Tutors: proff. Federico Bilò, Dirk van den Heuvel

Alessandra Gabriele

IMPARARE LO SPAZIO

PLAYGROUNDS VS *CHILDREN'S GAMES*



Università degli Studi "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara
Dottorato Culture del Progetto: Creatività, Patrimonio, Ambiente

Se ne viene a capo a poco a poco in base all'addestramento della fruizione tattile, tramite l'abitudine.
Anche colui che è distratto può abituarsi.

W. Benjamin

Università degli Studi "G. d'Annunzio", Chieti - Pescara - Scuola Superiore "G. d'Annunzio"
Dottorato di Ricerca in Culture del Progetto Creatività, Patrimonio, Ambiente

Coordinatore a.a. 2021-2024: prof. Claudio Varagnoli

Coordinatore a.a. 2024-2027: prof. Maurizio Unali

Collegio dei Docenti
proff.
Massimo Angrilli
Federico Bilò
Sebastiano Carbonara
Stefano D'Avino
Giuseppe Di Bucchianico
Filomena Adele Fiadino
Raffaele Giannantonio
Michele Lepore
Antonio Marano
Lorenzo Pignatti
Donatella Radogna
Livio Sacchi
Lucia Serafini
Claudio Varagnoli

Tutors: proff. Federico Bilò, Dirk van den Heuvel

XXXVIII ciclo
28 luglio 2026

Alessandra Gabriele

IMPARARE LO SPAZIO

PLAYGROUNDS VS *CHILDREN'S GAMES*



Università degli Studi "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara
Dottorato Culture del Progetto: Creatività, Patrimonio, Ambiente

Abstract

La presente ricerca prende avvio da una constatazione: la scarsa qualità di una parte consistente del patrimonio edilizio e architettonico contemporaneo è legata anche a una diffusa mancanza di conoscenza e sensibilità verso lo spazio costruito. I cittadini abitano e attraversano spazi privi di qualità senza possedere strumenti per riconoscerne i caratteri e valutarne gli effetti. Esigere spazio qualificato presuppone, infatti, una maturata consapevolezza spaziale. La ricerca si interroga dunque su come promuovere, anche tra i non addetti ai lavori, una maggiore attenzione verso lo spazio urbano e architettonico e su come ridurre la distanza tra sapere specialistico e sapere comune.

L'ipotesi sostenuta è che l'educazione allo spazio non coincida esclusivamente con la trasmissione intenzionale di nozioni, ma si costruisca soprattutto attraverso l'esperienza corporea, sensoriale e spesso incidentale. Lo spazio si conosce attraversandolo, misurandolo con il corpo, toccandolo, sostando e giocando. Acquisire coscienza dello spazio significa sviluppare, anche in forme iniziali e inconsapevoli, un diverso modo di percepire e sentire.

Il concetto di apprendimento incidentale, dedotto dalle riflessioni di Colin Ward, costituisce il principale riferimento teorico. Incidentale è quel processo di apprendimento che non nasce da un progetto didattico prestabilito, ma si sviluppa attraverso esperienze quotidiane, spontanee e impreviste. In ambito spaziale coinvolge percezione, memoria, movimento e consapevolezza del corpo. La città può così diventare un ambiente educativo.

L'analisi delle azioni ludiche nello spazio urbano costituisce l'incipit del lavoro, nella convinzione che la formazione dello sguardo e l'acquisizione di consapevolezze spaziali avvengano nei primi anni di vita, attraverso il gioco e in maniera non intenzionale. Mediante il movimento ripetuto, il contatto fisico e la misura corporea si strutturano le prime relazioni con lo spazio. Il gioco consente al bambino di appropriarsi dei luoghi, interpretarli, stabilire limiti, costruire regole e trasformare ciò che trova in un dispositivo per l'azione.

La prima parte della ricerca, articolata in tre capitoli, affronta il rapporto tra gioco ed esperienza incidentale dello spazio. Il primo capitolo definisce il quadro teorico e ricostruisce il valore educativo della strada, dell'esperienza diretta e del gioco infantile, con particolare attenzione a Colin Ward e Herman Hertzberger. Il secondo e il terzo capitolo analizzano due casi studio: i playgrounds progettati da Aldo van Eyck ad Amsterdam tra il 1947 e il 1978 e la serie *Children's Games* dell'artista Francis Alÿs, avviata nel 1999.

I playgrounds sono spazi appositamente progettati per il gioco; i film di Alÿs registrano azioni spontanee in spazi ordinari, residuali o apparentemente inadatti. Da un lato vi è la volontà dell'architetto di predisporre condizioni capaci di accogliere l'azione ludica; dall'altro la capacità dei bambini di leggere e trasformare lo spazio attraverso il gesto, la regola e l'immaginazione.

Il secondo capitolo ricostruisce la formazione artistica e architettonica di van Eyck e mette in relazione i playgrounds con alcuni nuclei del suo pensiero: l'elementarismo, il rapporto tra grande e piccolo, il concetto di soglia, l'*in-between realm* e la *labyrinthian clarity*. Il playground viene letto come una composizione di relazioni tra forme elementari, materiali, dislivelli, margini e contesto urbano. Cinque casi sono analizzati attraverso documenti d'archivio, fotografie, visite e osservazioni degli usi attuali. Il loro valore educativo risiede nella capacità di sostenere azioni, interpretazioni e appropriazioni non interamente prevedibili.

Il terzo capitolo analizza *Children's Games* e sposta l'attenzione verso spazi non progettati per il gioco. I film mostrano la capacità dei bambini di riconoscere le caratteristiche fisiche di un luogo e adattarle a un'azione. Segni stradali, pendenze, corde, recinti, detriti e limiti immaginari diventano strumenti per muoversi, costruire regole e inventare relazioni. Il gioco sospende gli usi ordinari e rivela possibilità latenti dello spazio, configurandosi come pratica corporea, sociale, conoscitiva ed estetica.

La seconda parte estende l'indagine dall'esperienza incidentale alle azioni educative intenzionali e alle forme di trasmissione del sapere spaziale. Il quarto capitolo indaga il contributo dell'arte e mostra come le ricerche artistiche del Novecento abbiano mitigato la preminenza del visivo, introducendo una crescente attenzione agli aspetti corporei, percettivi e tattili dell'esperienza. Il Tattilismo di Marinetti, il *Vorkurs* di Itten e Moholy-Nagy al Bauhaus, i laboratori di Bruno Munari, la mostra *Dylaby* e le ricerche di Robert Morris e Bruce Nauman mettono al centro materiali, movimento, tatto, equilibrio e partecipazione dello spettatore. Il corpo diventa misura e strumento della conoscenza.

Il quinto capitolo ricostruisce alcune azioni didattiche propriamente dette, nelle quali l'esperienza diretta della città, il fare e la trasformazione dello spazio diventano strumenti educativi. Si analizzano le esperienze di Patrick Geddes, Colin Ward, Riccardo Dalisi e del gruppo *Global Tools*, accomunate dalla messa in discussione della separazione tra scuola e vita, educazione e città. Osservazione diretta, cammino, lavoro manuale, gioco, autocostruzione e azione collettiva integrano o sostituiscono la trasmissione verbale. L'educazione allo spazio emerge così come un campo transdisciplinare tra architettura, arte, pedagogia e pratiche sociali.

Il sesto capitolo esamina l'azione divulgativa di Bruno Zevi, Jaap Bakema e Yona Friedman. Attraverso stampa, radio, televisione, disegni, manuali e linguaggi semplificati, i tre architetti cercano di rendere comprensibili le qualità dello spazio moderno e di democratizzare il sapere architettonico. Zevi, sfruttando il mezzo televisivo, traduce la critica architettonica in immagini e modelli attraverso un linguaggio accessibile; Bakema, nel programma *Van Stoel tot Stad*, mette in relazione oggetti, edi-

fici, città e forme della convivenza; Friedman elabora un linguaggio visivo capace di superare le differenze linguistiche e culturali. Queste esperienze mostrano il valore pedagogico e politico della comunicazione architettonica, ma anche il limite di una trasmissione prevalentemente unidirezionale.

