modality, content and objectives), the possible modes of connecting with the classes and the coordination with the teachers, and the documentation to be drawn up in progress, in order to be able to illustrate and evaluate the processes.

Another important point, particularly so given the project's objectives, was an exchange on the valorization of personal participation and the points of view of the children and adolescents.

This aspect proved particularly complex, due to the novelty the project presented for the tutor-architects who, with the exception of a few, had never worked in the schools before.

This made it necessary for us all to reflect on how to listen to the ideas and thoughts of the young participants and then give them a voice, in their own words and images, their own writings and drawings.



Questa modalità ha comportato un esercizio costante di apertura, ascolto, attenzione verso l'altro.

Il suggerimento di considerare il presente come generatore di futuro dando spazio alle visioni dei bambini e ragazzi raccogliendo indizi, desideri e criticità nel corso di tutto il progetto ha dato la possibilità di rileggere i processi e interpretarli portando testimonianze necessarie a raccontare a un pubblico più vasto quali esiti hanno portato i confronti a livello territoriale.

Una volta avviati i contatti tra tutor e scuole, ogni gruppo di lavoro territoriale ha ipotizzato, ricercato e condiviso strategie, modalità operative. Per esplorare e dialogare con i luoghi i bambini e i ragazzi hanno utilizzato media e linguaggi diversi: scatti fotografici, filmati, diari di viaggio, appunti, schizzi, mappe, installazioni e plastici realizzati con i materiali più diversi. Questi e molti altri, sono stati strumenti di elaborazione e rielaborazione delle loro visioni di città in transito tra memoria, presente e futuro.

Particolarmente importanti sono stati quei momenti intermedi del progetto che si sono svolti periodicamente e in cui gli architetti/tutor hanno condiviso riflessioni, elementi di criticità, stupori, ipotesi di sviluppo come in ogni progetto di ricerca.

Ogni incontro ha rappresentato al tempo stesso punto di verifica dell'attività svolta e punto di partenza e di programmazione delle tappe successive in un percorso che si è sviluppato lungo l'intero anno scolastico creando una rete di scambio continuo di esperienze e conoscenze.

L'evento e la mostra che si sono tenuti a Roma il 29 maggio 2019 hanno concluso questa prima edizione del progetto ponendo le basi per un nuovo anno di ricerca.

La ricchezza e la complessità dei progetti realizzati dalle singole realtà territoriali, espressione della diversità dei contesti in cui sono stati sviluppati, è illustrata nel secondo volume di questa raccolta.

This aspect called for a constant attitude of openness, listening and attention to others.

The principle of considering the present as the generator of the future, leaving room for the visions of the children and adolescents and collecting indications, wishes and criticalities throughout the entire project, made it possible to re-examine the processes and interpret them, eliciting the testimonials necessary to convey to a broader audience the results of the exchange at the national level. Once the contacts between the tutors and the schools had been established, each local work team hypothesized, studied and shared strategies and operative modalities. The children and adolescents used different media and languages to explore and interact with the various places: photos, videos, travel journals, notes, sketches, maps, installations and models made with a range of different materials. These and many more were the tools used to elaborate and re-elaborate their views of the city in movement between memories, the present and the future. Of particular importance were the intermediate stages of the project, which took place periodically and in which the architect-tutors shared their thoughts, the problems they faced, their surprise and their ideas for future development, as in any research project. Each meeting entailed both a verification of the activity carried out and the planning and start of the subsequent stages, in a path that developed throughout the entire school year, creating a network of ongoing exchange of experiences and knowledge. The event and exhibition held in Rome on May 29, 2019 concluded this first edition of the project, laying the foundation for a new year of research.

The richness and complexity of the projects carried out by the local entities, reflecting the diversity of the contexts in which they were developed, is illustrated in the second volume of this collection.



VARESE / Scuola dell'Infanzia Aquilone di Cassano Magnago





**Mapa delle zone di ricerca**

Dalla lettura trasversale e interpretativa dei diversi progetti, emerge una mappa di concetti chiave generativi di zone di ricerca sulla e nella città.

ZONE DI RICERCA DELLA CITTÀ DEL FUTURO  
NATE DAGLI INDIZI E DALLE IDEE GENERATIVE  
DEI BAMBINI E DEI RAGAZZI

## ZONE DI RICERCA // AREAS OF RESEARCH

### Fondazione Reggio Children

*“Un paesaggio sconosciuto è motivo sufficiente per mettersi in viaggio”.*  
Chatwin, Theroux (1985)

Difficile orientarsi nella ricchezza e nella varietà delle esperienze vissute, narrate e comunicate da bambini e ragazzi: esperienze che parlano della bellezza e della unicità dei luoghi da loro abitati, esplorati e interpretati e che, nel loro insieme, disegnano un paesaggio familiare e sconosciuto al tempo stesso.

Agli adulti, a titoli diversi coinvolti nel progetto, risulta da subito evidente la necessità di darsi strategie per monitorare l'evolvere di ogni singola esperienza, ma al tempo stesso costruire una rete tra le diverse realtà al fine di condividere significati, dubbi, idee, materiali, organizzazioni...

Elaborati, immagini, filmati, testi, conversazioni, sono le molte tracce raccolte nel farsi delle esperienze: un ricchissimo corpus di documenti che richiede di essere letto e interpretato sia nella specificità di ogni singolo progetto, sia nel loro insieme.

Abbiamo così proceduto ad una lettura trasversale di tutti i progetti: una metalettura che consentisse non solo di evidenziare il *cosa*: i contenuti e le tematiche, ma anche il *come*: i significati, i processi e i vissuti dei bambini e dei ragazzi.

Questa lettura trasversale e comparata fa inoltre emergere con maggiore chiarezza sia ciò che differenzia le diverse esperienze, ma anche e soprattutto ciò che le accomuna: un “inventario” bello, denso e quasi inestricabile di zone di ricerca, significati e concetti.

Prende così forma una sorta di mappa che nasce dalla necessità di darsi uno strumento in più per co-progettare il lavoro con bambini e ragazzi, per organizzarlo, e per analizzare e riflettere su ciò che si sta facendo e su come lo si sta facendo.

È una mappa che non disegna confini netti perché ciascuno dei nuclei è sempre interconnesso con altri e perché *«per capire i luoghi (così come le esperienze) non abbiamo bisogno di radicarci, ma di eradicarci da essi, addentrandoci così profondamente in loro da riuscire a bucarli per arrivare altrove, rivedendoli nuovi, forse soltanto allora nostri»*. [Zanzotto, A., *Luoghi e paesaggi*, Bompiani, Milano 2013]

Dunque, uno strumento flessibile in cui ciascuno sceglierà il proprio itinerario, ma che nella forma grafica presa evidenziano alcune zone rispetto ad altre perché emerse con maggiore frequenza, queste: **abitare, paesaggio, relazione, cittadinanza**.

*“An unknown landscape is a sufficient reason for setting off on a journey.”*  
Chatwin, Theroux (1985)

It isn't easy to orient oneself amidst the richness and variety of experiences lived, narrated and transmitted by children and adolescents: experiences that celebrate the beauty and uniqueness of the places in which they live, explore and interpret, and which, taken together, delineate a landscape both familiar and unknown.

To the adults involved in the project in various capacities, it was immediately evident that they needed strategies to monitor the development of each single experience, but at the same time they had to create a web connecting the different experiences in order to share meanings, doubts, ideas, materials, organizations... Transcripts, images, videos, texts and conversations: there are many records of developing experiences. A multitude of documents to be read and interpreted both in the context of each single project and in their entirety.

We have therefore read a cross-section of all the projects: a metareading that allowed us to not only identify the *what* – the contents and the themes - but also the *how*: the meanings, processes and experiences of the children and adolescents.

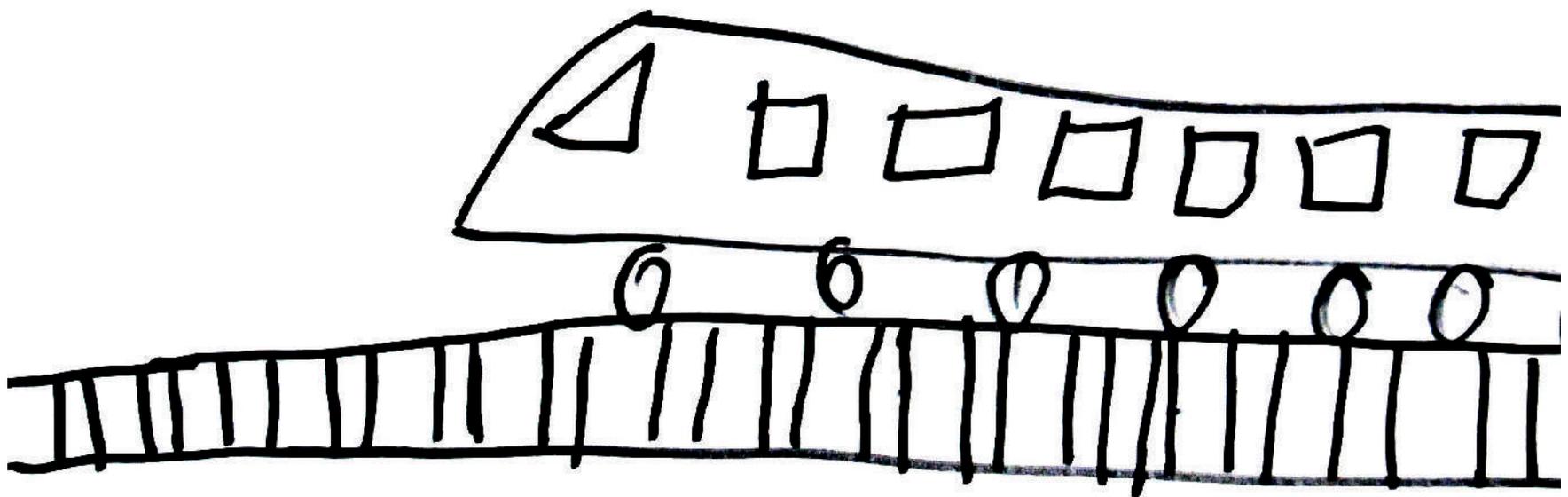
This comparative, cross-sectional reading also clarifies both what makes these experiences different and, above all, what they have in common: a sort of “inventory”; beautiful, dense and almost inextricably full of areas of research, implications and concepts.

A kind of map thus emerges from the need to acquire an additional tool with which to co-design the work done with children and adolescents, to organize it, and to analyze and reflect on what one is doing and how one is doing it.

It is a map without precise borders, because every nucleus is always interconnected with others, and because *“to understand places (and experiences) we do not need to put down roots, but to uproot ourselves, to be so deeply immersed in them that we are able to break free and from another perspective see them in a new light, perhaps only then truly ours.”* [Zanzotto, A., *Luoghi e paesaggi*, Bompiani, Milan 2013]

A flexible tool then, with which each person can choose his or her itinerary, but which in the graphic form adopted highlights some areas over others, because they have emerged with greater frequency: **living, landscape, relationships, citizenship**.

# LA FELICITA'



## ABITARE/POSSIBILE/VIAGGIO

*“La città è più di un insieme di strade, di piazze, di giardini, di palazzi, di persone, è uno stato d’animo. È una straordinaria emozione. Una città non è mai disegnata, si fa da sola: insomma, una città “è”, con le sue strade, la piazza, i mille luoghi dove si incontrano e si fecondano le differenze. Questo mi sembra importante: le differenze. E questo luogo non è virtuale, è un luogo fisico... e di sorpresa! Sì, anche di sorpresa dove non tutto è programmato.”* Piano, R., (2017), *La responsabilità dell’architetto*, Passigli.

*Abitare il Paese*, già nel titolo del progetto è chiaro il ruolo fondamentale del concetto di abitare nell’ambito di questa esperienza.

I bambini e i ragazzi hanno saputo interpretare l’abitare come impegno per la qualità della vita e attenzione alle relazioni per costruire una cittadinanza consapevole dei propri diritti. Su questo punto in particolare sono emerse idee e proposte molto chiare che portano in luce le questioni per loro più urgenti: dall’esigenza di luoghi d’incontro dedicati, alla necessità di spazi per praticare attività sportive e culturali, della promozione di una coscienza ecologica nei confronti degli adulti.

L’analisi svolta dai tutor/architetti ha fatto emergere come per i ragazzi, in particolare nella fascia d’età che va dagli 11 ai 14 anni, i luoghi della socializzazione siano spesso identificati con centri commerciali, fast food, o comunque luoghi nei pressi di attività commerciali, tanto che a volte con questi vengono identificati fino ad assumerne, nel loro linguaggio, lo stesso nome.

Come si legge nella relazione finale del progetto di Taranto sviluppato con gli allievi della scuola secondaria di primo grado Pirandello *“Nelle risposte dei ragazzi, ricorrono con una certa frequenza le attività commerciali. È come se la città fosse composta esclusivamente da negozi: sembrerebbe quasi che senza questi locali nessun luogo risulti attrattivo.”* In più casi la ricerca di luoghi accessibili e sicuri ha guidato le riflessioni dei ragazzi.

E li ha portati a immaginare città in cui possano essere presenti più palestre e piscine per lo sport e il nuoto, teatri e luoghi per la fruizione culturale, spazi dedicati ai genitori e ai nonni perché possano anche loro svagarsi e avere dei luoghi dove incontrarsi. Trasversalmente, da sud a nord, le proposte dei ragazzi su questo punto coincidono.

Oltre a questo, nella maggior parte dei progetti che hanno interessato le scuole primarie e secondarie di primo grado ricorre la preoccupazione per l’inquinamento atmosferico e ambientale, per il degrado dovuto ai rifiuti o agli atti di vandalismo o alle condizioni di abbandono in cui versano alcuni edifici. Le soluzioni proposte in questi casi sono drastiche, a Trieste i bambini della scuola primaria Duca d’Aosta propongono di far circolare le automobili in tunnel sotterranei, diventando così invisibili, e di creare strade pedonali e piste ciclabili circondate da alberi e spazi verdi.

I ragazzi della scuola primaria di Scicli hanno immaginato città in cui i tetti dei palazzi diventino dei giardini, le pareti siano di stoffa, lavabili ...

Dai più piccoli ai più grandi, che abitino in grandi città o in piccoli centri, i bambini hanno dichiarato la necessità di ridurre le fonti inquinanti e riqualificare le aree verdi comuni come emergenza e hanno reso questi elementi indicatori di qualità della vita nelle città.

Nel corso delle attività progettuali i bambini e ragazzi hanno attraversato i quartieri, le proprie città, in una sorta di viaggio alla scoperta e riscoperta dello spazio, i tragitti usuali si sono aperti a possibilità diverse e inaspettate. Un viaggio reale e metaforico che li ha portati a incontrare luoghi e persone, a perdersi e cercare aiuto per orientarsi, a intervistare gli abitanti del quartiere per raccogliergli le storie.