La ricerca si è affidata a differenti strumenti d'indagine: ricerca archivistica, visite e rilievi sul campo, osservazione degli usi, interviste e lavoro in ambito accademico internazionale. Sono stati consultati fondi e collezioni nei Paesi Bassi, in Italia e negli Stati Uniti, accedendo a manoscritti, fotografie, disegni, film e registrazioni televisive. Le visite ad Amsterdam hanno consentito di osservare i playgrounds ancora esistenti, le loro trasformazioni e le attuali modalità di fruizione. Le interviste ad architetti, storici, curatori e figure direttamente coinvolte nelle vicende analizzate hanno affiancato alle fonti scritte memorie, interpretazioni ed esperienze personali.

La ricerca è inoltre sostenuta da un ampio apparato iconografico, esito delle indagini archivistiche e fonte primaria per l'analisi dei casi studio. L'atlante visivo è parte integrante del dispositivo di ricerca. Testo e immagini sono pensati per essere letti in maniera comparata: al discorso lineare della scrittura si affianca un racconto visivo costruito per accostamenti, analogie e risonanze.

I materiali analizzati mostrano che la consapevolezza spaziale nasce dall'intreccio tra esperienza corporea, gioco, qualità dello spazio, uso quotidiano della città, contributo delle arti e mediazione del sapere architettonico. Essa non coincide con una competenza tecnica specialistica, ma con una forma di attenzione, sensibilità e capacità di giudizio. Il corpo, attraverso il movimento, il tatto e la percezione multisensoriale, costituisce il primo strumento di conoscenza dello spazio; l'apprendimento, tuttavia, deriva anche dalla possibilità di interpretare l'esperienza e riconoscerne le qualità.

L'educazione allo spazio non può quindi essere affidata a un'unica disciplina né limitata ai luoghi formalmente deputati all'istruzione. Può svilupparsi attraverso esperienze dirette, azioni didattiche e strumenti di comunicazione. La strada, i playgrounds, i musei, i media e gli spazi ordinari dell'abitare costituiscono ambienti nei quali apprendere attraverso l'uso, l'osservazione e la relazione. Educare allo spazio significa mettere il cittadino nella condizione di osservare, interpretare e giudicare l'ambiente nel quale vive.

Indice

15 **Introduzione**

15 Ragioni della ricerca

17 Struttura della ricerca

19 Metodologia e strumenti della ricerca

23 **PARTE 1. IMPARARE LO SPAZIO**

Il gioco e l'esperienza incidentale dello spazio. Due casi studio

25 **1. Considerazioni iniziali**

25 1.1 Esperienza e apprendimento incidentale

28 1.2 Il valore educativo della strada secondo Herman Hertzberger

35 1.3 Il gioco di strada e l'esperienza fisica nella tradizione nord europea

42 1.4 I playgrounds di Aldo van Eyck e i *Children's Games* di Francis Alÿs: motivi della scelta

45 **2. Esperienza indotta dello spazio: i playgrounds di Amsterdam di Aldo van Eyck**

46 2.1 La formazione e i salotti di Carola Giedion

49 2.2 Per leggere i playgrounds: alcune questioni nodali

49 2.2.1 The Great Riot

51 2.2.2 Elementarismo

53 2.2.3 The In-between Realm

54 2.2.4 Labyrinthian Clarity

56 2.3 Playgrounds: *tools for imagination*

56 2.3.1 Genealogia

59 2.3.2 Il valore dell'abaco

64 2.3.3 Il valore dell'esperienza del bambino nella città

68 2.3.4 I playgrounds in mostra

72 2.3.5 Cinque playgrounds

75 Inizio della serie: Bertelmanplein, 1947

77 Playground e colore: Zeedijk, 1955

79 Playground nel parco: Vondelpark, 1961

81 Playground ed espansione urbana: Arent Janszoon Ernststraat I-II-III-IV, 1964

84 Verso la conclusione della serie: Korte Koningsdwarsstraat, 1977

86 2.4 Per concludere

91 3. Esperienza spontanea dello spazio: *Children's Games* di Francis Alÿs

92 3.1 La formazione con Nani Valle allo IUAV: *Progetto Palmanova – Il ritorno degli animali*

95 3.2 Per leggere *Children's Games*: alcune questioni nodali

95 3.2.1 L'osservazione della città e il tentativo documentale di Città del Messico

96 3.2.2 I primi interventi nella città: il lavoro negli spazi residuali, gli spazi *in between*

98 3.2.3 La pratica del camminare, la reiterazione e il fallimento

101 3.3 *Children's Games*: una favola urbana

101 3.3.1 Genealogia

103 3.3.2 Il valore della serie

105 3.3.3 Il valore dell'esperienza del bambino nella città

109 3.3.4 I *Children's Games* in mostra

111 3.3.5 Cinque *Children's Games*

112 Giocare con i segni urbani. *Children's Game #23: Step on a Crack*

115 Giocare con l'andamento del terreno. *Children's Game #29: La roue*

118 Giocare con i recinti. *Children's Game #48: A corda*

120 Giocare con la prossimità. *Children's Game #34: Appelsindans*

122 Giocare con l'immaginazione. *Children's Game #19: Haram Football*

124 3.4 Per concludere

127 PARTE 2. IMPARARE LO SPAZIO
Dall'esperienza incidentale all'azione educativa

129 4. Imparare lo spazio: il contributo dell'arte

131 4.1 Il *Tattilismo*

132 4.1.1 *Il Manifesto del Tattilismo* di Marinetti

137 4.1.2 Il Bauhaus: il *Vorkurs* di Itten e Moholy-Nagy

142 4.1.3 Bruno Munari: i laboratori tattili e la mostra *Le mani guardano*, Beaubourg, 1977

146 4.2 La ricerca site-specific e performance

147 4.2.1 *Dylaby* 1962

152 4.2.2 *Robert Morris* 1971

156 4.2.3 Bruce Nauman, *Contrapposto Studies*

163 5. Imparare lo spazio: la città come ambiente educativo

165 5.1 Patrick Geddes: il valore dell'esperienza diretta della città nell'apprendimento

173 5.2 Colin Ward: L'educazione incidentale allo spazio costruito

181 5.3 Pedagogie radicali: i *Global Tools* e l'apprendimento euristico promosso da Riccardo Dalisi

191 6. Imparare lo spazio: l'uso dei mass media e di un linguaggio semplificato

192 6.1 Bruno Zevi: la critica militante e i mass media

201 6.2 Jaap Bakema e il programma televisivo *Van Stoel tot Stad.* Dalla sedia alla città. Storia di persone e spazio

213 6.3 Yona Friedman, l'urgenza comunicativa e l'invenzione di un nuovo linguaggio

223 PARTE 3. IMPARARE LO SPAZIO
Riflessioni conclusive

225 7. Riflessioni conclusive
225 7.1 Sintesi dei risultati e confronto tra i casi studio
228 7.2 Educazione allo spazio e transdisciplinarità
230 7.3 Prospettive future. Verso una città come terzo educatore

233 APPARATI

235 Interviste
238 Tess van Eyck
244 Un gruppo di abitanti di Amsterdam
251 Vincent Ligtelijn
255 Jacoba H. Mulder
259 Ingeborg de Roode
264 Max Risselada
271 Francis Strauven

281 Bibliografia
288 Sitografia
291 Ringraziamenti

Introduzione

Ragioni della ricerca

La questione: la scarsa qualità architettonica contemporanea

Già nel 1923 Le Corbusier individuava la causa della «miseria attuale dell'architettura»[1] nell'incapacità di vedere e nella mancanza di una sensibilità estetica della committenza: gli «OCCHI CHE NON VEDONO» erano quelli di banchieri, grandi industriali, commercianti, ma anche dell'uomo medio, indifferenti alle qualità degli spazi esperiti e vissuti.

«Esigere spazio» è la soluzione secondo il maestro svizzero: ma avanzare un'esigenza presuppone una maturata consapevolezza spaziale. «L'uomo viene al mondo provvisto di occhi, ma a vedere arriva solo con un lento processo di apprendimento» scriverà Gropius in *Apollo nella democrazia*. Nella società attuale, caratterizzata da un'eccessiva specializzazione dei saperi, «la capacità di percezione sensibile è rimasta atrofizzata, e con essa anche il senso del bello. [...] Solo attraverso un lento processo educativo che stimoli l'esperienza visuale fin dalla primissima infanzia possiamo suscitare la comprensione»[2].

In un recente passato, prima che la disciplina dell'architettura si formalizzasse come sapere specialistico, il fare costruttivo era un sapere pratico legato alla tradizione e quindi alla comunità. Una comunità che, secondo Steen Eiler Rasmussen, «aveva un ruolo preciso nella definizione della forma delle abitazioni e degli attrezzi che usava. [...] Le case anonime erano costruite con sensibilità verso il luogo, verso i materiali e con spirito pratico; il risultato era così una notevole e appropriata bellezza»[3].