Gli appunti di questi viaggi parlano di uno spazio urbano veramente vissuto. Qual è il centro della città? Quanti centri ha una città? Quali sono i miei centri? Per mettere in luce quegli elementi della città qualificati dal vissuto, dall’uso che se ne fa.

*“Io abito nel centro di Savignone - Il centro è dove c’è la piazza - il centro è il cuore della città”* ragazzi della scuola secondaria di 1° grado di Savignone (GE).

## LIVING/POSSIBLE/JOURNEY

*“A city is more than an agglomeration of streets, squares, parks, buildings and people: it is a state of mind. An extraordinary emotion. A city is never planned: it forms by itself: it simply “is”, with its streets and squares, the thousand places where diversities meet and cross-pollinate. That seems to me important: the differences. And this isn’t a virtual place, it’s physical... and unpredictable! Yes, unpredictable: a place where not everything is pre-programmed.”* Piano, R., (2017), *La responsabilità dell’architetto*, Passigli.

*Abitare il paese* [Living the Country]: the title of the project makes it abundantly clear that the idea of living is fundamental in the context of this experience. The children and adolescents interpreted living in terms of quality of life and attention to relationships, in order to build a sense of belonging to a city that is cognizant of their rights. On this in particular, very clear ideas and proposals came up, highlighting the things that were most important to them: from the need for dedicated meeting places to spaces for sports and cultural activities to the promotion of an ecological awareness in adults.

The analyses conducted by the tutors/architects found that for older children, particularly those between 11 and 14, meeting places are often associated with malls, fast food restaurants and places near shops and businesses, which are sometimes so closely associated with them that they are referred to with the same name.

In the final report from the Taranto project, developed with the pupils of the Pirandello middle school, *“The students’ answers frequently mention commercial businesses. It’s as if the city were composed solely of shops: it appears almost as if without these places, no location in the city can be attractive.”* In many cases, the students’ responses were oriented towards the search for places that were accessible and safe.

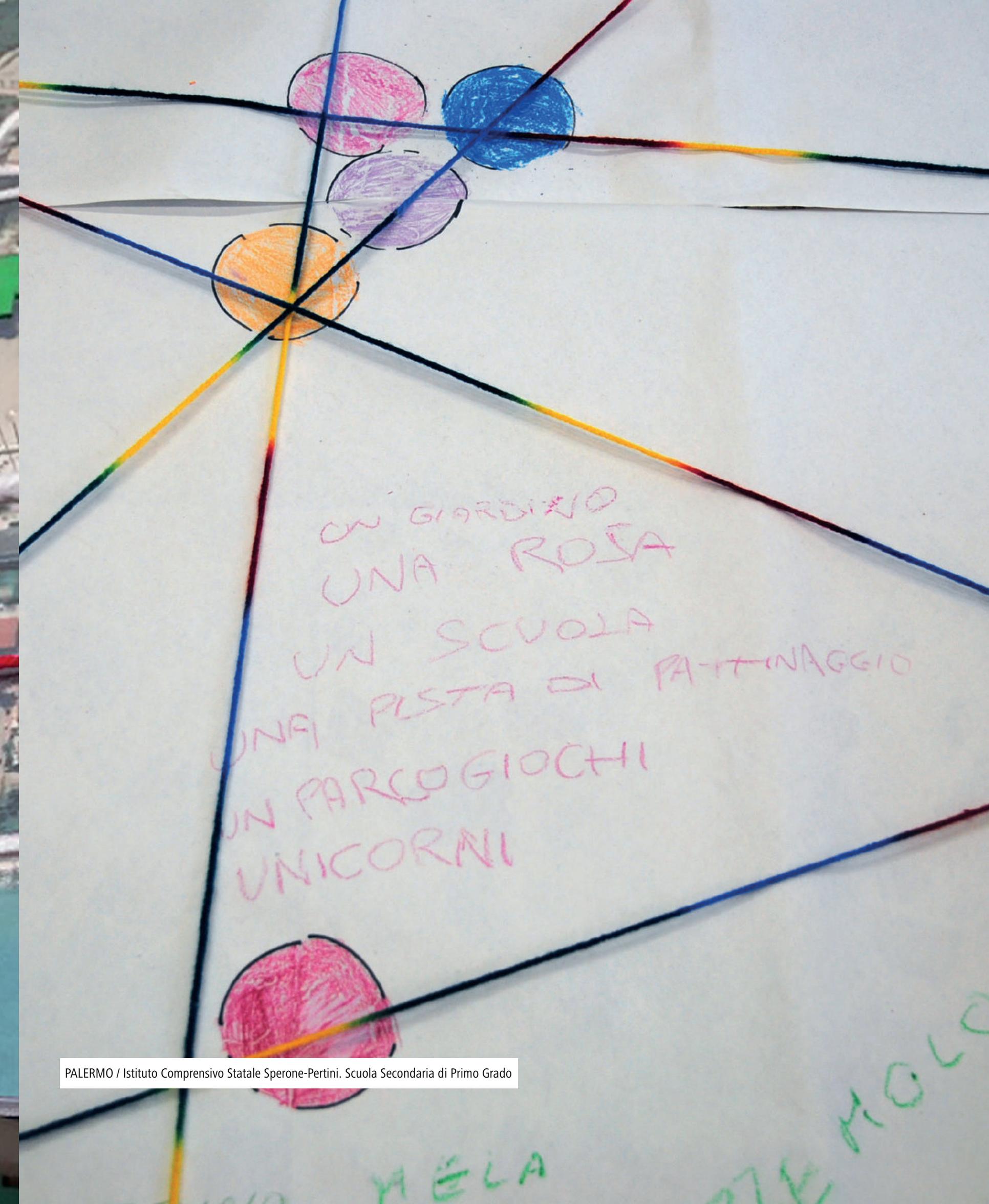
And it led them to imagine cities with more gyms and pools for sports and swimming, theaters and places for cultural activities. In addition to places dedicated to parents and grandparents, so they could also enjoy being together. From north to south and across age brackets, responses on this point coincided.

In addition, most of the projects involving elementary and middle schools found a recurring preoccupation with atmospheric and environmental pollution, urban decay represented by poor waste collection and vandalism and neglected or abandoned buildings. The suggested solutions were drastic: in Trieste, children of the Duca d’Aosta elementary school proposed making cars disappear by forcing them to use underground tunnels and creating pedestrian malls and bike paths bordered by trees and green areas. The pupils of the Scicli elementary school imagined a city in which the rooftops are turned into gardens and the walls of the buildings are covered in washable cloth...

From the youngest to the eldest, whether they live in big cities or small towns, children expressed the need to reduce the sources of pollution and upgrade public parks. These were perceived as emergencies and important indicators of the quality of city life. As part of the project activities, children and adolescents roamed through the neighborhoods of their cities, in a sort of journey of discovery and rediscovery of space, seeing their normal routes with other eyes, expressing different and unexpected possibilities. A concrete and metaphorical journey that brought them into contact with places and people, during which they got lost and had to ask for directions, and learned the stories of the local residents they interviewed. The notes from these excursions speak of an urban space experienced in full. What is the center of town? How many centers does a city have? Which centers are mine? This focused attention on the elements of a city defined by how we experience them, the use we put them to. *“I live in the center of Savignone – the center where the piazza is – the center is the heart of the city”* (pupils of the Savignone (GE) middle school).



TERAMO / Istituto Istruzione Superiore Vincenzo Moretti di Roseto degli Abruzzi



UN GIARDINO  
UNA ROSA  
UN SCUOLA  
UNA PISTA DI PATTINAGGIO  
UN PARCO GIOCHI  
UNICORNI

ME LA

ME MOLO

## PAESAGGIO/INATTESO/BELLEZZA

*“Contro ogni mineralizzazione del progetto – contro la tentazione di un «paesaggio definitivo» – non c’è altro da fare che lasciare spazio alla complessità dei processi. Il giardino – e con il giardino il mondo – non è mai finito: il giardino è l’insieme delle azioni compiute dal giardiniere per prendersene cura. È un modo per pensare i pensieri del futuro.”*  
Gilles Clément, *Manifesto del terzo paesaggio*.

Il carattere fortemente antropizzato delle nostre città ci mette davanti a forme di vita e di paesaggio diverse, residuali. Questa città ce la raccontano i bambini e i ragazzi di *Abitare il Paese* durante le passeggiate, nei discorsi in classe, nei progetti. Negli interstizi tra il costruito, destinato e utilizzato, si sono incamminati con uno sguardo attento a cogliere diverse forme di vita e di paesaggio. Corpi e pensieri in movimento verso nuove attribuzioni di senso, sempre in bilico tra qualità e degrado, occasione e occasione mancata.

Il primo e naturale strumento di relazione e di dialogo con il paesaggio che ha permesso di scoprire bellezze e stupori inattesi, è stato il corpo. Corpo che messo in una condizione sensibile, lontana dalla mera annotazione dell’apparente, ha catturato e inventato vecchie e nuove qualità del paesaggio.

Sia per l’adulto che per il bambino o ragazzo, la prima strategia conoscitiva è stata quella di porsi in un ascolto sensibile del contesto. Un atteggiamento di ascolto non giudicante, non appiattente a categorie imposte, ma libero nell’interpretazione e nell’attribuzione di significati.

Questa strategia ha reso naturale l’ampliamento e lo sconfinamento dei concetti di bello e brutto, utile e inutile, piacevole e spiacevole, ricco e povero. Dove la specifica diversità degli spazi di una città poteva apparire nulla o ridotta, nuove idee sono state colte a partire dall’esistente. Ricercando il senso di quello che si poteva toccare, vedere, ri-raccontare, via via prendevano vita nuove letture del presente e immaginazioni del futuro.

Molti più spazi e molto più diversificati, colti in quello che a prima vista non avrebbe potuto aprire porte a nuovi mondi. Si rendeva necessario andare oltre il semplice accorgersi delle caratteristiche naturali ed endemiche dei paesaggi attraversati, ma ricercare quelle vissute per attribuirne altre, innominate. Quelle parti di paesaggio meno sfruttate o quasi invisibili si sono scoperte possibili oggetti di piacere, riserve di inattesi: comportamenti, pensieri, immagini, connessioni. Bellezze.

L’incontro con la diversità ha generato stupore e gioia, allontanando dai luoghi e da comportamenti di noia e ripetizione. Riconoscere o inventarsi inizi di ibridazioni, mutamenti tra oggetti, sconfinamenti tra spazi ed elementi del paesaggio, tra persone, sono diventati slanci generativi di nuove progettualità.

È stato importante che il gruppo potesse mettere in discussione ogni elemento del paesaggio. Il muoversi in natura, intesa nel suo concetto più ampio di spazio di vita, ha innescato desideri di mete in cui fermarsi, attraversamenti e soste.

Ogni strada trafficata, vicolo stretto, muretto vandalizzato, giardino abbandonato, pavimento scrostato, distesa erbosa incolta, poteva diventare oggetto di discussione e ricerca da parte di gruppi di bambini/ragazzi intenti a interrogarsi intorno ad un assunto: questo elemento è qui; a cosa serve? Inizialmente nominando qualità degli elementi da altri progettate, fino a scovarne diverse grazie al qui e ora dell’azione.

La strategia del camminare, oltre che uno spostamento fisico, ha permesso anche uno spostamento di significati in un tempo rilassato e concentrato. Un camminare che ha acceso condivisioni sul noto e sull’inatteso. Inatteso che comincia a far parte dell’esistente ogni volta che gli si assegna un nome e una qualità e un senso in termini di armonia. L’inatteso si fa sempre più atteso se è condivisibile con l’altro. Si avvicina ad avere una forma definitiva se anche l’altro si accorge assieme a noi del suo valore.

## LANDSCAPE/UNEXPECTED/BEAUTY

*“Against any petrification of the project – against the temptation of a “permanent landscape” – the only possible path is to leave room for the complexity of process. A garden – and like a garden, the world – is never finished: a garden is the sum of the actions engaged in by the gardener who tends it. It’s a way of thinking future thoughts.”*  
Gilles Clément, *Manifesto of the third landscape*.

The strongly anthropic nature of our cities forces us to face different, residual forms of living and landscapes. The story of this city is told by the children and adolescents of *Abitare il Paese* during their walks, their classroom discussions, their projects. In the spaces between the built, destined and utilized, they wandered with their eyes wide open, observing the different forms of life and landscape. Bodies and thoughts in motion towards new meanings, always poised between quality and decay, opportunities and missed opportunities.

The first and most natural instrument of rapport and exchange with the landscape, which led to the discovery of unexpected beauty and astonishment, was the body. A body that, rendered sensitive, far beyond the mere observation of appearances, captured and invented old and new characteristics of the landscape.

For adults, adolescents and children, the first cognitive step was to adopt a strategy of sensitive listening towards the context. A non-judgmental listening, not reducing things to imposed categories, but freely interpreting and attributing meanings.

This strategy made it natural to expand and redefine the ideas of beautiful and ugly, useful and useless, pleasant and unpleasant, rich and poor. Where the specific diversity of the spaces of a city could have appeared minimal or absent, new ideas sprang up with the extant as their point of departure. Along with the search for the meaning of what could be touched, seen and recounted, new interpretations of the present and visions of the future arose.

Many more spaces and much more diversified, appearing where at first glance there seemed to be no doors leading to new worlds. It was necessary to go beyond simply taking notice of the natural and endemic characteristics of the landscapes traversed, to find the experienced characteristics that brought up other, unnamed ones. The parts of the landscape least utilized, or almost invisible, became sources of possible pleasures, reserves of the unexpected: behaviors, thoughts, images, connections. Beauty.

Exposure to differences generated amazement and joy, alternatives to boring routines and repetition. Recognizing or inventing hints of hybridizations, changing objects, blending of spaces and elements of the landscape, of people, turned into suggestions that gave rise to new ideas.

It was important that the group could freely question every component of the landscape. Moving through nature, in its broadest sense as the space inhabited, set off anticipations of destinations to pause in, routes and resting places.

Each heavily trafficked thoroughfare, narrow alley, vandalized wall, abandoned garden, cracked pavement and weed-choked lot could become the object of discussion and study by groups of children and adolescents intent on questioning the reality of their assumptions: this is here; what is its function? Initially by naming characteristics of elements designed by others, but then discovering others thanks to the immediacy of their actions. The fact of walking, besides the physical aspect of movement, also allowed a shifting of meanings in a time frame that was simultaneously relaxed and concentrated.

Walking stimulated a sharing of ideas on the familiar and the unfamiliar. An unfamiliar that enters the realm of the extant every time we assign it a name and a quality and a meaning in terms of harmony. The unfamiliar becomes increasingly familiar if it is shared with others. It approaches a defined form if the other becomes cognizant of its value as well.

Attraversare spazi diversi, residuali, ha permesso di incontrare un paesaggio nuovo. È stato però necessario allenare lo sguardo ad un tipo di paesaggio meno appariscente.

Un guardare che doveva catturare nuovi elementi di diversità.

Nuovi ambiti da vivere e condividere grazie ad un'estetica del paesaggio fatta di qualità più sottili, meno evidenti. Qualità che messe in parole e accolte dal gruppo, hanno promosso nuove idee sulla bellezza, nuovi manifesti sul bello e il brutto del paesaggio.

La città, e il suo ambiente circostante, produce continuamente il suo residuo, un concetto figlio di una filosofia dello sfruttare e abbandonare, utile-inutile, ieri-oggi. Residui sparsi e numerosi, o piccoli e contenuti possono diventare una materia interessante quando diversa è la sensibilità che li incontra; residui raccolti in diverse indagini del progetto.

Il carattere indeciso del residuo è frutto di una scelta estetica sia individuale che di gruppo. Un'estetica che può dare senso grazie ad uno sguardo rivolto, che si posa e assapora. Sguardo che inizia una relazione prossimale, di interesse acceso. Nel residuo indefinito e fragile si trovano già il bello e il brutto allo stesso tempo. Il familiare e lo straniero. Queste categorie si sono viste continuamente sfumare in un desiderio di appropriazione e ridefinizione di quello che meritava per la sua indecisa bellezza, tempo e cura.

Anche il concetto di paesaggio bello si amplia oltre ciò che l'essere umano e la sua attività ne hanno dato fino ad ora. A volte si rimpicciolisce in spazi intimi e raccolti, intorno ad un angolo di città. Altre, invece, si espande in una vista larga, patrimonio della comunità. Ma ogni paesaggio ha al suo interno un senso di diversificazione perché determinato dal filtro personale che, mettendolo alla portata dello sguardo, lo fa esistere. Lontano o vicino che sia, lo fa proprio.

Il paesaggio di cui stiamo parlando è, come la sua bellezza, inatteso. Un insieme di spazi indecisi. Paesaggio ancora senza nome e funzione, ma ricco di frammenti e memorie personali, e, in potenza, di qualcosa di nuovo. Una possibilità generata da una continua trasmigrazione tra qualità e non qualità che dà vita a una bellezza riconsiderata attraverso le relazioni soggettive e di gruppo intessute con essa.

Molti esempi vengono da quelle aree verdi e aree grigie, ai margini dell'abitato, sotto gli occhi di tutti ma non considerate, o ritenute da non considerare. Inutili perché non produttive di attività o merci, o stigmatizzate per l'esatto opposto.

Spazi invece da rivedere per gli scambi tra le persone che a fianco ci vivono, sotto ci passano, dentro si fermano. Per le persone che ogni giorno li incontrano, che ci convivono. Aree in cui la bellezza si è divisa in frammenti imperfetti carichi di valenza empatica per chi con questi frammenti crea un legame; legame che permette di iniziare a intravederne e immaginarne forme e usi non canonici.

*"Il sottopassaggio che faccio sempre per andare al mare allora potrebbe essere curato anche un attimo prima e un attimo dopo la sua funzione. Annunciato con del verde naturale, salutato con luci led dai toni del blu. Quel sottopassaggio mi è così caro perché mi porta al mare".*

Per dare l'avvio a questo processo di attribuzione di bellezze inattese, è stata vitale questa semplice sequenza di azioni: camminare, osservare, qualificare. La modalità con cui i bambini e i ragazzi erano con e nel paesaggio ha reso evidente che, lasciando libertà al pensiero e al corpo di decodificare lo spazio attorno, l'atteggiamento spontaneo era quello di cercare diverse letture.

Andare in profondità nella significazione del vivente e non vivente della città, scoprendo così che di tanti spazi il ruolo non è definito dalla forma, che le forme di paesaggio sono tante e che le somiglianze nascono nel come le si abita. L'unica sicurezza è che c'è bisogno di forme accumulate dal loro ruolo fondamentale: essere elementi di un territorio accogliente le diversità di ognuno. Giocare, incontrarsi, allontanarsi, nascondersi, illudersi liberamente.

È attraverso l'esplorazione di questi luoghi marginali, eppure preziosi

Passing through different, residual spaces permitted encounters with new landscapes. But it was necessary to learn to perceive a less readily apparent type of landscape.

A perception intended to identify new elements of diversity.

New spaces to experience and share thanks to an appreciation of the landscape composed of subtler, less evident qualities. Qualities that, once put into words and shared with the group, promoted new ideas about beauty, new manifestos on the beautiful and ugly sides of the landscape. The city and its environs continually produce residue, a concept born of the philosophy of exploiting and moving on: useful-useless, yesterday-today. Abundant and scattered, small and limited, residue can raise interesting questions when seen with different eyes; residue collected in different aspects of the project.

The undecided nature of residue is the result of an esthetic judgement, both individual and collective. An esthetic that can instill meaning thanks to a calm and inquisitive gaze. A gaze that sets off an intimate relationship, a lively interest. In the undefined residue, beauty and ugliness coexist side by side. The familiar and the unfamiliar. These categories continually morphed into a desire to appropriate and redefine what its undecided beauty deserved; time and care.

Even the idea of a beautiful landscape expands beyond what human beings and their activities have conceived thus far. Sometimes it is shrunk in intimate, cozy spaces, around the corner of a town. Other times it consists of a broad panorama, shared by the entire community. But every landscape contains within it the seeds of diversity, because it is perceived through a personal filter that brings it to life. However close or distant, the viewer's gaze makes it his own.

The landscape we are talking about is, like its beauty, unexpected. An amalgam of undecided spaces. A landscape still without a name or a purpose, but full of fragments and personal memories and, potentially, something new. A possibility generated by a continuous transmigration between quality and non-quality that gives rise to a beauty reshaped by the subjective and collective relations interwoven with it. Many examples arise from those green and gray areas at the margins of the residential areas, which everyone sees but no one takes into consideration, or thinks are not worth considering. Useless because they do not house businesses or goods, or stigmatized because of the exact opposite. Spaces that should instead be reconsidered because of the exchanges between the people who live next to them, pass under them and pause inside them. Because of the people who see them every day and who cohabit with them. Areas whose beauty is divided into imperfect fragments loaded with empathic value for those who form a bond with these fragments, a bond that allows them to hypothesize and imagine unconventional forms and uses for them. *"The underpass I always go through to get to the beach could be looked after a little before and a little after its function. Announced with some natural greenery, taken leave of with blue LEDs. I love that underpass because it takes me to the sea."*

This simple sequence of actions was vital to initiate this process of attribution of unexpected beauty: walking, observing, describing. The modality with which the children and adolescents were in and with the landscape made it evident that, if the mind and body were left free to decode the surrounding space, they would spontaneously search out different interpretations.

If we penetrate deeply into the signification of the living and non-living parts of the city, we find that there many spaces whose role is not defined by their form, that there are many forms of landscape and the similarities arise from how they are lived. The only certainty is that we need forms united by their fundamental role: being elements of a territory that accepts everyone's diversities. Playing, meeting, moving away from each other, hiding, with the freedom of nurturing one's illusions.

Through the exploration of these marginal areas, precious habitats of

contenitori di diversità, che si consolida la consapevolezza che molteplici frammenti di bellezza sparsi intorno sono parte integrante del nostro quotidiano, e possono diventare oggetto e soggetto di rivalutazione urbana. Notarli ci permetterebbe di avvicinarci a spazi non sottomessi alle norme, spazi di sentimento e riflessione profonda su come e di cosa viviamo.

Questo progetto ha per sua natura attirato l'attenzione dei bambini, dei ragazzi, e degli adulti con loro, sui territori abbandonati, capaci di accogliere la diversità umana che cerca sempre spazi. È stato necessario capovolgere lo sguardo e guardare con rispetto ciò che a volte si rifiuta di osservare. Pavimenti usurati di palestre comunali. Piazze di un centro commerciale. Anfiteatri abbandonati. L'atteggiamento da preservare per questo capovolgimento dello sguardo è stato quello di uno sguardo e di un fare errante, libero e curioso tra le idee e i modi di vivere che nascono tra e grazie ai luoghi. Lo scopo dell'osservare e dell'attribuire bellezza è sempre stato quello di capire dove si abita. Capire l'ambiente in cui si vive: il centro, la scuola, la casa. Ascoltare i desiderata e con essi l'emergere di un futuro forse migliore, sicuramente ideale.

Prendersi il tempo per osservare il paesaggio ci ha educati a sentire il rumore che fanno le relazioni umane nel paesaggio, cercando di trattenere cosa queste relazioni producono e cosa producono di utile e condivisibile da tutti. La bellezza del paesaggio è stata spesso riconosciuta nei suoi usi instabili; nelle relazioni tra persone, oggetti e ambiente. La bellezza, anche come piacere e divertimento, ha guidato spesso l'esplorazione e il protagonismo di un pensiero autentico di valutazione su quello che incontriamo, in uso o abbandonato che sia. La transitorietà che si legge nel paesaggio è anche un manifesto di una bellezza impermanente e fragile perché frutto del tempo e delle persone. Ma non per questo meno attraente. Tutte le nuove definizioni di paesaggio-inatteso-bellezza, parlano di armonia complessa tra noi, la natura e tutte le forme create dall'uomo.

diversity, we consolidate the knowledge that many fragments of beauty scattered around us are integral parts of our daily lives and can become the object and subject of urban requalification. Noticing them would allow us to get closer to places not subjugated by norms, spaces of profound emotion and reflection on how and of what we live.

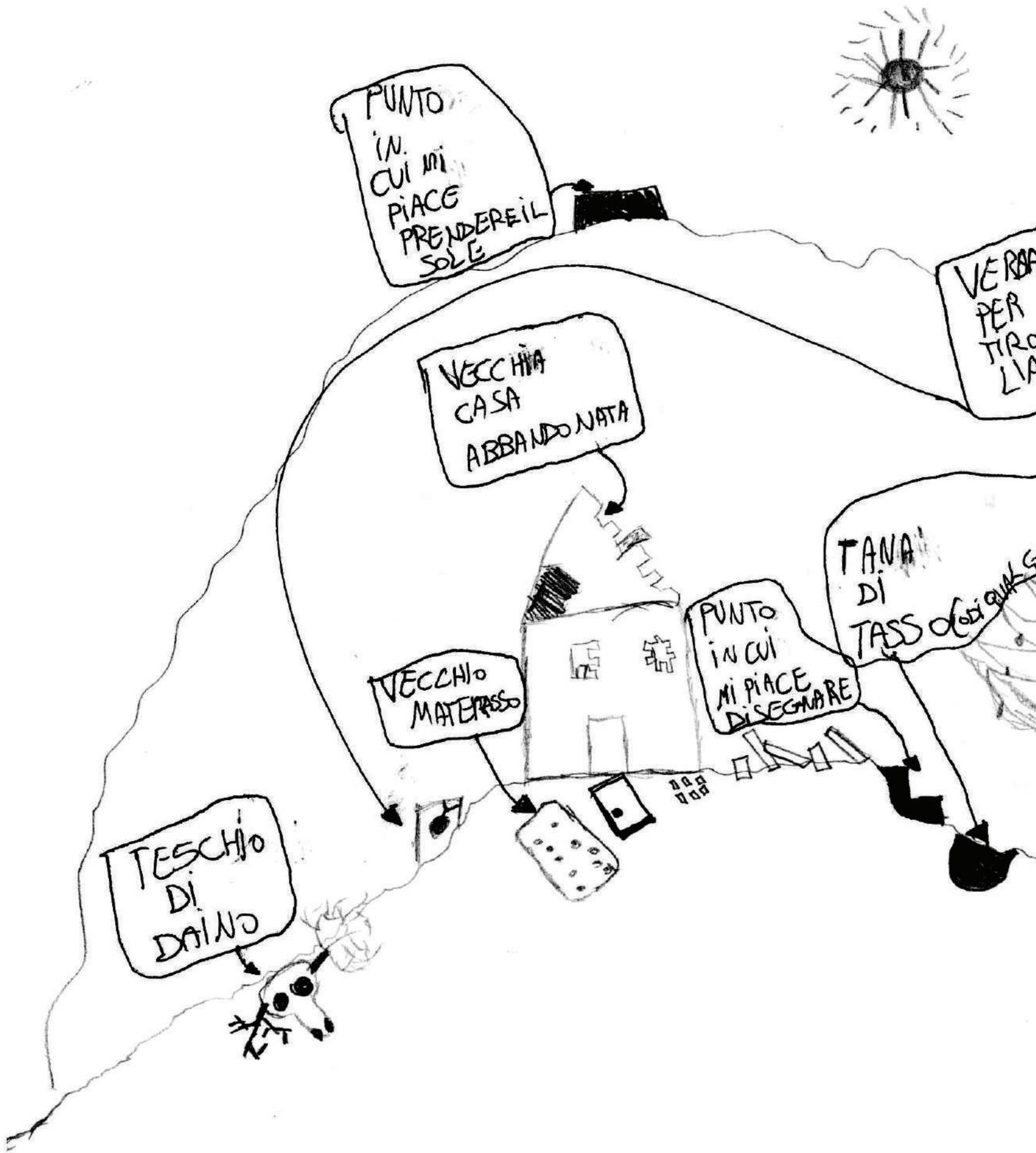
This project naturally drew the attention of children, adolescents and participating adults towards abandoned areas, able to accept human diversity, which is always in need of space. It was necessary to look differently, with respect, at that which we so often refuse to see. Cracked pavements of public playgrounds. Mall plazas. Abandoned amphitheatres. The attitude needed for this different gaze was one of curiosity, free and easy among the ideas and ways of living that arise between and thanks to different places. The purpose behind observation and the appreciation of beauty has always been to understand where we live. Understand the environment we inhabit: the center of town, the school, our home. Listening to wishes and with them the emergence of a future that would perhaps be better, surely ideal. Taking the time to observe the landscape that has taught us to hear the noise that human relations make in the landscape, trying to retain what these relations produce and what they produce that can be shared and is useful to everyone. The beauty of a landscape can often be seen in its mutable uses; in the relations between people, things and the environment. Beauty, also in the form of pleasure and enjoyment, has often steered the exploration and domination of a genuine process of evaluation of what we come across, whether in use or abandoned. The transitory nature of a landscape is also the manifestation of a fleeting and fragile beauty, vulnerable to people and time. But no less attractive because of its impermanence. All the new definitions of landscape-unexpected-beauty speak of a complex harmony between us, nature and all the forms created by the hand of man.