Oggi, nella società dei saperi nozionistici, le case e gli spazi nei quali la gente vive sono privi di qualità, senza che gli abitanti ne abbiano consapevolezza. I cittadini si muovono ed esperiscono spazi urbani poco qualificati, e lo fanno, il più delle volte, in una condizione di distrazione, come rilevato da Benjamin[4].

Eppure è nello spazio domestico e urbano che muoviamo i primi passi, che impariamo a conoscere il mondo e ad apprendere attraverso i sensi. La

---

1 Le Corbusier, *Verso una Architettura* (1923), Longanesi, Milano, 2021, p. 8.

2 Walter Gropius, *Apollo nella democrazia* (1967), Zandonai, Rovereto, 2009, pp. 9-14.

3 Steen Eiler Rasmussen, *Architettura come esperienza* (1957), Edizioni Pendragon, Bologna 2000, p. 23.

4 Walter Benjamin, *L'opera d'arte al tempo della sua riproducibilità tecnica* (1936), Einaudi, Torino 2024, p. 35.

qualità dello spazio non può non influire sulla qualità del nostro processo di apprendimento, la qualità dello spazio non può non influire sulla formazione del nostro essere.

Dunque ci chiediamo: come indurre la domanda di spazio qualificato? Come promuovere, anche tra i non addetti ai lavori, una sensibilità verso spazi urbani e architettonici adeguati? E, ancora, come ridurre la distanza tra il sapere specialistico e quello comune in merito allo spazio e all'architettura?

L'educazione spaziale come possibile soluzione

Partendo, dunque, dall'assunto che la scarsa qualità del patrimonio edilizio e architettonico contemporaneo è legata, anche, a una diffusa mancanza di conoscenza e di sensibilità architettonica nella società civile, la presente ricerca intende sostenere quanto sia fondamentale maturare consapevolezze spaziali e quanto questo processo passi soprattutto attraverso l'esperienza corporea, spesso spontanea e non programmata. Acquisire coscienza dello spazio significa sviluppare – anche in forme iniziali e inconsapevoli – un modo diverso di percepire e di sentire, che coinvolge inevitabilmente una dimensione estetica.

Se da un lato è necessario promuovere un dibattito pubblico e politico per definire programmi educativi allo spazio costruito sin dall'infanzia, nella scuola dell'obbligo, mettendo a sistema saperi e competenze diverse, e inserire nei curricula scolastici programmi di lettura e sensibilizzazione verso lo spazio costruito - così come avviene da tempo in alcuni contesti del Nord Europa- dall'altro sosteniamo sia possibile stimolare una maggiore consapevolezza spaziale facendo esperienza di alcune opere architettoniche.

Accanto a processi di apprendimento tradizionali, messi in atto attraverso azioni educative, sosteniamo, infatti, sia possibile sensibilizzare il fruitore attraverso l'esperienza dello spazio stesso, secondo quella che Colin Ward chiama *educazione incidentale*: ovvero quell'apprendimento che non nasce da un progetto didattico intenzionale, ma che si sviluppa come effetto collaterale di esperienze quotidiane, spontanee e spesso impreviste. È un'educazione che avviene "per caso", senza che vi sia una regia esterna esplicita, ma che produce comunque conoscenze e competenze significative. In ambito spaziale, l'educazione incidentale si manifesta nei modi con i quali i bambini inventano giochi con quello che trovano intorno a loro, trasformando strade, piazze o oggetti comuni in occasioni di esplorazione e relazione.

Proprio l'analisi delle azioni ludiche nello spazio urbano costituisce l'incipit di questa ricerca, nella convinzione che la formazione dello sguardo e l'acquisizione di consapevolezze spaziali avvengano nei primi anni di vita, attraverso il gioco e in maniera non intenzionale. Attraverso il movimento ripetuto, il contatto fisico, la misura corporea, si strutturano

le prime modalità di relazione con lo spazio. Il gioco rappresenta, dunque, una modalità privilegiata di apprendimento spaziale, che consente al bambino di appropriarsi, interpretare e trasformare lo spazio. Come osserva Bruno Munari, è nell'infanzia che si sedimentano, giocando, le competenze percettive e costruttive che rendono possibile, in futuro, uno sguardo consapevole: «siccome è quasi impossibile modificare il pensiero di un adulto, noi ci dovremo occupare dei bambini. Gli uomini e le donne che formano la nostra prossima società futura, sono già qui adesso, hanno 3 anni, 5, 7... Se noi ci preoccupiamo di cambiare la società in meglio, dobbiamo occuparci di questi individui che sono già qui con noi. [...] Fra vent'anni potremo avere un pubblico diverso [...] che avrà memorizzato, giocando, da bambino»[5].

Struttura della ricerca

La ricerca, dunque, prende avvio dall'analisi e dal confronto di due casi studio ritenuti emblematici: il lavoro teorico e operativo che Aldo van Eyck porta avanti nell'Olanda del Secondo dopoguerra, viene confrontato con la ricerca artistica contemporanea di Francis Alÿs.

Nello specifico si analizza il valore dell'esperienza corporea nell'architettura di Aldo van Eyck, e si evidenzia come questa attenzione per gli aspetti tattili derivi dalla sua conoscenza artistica e dalla sua sensibilità estetica. Quanto la lezione delle avanguardie artistiche del Novecento ha influito sull'attenzione di van Eyck per l'esperienza del fruitore? Ci si chiede quale sia il valore pedagogico ed educativo attribuibile all'esperienza di architetture spazialmente qualificate, quali i playgrounds di Amsterdam. Quanta consapevolezza spaziale acquisisce il fruitore esperendo queste architetture?

Il lavoro progettuale e teorico di Aldo van Eyck viene confrontato con la ricerca artistica di Francis Alÿs e in particolare con il lavoro *Children's Games*. Si tratta di un lavoro di catalogazione di azioni e giochi dell'infanzia in diversi spazi, più o meno degradati, e in diversi contesti, urbani e rurali: un lavoro interdisciplinare, che si muove tra arte, architettura e antropologia.

Quella di van Eyck è un'attività di progettazione volta a indurre determinati comportamenti e determinate esperienze del corpo nello spazio. Quella di Alÿs, all'opposto, è un'attività di registrazione di azioni ed eventi in contesti non progettati, o mal progettati, e derivanti da una più o meno consapevole appropriazione dello spazio e degli oggetti in esso presenti, a fini ludici.

Questa differenza comporta una successiva riflessione: l'educazione spaziale sorge anche dall'esperienza di spazi non progettati e non qualifi-

---

5 Bruno Munari (a cura di), *Il laboratorio per bambini. Progetto e metodo del primo laboratorio per bambini alla Pinacoteca di Brera a Milano 1977*, Zanichelli, Bologna 1981, p. 5.

cati? In cosa consiste la differenza con l'educazione spaziale indotta dall'esperienza di spazi appositamente progettati?

Il confronto dei due casi studio viene supportato, nella seconda parte della ricerca, dall'analisi del lavoro di alcuni architetti, designer e artisti che attraverso la propria attività, comunicativa, progettuale e didattica, hanno contribuito alla divulgazione di nozioni spaziali anche e specie tra i non addetti ai lavori, mettendo a punto personali strategie didattiche.

Già le ricerche artistiche avanguardistiche di inizi del Novecento, ancor prima della disciplina architettonica, hanno fornito un importante contributo per mitigare la preminenza del visivo rispetto all'esperienza corporea: già Benjamin, nel famoso saggio sulla riproducibilità dell'opera d'arte, sosteneva che la tattilità è la caratteristica del moderno. Ne deriviamo la tesi che il tattilismo, in arte, abbia prodotto e continui a produrre ricadute sull'architettura. Oltre al tattilismo, il coinvolgimento pluri-percettivo dello spettatore nell'opera d'arte, il polimaterismo, le indagini artistiche performative, portano l'arte a indagare lo spazio in maniera rinnovata, con ricadute sull'architettura.

Si procede, poi, con lo studio del lavoro di alcuni architetti -Patrick Geddes, Colin Ward, Riccardo Dalisi e il gruppo post sessantottino Global Tools-, che recependo la lezione del mondo dell'arte e quella dei "descolarizzatori", attraverso la messa in discussione dei sistemi educativi tradizionali, quasi esclusivamente verbalistici, attraverso pratiche euristiche ed esplorative, attraverso azioni nello spazio della città, hanno sviluppato particolari pedagogie volte alla condivisione della consapevolezza spaziale.

Infine, si esamina l'azione comunicativa e divulgativa di tre architetti, Bruno Zevi, Yona Friedman e Jaap Bakema che, attraverso media differenti, hanno cercato all'indomani del secondo conflitto mondiale, di illustrare alla società le qualità spaziali e architettoniche. Le loro attività sono, però, ascrivibili all'interno di quelle azioni educative puramente nozionistiche basate sulla trasmissione unidirezionale del sapere: ovvero basate sulla trasmissione dall'esperto al pubblico in forma verticale e nozionistica, senza prevedere una reale possibilità di dialogo, interazione o partecipazione attiva da parte dei destinatari.

La ricerca è inoltre supportata da un duplice apparato. Da un lato, dalle riflessioni di studiosi, architetti e di alcune figure direttamente coinvolte nelle vicende analizzate, raccolte attraverso interviste e incontri condotti da chi scrive nel corso del lavoro di ricerca. Dall'altro, da un ampio apparato iconografico, esito di lunghe e approfondite ricerche archivistiche, che affianca il testo e contribuisce a completare e chiarire le questioni teoriche e critiche affrontate nella dissertazione, assumendo il ruolo di fonte primaria per l'analisi dei casi studio.

A completamento della dissertazione, il presente lavoro si avvale di un atlante iconografico che non svolge una funzione meramente illustrativa, ma si configura come parte integrante del dispositivo di ricerca. Testo e immagini sono pensati per essere letti in maniera comparata: al discorso lineare e argomentativo della scrittura si affianca un racconto visivo costruito per accostamenti, analogie e risonanze. I rimandi interni guidano

il lettore tra le due dimensioni, invitandolo a una lettura non sequenziale ma oscillante, nella quale le immagini non traducono il testo, ma cercano di espanderlo per una più ampia comprensione dei fenomeni indagati.

Metodologia e strumenti della ricerca

Lo sviluppo del presente lavoro si è fondato su un approccio integrato, attraverso l'uso e l'intersezione di diversi media e diversi canali d'indagine quali la ricerca archivistica, le visite e i rilievi sul campo, le interviste, e il lavoro in ambito accademico internazionale.

La ricerca archivistica ha costituito una base imprescindibile per la ricostruzione del contesto storico e critico. Sono stati consultati numerosi fondi e collezioni: il Nieuwe Instituut di Rotterdam e la biblioteca della TU Delft, gli archivi della University of Pennsylvania e della Washington University, l'archivio della municipalità di Amsterdam, i materiali della televisione olandese, del Getty Institute di Los Angeles, dello IUAV di Venezia, e della Fondazione van Eyck. L'indagine si è arricchita attraverso l'accesso a documenti privati, come gli archivi personali di Francis Strauven, il principale biografo di Aldo van Eyck. Questa attività ha permesso di accedere a fonti primarie, manoscritti, fotografie, disegni e registrazioni, indispensabili per una lettura critica dei casi studio analizzati.

Le visite e i rilievi sul campo hanno avuto un ruolo centrale per integrare la dimensione teorica con l'esperienza diretta dei luoghi. Sono stati osservati e documentati i rimanenti playground di Aldo van Eyck nella città di Amsterdam, oltre all'orfanotrofio e alla Nagele School, messe in relazione alle architetture educative e non di Herman Hertzberger e Jaap Bakema. Le osservazioni hanno riguardato non solo le caratteristiche spaziali e costruttive, ma anche le modalità di fruizione da parte degli utenti, con attenzione ai gesti quotidiani e alle pratiche ludiche. A queste attività si sono aggiunte le visite a mostre e installazioni che hanno affrontato i temi del gioco, dello spazio pubblico e dell'educazione, fornendo ulteriori strumenti interpretativi, in primis le mostre di Francis Alÿs in diverse istituzioni museali (dalla Biennale di Venezia, al Ludwig Museum di Colonia).

Le interviste hanno arricchito la ricerca di prospettive plurali, consentendo di raccogliere memorie dirette, interpretazioni critiche e riflessioni personali. Sono stati coinvolti architetti, storici dell'architettura, curatori e figure legate ai casi studio, in un dialogo volto a chiarire il ruolo del gioco e dell'esperienza corporea nello spazio urbano e nell'architettura. Le testimonianze hanno permesso di confrontare fonti archivistiche e osservazioni sul campo con punti di vista esperienziali, rafforzando la polifonia della ricerca.

Infine, il lavoro condotto presso il Dipartimento di Architettura della TU Delft si è svolto in un contesto privilegiato per la riflessione critica. L'attività di ricerca si è inserita in un ambiente internazionale, caratteriz-

zato da scambi costanti con studiosi, dottorandi e docenti impegnati nello studio dell'architettura del Novecento e delle pratiche contemporanee. Questo ha consentito non solo di verificare ipotesi e orientamenti metodologici, ma anche di collocare i risultati della ricerca in un quadro più ampio, arricchito dal confronto interdisciplinare.

La combinazione di queste metodologie – documentarie, esperienziali, dialogiche e accademiche – ha permesso di affrontare l'oggetto di studio in tutta la sua complessità, tenendo insieme la dimensione storica e quella contemporanea, il progetto architettonico e l'azione artistica, l'esperienza individuale e la dimensione collettiva.



Violette Cornelius, *Senza titolo*. Nederlands Fotomuseum. Fotografia di apertura del manoscritto di Aldo van Eyck, *The Child, the City and the Artist*, 1962. Courtesy Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

1. Considerazioni iniziali

1.1 Esperienza e apprendimento incidentale

Ogni esperienza quotidiana contiene in sé una possibilità formativa: può dunque l'esperienza incidentale dello spazio, quell'apprendimento che non nasce da intenzioni didattiche prestabilite, trasformarsi in momento di apprendimento spaziale?

Il concetto di apprendimento incidentale trova radici nelle riflessioni di Paul Goodman, Ivan Illich e Colin Ward, che sottolineano il valore dell'esperienza diretta, autonoma e spontanea.

In *Descolarizzare la società*, Ivan Illich sostiene che

> «l'istruzione universale non è attuabile attraverso la scuola. [...] All'attuale ricerca di nuove ***strettoie*** didattiche si deve sostituire la ricerca del loro contrario istituzionale: ***reti*** educative che diano a tutti maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un'occasione di apprendimento, partecipazione e cura»[1].

Incidentale è, dunque, quel processo di apprendimento che non è organizzato né previsto da un'istituzione, ma accade spontaneamente, senza alcuna intenzione: giocando, lavorando, viaggiando, incontrando gli altri. Questa forma di apprendimento si distingue dall'istruzione formale perché permette al soggetto di confrontarsi direttamente con la realtà, sperimentando cause ed effetti e sviluppando capacità di giudizio autonome, secondo i propri interessi e la propria iniziativa.

L'apprendimento incidentale passa, quindi, per l'interazione e l'esperienza fisica, la comprensione e la successiva interpretazione dello spazio. Si tratta di un processo che coinvolge la percezione, la memoria, il movimento e la consapevolezza del proprio corpo nello spazio, ma anche la comprensione dei rapporti sociali e culturali che definiscono l'ambiente.

---

1 Ivan Illich, *Descolarizzare la società* (1971), Mimesis, Milano 2019, p. 18.

> «Le cose sono strumenti fondamentali nell'apprendimento. La qualità dell'ambiente e il tipo di rapporto che una persona riesce a stabilire con esso determinano quanto quella persona imparerà casualmente. [...] La scuola sottrae le cose all'uso quotidiano appiccicando a esse l'etichetta di sussidi didattici [...] Bisogna rendere accessibile l'ambiente fisico generale, e le risorse materiali per l'apprendimento, ora ridotte a meri strumenti didattici devono essere messe a disposizione di tutti per l'apprendimento autonomo»[2].

Criticando il sistema scolastico statale, Illich sostiene che l'apprendimento alternativo si realizza attraverso esperienze concrete, esplorazioni e azioni dirette che rendono il soggetto capace di orientarsi, adattarsi e partecipare attivamente alla vita. Già Paul Goodman, psicologo e maestro di Ivan Illich, sottolineava come

> «fino a un'epoca assai recente, in tutte le società, sia primitive che altamente civilizzate, gran parte dell'educazione era incidentale [...]. Generalmente parlando, questo processo incidentale si adatta alla natura dell'apprendere meglio dell'insegnamento diretto. Il giovane sperimenta cause ed effetti, invece che esercizi pedagogici. La realtà è sovente complessa, ma ogni giovane può coglierla a modo suo, nel suo momento, secondo i suoi interessi e la sua iniziativa»[3].