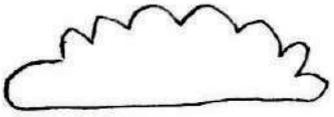


TRIESTE / Scuola Secondaria di Primo Grado Lionello Stock



LECCE / Istituto Istruzione Superiore di Secondo Grado Pietro Colonna di Galatina





ERBAGLI  
ER  
TTO CON  
LIARCO

ALGSAITRO

PINO  
SEGLARE

ALBERO  
VECCHIO  
CHE USO  
COME  
PUNTA FRECCIE

SORGENTE

CESPUGLIO  
DI MORE  
CMB  
MAGIO  
SEMPRE

## QUOTIDIANO/RELAZIONE/CONFINE

*“Le città e gli scambi. A Ersilia, per stabilire i rapporti che reggono la vita della città, gli abitanti tendono dei fili tra gli spigoli delle case, bianchi o neri o grigi o bianco-e-neri a seconda se segnano relazioni di parentela, scambio, autorità, rappresentanza.*

*Quando i fili sono tanti che non ci si può più passare in mezzo, gli abitanti vanno via: le case vengono smontate; restano solo i fili e i sostegni dei fili. Dalla costa d’un monte, accampati con le masserizie, i profughi di Ersilia guardano l’intrico di fili tesi e pali che s’innalza nella pianura.*

*È quello ancora la città di Ersilia, e loro sono niente.*

*Riedificano Ersilia altrove. Tessono con i fili una figura simile che vorrebbero più complicata e insieme più regolare dell’altra. Poi l’abbandonano e trasportano ancora più lontano sé e le case.*

*Così viaggiando nel territorio di Ersilia incontri le rovine delle città abbandonate, senza le mura che non durano, senza le ossa dei morti che il vento fa rotolare: ragnatele di rapporti intricati che cercano una forma.”*

Italo Calvino, *Le città invisibili*.

L’opportunità offerta ad adulti, bambini e ragazzi attraverso questo progetto è stata quella di guardare alla propria quotidianità quasi fossero osservatori esterni.

La scuola, il quartiere, la città sono diventati oggetto di analisi attente che hanno portato a sguardi nuovi e nuove interpretazioni. Le solite strade hanno svelato elementi straordinari da valorizzare e reinterpretare. I luoghi hanno mostrato a chi li percorre e li abita ogni giorno significati diversi e ne hanno assunto di inaspettati. I bambini e i ragazzi, invitati a raccontare il proprio punto di vista sui luoghi frequentati, hanno ricostruito le mappe urbane rendendo visibili gli elementi emozionali, e come è accaduto in più territori, arrivando a comporre una sorta di mappa delle emozioni.

Nel caso di Trieste, ad esempio, nel confronto tra la carta tecnica della città e l’allegoria “Effetti del buon governo in città e in campagna” di Ambrogio Lorenzetti i ragazzi della scuola secondaria di primo grado hanno valutato che *“La carta tecnica è buona per orientarsi nella città di Trieste ma non mostra la vita”* mentre l’allegoria di Ambrogio Lorenzetti rappresenta *“la città come un modo per stare assieme, per organizzare le relazioni, per conoscersi”* per decidere quindi che per spiegare una città a chi arriva da fuori non basta mostrarne l’aspetto esteriore, ma serve capire le connessioni, le relazioni che la rendono viva. Il vivere quotidiano nella città è assunto come trama di relazioni speciali e uniche.

I luoghi conosciuti sono anche i luoghi d’incontro in cui le relazioni tra spazi, persone, edifici, superano il confine naturale tra i luoghi stessi e i loro significati. Si rende evidente il senso di appartenenza che porta a scoprire la relazione tra le cose, le interconnessioni, riconoscendo lo sconfinamento naturale tra i luoghi e i contenuti dei luoghi.

Dove iniziano e dove finiscono?

Dove si intrecciano i significati. Quali relazioni si creano, quali confini esistono o non esistono?

A Ravenna, nella frazione di Sant’Alberto, i ragazzi della scuola secondaria di primo grado hanno raccontato la loro idea di confine: *“È la fine di qualsiasi cosa”, “non è solo tra città, paesi o altro, ma anche nelle cose che limiti nella tua vita”, “è una linea immaginaria o naturale, come il mare, che delimita qualcosa”, “positivo: ordine, libertà di spostamento, nuove lingue; negativo: divide i posti, diverse lingue e culture”, “è una limitazione di spazio, un divieto che può essere anche per la sicurezza, ma anche un confine sicuro e oltrepassabile”, “un cerchio che delimita la vita, però questo si può estendere all’infinito”, “dove finisce una cosa e ne inizia un’altra”, “confini di lingua, di parentela, di amicizia...”.*

Spesso le riflessioni dei bambini e dei ragazzi si sono attivate a partire dai contesti a loro più familiari, e l’idea di città ha preso forma in una modalità delimitata nello spazio, a volte dall’area della scuola, i luoghi e gli spazi

## QUOTIDIAN/RELATION/BORDER

*“Cities and exchanges. In Ersilia, to establish the relationships that sustain the life of the city, its inhabitants stretch strings between the corners of the houses, white or black or gray or black and white, depending on whether they signify relations of kinship, exchange, authority or representation. When there are so many strings that it becomes impossible to pass through them, the inhabitants leave: the houses are taken down and only the strings and the sticks they were attached to remain. From a nearby hillside, camped out with their herds, the former inhabitants of Ersilia gaze upon the web of strings and poles that stand in the plain. That which remains is still the city of Ersilia, and they are nothing. They rebuild Ersilia somewhere else. With their strings they weave together a similar structure they wish to be more complicated and yet more regular than the other one. Then they abandon it and move farther still, taking their houses with them. And so when you travel through the land of Ersilia, you come across the ruins of abandoned cities, without walls, which do not endure, without the bones of the dead, which are blown away by the wind: intricate spiderwebs of relationships searching for a form.”* Italo Calvino, *Invisible Cities*.

This project offered adults, adolescents and children an opportunity to look at their daily lives as if they were outside observers.

The schools, their neighborhoods and their city became the objects of careful scrutiny, generating new perspectives and interpretations. The same old streets revealed extraordinary elements, to valorize and reinterpret. The places showed new faces to those who moved through them and inhabited them daily, assuming unexpected significance. Children and adolescents, when invited to express their opinions about the places they frequented, reconstructed the map of the city, making emotion-laden elements visible and, as occurred in multiple places, composing a sort of map of emotions. In the case of Trieste, for example, in comparing the technical chart of the city and the allegory “Effects of good governance in the city and the countryside,” by Ambrogio Lorenzetti, the pupils of the middle school opined that *“The technical chart is useful for orienting oneself in the city of Trieste, but it doesn’t show any life,”* while Ambrogio Lorenzetti’s allegory represents *“the city as a way of being together, organizing relations and getting to know each other”* deciding that in order to explain a city to someone coming from elsewhere, it is not sufficient to show its exterior appearance: it is necessary to understand the connections, the relationships that give it life. The daily life of the city is seen as a network of special, unique relationships.

Familiar places are also the places where people gather, in which the relationships between spaces, people and buildings go beyond the natural borders between the places themselves and their meaning. What is evident is the sense of belonging that leads one to discover the relationships between things, their interconnections, making plain the natural intermingling between the places and their contents. Where do they begin and where do they end? Where their meanings intertwine. What relations are created, which borders are real and which aren’t?

In Ravenna, in the neighborhood of Sant’Alberto, the pupils of the middle school expressed their idea of a border: *“It’s the end of something, anything,” “it’s not just between cities, countries or whatever, but also in the things you limit in your life,” “it’s an imaginary or natural line, like the sea, that delimits something,” “positive: order, freedom of movement, new languages; negative: separates places, different languages and cultures,” “it’s a limitation of space, a prohibition that could also be for security, but also a safe and transitable border,” “a circle that delimits life, but it can also be extended to infinity,” “where one thing ends and another begins,” “borders of language, of kinship, of friendship...”.*

The observations of the children and adolescents were often activated by the contexts they were most familiar with, and the idea of the city took shape in a modality delimited in space, sometimes in the area of the school



MILANO / Scuola Secondaria di Primo Grado Arturo Toscanini

attorno ad essa, della propria casa o del quartiere in cui vivono. Questo ha permesso poi di allargare gli sguardi e scambiare pensieri su cosa sia un confine, cosa lo determini e come, con un semplice cambiamento di punto di vista, si possa arrivare a vedere il mondo in maniera diversa.

In un mondo che attraversa un profondo processo di globalizzazione i bambini e i ragazzi hanno offerto una geografia inusuale, più dettata dal proprio sentire, slegata da altre variabili. I confini in questo caso aiutano a comprendere meglio le relazioni e quindi le funzioni di ognuno e degli stessi elementi che compongono le zone della città esplorate: edifici, piazze, giardini, strade. Analizzare il concetto di confine ha favorito le esplorazioni e la rielaborazione di quanto vissuto, ma anche a riflettere sul concetto di altro, di straniero. L'esercizio di guardarsi attraverso gli occhi degli stranieri, di visitatori estranei ai luoghi familiari del quotidiano ha offerto nuove possibilità d'incontro e proposte di re-inventare i luoghi e le loro funzioni e significati in un continuo "attraversar confini".

Come descritto nel report finale del progetto sviluppato a La Spezia La città che vorrei: *"Spesso per definire o descrivere la città, sia reale che immaginata, i bambini esplorano i rapporti che legano i diversi elementi che la compongono; ne emerge un'immagine della città come sistema di relazioni che legano non solo gli elementi spaziali che costituiscono la città fisica, ma anche quelli che compongono la città sociale identificando lo spazio urbano con il luogo dell'abitare di una comunità."*

and the spaces in its environs, or their homes and neighborhoods. This then led to an expansion of their gaze and exchanges on what constitutes a border, what determines it and how, simply by changing one's point of view, one can see the world in a different way. In a world going through a far-reaching process of globalization, children and adolescents proposed an unusual geography, dictated by their emotions more than other factors. In this case, borders help to better understand relationships, and thus each one's functions and those of the same elements that compose the areas of the city explored: buildings, piazzas, parks and streets. Examining the concept of borders enhanced exploration and the re-elaboration of what they experienced, as well as thoughts about the concept of other and foreigner. The exercise of seeing oneself through the eyes of strangers, of visitors who know nothing of their familiar, everyday places, created new possibilities of exchange and proposals for re-inventing places and their functions and meanings in a continual "crossing of borders". As described in the final report of the project developed in La Spezia, entitled 'The city I would like': *"Often, to define or describe a city, real or imagined, children explore the relationships between the various elements it is composed of; what emerges is the image of a city as a system of relationships that link not only the spatial elements that constitute the physical city, but also those that make up the social city, equating urban space with the place inhabited by a community."*



RIMINI / Scuola Secondaria di Primo Grado Alfredo Panzini



## CITTADINANZA/VISSUTO/CURA

Il processo di globalizzazione che caratterizza la nostra epoca ci pone davanti ad una grande sfida. La sfida è quella di trovare, recuperare trattenere quei comportamenti che vedono l'essere umano partecipare alla costruzione di una comunità pluralistica. Piccole e grandi comunità connesse, influenzate. Scambi e movimenti molto più ampi della singola realtà. In uno scenario del genere diventa necessario uno sguardo e un pensiero che si muovono assieme ad altri sguardi e pensieri, ma anche ad un tempo per fermarsi e riflettere. Riflettere per far emergere le storie, le pratiche e i pensieri che ci muovono. Il nostro fare ha bisogno di una spinta educativa in una traiettoria che vede al centro dello scambio i significati. Cercare linguaggi, tempi e spazi per esprimere la varietà e le dinamiche dei propri bisogni.

Il primo soggetto d'indagine non potrà che essere la nostra identità. Apprezzarne la complessità, notarne i mutamenti e gli sconfinamenti. È un piccolo ma necessario punto di partenza per iniziare a cogliere e accogliere sfide globali molto più ampie. La nostra identità culturale, indagata in tutte le sue manifestazioni, è un campo di prova fondamentale per allenarsi a riconoscere e rispettare la bellezza di una cultura transnazionale.

Servono slanci vitali per educare i cittadini di oggi ad una cittadinanza globale. Slanci verso l'essere umano con i suoi diritti.

Tante progettualità di *Abitare il Paese* ci hanno parlato di questa disponibilità dai bambini e dei ragazzi ad aprirsi al mondo dei diritti degli amici, dei compagni. Abbiamo visto gruppi di giovani cittadini impegnati in piccole azioni di cittadinanza globale, per un benessere condiviso.

Essere un cittadino globale significa comprendere quello che velocemente unisce e divide le persone del mondo. Molti gli esempi di azioni o di progetti che sono stati capaci di operare concretamente oltre i confini di una singola classe o di un quartiere. In campo c'erano forze vitali che inescavavano processi di sconfinamento tra spazi e culture. Una classe prima di scuola secondaria di primo grado (Istituto Comprensivo Marco Polo di Prato - Scuola Elementare Cesare Guasti) che progettando un gioco in una via pubblica, ha scelto una legenda plurilingue. Consapevoli che il gioco unisce ma la lingua può dividere. Non è facile comprendere i meccanismi di una integrazione globale così capillarmente diffusa, ma la scuola è un osservatorio privilegiato per questo.

È un esempio di comunità globale riuscita e mai ferma. A scuola si incontrano tutti e ci sono tutti i bambini e i ragazzi di un paese. Per cogliere non solo le fatiche, ma le opportunità di questa molteplicità, è necessario non solo incontrarsi ma anche riconoscersi e prendersi cura della differenza dell'altro. L'atteggiamento opposto sarebbe quello di isolarsi, evitare lo scambio e la reciprocità, nascondendo i valori fondamentali che ci rendono cittadini globali. Nel processo educativo si rende necessario dare visibilità ai valori personali che esprimiamo attraverso il corpo, l'azione e la parola che portiamo nello spazio condiviso della classe. In un atteggiamento che legittima le espressioni e i gusti delle individualità. In questo modo il gruppo che si forma attorno al singolo sarà più consapevole della ricchezza condivisa.

L'atteggiamento che *Abitare il Paese* ha tenuto, continuando il lavoro e in stretta collaborazione con gli insegnanti, è stato quello di incentivare il gruppo di bambini e ragazzi a mettere in circolo i propri vissuti. Attraverso un ascolto sensibile; sensibile per se stessi e per gli altri. Un ascolto che i bambini e ragazzi incontrati attivano sia con i loro compagni, sia con lo spazio. Entrambi soggetti di una percezione corporea. Se interrogati, i ragazzi e i bambini ci dimostrano di non vivere passivamente i loro ambienti di vita e saperne sentire e valorizzare le qualità soft. *"Quella parte di città la sento mia perché riesco a sentire il profumo e il rumore del mare, mentre chiacchiero con una mia amica, e mi sento sicura"* (Scuola Secondaria di Primo Grado Alfredo Panzini di Rimini).