L'archetipo di un'educazione incidentale riuscita è, secondo Goodman, il bambino che impara a parlare: «impresa intellettuale formidabile che si attua universalmente» senza alcun intervento scolastico strutturato. Solo negli ultimi due secoli, nei paesi industrializzati, l'istruzione formale ha sostituito gran parte di questo processo naturale.

Colin Ward, architetto e urbanista, fa proprie le riflessioni di Illich e Goodman, sottolineando l'importanza dell'ambiente urbano come spazio educativo. Negli scritti, raccolti postumi in *L'educazione incidentale*, Ward sottolinea come le città, le strade, le piazze, le botteghe e gli spazi per il gioco possano diventare ambienti nei quali apprendere spontaneamente. Come osserva Francesco Codello, introducendo la raccolta,

> «questa incidentalità rappresenta pertanto una vera alternativa all'apprendimento strutturato e programmato, costituendo un'autentica risposta a quella curiosità, a quella ricerca spontanea, a quel naturale e istintivo bisogno di apprendere, che sono alla base di una profonda e coerente educazione libertaria»[4].

Attraverso la costituzione degli *Urban Studies Centres* e la redazione del *Bulletin of Environmental Education* nell'Inghilterra degli anni Settanta, Ward ha dimostrato come insegnare a osservare, usare e modificare

---

2 ivi, pp. 104-106.

3 Paul Goodman, *Summerhill, esperienza di educazione incidentale*, in Becchi E. (a cura di), *Summerhill in discussione*, Franco Angeli, Milano, 1975, p. 135.

4 Francesco Codello, *Introduzione*, in Colin Ward, *L'educazione incidentale,* (a cura di F. Codello), Eulethera, Milano 2014, p. 14

lo spazio urbano costituisca una forma concreta di educazione incidentale. Dunque una forma di apprendimento spaziale generata dallo stesso spazio urbano. Scrive ancora Colin Ward:

> «questa capacità di vivide esperienze sensoriali, tanto comune tra i bambini, è un aspetto del mondo che gli adulti hanno perduto, non solo perché i sensi sono smorzati dall'abitudine, ma perché c'è un autentico declino, fisicamente misurabile, della sensibilità del gusto, dell'odorato, della capacità di osservare i colori e ascoltare i suoni»[5].

L'apprendimento incidentale si deve anche, e soprattutto, all'esperienza corporea e sensoriale: apprendere significa soprattutto fare esperienza diretta con il corpo, con i sensi, in situazioni reali. È così che il bambino acquisisce la lingua, impara a muoversi nello spazio, a conoscere i limiti e le possibilità del proprio corpo. Lo spazio sociale diventa quindi una rete educativa: la strada, la bottega, la casa, i luoghi di lavoro sono stati, per secoli, i veri ambienti dell'apprendimento incidentale. In altre parole, come già Illich aveva scritto, l'educazione non si limita ai luoghi istituzionali, ma si realizza attraverso la partecipazione alla vita comunitaria.

L'apprendimento incidentale rappresenta, quindi, una modalità di formazione integrata con la vita quotidiana, per la quale il corpo, i sensi e lo spazio sociale assumono un ruolo fondamentale. La città, nelle sue forme fisiche e sociali, può diventare uno strumento educativo potente, in grado di rendere i cittadini consapevoli, e capaci di intervenire attivamente sul proprio ambiente: «la città è in sé stessa un ambiente educativo, e possiamo usarla come tale se impariamo a maneggiarla, controllarla o modificarla»[6].

---

5 Colin Ward, *Il bambino e la città*, L'ancora, Napoli 2000, p. 37.

6 C. Ward, *L'educazione incidentale*..., cit., p. 96.

1.2 Il valore educativo della strada secondo Herman Hertzberger

Herman Hertzberger ha sviluppato un pensiero in qualche misura assimilabile a quanto appena esposto. Egli, infatti, ha dedicato grande attenzione teorica e progettuale alle implicazioni educative derivanti dall'esperienza dello spazio.

Atlas, pp. 17-19.

Sin dagli anni Sessanta è stato promotore di un modo diverso di intendere la disciplina architettonica che, superando qualsiasi autoreferenzialità, ha posto al centro del discorso l'uomo e le sue necessità, complice la lezione di Aldo van Eyck, di *Forum* e del Team 10. Fondatore del *Berlage Institute*, progettista di numerose scuole ed edifici pubblici, Hertzberger è autore di saggi e testi che hanno formato intere generazioni di studenti: celebri sono, infatti, le sue "Lezioni di Architettura".

In *Space and Learning*, la terza delle sue raccolte di lezioni, l'architetto considera la città una grande scuola, uno spazio per l'apprendimento permanente, dove esercitare i sensi e acquisire conoscenze e consapevolezze, anche spaziali. L'educazione e, più in generale, le diverse esperienze realizzate nel corso della vita hanno, secondo l'architetto, un forte impatto sulla nostra persona:

> «le esperienze sono i materiali da costruzione di ciò che abbiamo da offrire. La potenziale ricchezza di ciò che creiamo risiede solo nelle esperienze che abbiamo acquisito e ora possediamo. Più esperienze abbiamo, più possiamo immaginare e più immagini possiamo creare, e questo dipende interamente dalla nostra capacità immaginativa, dalla nostra capacità di metterci nei panni degli altri. L'architetto, come chiunque altro, è limitato a immagini di situazioni e di cose che ha sperimentato in un modo o nell'altro, o in ogni caso a immagini che gli sono penetrate»[7].

7 Herman Hertzberger, *Architecture for people*, in "A+U", marzo 1977, n.75, p. 143.

Nato nel 1932 ad Amsterdam, trascorre l'infanzia nel quartiere residenziale a sud della capitale, *Amsterdam Zuid*, progettato da Hendrik Berlage. Figlio di un medico, Hertzberger ricorda come i momenti trascorsi tra le vie del quartiere, accompagnando il padre nelle diverse visite, gli abbiano permesso di acquisire, inconsapevolmente, numerose nozioni architettoniche:

> «senza rendermene conto, stavo ricevendo un'istruzione in architettura, assorbendo tutti i dettagli delle porte, facciate, pensiline, e le diverse forme di finestre, compresi i bow window. Più pratico la mia professione, più mi rendo conto che stavo assorbendo anche, forse più di ogni altra cosa, l'atmosfera di quel quartiere eccezionalmente e splendidamente proporzionato, intimo e tuttavia spazioso. Lo spazio urbano, quella particolare struttura urbana così caratteristica di Berlage»[8].

Hertzberger ricorda, a distanza di diversi decenni, le sensazioni derivanti dall'esperienza fisica di quei luoghi, l'esperienza del percorso casa-scuola e delle numerose architetture presenti, come le rosse strutture in acciaio di un edificio in costruzione di Dirk Roosenburg[9]. Sperimentare le pietre tondeggianti lungo le scale di un edificio: «ricordo perfettamente come mi sentivo sedendoci sopra. [...] è così importante che gli edifici siano accessibili, tangibili»[10].

L'attenzione progettuale che Hertzberger presta all'esperienza aptica (ovvero l'esperienza registrata dalla mano e dal corpo tutto per sentire rugosità, peso, temperatura...) deriva, in buona misura, dall'educazione montessoriana ricevuta, dall'infanzia fino al liceo: un metodo che Frampton definisce «una filosofia di vita piuttosto che una semplice tecnica pedagogica alternativa»[11], capace di mettere il bambino prima, l'adulto poi, in grado di costruirsi autonomamente il proprio sapere. Nelle scuole montessoriane il bambino, infatti, è lasciato libero di scegliere le proprie attività in uno spazio altamente stimolante e appositamente studiato in rapporto alle diverse fasi evolutive, all'interno di classi aperte nelle quali studenti di età differenti possono interagire tra loro e supportarsi vicendevolmente nel percorso di apprendimento.

Ma l'aspetto più interessante del metodo montessoriano risiede nella capacità di acquisire nozioni teoriche attraverso l'esperienza fisica e soprattutto tattile: l'apprendimento passa per l'esplorazione e la manipolazione fisica di oggetti che accompagnano il bambino verso l'acquisizione di nozioni astratte come, per esempio, quelle matematiche.