Un corpo che nel momento in cui esprime il proprio vissuto, innesca atteggiamenti di cura nel senso di riconoscimento e relazione con esso. *"Ci tengo a quella panchina e a quello scorcio di mare vicino a casa, altrimenti dove ci troveremmo a parlare?"*

## CITIZENSHIP/EXPERIENCE/CARE

The process of globalization that characterizes our times presents us with a great challenge. The challenge is to find, recuperate and maintain those behaviors that engage people in the creation of a pluralistic community. Large and small communities that are connected and influence each other. Exchanges and movements much greater than any single reality. In such a scenario, it is necessary to develop an outlook and perspective that move in synchrony with other outlooks and perspectives, but at the same time pause and reflect. Reflect on the stories, customs and thoughts that move us. Our actions need an educational push in a trajectory centered on the exchange of meanings. We must search for words, times and spaces that express the variety and dynamics of our needs.

The first object of our inquiries must necessarily be our identity.

Appreciating its complexity, noting its changes and its trespasses. It's a small but important point of departure in preparation for taking on much bigger global challenges. Our cultural identity, examined in all its manifestations, is a fundamental testing ground for learning to recognize and respect the beauty of a transnational culture.

We need a vital impetus that will educate today's citizens to become global citizens. An impetus in favor of human beings and their rights.

Many of the plans of *Abitare il Paese* spoke of the willingness of children and adolescents to open up to the world, to the rights of their friends and schoolmates. We witnessed groups of young people engaged in small actions of global citizenship, designed to benefit everyone.

Being a global citizen means understanding what rapidly unites and divides the people of the world. There are many examples of actions and projects that have been successful in operating concretely beyond the confines of a single class or neighborhood. There were vital forces at work that set off processes that crossed the borders between places and cultures. A first-year middle school class (Istituto Comprensivo Marco Polo di Prato - Scuola Elementare Cesare Guasti) that planned a game in a public street decided to print up a multilingual legend, aware of the fact that play unites, but language can exclude. It isn't easy to comprehend the mechanisms of a global integration so widely diffused, but school can serve as a privileged observatory. It is an example of a successful global community in constant movement. Everyone meets at school and all of a town's children and adolescents go there. To understand not only the difficulties, but also the opportunities presented by this multiplicity, we must not only meet with each other, but recognize and accept each other's differences. The other possible reaction would be to isolate ourselves, avoiding exchange and reciprocity and rejecting the fundamental values that make us citizens of the world. The educational process makes it necessary to expose the personal values we express through our bodies, our actions and our words, in the shared space of the classroom. In an atmosphere that legitimizes the expression and tastes of each individual. In this way, the group that forms around an individual will be more aware of the benefits they enjoy.

The attitude that *Abitare il Paese* assumed during the projects, in close collaboration with the teachers, was to stimulate the groups of children and adolescents to express their experiences. Along with sensitive listening: sensitive to oneself and others. Listening that the participating children and adolescents exercised both with their schoolmates and with spaces, both perceived corporeally. When asked, children and adolescents demonstrate that they do not experience the places in which they live passively, but perceive and value their 'soft' qualities. *"I feel like that part of the city belongs to me because I can smell and hear the sea while I'm talking to a friend, and it makes me feel safe"* (Scuola Secondaria di Primo Grado Alfredo Panzini di Rimini).

A body that, in the moment in which it expresses its feelings, sets off attitudes of nurture in the sense of recognition and relation to it. *"That bench near my house and that bit of sea I can glimpse from it mean a lot to me: otherwise, where would we go to talk things over?"*

Fin dalla più tenera età i ricettori corporei sono attivi lettori e selezionatori delle qualità dello spazio.

Le scuole, le classi, gli studenti incontrati ci forniscono indicazioni fondamentali sullo stato di vita delle nostre città.

Ascoltando un vissuto si preserva probabilmente un insieme di vissuti, avvicinandosi a conservare una qualità e una ricchezza spaziale di una intera comunità.

Il senso di ogni persona si esprime nell'essere un'unità in un tutto, cioè nell'essere un essere in relazione. Il concetto di relazione è vicino a quello di percezione in quanto dimensione attiva, apertura primordiale e strutturale al mondo della vita. È il corpo a permettere questa apertura percettiva al mondo e a farsi così condizione necessaria dell'esperienza.

Dal mondo vissuto nasce ogni espressione umana, dal linguaggio, all'arte all'architettura.

Quando nel vissuto dell'altro riconosco qualcosa di mio, nel suo modo di percepire e attivarsi in uno spazio colgo la struttura del suo corpo somigliante la mia, allora è come una dichiarazione non detta di amicizia. Il significato del suo comportamento mi è più accessibile e meno estraneo. Per comprendere questo significato i bambini e i ragazzi sono partiti con piacere da loro stessi; condividendo percezioni ed elaborazioni degli spazi. Spesso spostando il punto di vista dal macro al micro nell'ambiente in cui erano o che evocavano con materiali o racconti. Visualizzando e parlando di cosa era piacevole e cosa spiacevole, cosa sentivano e cosa avrebbero voluto sentire. Quali le azioni suggerite da quel luogo piuttosto che un altro luogo. Lo scambio è stato un esercizio critico, dialogato e negoziato, oltre la pura annotazione e verso il senso di ogni cosa. Vissuti che sono diventati piano piano dichiarazioni di identità spaziali. Sono questa persona perché ora sento, vivo e scelgo questi spazi e questi elementi spaziali. Lo spunto di partenza spesso è stato la condivisione di un luogo caro, un paesaggio in memoria. Altre volte invece sono partiti da un luogo neutro. Luogo dove si sono raccolte indicazioni sensoriali e si sono chiesti quali ricettori venivano stimolati e da cosa erano attivati. Attraverso racconti del vissuto sensoriale emozionale e relazionale, la condivisione ambientale prendeva corpo nel senso letterale del termine.

Attraversando queste modalità, bambini e ragazzi hanno dato l'avvio ad un più ampio processo di significazione percettiva degli spazi tracciando via via mappe di luoghi dell'affezione. Sensi di appartenenza a spazi condivisi. Per questo motivo, spazi-beni comuni.

La ricerca intrapresa cercava di identificare sempre meglio cosa aveva valore dentro (corpo) e fuori da sé (paesaggio). Due piani comunicanti. Un primo, più soggettivo, di autoconsapevolezza e un secondo, più intersoggettivo, di comunità. Tutte le interconnessioni e interdipendenze fra le persone e gli spazi, sono stati l'esito di un movimento che dall'individuale-vissuto si è diretto naturalmente verso un collettivo-vissuto. Negli incontri è cresciuto un atteggiamento di rispetto e protezione sia dei luoghi, che delle persone nei luoghi. Una questione fondamentale si poneva mentre questo processo di qualificazione prendeva forza: come comunicare quegli elementi del linguaggio spaziale che creano il tessuto sociale? Quali ruoli e quali apporti questi elementi danno alla vita quotidiana? Possiamo dire che l'esito metaforico della ricerca sugli spazi di cittadinanza, è una mappa sensoriale fatta di luoghi diversi e accoglienti che per esistere necessitano che gli altri li legittimino con la loro presenza. Spazi che per il fatto di essere così vicini ai vissuti, anche il solo parlarne provoca un senso di appartenenza. Il grande concetto di cittadinanza si avvicina alle persone grazie al concetto di patrimonio vissuto. Entrare fisicamente in contatto con un bene, una pista ciclabile o il racconto del mestiere del fornaio, permette un avvicinamento corporeo alle sue qualità. Vederne la forma, percepirne l'odore o sentirne il timbro della voce, rende più tangibile e stretta la relazione.

Molte volte i materiali del progetto ci regalano pezzi di città sentiti sulla pelle e nelle orecchie, vissuti dal corpo, intimi e pieni di storie. Storie che hanno scenografie e personaggi a portata di mano, che raccontano visivamente e

From a very early age, our corporeal receptors are active readers and selectors of the quality of space.

The schools, the classes, the students we met with gave us fundamental indications on the status of living in our cities.

By listening to an experience we probably internalize a series of experiences, approximating the quality and spatial richness of the experiences of an entire community.

The sense of each person lies in being an individual that is part of a greater whole, that is, of being in relation to others. The concept of relation is close to that of perception, in that it is an active dimension, calling for a primordial and structured openness to life itself. And it is the body that governs this perceptual openness to the world, a necessary condition of experience. Experience gives rise to all of human expression, from language to art and architecture.

When I recognize something of myself in another's experience, perceive in his way of seeing things and acting in a space that his body is like mine, it is like an unspoken declaration of friendship. His behavior makes more sense to me and is less foreign. To understand this idea, the children and adolescents were pleased to start from themselves, sharing their perceptions and interpretations of space. Often by shifting the viewpoint from macro to micro in the area in which they found themselves or that they evoked with materials or stories. Visualizing and talking about what they liked and what they didn't, what they felt and what they would have liked to feel. Which actions that place suggested to them compared to another one.

The exchange was an exercise in critical thinking, dialogue and negotiation: more than just annotation and examining the meaning of each thing.

Experiences that gradually became declarations of spatial identity. I am who I am because in this moment I feel, experience and choose these spaces and these spatial elements. The point of departure was often the sharing of a place dear to them, a landscape in memory. Instead, at other times, it was a neutral place. A place that provided sensory stimuli that made them ask themselves which receptors were being stimulated and by what. Through stories of their experiences - sensorial, emotional and relational - environmental sharing took shape in the literal sense of the term.

Through these modalities, children and adolescents began a broader process of perceptual signification of space, tracing maps of places of affect. A sense of belonging to shared spaces, and for this reason, communal spaces-assets. The study attempted to identify more and more accurately what had value inside (body) and outside (landscape) themselves.

Two intersecting planes. The first, more subjective, of self-awareness, and the second, more intersubjective, of community. All the interconnections and interdependencies between people and spaces were the result of a natural shift from the individual-experienced to the collective-experience. During the meetings there was a growing sense of respect and protection of places, as well as of people in those places. Gradually, as this process of qualification grew stronger, a fundamental question arose: how can the elements of spatial language that create the social fabric be communicated? What roles do they play and how do they sustain our daily lives? We can say that the metaphorical outcome of the study on the spaces of citizenship was a sensorial map composed of different hospitable places, which in order to exist needed to be legitimized by the presence of others. Places that were so entwined with experience that even simply talking about them provoked a sense of belonging. The broad concept of citizenship, in the sense of belonging to a city, becomes a reality for people thanks to the idea of an experienced heritage. Being in physical contact with an asset, whether it is a bike path or the story of the baker's art, allows for a corporeal intimacy with its qualities. Observing its shape, smelling its aroma or hearing the tone of voice makes the relationship closer and more tangible. Quite often the project materials involve pieces of the city felt on the skin and in the ears, sensed by the body, intimate and full of stories. Stories that have sets and characters and that speak,



verbalmente sentimenti di felicità e benessere, armonia e cura, ma anche di isolamento e frustrazione, trascuratezza.

Tanti progetti accomunati da un chiaro desiderio di reciprocità, concetto che i bambini e i ragazzi mettono più vicino a cittadinanza.

Attraverso queste condivisioni si delineano le loro comunità, vere. Sono le loro presenze al mondo vissute per mezzo del proprio corpo che ne permette la ricezione e la comunicazione.

Si sono presi del tempo per comprendere che sono già membri attivi e sensibili della comunità; quando sono in famiglia, in classe o nel mondo.

Ci hanno trasmesso anche un senso forte di cittadinanza legato a equità e armonia. Armonia con il contesto ambientale e sociale vissuto. Equità nel senso di distribuzione e possibilità di entrare in contatto con il contesto.

Un bambino della città di Ravenna riflettendo sul concetto di bene comune mette a fuoco tutto questo: *"Il bene comune per me è l'aiuto che l'uomo dà alle altre persone della comunità, però questo aiuto viene ricambiato"*.

La reciprocità si completa con un altro concetto caro, quello di opportunità.

L'opportunità sarebbe quella di partecipare ad un bene comune che è la città con le sue infrastrutture, con i suoi spazi di gioco, apprendimento e piacere. La base di una cittadinanza del genere diventa "un per tutti" che non ha compromessi. Piccole azioni di cittadinanza sono nate all'interno o vicine ai diversi progetti. In gesti, parole, installazioni, schizzi o piattaforme esempi di partecipazione ambientale. In una pratica simile agli happening o ai flash mob, contemporaneamente in diverse parti d'Italia, bambini e ragazzi si sono inseriti con i loro corpi in narrazioni e meccanismi già in movimento ma su cui hanno influito se non altro per le idee che hanno messo in circolazione. Modelli sociali e culturali interrogati, spazi rinegoziati in un corpo a corpo così necessario e desiderato. Questa è la ricchezza inscritta nelle interferenze fisiche, mentali, culturali e politiche della dimensione urbana e che ci ricordano che sono necessari spazi comuni per dare vita a pratiche di cittadinanza e di cura della cittadinanza.

visually as well as verbally, of feelings of happiness and wellbeing, harmony and nurture, but also of isolation, frustration and neglect. Many projects that shared a desire for reciprocity, a concept that children and adolescents consider very close to citizenship. These shared aspects delineate their true communities. Their presence in the world of experience, through their bodies, allows them to perceive and communicate them. They have taken the time to understand that they are already active and receptive members of the community; in their families, their school classes and the world. They have also transmitted a powerful sense of citizenship, associated with fairness and harmony. Harmony with the experienced environmental and social context. Fairness in the sense of equal distribution and opportunity to come into contact with the context. In reflecting on the idea of a communal asset, a child from Ravenna brought all of this into sharp focus: *"To me, a shared asset is the assistance that people give to others in the community, but this assistance is reciprocated."* Reciprocity is completed by another important concept, that of opportunity. Opportunity in the sense of participating in the enjoyment of a shared asset; the city and its infrastructures, its spaces dedicated to play, learning and enjoyment. The basis of a citizenship of this kind becomes an uncompromising "for everyone". Little acts of citizenship sprang up within or close to the various projects. In gestures, words, installations, sketches or platforms that were examples of environmental participation. Almost like a flash mob or a happening, in different parts of Italy but at the same time, children and adolescents entered into, through their bodies, narrations and mechanisms already in motion, but which they influenced through the ideas they expressed. Social and cultural models questioned, spaces renegotiated in a physical struggle so necessary and desired. This is the grace and richness inherent in the physical, mental, cultural and political interferences of the urban dimension, which remind us that communal spaces are essential to stimulate practices of citizenship and the nurture of citizenship.



MILANO / Scuola Secondaria di Primo Grado Arturo Toscanini



LECCE / Istituto Comprensivo P. Stomeo - G. Zimbalo - Scuola Primaria





RILANCI PER IL FUTURO  
FUTURE RE-LAUNCHES

“La mia città  
di domani  
è silenziosa,  
ha tanti centri  
ed è sfusa  
nel paesaggio”

# RILANCI PER IL FUTURO // FUTURE RE-LAUNCHES

## CNAPPC / Fondazione Reggio Children

I bambini e gli adolescenti tra i componenti della nostra società meno ascoltati e troppo poco coinvolti nei processi di cambiamento e re-immaginazione della città, sono nel progetto *Abitare Il Paese* rimessi al centro come cittadini, co-progettisti attivi dei significati e delle visioni di futuro. Con questa dichiarazione diventano loro gli "architetti del quotidiano" con sensibilità, sguardi autentici, fantasia, immaginazione e coraggio; lontani da un'ottica di mera fruizione degli spazi e più vicini al possibile delle città. Investire nello spazio etico dei cittadini del futuro risponde in primo luogo alla Convenzione ONU dei diritti dell'Infanzia e della Adolescenza che attribuisce al bambino e all'adolescente il diritto di partecipare a tutte le questioni che lo riguardano oggi e domani. Tema all'attenzione da molti anni, trova riscontro nelle azioni dell'UNICEF per promuovere l'approccio "Città amiche dell'infanzia" e nell'esperienza nazionale e internazionale di Fondazione Reggio Children.

I processi delle politiche di pianificazione e gestione urbana a medio e lungo termine non possono ignorare aspetti fondamentali quali la sociologia urbana ed una particolare attenzione al fattore umano della città.

Piani regolatori sociali e Piani regolatori per l'infanzia e l'adolescenza, già presenti in diverse sperimentazioni e realtà urbane, devono sempre più coniugarsi con i tradizionali strumenti della disciplina urbanistica e delle scelte legate allo sviluppo economico.

Città sempre più multiculturali dove tessuti antichi fortemente caratterizzati si coniugano con tessuti informali e dequalificati, dove strutture e infrastrutture fisiche si rapportano al mondo virtuale ed alle reti di interconnessione globale, dove la violenza, la marginalità, l'esclusione e il degrado sociale sono sempre più presenti, è fondamentale che l'opportuno riconoscimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza venga coniugato con la predisposizione di programmi che consentano di dare risposte concrete al bisogno dell'essere umano di sentirsi un soggetto autonomo in una collettività con diritti, per tutto il suo percorso di vita.

Le città "amiche dei bambini ed adolescenti" sono contesti urbani dove promuovere iniziative mirate al miglioramento della qualità della vita in ambito urbano, con particolare riferimento all'infanzia e con l'obiettivo di ripensare il rapporto tra le città e gli abitanti tutti.

Gli ambienti urbani contemporanei, infatti, sono pensati in primo luogo per chi è adulto, sano e si sposta in automobile, rivelandosi ostili a tutte le altre categorie. Una delle conseguenze più evidenti è la progressiva scomparsa dei bambini e delle bambine dalle strade e dalle piazze delle città.

Lavorare nell'ottica della sostenibilità urbana attraverso una pianificazione e una serie di interventi specifici che partano dal presupposto fondamentale che "una città non amichevole verso i bambini e gli adolescenti è una

Children and adolescents among the components of our society less listened to and too little involved in the processes of change and re-imagination of the city, are in the project *Abitare Il Paese* put back at the center as citizens, active co-designers of the meanings and visions of future.

With this declaration they become the "architects of everyday life" with sensitivity, authentic looks, imagination, imagination and courage; far from a perspective of mere use of spaces and as close to the cities as possible.

Investing in the ethical space of our future citizens is first and foremost in line with the UN convention on the rights of children and adolescents, which attributes them the right to participate in all the decisions that concern them today and tomorrow. The topic has been under scrutiny for many years and is reflected in the efforts of UNICEF to promote the "Child-friendly cities" initiative and in the national and international experience of the Reggio Children Foundation.

Long and medium-term planning and management processes cannot ignore such fundamental aspects as urban sociology and must focus special attention on the human side of the city.

Social regulators and regulatory plans addressing children and adolescents, already present in an experimental phase in several cities and towns, must increasingly deal with traditional urban design and the effects of decisions based on economic development.

In increasingly multicultural cities, where ancient and strongly characterized social contexts mix with informal and less qualified ones, where physical structures and infrastructures are in synch with the virtual world and the global networks, where violence, alienation, exclusion and social degradation are on the rise, it is essential that the appropriate recognition of the rights of childhood and adolescence be combined with the preparation of programs that allow us to give concrete answers to the human being's need to feel an autonomous subject in a community with rights, to all his life path.

"Child-friendly cities" are urban areas that promote initiatives aimed at improving quality of life in an urban setting, with particular attention to the youngest and to re-examining the relationship between the city and all its inhabitants.

In fact, the existing urban areas are planned to meet the needs of healthy adults who move around in cars, and are, as a result, hostile to all other categories of people. One of the most obvious consequences is the increasing scarcity of children in city streets and piazzas.

Working towards urban sustainability through specific planning and a series of dedicated interventions based on the idea that "a city that is not friendly towards children and adolescents is unsustainable for everyone"

città insostenibile per tutti”, non può che produrre l’effetto di migliorare la qualità della vita in città, a partire dall’infanzia, inducendo effetti benefici su tutta la collettività. La città può diventare così un eccezionale laboratorio.

La prima edizione del Progetto Abitare il Paese è stata avviata dal CNAPPC nel solco dell’Anno Europeo del Patrimonio Culturale 2018 che, partendo dalla Dichiarazione di Davos del 22 gennaio, sottolinea il ruolo chiave che la cultura e l’educazione delle giovani generazioni giocano nella qualità dello spazio urbano e abitativo.

La Dichiarazione, in particolare, ci ricorda che gli edifici sono cultura e creano uno spazio per la cultura. Un approccio olistico sottolinea la responsabilità congiunta della politica e dei cittadini della società per l’ambiente edificato, e chiede infine che la politica dell’UE sia incentrata su una “Baukultur” di alta qualità.

Delle cinque azioni promosse dall’Anno Europeo del Patrimonio culturale 2018, le azioni 3 e 4 sono incentrate rispettivamente sull’“Educazione” delle giovani generazioni e sulla “Partecipazione”, in un’ottica multilivello delle Istituzioni, delle associazioni di categoria e dei cittadini, per rafforzare la coesione sociale e promuovere concretamente lo sviluppo sostenibile dell’ambiente in cui viviamo.

D’altra parte le più avanzate esperienze europee di città che offrono un’alta qualità della vita, si fondano sulla partecipazione attiva e il coinvolgimento dei cittadini, dei professionisti e di tutti i portatori di interesse, per individuare esattamente i bisogni e le “domande di futuro” alle quali la politica deve fornire risposte con strumenti e risorse adeguate. A livello internazionale diversi Paesi stanno elaborando le Agende per le Città.

In Italia sta emergendo con sempre maggiore evidenza l’assoluta priorità per le città e le aree urbane del nostro Paese del tema dello Sviluppo urbano sostenibile in attuazione dell’Agenda Onu 2030, sottoscritta a Quito nel 2015, per il conseguimento dei Sustainable Development Goals (SDGs). Gli impegni per lo sviluppo urbano sostenibile dell’Agenda Urbana 2030, ruotano attorno alle tre componenti dello sviluppo sostenibile: sociale, economico, ambientale e sono individuati 17 obiettivi e 169 target specifici, molti dei quali sono formulati con una precisa forma numerica e associati a indicatori da raggiungere entro il 2030, per consentire una loro verifica puntuale. In particolare l’obiettivo 4 propone il traguardo, entro il 2030, di “garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”.

Su questo specifico traguardo, ma non solo, gli Architetti, referenti e tutor del progetto Abitare il Paese possono contribuire ed essere facilitatori dei processi e possono svolgere un’azione sinergica, collaborativa e proattiva, insieme agli altri attori dello sviluppo sostenibile a cui l’Agenda è indirizzata: tutti i paesi del mondo, l’ONU stessa, le ONG, i Governi e le Istituzioni, il settore privato, la società civile. Gli obiettivi infatti, sono tutti strettamente dipendenti gli uni dagli altri; come si può pensare, ad esempio, di sradicare la povertà (1) e rendere le città sostenibili (11) senza garantire acqua e servizi igienici per tutti (6)? Come si possono combattere i cambiamenti climatici (13) senza consentire l’accesso all’energia sostenibile per tutti? E ancora, come si può raggiungere la parità di genere (5) senza fornire un’istruzione di qualità e inclusiva (4)? E come potrebbero questi obiettivi essere raggiunti senza promuovere società pacifiche (16)?

Il raggiungimento degli obiettivi è un traguardo molto ambizioso, e la loro realizzazione entro il 2030 non è affatto scontata; non è detto che tutti Paesi vi riusciranno.

I governi dovranno impegnarsi molto seriamente e i singoli cittadini, singoli studenti, singoli professionisti, che cosa possono/devono fare? Possono e devono fare molto; la realizzazione di questi traguardi non sarà mai possibile se gli abitanti del pianeta non saranno pienamente consapevoli e convinti dell’assoluta necessità del loro raggiungimento e non vi adegueranno i propri comportamenti.

Questa consapevolezza comprende anche l’accettazione di alcune rinunce

can only improve the quality of urban life, for small children first of all, but with beneficial effects on everyone.

The city can thus become an extraordinary laboratory.

The first edition of the Abitare il Paese project was launched by the CNAPPC during the course of the 2018 European Year of Cultural Assets, which, as per the Davos Declaration of 22 January of that year, underscored the key role played by culture and education of the young in determining the quality of urban and residential areas.

In particular, the Davos Declaration states that buildings are culture and also create spaces for culture. A holistic approach underscores the importance of joint action by political forces and residents in the built environment, and finally asks that EU policy focus on a high quality “Baukultur”.

Of the five actions promoted by the 2018 European Year of Cultural Assets, actions 3 and 4 center on, respectively, “Education” of the younger generations and “Participation”, with a multilevel view of the institutions, category associations and the general public, and the aim of reinforcing social cohesion and concretely promoting the sustainable development of the environment in which we live.

After all, the most advanced European cities offer a high quality of life, as they are based on active participation and the engagement of residents, professionals and all the interested parties, to accurately determine future needs and questions to which public administrations must provide solutions and allocate adequate instruments and resources. In various nations, Agendas for the City are being drawn up.

In Italy, it is becoming increasingly clear that the issue of Sustainable Urban Development, as described in the UN 2030 Agenda signed in Quito in 2015, involving the achievement of Sustainable Development Goals (SDGs), is of key importance to our cities.

The commitments to sustainable urban development included in the 2030 Urban Agenda revolve around the three components of sustainable development: social, economic and environmental, broken down into 17 goals and 169 specific targets, many of which are associated with precise numerical values and indicators to be reached by 2030, allowing for objective verification. In particular, objective 4 proposes the objective of “guaranteeing inclusive and fair high quality education and the promotion of ongoing learning opportunities for everyone” by 2030.

Insofar as this specific goal, but for others as well, the architects, representatives and tutors of the Abitare il Paese project can contribute to facilitating the processes, carrying out a synergic, collaborative and proactive action in concert with the other actors involved in sustainable development, to whom the Agenda is addressed: all the world’s national governments, the UN itself, the NGO and the institutions, the private sector and civil society in general. The Goals, in fact, are all closely interdependent; for example, how can one imagine eliminating poverty (1) and making cities sustainable (11) without guaranteeing potable water and sewage systems for everyone (6)? How can we fight climate change (13) without guaranteeing everyone access to sustainable energy? And again, how can we achieve gender parity (5) without providing inclusive, high quality education (4)? And how could these goals be achieved without promoting peaceful societies (16)?

The achievement of the objectives is a very ambitious goal, and their achievement by 2030 is not at all obvious; not all countries will succeed.

Governments will have to take very seriously, and individual citizens, individual students, individual professionals, what can/should they do? They can and should do a lot; the achievement of these goals will never be possible if the inhabitants of the planet are not fully aware and convinced of the absolute necessity of their achievement and will not adapt their behavior.

This awareness also includes the acceptance of some sacrifices and

e cambiamenti nello stile di vita: ad esempio, dovrebbero cominciare a spostarsi preferendo i mezzi pubblici all'automobile, a utilizzare meno plastica possibile e non sprecare. E se saranno profondamente convinti della necessità di questi cambiamenti, dovrebbero anche diventare opinione pubblica e imparare a collaborare in maniera interdisciplinare e transnazionale.

La ricerca e la produzione di conoscenza sono di grande importanza per individuare soluzioni innovative ai problemi urbani, per promuovere uno sviluppo sostenibile e raggiungere gli obiettivi fissati dall'Agenda ONU 2030, e richiedono la collaborazione internazionale tra le strutture di ricerca a partire dalle Scuole, Università, le amministrazioni pubbliche e gli altri attori della vita delle città.

Il Programma Internazionale "Architecture&Children" dell'Unione Internazionale degli Architetti (UIA), di cui il CNAPPC è membro, promuove l'educazione per un ambiente costruito di qualità attraverso un network che mette in rete gli Architetti (tramite i consigli nazionali), i Governi, le Scuole, gli insegnanti, gli studenti e i loro genitori, per scambiare le buone pratiche e collaborare per migliorare l'insegnamento dell'architettura e più in generale della sostenibilità ambientale nelle scuole di tutto il mondo.

La rete UIA Built Environment (Ambiente Costruito) intende sostenere architetti e insegnanti di tutto il mondo nella missione di riflettere assieme ai bambini ed ai giovani su ciò che rende una architettura di qualità e un ambiente sostenibile, lavorando sulla consapevolezza della necessità di una architettura per la città e sullo sviluppo sostenibile attraverso l'empatia e la collaborazione reciproca tra persone e ambiente.

Queste grandi sfide contemporanee sono toccate, sfiorate e a volte approfondite dai lavori del primo anno di co-progettazione territoriale avviata con il progetto Abitare il Paese facendo emergere una pluralità di temi, suggestioni e sguardi inattesi sui nostri territori e nuove visioni per la città del presente-futuro. I risultati sono stati raggiunti attraverso un lavoro locale e capillare sui territori Italiani, da cui sono emersi nuclei tematici che si inseriscono bene in una ricerca di interesse globale e che ha aperto ulteriori spazi di indagine sullo sviluppo sostenibile, da promuovere anche attraverso lo scambio di buone pratiche in relazione alle esperienze internazionali già in atto.

Docenti, architetti, bambini e ragazzi assieme, ricercatori del senso della città presente e futura, una frase-manifesto del progetto "Abitare il Paese" che apre alcuni pensieri su questo primo viaggio verso il senso della città. Si è trattato di un equipaggio numeroso, di diverse età, diverse provenienze geografiche e professioni, unito in un Paese e da un obiettivo: l'impegno a trasformarsi da consumatori del senso della città a progettisti del cambiamento, della visione della città del futuro.

Osservare e discutere l'oggi per toccare il potenziale, per intravedere indizi di un futuro possibile.

I bambini e gli adolescenti sono diventati attori fondamentali in un teatro urbano di riproduzione e reinterpretazione creativa, da coinvolgere nei processi partecipativi che promuovano il riconoscimento identitario, i valori etici e contrastino l'alienazione individualistica e la disumanizzazione dei rapporti sociali.