«Ogni bambino è incoraggiato a sviluppare consapevolezza e

---

8 Maaike Behm, Maarten Kloos (a cura di), *Hertzberger's Amsterdam*, ARCAM/Architectura & Natura Press, Amsterdam 2007, p. 12.

9 Dirk Roosenburg è il nonno materno di Rem Koolhaas.

10 M. Behm, M. Kloos (a cura di), *Hertzberger's ...*, cit., p. 14.

11 Kenneth Frampton, *Het structurele regionalisme van Herman Hertzberger. De bestaansreden van de architectuur in een getayloriseerd tijdperk* (Hertzberger's structural regionalism. The raison d'être of architecture in a Taylorized era), "ARCHIS", December 1986, p. 8.

responsabilità nei confronti del proprio territorio»[12], imparando a prendersi cura del proprio spazio e degli oggetti in esso contenuti attraverso attività domestiche come la pulizia.

Anche l'autonoma esplorazione spaziale è fortemente incoraggiata nelle scuole montessoriane: i bambini scelgono liberamente il luogo del proprio stare, potendo usare durante la lezione tutti gli spazi della scuola. Questa libertà esplorativa induce nel bambino una capacità di *appropriarsi* dello spazio, tanto che Hertzberger, marito e padre di insegnanti montessoriane, progettista di diverse scuole che adottano tale metodo in Olanda, definisce quella della Montessori una *pedagogia dello spazio*:

> «offrire una serie di possibilità presume un'organizzazione dello spazio. Ogni cosa deve avere il suo posto. I bambini passeggiano attraverso la scuola Montessori in una sorta di ***promenade***: in questo modo scoprono tutte le possibilità loro offerte. Il pensiero della Montessori dunque è particolarmente attento all'idea di spazio»[13].

Il valore di qualsiasi azione educativa per Hertzberger, dunque, non risiede in una mera trasmissione di saperi, quanto nello sviluppo di capacità critiche e creative:

> «l'istruzione è una cosa più ampia di "ciò che dovresti fare" e "ciò che dovresti sapere", ma un atteggiamento creativo completo in cui vai oltre il dovere [...] L'istruzione riguarda il modo di vivere insieme, le relazioni con le altre persone, il sapere come negoziare, come aiutare le persone in difficoltà, avere un approccio creativo in tutto. [...] La creatività non è solo per l'arte, come fare dipinti, ma esplorare situazioni»[14]. L'educazione e l'esperienza spaziale, quindi, rivestono per l'architetto un ruolo fondamentale nella formazione dell'individuo, capaci di indurre capacità e consapevolezze con le quali ciascuno è in grado di rapportarsi in maniera critica alla realtà.

«Un prodotto del Team 10»

La visione di un'architettura attenta alle necessità e all'esperienza del fruitore deriva in Hertzberger anche dal lavoro condotto nella redazione della rivista "Forum" insieme ai membri olandesi del Team 10, Aldo van Eyck e Jaap Bakema: un lavoro che segnerà il giovane architetto che si definirà un loro prodotto: «un prodotto del Team 10»[15].

---

12 Herman Hertzberger, *Space and Learning. Lessons in Architecture 3*, 010 Publishers, Rotterdam 2008, p. 78.

13 Herman Hertzberger, intervista di Chiara Baglione, *Learning landscape. Chiara Baglione intervista Herman Hertzberger,* in "Casabella" 750/751, p. 61.

14 Herman Hertzberger, intervista di Emma Dyer, *Interview with Herman Hertzberger (2016)*, in *Architecture and Education,* 3 febbraio 2016, https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/, accesso febbraio 2025.

15 Herman Hertzberger, intervista di Clelia Tuscano, *I am a product of team 10. Interview with Herman Hertzberger*, in Max Risselada, Dirk van den Heuvel (a cura di) *Team 10 1953-81. In search of a Utopia of the present*, NAI, Rotterdam 2010, p. 332.

La rivista "Forum"[16], organo dell'associazione olandese *Architectura et Amicitia* (A et A) e pubblicata a partire dal 1946, subisce un cambio di rotta a partire dal 1959*:* nella nuova redazione, selezionata da Dick Apon e formata da Jaap Bakema, Aldo van Eyck, Joop Hardy, Gert Boon e Jurriaan Schrofer, un giovane entusiasta e neolaureato, Herman Hertzberger, trova posto come segretario. Un'esperienza che, in più occasioni, l'architetto ha definito come un "post-doctoral training". La nuova redazione impone un cambio di rotta alla rivista, impegnata a raccontare un'architettura in grado di rispondere ai bisogni umani e della società, secondo legami inscindibili con l'arte, la filosofia e la letteratura. È in "Forum" che Hertzberger incontrerà e farà proprie espressioni di van Eyck quali il rapporto grande-piccolo, il concetto di soglia, di spazio *in-between*, di luogo, di incontro: temi che entreranno a far parte della sua personale poetica e del suo personale linguaggio.

Già nel secondo numero curato dalla nuova redazione, il numero 8 del 1959, si individuano i presupposti teorici e formali del progetto della nuova scuola Montessori di Delft che l'anno successivo Hertzberger avrebbe progettato. Il fascicolo, si legge nell'editoriale in inglese,

> «ha un solo tema: la città abitabile, la casa abitabile; l'architettura umana è degna di un essere umano. Di conseguenza casa e strada, porta e finestra, balconi e terrazze, sono diventati nuovi problemi. Attraverso le forme architettoniche e nelle forme architettoniche l'uomo incontra sé stesso. Incontro e soglia; casa e città. La soglia tra le persone e la soglia tra le cose. Come introduzione al "problema della soglia" un altro problema»[17].

L'intero numero del periodico viene, quindi, dedicato al rapporto tra individualità e collettività, attraverso una ricerca formale che possa soddisfare le necessità dell'uomo di vivere insieme, di collegialità e convivialità: è necessario ripensare e porre al centro dell'attività progettuale lo spazio della soglia, lo spazio tra le cose e le persone come «primo passo per creare un senso di comunità è creare un posto in cui essere sé stessi»[18].

La città come una grande scuola: lifelong learning

Proprio da Aldo van Eyck, e da Leon Battista Alberti, Hertzberger mutua l'espressione piccola città-grande casa per rileggerla in termini educativi: la scuola è una piccola città, la città una grande scuola.

Introducendo *Space and Learning*, Hertzberger sostiene quanto non sia più possibile limitarsi all'apprendimento formale e scolastico, ma è necessario iniziare a riflettere sulle modalità dell'apprendere permanente

16 Sulla vicenda di "Forum" si veda Maristella Casciato, *"Forum": architettura e cultura nei primi anni Sessanta,* in "Casabella" 606, novembre 1993, pp. 48-53.

17 *Drempel en ontmoeting: de gestalte van het tussen* (Soglia e incontro: la forma del tra), "Forum" n. 8, 1959, English summary, p. 1.

18 ivi, p. 272.

(lifelong learning) che interessa tutto il corso della nostra vita, un apprendimento che non riguarda più solamente gli spazi della scuola.

> «Con l'apprendimento che si espande oltre il curriculum scolastico è importante che tutto il nostro ambiente sia educativo. Se l'istruzione permanente non è più limitata alle ore scolastiche, allora l'apprendimento avviene anche oltre i confini istituzionali per interessare l'ambiente urbano nel suo insieme: una "istruzione senza limiti". Quindi non solo la scuola diventa una piccola città, ma la città diventa una scuola estremamente grande. Questo è un invito a rendere la città istruttiva, una "città che apprende", in altre parole un ambiente stimolante e significativo che indirizza le persone»[19].

Quindi, da un lato l'aula, così come la concepisce Hertzberger, diventa un paesaggio dell'apprendimento, animata da una serie di micro accadimenti che la rendono percettivamente coinvolgente e stimolante; dall'altra parte, il paesaggio urbano viene letto come luogo di un apprendimento non formale.

Sin dai primi progetti degli anni Sessanta, Hertzberger mette a punto un personale dizionario di forme, un repertorio di elementi che chiama «urbanistica dei dettagli», dettagli che animano i suoi spazi: vetrine, sedute, gradonate, tavoli, pedane, tutti elementi pensati per stimolare l'appropriazione dello spazio da parte di chi abita quelle architetture.