I vissuti e le interpretazioni che i bambini hanno e danno dell'ambiente urbano di vita, costituiscono i fattori fondamentali di un progetto educativo partecipato, che individua nella cultura dell'infanzia le sue fondamenta, e nella figura dell'architetto il co-interprete e il co-progettista di una relazione di prossimità e reciprocità inedita.

L'obiettivo non sta nel far crescere nuovi architetti ma nell'attivare nuovi dialoghi e tavoli di lavoro intergenerazionali. I più giovani insieme ai tutor architetti riscoprono il formidabile ruolo che la progettazione dell'architettura e lo spazio urbano possono avere per assicurare la qualità della vita e dell'abitare.

L'architettura ha bisogno e si alimenta del pensiero creativo, dello scambio e del movimento delle idee. Se l'ascolto, assieme alla forza propulsiva

lifestyle changes: for example, they should start moving, preferring public transport to the car, using as little plastic as possible and not wasting.

And if they are deeply convinced of the need for these changes, they should also become public opinion and learn to collaborate in an interdisciplinary and transnational way.

Research and the accumulation of knowledge are of critical importance to devising innovative solutions to urban problems, promoting sustainable development and achieving the goals set by UN Agenda 2030, and they require international cooperation between research bodies, including schools, universities, public administrations and the other players in the life of the city.

The International Program "Architecture & Children", of the International Union of Architects (UIA), of which the CNAPPC is a member, promotes education for a high quality built environment through a global network that links architects (through their national councils), governments, schools, teachers, students and their parents, exchanging best practices and working together to improve instruction about architecture and, more in general, about environmental sustainability, in the school systems of the world.

The UIA Built Environment network intends to support architects and teachers from around the world in the mission of reflecting together with children and young people on what makes quality architecture and a sustainable environment, working on the awareness of the need for architecture to the city and on sustainable development through empathy and mutual collaboration between people and the environment.

These great contemporary challenges are touched upon, just touched upon and sometimes deepened by the works of the first year of territorial co-planning launched with the Abitare il Paese project, bringing out a plurality of themes, suggestions and unexpected views on our territories and new visions for the city of the present-future. The results were achieved through local and widespread work on the Italian territories, from which thematic nuclei emerged that fit well into a research of global interest and that opened further research spaces on sustainable development, to be promoted also through the exchange of good practices in relation to international experiences already in place.

Teachers, architects, children and young people together, researchers of the meaning of the present and future city, a statement of purpose from the "Abitare il Paese" project, that sets the tone for some reflections on the first year of this journey towards the meaning of the city. It was a group of considerable size, of different ages, from different places and with different jobs, gathered together in a single country with a single objective: the commitment to transform from consumers of the sense of a city to planners of change, of a vision of the city of the future. Observing and discussing what is in order to feel its potential, to glimpse hints of a possible future. Children and adolescents became fundamental actors in an urban theater of creative reproduction and reinterpretation, involved in participatory processes that promote identity recognition and ethical values and contrast individualistic alienation and the dehumanization of social relationships.

The experiences and interpretations that children have and give of the urban living environment are the fundamental elements of a participatory educational project, which identifies its foundations in the culture of childhood and in the figure of the architect as the co-interpreter and co-designer of an unprecedented relationship of proximity and reciprocity.

The goal is not to develop new architects but to activate new intergenerational dialogues and work tables. The younger children, together with the architect tutors, rediscover the formidable role that architectural design and urban space can play in ensuring the quality of life and living.

Architecture needs and feeds on creative thinking, the exchange and movement of ideas. If listening, together with the driving force of

dell'immaginazione e della fantasia, sono componenti fondamentali del lavoro dell'architetto allora la relazione con bambini e adolescenti suggerirà nuove sensibilità e nuovi punti di vista, concorrendo ad aumentare la qualità progettuale verso dinamiche di apertura e collaborazione. Nei più giovani la prossimità con una figura professionale spesso poco incontrata, è diventata occasione per riflettere su cosa significhi senso civico, comunità, bene comune, rafforzando così un senso di coesione sociale attraverso la conoscenza e la messa in pratica di alcuni paradigmi appartenenti al mondo della progettazione urbanistica e architettonica.

Il primo anno di "Abitare il Paese" è stato una prima volta per tutti.

I docenti, figure centrali di questo progetto, con il loro desiderio di mettere la propria esperienza in dialogo con quella di altri professionisti hanno reso possibile una progettazione di qualità fatta di contaminazioni, ricerche e innovazioni che hanno investito la didattica di ogni disciplina. Bambini e ragazzi sono stati attenti osservatori durante passeggiate reali e virtuali in luoghi di riferimento, percorsi nuovi, piattaforme digitali; e gli adulti, altrettanto attenti osservatori del loro modo di guardare, vivere e decifrare l'ambiente. Con questa modalità di esplorazione studenti, tutor e docenti hanno intrapreso un viaggio nella città di oggi attraverso letture inconsuete, nuove elaborazioni e visioni, narrazioni e immaginazioni, iniziando assieme a gettare oggi le basi della città di domani.

I tutor raccontano con stupore con quanta semplicità e abilità i bambini e i ragazzi abbiano saputo muoversi tra le caratteristiche dell'architettura, notando facilmente lì dove la qualità si fa senso e coinvolgimento; amanti anche degli elementi più contemporanei del linguaggio visivo, linguaggio di cui apprezzano le qualità materiche attraverso occhi, mani, nasi che catturano e sintetizzano con diversi media, testimoniando un approccio al mondo libero, dinamico e poetico. La prima sfida per i tutor è stata quella di chiedersi cosa aspettarsi dall'incontro; quale ruolo avere nel progetto; come tradurre, modellare, condividere il proprio sapere mettendolo al servizio del pensiero delle classi; come entrare in una autentica relazione di reciprocità con questi interlocutori, e come progettare questo scambio di competenze, riuscendo contemporaneamente ad ascoltare e parlare.

Cercando di toccare il cambiamento già in atto nelle città attraverso l'ascolto delle loro relazioni spaziali e materiali, e le sue rappresentazioni, connessioni affettive e sensoriali tra i suoi abitanti.

Gli insegnanti raccontano di architetti interessati al pensiero e ai vissuti dei bambini e dei ragazzi, al loro punto di vista, predisponendo l'azione allo scambio grazie a domande stimolanti e a rimodulazioni in base alle risposte, rilanciando concetti e indizi raccolti, e stando su dubbi e perplessità. Veri e propri tutor dell'azione progettuale che hanno saputo mettere in circolo nuovi saperi, in un dialogo che un ragazzo dell'Istituto d'Istruzione Superiore V. Moretti di Roseto degli Abruzzi (Teramo), definisce "superiore", riferendosi con questo aggettivo ai preziosi e nuovi contributi portati al mondo dell'architettura, della progettazione ambientale e dall'arte al servizio delle idee.

Le progettualità di "Abitare Il Paese" si sono così inserite nel fare delle scuole, desiderose di accogliere nuove esperienze, con una abilità sorprendente nel collegare concetti e tematiche, connettendo percorsi già iniziati, interconnettendo diverse discipline e lavorando per progettualità trasversali alle diverse attività delle classi. La scelta del tema, del focus della ricerca, è stato frutto di una negoziazione tra gruppo classe, tutor e insegnanti oppure, nei primi incontri, tra tutor e insegnanti per definire insieme il macro ambito d'indagine.

Collaborazioni fruttuose, queste, tra tutor e corpo docente della scuola, che racconta la possibilità che l'incontro tra professioni, linguaggi, approcci e materiali diversi, permette un arricchimento della didattica stimolando a ricerche e approfondimenti anche personali. L'ascolto non è solo rivolto ai bambini e ai ragazzi ma ha più direzioni: un'operazione ampia di ascolti che preparano il terreno a nuove idee, progettualità e competenze per ognuno dei soggetti coinvolti in "Abitare il Paese".

Imagination and fantasy, are fundamental components of the architect's work, then the relationship with children and adolescents will suggest new sensitivities and new points of view, helping to increase the design quality towards dynamics of openness and collaboration. In the youngest, the proximity to a professional figure rarely encountered provided an opportunity to reflect on what civic sense, community and the common good mean, thus strengthening a sense of social cohesion through the knowledge and implementation of paradigms belonging to the world of urban and architectural planning.

Year One of "Abitare il Paese", was a first for everyone. The teachers, who played a central role in the project, evidenced a willingness to add their experience to that of other professionals, making possible a high quality of planning, consisting of cross-pollinations, research and innovation, which were incorporated into the teaching of every subject. Children and adolescents turned into attentive observers during real and virtual walks through the places chosen, on new journeys and digital platforms; and the adults were equally alert to their way of seeing, experiencing and decoding their environment. Thanks to this exploratory modality, students, tutors and teachers journeyed through the cities of today, making unusual observations, creating new interpretations and visions and beginning, together, to lay the foundations of the city of the future. The tutors tell, amazed, of how simply and ably the children and adolescents were able to deal with the characteristics of architecture, easily appreciating where quality arises from meaning and engagement; attracted by even the most contemporary elements of the visual lexicon, a language whose material characteristics they sense through their eyes, hands and noses, that they capture and synthesize using different media, exhibiting a free, dynamic and poetic approach to their world. For the tutors, the first challenge was to ask themselves what they should expect from that exchange: what their role would be in the project, how to translate, model and share their knowledge and put it at the service of the classes; how to build an authentically reciprocal relationship with these interlocutors and how to plan this exchange of competencies so that they would be able to speak and listen at the same time. Trying to touch on the changes already in motion in the cities by listening to material and spatial relationships, and the representations, affective and sensory connections created with their inhabitants.

The teachers tell of architects interested in how children and adolescents think about and experience things, their opinions, facilitating participatory exchanges thanks to stimulating questions and adjustments based on the responses, reformulating the concepts and indications provided and paying particular attention to doubts and uncertainties. Genuine tutors of project processes, who were able to present new knowledge in a dialogue that a student from the Istituto d'Istruzione Superiore V. Moretti di Roseto degli Abruzzi (Teramo) characterized as 'superior', in reference to the new and valuable contributions made by architecture, environmental planning and art to the world of ideas.

The plans of "Abitare Il Paese" thus became part of the educational agenda of the schools, eager to engage in new experiences, with a surprising capacity to connect concepts and topics, linking paths already under way, combining different disciplines and working on plans that cut across the various class activities. The choice of topic on which to focus the research was the outcome of a collective process involving the classes, the tutors and the teachers, or, in the initial meetings, between the tutors and the teachers, collectively defining the general area of study.

Very fruitful collaborations these were, between the tutors and the faculty, exemplifying the possibilities raised by an exchange between different professions, languages, approaches and materials and allowing an enrichment of the learning process by stimulating research and in depth investigations, sometimes on personal initiative. Listening is not limited to children and adolescents: it goes many other directions as well: a broad array of listening that lays the groundwork for new ideas, plans



Un esempio di questa reciprocità nell'apprendimento si può leggere nell'episodio raccontato da un tutor durante i lavori in classe: una bambina, della scuola elementare dell'I.C. Donzella di Porto Tolle (Rovigo), nel re-immaginare la piazza della propria città attraverso il disegno, aggiunge alle architetture e agli elementi stilistici, anche un piccolo rettangolo dove racchiude alcuni colori. Il tutor, chiedendole il perché di questa scelta, trova nella spiegazione della bambina un importante significato della sua professione.

Quel rettangolo racchiude i colori del tramonto: una piccola annotazione visiva che testimonia una capacità immaginativa, progettuale e vitale. Il rettangolo è il desiderio futuro che dalla piazza si possa vedere il tramonto, cosa non possibile a causa della disposizione dell'affollamento spaziale attuale. La bambina, però, nella sua piazza ideale ha incluso nel progetto il tramonto. Metaforicamente, l'architettura deve permettere al tramonto di esistere attraverso una progettazione di qualità che lasci spazio ai fenomeni naturali di mostrarsi nella loro bellezza. Non solo erigere, costruire, destinare, ma far emergere gli elementi della natura e dell'essere umano con essa. Il tutor conclude affermando che troppo spesso ci si dimentica di questo principio fondamentale del mestiere dell'architetto, ed è stato necessario che una giovane esploratrice gli ricordasse l'importanza di rendere visibile il tramonto.

Un esempio che crediamo tocchi in profondità il senso, i desideri e la natura dell'essere umano, nel suo bisogno di armonia e connessione con tutti gli elementi del mondo: non solo digitali, non solo materiali, non solo naturali, non solo relazionali, ma una danza ritmata di tutti questi.

Dalle molte e diverse ricerche che contemporaneamente si sono attivate in numerose classi sparse su tutto il territorio italiano, sono emersi alcuni interessi e focus comuni: il legame con il naturale e l'urbano come fonti di energie diverse e complementari; l'immersione relazionale e la costante comunicativa come desiderio e destino della città; il senso del globale attraverso i mezzi di comunicazione e il senso del locale nelle culture e nei patrimoni personali e comunitari.

Questo e tanto altro restituiscono una complessità di visioni e rappresentazioni sulla città che sembrano essere vissuti dai bambini e dai ragazzi attraverso una capacità di radicamento e relativizzazione, di astrazione e concretizzazione molto forti.

In un continuo gioco di equilibri tra opposti questi giovani cittadini ci parlano del loro abitare il mondo.

La strategia che ha permesso a questa complessità di pensiero di manifestarsi ed essere messa in forma di progetto, è innanzitutto una scelta di ascolto che diventa un punto di incontro tra architetti, bambini e ragazzi. Un racconto, una fotografia, una classe, un giardino, una piazza, diventano tutti luoghi-occasioni di confronto sulle qualità dell'abitare. Qualsiasi sia il luogo o il pretesto di partenza del progetto è prima di tutto un far spazio per permettere a età e professioni diverse di confrontarsi; fare spazio ad un ascolto accogliente delle abilità e delle conoscenze di tutti. Quello di cui stiamo parlando è un progetto in cui i bambini e i ragazzi sono interlocutori autorevoli seduti assieme ai tutor-architetti attorno ad un tavolo per ripensare la città di oggi e di domani.

Città nascoste, mappe del sopra e del sotto, tecnologie per moltiplicare e permettere veloci andate e ritorni casa-scuola, gambe che camminano sotto ai ponti e vicino ai ruscelli, occhi che guardano fuori dai finestrini delle macchine nel tempo lungo del traffico, attraverso questi e tanti altri sguardi i bambini e i ragazzi ci hanno restituito il senso e il significato della città; delle loro città.

La città del futuro l'abbiamo così intravista tra le parole, le immagini, le grafiche, i collage, le cartoline, i testi di progetti generosi frutto dell'intero equipaggio. Una città sensibile alla questione ambientale, trasversale a qualsiasi età, collocazione geografica e tipo di scuola, dove la natura è riconosciuta come un elemento fondamentale per il benessere dell'essere umano, a volte anche solo per il colore che aggiunge al paesaggio.

and competences for each of the subjects involved in "Abitare il Paese".