L'espressione urbanistica dei dettagli, un ossimoro, racconta di un paesaggio di micro spazi, dettagli e oggetti volutamente fissi: *un paesaggio dell'apprendimento*.

Inoltre la città, specie quella storica, è morfologicamente e funzionalmente adatta a farsi scuola: come una scuola, la città è luogo delle relazioni umane, «una comunità nella quale le idee e le opinioni di tutti vengono reciprocamente connesse da una larga varietà di contatti all'interno di un'ampia e ramificata rete»[20].

La città storica, con i suoi dislivelli, le terrazze, le scalinate, le piazze e gli slarghi, rimane per Hertzberger un costante riferimento per la progettazione delle sue architetture: sono spazi a dimensione variabile, a misura d'uomo che offrono al cittadino la possibilità di usi multipli.

Non solo gli spazi della città storica, ma la città nella sua interezza è, per Hertzberger, istruttiva. Riferendosi al pensiero dei "descolarizzatori", il maestro olandese sostiene quanto il percorso casa-scuola sia altamente educativo per un bambino, anche se non esperisce spazi qualitativamente notevoli: camminare e destreggiarsi nel traffico, attraversare mercati, esperire monumenti o musei, osservare edifici singolari, passare attraverso parchi e giardini, sono tutte azioni nello spazio urbano che inducono nel bambino particolari consapevolezze. Così la strada si fa scuola: «le esperienze che i bambini in particolare assorbono dalla città sono la loro fonte

19 Herman Hertzberger, *Space and Learning*…, cit., p. 9.

20 ivi, p. 205.

di istruzione più importante oltre a ciò che imparano a casa e ufficialmente a scuola»[21].

Dunque lo spazio urbano, luogo di accadimenti non programmati e non preventivabili, proprio in virtù di questa sua imprevedibilità lascia aperte nuove possibilità di apprendimento:

> «ciò che qui chiamiamo "spazio" è paragonabile all'azione dell'"apprendimento" in contrapposizione a "istruzione". L'istruzione è quella relativa a una materia obbligatoria. L'apprendimento, al contrario, riguarda lo spazio lasciato aperto al di fuori dei percorsi istituzionalizzati: lo spazio dell'intermedio, dell'ancora indeterminato. Nuove scoperte, possibilità, immagini ed esperienze nascono proprio guardando lungo e quindi oltre ciò che è già definito, ciò che è stabilito. Forse potremmo essere in grado di vivere in un mondo completamente regolato e definito dove tutto è statico. Ma non ci sarebbe nulla di nuovo da imparare, oltre i modi riconosciuti. E con ogni striscia di terra segnata ed etichettata, lo spazio per la scoperta e l'avventura è soffocato dalla nostra mania di regolamentare tutto, essendo al massimo lo spazio di gioco ufficiale, organizzato e stabilito e quindi impermeabile a nuove esperienze e interpretazioni»[22].

La città, con le sue forme e attrezzature interpretabili diventa spazio per apprendere. Sul concetto di interpretabilità delle forme e di apprendimento indiretto Hertzberger torna più volte: un elemento architettonico fisso, utilizzabile in modalità differenti e interpretabile dall'utente, è mediatore di conoscenze spaziali: così come i playgrounds di Amsterdam, il tetto dell'Unité di Marsiglia di Le Corbusier, le azioni di Christo reinterpretano lo spazio pubblico della città.

> «Troviamo spazio per la scoperta e l'apprendimento dove le cose non sono governate dalla chiarezza, come in contesti solo parzialmente definiti o non designati. E questo senza nemmeno considerare i luoghi oscuri, gli edifici abbandonati, gli angoli dimenticati, i vicoli, gli edifici caduti in disuso il cui significato originale è andato perduto per noi. Fa una grande differenza in che tipo di quartiere sei cresciuto; se l'ambiente era pieno di stimoli ed esperienze, ma anche se c'erano oggetti intriganti nelle strade e nelle case nelle quali hai vissuto, ti hanno lasciato perplesso o ti hanno aperto gli occhi su qualcosa»[23].

Dunque la città è luogo di apprendimento per Hertzberger quando suscita la nostra curiosità, quando si fa interpretabile, stimola il pensiero, l'associazione di idee: è luogo di scoperta, anche se spazialmente poco qualificata.

Apprendimento e architettura condividono nessi e finalità. Secondo il maestro olandese, apprendere è un'azione spaziale che ha luogo nelle

---

21 ivi, p. 213.

22 ibidem.

23 ivi, p. 228.

nostre menti: apprendere non significa raccogliere e archiviare una serie di dati, come avviene per un computer. Apprendere significa creare connessione, nessi logici. Apprendere significa creare strade, proprio come quelle di una città, che si ramificano.

> «I nostri cervelli non si riempiono, ma guadagnano spazio, una visione di sé, intuizioni, prospettive. Questo aumento di spazio nel cervello può essere visto come un incremento nel numero di associazioni, creando così nuovi legami tra i centri. Apprendere significa creare ordine e coerenza nella mente, formare strutture dove prima non c'erano. Fare spazio significa applicare una struttura dove prima c'era vuoto o caos. L'apprendimento, quindi, è forse l'approccio più raffinato che si possa immaginare al concetto di spazio»[24].

Spazio e apprendimento condividono anche espressioni linguistiche:

> «molte parole ed espressioni relative all'apprendimento hanno connotazioni spaziali. Sviluppare, scavare, svelare, scoprire, esplorare, profondità di significato, mirare troppo in alto, sopra la propria testa, immerso nei pensieri, comprensione del materiale, riuscire a capire un concetto, immergersi, rivelare, districare, intuizione, in profondità, dissezionare, mente aperta, ricerca, sondare, far capire, tutto diventa chiaro»[25].

> «Compito dell'architetto è quello di sostenere le persone nella lotta contro l'alienazione dell'ambiente circostante, per combattere la crescente inospitalità della terra di nessuno, fornendo alle persone ambienti adeguati [...] Tutto ciò che creiamo deve offrire una mano alle persone per farle diventare più intime con l'ambiente circostante, con gli altri e con sé stesse: ha a che fare con la creazione di scarpe che calzano, invece di stringere»[26].

Per concludere, se l'azione progettuale deve modellare spazi che accolgano l'uomo e ne rendano possibile l'interpretabilità, dall'altro anche la città, nella sua indeterminatezza funzionale e morfologica, è luogo di apprendimento e acquisizione di consapevolezze, anche e soprattutto spaziali.

---

24 ivi, p. 67.

25 ibidem.

26 Herman Hertzberger, *Looking for the beach under the pavement,* in "RIBA JOURNAL", agosto 1971, volume 78, n. 8, p. 323.

1.3 Il gioco di strada e l'esperienza fisica nella tradizione nord europea

Lontana dalle rappresentazioni idealizzate e angeliche dell'infanzia tipiche della pittura cristiana, la cultura protestante e calvinista dell'Europa del Nord ha prestato particolare attenzione ai giochi di strada dei bambini, raccontando il bambino con realismo e con esso anche i suoi istinti ludici primordiali.

In questa sede proviamo ad elencare, senza pretesa di esaustività, alcuni emblematici riferimenti.

Atlas, p. 20.

Bruegel il Vecchio: il gioco come lettura urbana

In *Children's Games* (1560) Pieter Bruegel il Vecchio registra con grande precisione la presenza dei bambini nello spazio pubblico, probabilmente della città di Anversa. Realizzato per il governatore generale degli Asburgo nei Paesi Bassi[27], il dipinto ritrae circa duecento bambini intenti in più di ottanta azioni ludiche nello spazio della città. Nella piazza fiamminga, che si apre fra edifici, cortili e stretti passaggi, i gruppi di piccoli abitanti trasformano la città in una costellazione di micro-scenari ludici. Non c'è un unico centro: il quadro si compone di una moltitudine di micro accadimenti e impone allo spettatore di inseguire le traiettorie dei corpi, rivelando la natura rizomatica del gioco di strada. Scale, marciapiedi, pilastri, balaustre diventano appigli, bordi da saltare, linee da percorrere; gli elementi architettonici operano come infrastrutture involontarie, in grado di generare esperienza spaziale. La densità del dipinto produce, però, un valore ulteriore: Bruegel il Vecchio non rappresenta bambini isolati ma comunità che, attraverso il gioco, apprendono relazioni sociali, norme implicite, gerarchie temporanee. È un laboratorio della convivenza urbana: la rappresentazione mette in luce la capacità dell'infanzia di appropriarsi liberamente della città, reinventandone l'uso oltre ciò che è prescritto. Non sono presenti strutture dedicate: bastano un corrimano, una botte, una soglia.