An example of this reciprocal learning is presented in this anecdote recounted by a tutor about a classroom episode: in re-imagining a piazza in her town by drawing a new one, a little girl from the Scuola Elementare dell'I.C. Donzella di Porto Tolle (Rovigo), in addition to the architecture and the stylistic elements, added a small box in which she put certain colors. When the tutor asked her why she did so, the child's answer shed light on an important aspect of his profession.

That box contained the colors of the sunset: a small visual note that testifies to an imaginative, planning and vital ability.

The box represents the future desire to one day be able to see the sunset, which at present isn't possible due to the spatial layout. But the little girl had included the sunset in her idealized piazza.

Metaphorically, architecture must allow the sunset to exist through high quality planning that leaves room for natural phenomena to display their beauty. Not just to build, construct and define, but to allow the emergence of natural elements, and human elements along with them. The tutor concludes by pointing out that all too often we forget this fundamental principle of the architect's job: it was only when a young explorer reminded him that he remembered the importance of making life visible.

This example, we believe, touches deeply on man's very existence, desires and nature, his need for harmony and connection with all the aspects of the world: not only digital, not only material, not only natural, not only relational, but a rhythmic dance of all of them.

From the many and diverse projects that were simultaneously activated in numerous classes scattered throughout the Italian territory, some common interests and focuses emerged: the bond with nature and the urban setting seen as different, complementary sources of energy; the desire for and avoidance of relationships and full-on communication; the feeling of global connection through means of communication and the feeling of local conveyed by personal and collective cultures and legacies. This and much more reflect a complexity of visions and representations on the city that seem to be experienced by children and young people through a very strong proclivity for rooting and relativization, for abstraction and concretization.

In a continuous game of balancing opposites, these young citizens tell us about how they live in the world.

The approach that allows this complexity to be shaped into a project by the children and adolescents is, first and foremost, one of listening, of creating a locus of exchange between architects, children and adolescents. A story, a photograph, a class, a park, a piazza are all places-opportunities for exchanging ideas about the quality of life. Whatever the place or the point of departure, its nature is primarily mental, since exchanging ideas with people of different professions and of different ages calls for the acceptance of a diversity of abilities and knowledge.

What we are talking about is a project in which children and young people are authoritative interlocutors, sitting together with the tutor-architects around a table to rethink the city of today and tomorrow.

Hidden cities, with maps showing above and below ground, technologies to allow a multiplicity of rapid movements, legs that walk under bridges and near streams, eyes that peer through car windows in a precious moment like trips in heavy traffic, through these and many other glances, children and young people have given us back the sense and significance of the city; of their cities.

Glimpses of the city of the future are provided by the words, images, graphics, collages, postcards and project notes contributed by the entire team. A city that is sensitive to environmental issues, across all ages, geographical locations and types of school, that recognizes nature as a fundamental component in human wellbeing, even if only for the color it adds to the landscape.

Sensibile alla necessità di relazioni strette e solidali tra le persone: relazioni che si intrecciano in maniera incontrollata dove non le si è immaginate, negli angoli delle infrastrutture meno accoglienti, nelle passeggiate nei centri commerciali.

Sensibile alla cultura delle biblioteche, dei musei, dei Bronzi di Riace; cultura riconosciuta come patrimonio identitario e socialmente costruito.

Sensibile alle piazze e al concetto di centro come un punto di ritrovo condiviso, fatto per orientarsi: centro delle attività umane così simboliche dell'esserci e del partecipare al mondo.

Sensibili al gioco e alla giocosità degli spazi e degli elementi; atteggiamento creativo che trasforma e accende visioni, sospende il tempo, unisce e alleggerisce concetti distanti.

Sensibili alla bellezza dove non la si attende, anche se frammentata e raccolta, bellezza che accoglie i segni del tempo nelle superfici e nei materiali di cui la città è ricca; segni che diventano familiari, a cui ci si affeziona; una bellezza che è anche atteggiamento di cura e di presa in carico delle caratteristiche dell'essere umano, delle sue relazioni e delle sue occupazioni attraverso cui si mostra. Sempre alla ricerca di bellezza che connette il mondo interiore e il mondo esteriore mettendo in forma di materie, pensieri e azioni questi due mondi. Sensibile al tema del progetto, con un desiderio concreto di mettere in vita un'idea, vederla fare i primi movimenti e crescere tra le mani e i rilanci degli amici e degli adulti del gruppo. Sensibile al futuro, come un'intuizione che si sta facendo spazio nel presente.

Un effetto collaterale di "Abitare Il Paese" è che assieme a nuove sensibilità e idee sulla città, cresceva anche un senso di unione e vicinanza territoriale grazie allo scopo comune che muoveva tutti i soggetti distanti ma uniti.

Un effetto importante permesso anche da scelte organizzative che hanno messo in rete i tanti tutor/architetti distanti in tutte le fasi del progetto.

Per loro l'opportunità più grande è stata quella di poter incontrare un interlocutore così fondamentale, e non così vicino al loro lavoro quotidiano, come i bambini e i ragazzi.

Lo scenario attorno ai protagonisti del primo anno di "Abitare Il Paese" prende le forme di una città globale, arricchita da un crescente numero di luoghi d'incontro reali e virtuali, con un ventaglio variegato di progetti di vita e possibilità di espressività ambientale, dove le piazze, le vie, le case, le classi, le biblioteche, i centri commerciali, i siti web e i social media sono i luoghi di questa città del futuro, dove l'offerta di spazi di cittadinanza è da ricercare in diversi ambiti del privato e del pubblico, della cultura e del consumo, dell'apprendimento e del divertimento, alla ricerca di ambienti inclusivi per le differenze e pensati per il desiderio di condivisione e presenza.

In una forma più intima e misteriosa, il rispetto dell'esistente, in ogni sua naturale manifestazione, è una traccia che accompagna tantissimi progetti con la richiesta o il bisogno di lentezza per avere tempo tra un'attività e un'altra, un luogo e un altro, di fermarsi e godersi il dopo.

Queste e molte altre riflessioni ci sono state generosamente affidate dai bambini e dai ragazzi, e tante ancora ne attendiamo ora che il viaggio verso la città del futuro è nei loro pensieri. Pronti per un nuovo anno dove rinnovare l'ascolto di tutte le cittadinanze vissute, tutti i paesaggi inattesi, tutte le relazioni di confine che un abitare il possibile domanda

Sensitive to the need for close relations and solidarity between its inhabitants: relations that form unregulated in unpredictable locations where you had not imagined them, on the corners of uninviting infrastructures, during strolls in shopping centers.

Sensitive to the idea of libraries, museums, the Riace bronzes; culture seen as a manifestation of identity, a social construct.

Sensitive to piazzas and the idea of a center of town where people meet, a point of reference: a center of such basic human activities as just being there and participating in the world.

Sensitive to play and the playfulness of spaces and their components; a creative mindset that transforms and energizes visions, suspends time and brings together and simplifies dissimilar concepts.

Sensitive to unexpected beauty, even if fragmented and localized, a beauty that welcomes the signs of age in the surfaces and materials of which the city is full; signs that become familiar and elicit affection; a beauty that elicits an attitude of care and consideration of people's nature, displayed by their relationships and their occupations.

Always in search of the beauty that links the interior and exterior world, showing their grace through materials, thoughts and actions. Sensitive to the idea of planning, with a concrete desire to realize an idea, see it take its first steps and grow under your eyes, with the contributions of friends and adults in the group. Sensitive to the future, like an intuition that is emerging in the present.

A side effect of "Abitare Il Paese" is that, along with the sensitivity and the new ideas, there also grew a sense of togetherness and belonging to the territory, thanks to the objective shared by all the participants.

A significant effect, favored by organizational decisions that created a network of tutor/architects that, despite their physical distance, interacted in every phase of the project. For them, the greatest opportunity consisted in finding such fundamental interlocutors, children and adolescents with whom they would not normally come into contact during the exercise of their profession. The scenario around the protagonists of Year One of "Abitare Il Paese" takes on the semblance of a global city, enriched by an increasing number of meeting places, both real and virtual, hosting a variegated array of environmental expressions and life choices, where the piazzas, the streets, the houses, the classes, the libraries, the shopping centers, the websites and the socials are the loci of this city already of the future, where the offer of participatory spaces can be found in various public and private contexts, of culture and of consumption, of learning and play, in search of places that are inclusive, accepting difference while satisfying the desire for exchange and presence.

In a more intimate and less apparent form, respect for what exists, in its every natural manifestation, is an element of numerous projects that call for gradual progress or need time to move from one activity to another, one place to another, to pause and savor what is to come. These and many other thoughts were generously shared with us by the children and the adolescents, and we expect many more, now that the journey towards the city of the future is in their minds. Ready for a new year, to listen again to all the experiences of the city, the unexpected landscapes, the cross-border relationships formed when one inhabits the possible.





VERONA / Scuola Primaria Bartolomeo Rubele



## BIBLIOGRAFIA // BIBLIOGRAPHY

- Gregory Bateson, *Verso un'ecologia della mente (i metaloghi)*, Milano, Adelphi, 1977
- Jerome S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2000
- Italo Calvino, *Le città invisibili*, Milano, Oscar Mondadori, 2016
- Francesco Carerei, *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*, Piccola Biblioteca Einaudi, 2006
- Giulio Ceppi e Michele Zini (a cura di), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Emilia, Reggio Children Editore, 1998
- Sonia Cipolla e Evelina Reverberi (a cura di), *I piccolissimi del cinema muto*, Reggio Emilia, Reggio Children Editore, 1996
- Gilles Clément, *Manifesto del Terzo paesaggio*, Quodlibet, 2004
- Mara Davoli e Gino Ferri (a cura di) *Reggio Tutta, una guida dei bambini alla città*, Reggio Emilia, Reggio Children Editore, 2000
- John Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949
- James Hillman, *Politica della bellezza*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2002
- Leonard Karen, *Wabi Sabi, Altri pensieri*, Ponte Alle Grazie, 2015
- Arianna Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, ZeroSei Up, 2016
- Vittorio Lingiardi, *Mindsapes, Psiche nel paesaggio*, Raffaello Cortina Editore, 2017
- Vito Mancuso, *La via della bellezza*, Garzanti Editore, 2018
- Renzo Piano, *La responsabilità dell'architetto. Conversazione con Renzo Cassigoli*, Passigli Editori, 2010
- Mitchel Resnick, *Come i bambini. Immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*, Centro Studi Erikson, 2018
- Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia, ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Emilia, Reggio Children editore, 2016
- Salvatore Settis, *Architettura e democrazia. Paesaggio, città, diritti civili*, Einaudi, 2017
- Marino Sinibaldi, *Un millimetro in là, intervista sulla cultura a cura di Giorgio Zanchini*, 2014
- Enzo Tiezzi, *La bellezza e la scienza*, Raffaele Cortina Editore, 1998
- Franco Zagari, *Questo è paesaggio. 48 definizioni*, Mancosu Editore 2006
- Mirko Zardini e Olivo Barbieri, *Paesaggi ibridi: un viaggio nella città contemporanea*, Skira, 1996
- Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable development*, A/RES/70/1, United Nations
- L'agenda Urbana per lo Sviluppo Sostenibile*. Rapporto n. 1, Luglio 2019 a cura di ASVIS e Urban@it
- In Classe con Agenda 2030*. Lattes Editori, Prima edizione 2020



MESTRE-VENEZIA / Scuola Primaria Leonardo Da Vinci

... I HATE  
GREYSKULL  
POWER !!



Questo volume racconta il progetto di ricerca, le premesse, l'approccio metodologico e il processo sviluppato nei diversi territori coinvolti.

Si ringraziano gli Ordini degli Architetti PPC di

BOLOGNA, CATANIA, COMO, CUNEO, GENOVA, LA SPEZIA, LATINA, LECCE, LECCO, MILANO, NAPOLI, NOVARA VCO, PADOVA, PALERMO, PRATO, RAGUSA, RAVENNA, REGGIO CALABRIA, REGGIO EMILIA, RIMINI, ROMA, ROVIGO, SASSARI, SIENA, TARANTO, TERAMO, TRIESTE, TORINO, UDINE, VARESE, VENEZIA, VERONA, VICENZA che con la loro partecipazione e il loro contributo hanno reso possibile questa esperienza.

Il materiale grafico e fotografico contenuto in questo volume è parte del lavoro sviluppato all'interno del progetto nella sua prima annualità ed è stato fornito dai seguenti Ordini degli Architetti PPC:

GENOVA / Scuola Primaria De Ferrari di Isorelle - OAPPC Genova  
GENOVA / Scuola Secondaria I° Caterina Fieschi Adorno di Casella - OAPPC Genova  
LA SPEZIA / Istituto Scolastico Paritario Pia Casa Misericordia - OAPPC La Spezia  
LECCE / Istituto Comprensivo P.Stomeo - G. Zimbalo - Scuola Primaria - OAPPC Lecce  
LECCE / Istituto Istruzione Superiore di II° Pietro Colonna di Galatina - OAPPC Lecce  
MILANO / Scuola Secondaria I° Arturo Toscanini di Milano - OAPPC Milano  
PALERMO / Istituto Comprensivo Statale Sperone-Pertini. Scuola Secondaria I° - OAPPC Palermo  
RIMINI / Scuola Secondaria I° Alfredo Panzini - OAPPC Rimini  
SASSARI / Istituto Comprensivo Monte Rosello Alto di Sassari - OAPPC Sassari  
TERAMO / Istituto Istruzione Superiore V. Moretti di Roseto degli Abruzzi - OAPPC Teramo  
TRIESTE / Scuola Primaria Duca d'Aosta - OAPPC Trieste  
VARESE / Liceo Scientifico Statale Galileo Ferraris - OAPPC Varese  
VARESE / Scuola dell'Infanzia Aquilone di Cassano Magnago - OAPPC Varese  
VENEZIA-MESTRE / Scuola Primaria Leonardo Da Vinci - OAPPC Venezia  
VERONA / Scuola Primaria Bartolomeo Rubele - OAPPC Verona

Un particolare ringraziamento alla Presidente Carla Rinaldi e al team della Fondazione Reggio Children - Centro "Loris Malaguzzi":

Barbara Donnici, coordinatrice Area Ricerca

Elena Sofia Paoli, atelierista

Mara Davoli, atelierista

Per i contributi scientifici si ringraziano:

Gunilla Dahlberg, professore emerito dell'Università di Stoccolma

Harold Gothson, consulente senior del Reggio Emilia Institutet di Stoccolma

Stefano Francesco Musso, architetto Ordinario di Restauro alla Scuola Politecnica di Genova

Si ringrazia inoltre tutto lo staff di Segreteria del CNAPPC







*Questo volume racconta il progetto di ricerca, le premesse, l'approccio metodologico e il processo sviluppato nei diversi territori coinvolti.*