Questo dipinto di Bruegel è importante non solo perché documenta giochi specifici, ma perché rivela una mentalità: nella tradizione nordica, la strada è luogo educativo, permeabile, quotidiano. L'assenza dell'adulto è significativa: l'autonomia è condizione di crescita. In questo senso, *Children's Games* è una lente critica sulla città come dispositivo pedagogico informale.

Nella folla di oltre ottanta attività riconosciute, la strada emerge come scena pronta ad accogliere l'imprevisto. È qui che il bambino esercita un

27 Amy Orrock, *Homo ludens: Pieter Bruegel's Children's Games and the Humanist Educators*, in "Journal of Historians of Netherlandish Art", vol. 4, issue 2, DOI: *10.5092/jhna.2012.4.2.1*

diritto implicito alla città: diritto al tempo, al rischio controllato, alla sperimentazione spaziale. Questa visione trova eco nei precedenti scritti pedagogici di Erasmo da Rotterdam, in particolare nel *De ratione studii* (1511) e nel *De civilitate morum puerilium* (1530), dove l'autore sottolinea l'importanza di rispettare l'infanzia come momento di apprendimento spontaneo, educando i bambini con fermezza ma anche con attenzione alla loro natura ludica e curiosa. Il manuale di Erasmo era immediatamente popolare nelle scuole, dove era letto sia per i suoi utili consigli sul decoro che per il suo elegante stile grammaticale.

Children's Games nelle maioliche di Delft

Atlas, pp. 21-22.

Passeggiando nelle strade del centro storico di Delft e provando ad entrare in uno dei numerosi negozi di souvenir, accanto ai tulipani, agli zoccoli in legno e alle casette dai tetti a spioventi, ci si imbatte facilmente in piastrelle dal tema "Children's Games". Ci riferiamo alle celebri maioliche di Delft, della cosiddetta "Delftware": maiolica ingobbiata e smaltata a stagno con decorazione spesso blu su fondo bianco. La produzione si sviluppa a Delft a partire dal primo Seicento, in parte in risposta all'importazione di porcellane cinesi che giungevano nei Paesi Bassi attraverso la Dutch East India Company[28].

Nate come rivestimenti murali, le piastrelle olandesi di Delft costituiscono una delle espressioni più durature e riconoscibili della cultura materiale dei Paesi Bassi. Realizzate con una tecnica rimasta pressoché invariata per secoli, le piastrelle di circa 13x13 cm, venivano modellate in argilla, rivestite da una vernice bianca a base di stagno e decorate a mano, prevalentemente in blu di cobalto. Dopo la seconda cottura, il disegno restava fuso nello smalto, conferendo alla piastrella una brillantezza vitrea e un'elevata resistenza. La produzione, diffusa in centri come Rotterdam, Utrecht, Makkum e Harlingen, prosegue ancora oggi in alcune manifatture storiche come la Koninklijke Porceleyne Fles ("Royal Delft"), fondata nel 1653 e tuttora attiva. Le piastrelle erano un importante segmento di produzione: si stimano centinaia di milioni di piastrelle prodotte nei due secoli d'oro della maiolica olandese.

Nel corso del Seicento, la decorazione delle piastrelle passò dai motivi vegetali e "cinesi" ispirati alle porcellane importate, alle scene di vita quotidiana olandese: uomini e donne in costumi olandesi, mestieri e professioni, soldati, cavalieri, ritratti, navi. Tra i temi più comuni si sviluppò quello dei *children's games*, un genere iconografico autonomo dedicato ai giochi dei bambini, rimasto popolare per oltre quattro secoli e tuttora in produzione e in vendita[29]. Le prime piastrelle con scene ludiche compaio-

28 Jolanda van Iperen, Kate van Lookeren Campagne, Isabelle Garachon, Margot van Schinkel, Katrien Keune, Femke Diercks, *The White Glaze of Delft Blue: A Comparative Study of Historical Recipes for the White Tin Glaze Used in Delftware and Other Dutch Tin-glazed Earthenware During Their Heyday (c. 1600–1800)*, in "Studies in Conservation" vol. 70, n. 3, pp. 187–204.

29 Hans van Lemmen, *Children's Game on Dutch Delftware Tiles,* in "Journal of the tiles & architectural ceramics society", vol. 3, 1990, pp. 22-27.

no nella prima metà del XVII secolo: sono piastrelle che raffigurano bambini impegnati in attività come il salto con la corda, il gioco delle biglie, la cavallina, le trottole o i mulinelli di carta.

Probabilmente, come sostiene Hans van Lemmen, storico e specialista in ceramiche architettoniche[30], l'iconografia dei giochi di strada riprende una tradizione visiva già affermata nella pittura e nell'incisione fiamminga.

Opere come la già citata *Children's Games* di Pieter Bruegel il Vecchio (1560) e i disegni di Adriaen van de Venne — incisi da Jan Verstraelen nel 1625 con il titolo *Kinderspel* — offrirono un repertorio figurativo che i decoratori hanno tradotto nella scala minuta della ceramica, fissando in immagini essenziali la vitalità del gioco urbano e collettivo.

Sono circa 90 i giochi che gli storici olandesi hanno enumerato, alcuni ancora immutati dopo quattro secoli (il badminton, il golf, le biglie, il salto con la corda, far volare gli aquiloni o dondolarsi sull'altalena), altri non più praticati perché legati a pratiche contadine estinte, come far rimbalzare una vescica di maiale.

Il tema del gioco infantile assume, nel corso dei secoli, diversi significati. In chiave simbolica, poteva alludere alle *Sette Età dell'Uomo* o al ciclo dei mesi, con attività stagionali come lo slittare in inverno o il nuotare d'estate. Ma nelle rappresentazioni seicentesche olandesi — profondamente influenzate dall'etica calvinista — il gioco diventa anche allegoria morale. Nei libri di emblemi di Roemer Visscher e Jacob Cats, ad esempio, le bolle di sapone rimandano alla fugacità della vita (*homo bulla*), i trampoli alla vanità e le trottole alla futilità dell'esistenza. Queste interpretazioni non annullano tuttavia la dimensione affettiva e documentaria delle immagini, che restano preziose testimonianze della cultura dell'infanzia e della vita quotidiana nei secoli passati.

Diffusissime in camini, cucine e interni domestici — come attestano i dipinti di Vermeer e de Hooch[31] — le piastrelle con giochi infantili hanno avuto una vasta circolazione anche all'estero, in particolare in Gran Bretagna, dove venivano importate per decorare dimore e taverne.

Queste piastrelle, pur appartenendo a una tradizione "minore" dell'arte decorativa, racchiudono una sorprendente forza visiva e una ricca stratificazione di significati sociali e simbolici. Documentano la continuità del gioco come espressione universale dell'infanzia e testimoniano come, nella cultura olandese, la rappresentazione del quotidiano — e in particolare dell'infanzia — fosse riconosciuta come un tema degno di essere celebrato, tramandato e integrato negli spazi domestici della vita comune.

Nella storica Stadstimmerwerf di Leiden (Kort Galgewater 22), un edificio comunale originario del 1612, è possibile ancora oggi osservare un originario rivestimento seicentesco in maioliche blu raffigurante la se-

---

30 ibidem.

31 Si vedano i due dipinti olandesi *The Milkmaid* di Johannes Vermeer e *Woman with a Child in a Pantry* di Pieter de Hooch, custoditi presso il Rijksmuseum di Amsterdam. Entrambe le opere narrano scene domestiche con dovizia di particolari. In entrambi i dipinti, il battiscopa è costituito da maioliche di Delft, i cui temi iconografici sono strettamente legati al soggetto rappresentato: amorini nel primo caso, scene di giochi di strada nel secondo.

rie dei *kinderspeltegels*. Il lungo corridoio dell'ingresso dell'edificio è, infatti, interamente rivestito, nella parte inferiore del muro e nel battiscopa, di maioliche blu su sfondo bianco: centinaia di piastrelle con bambini intenti a giocare con i cerchi, con la palla, all'altalena, con aquiloni, con la corda, con diversi strumenti musicali.

Significativo notare come, nella stessa città, a Leiden, qualche secolo più tardi Johan Huizinga avrebbe insegnato presso l'omonima università e scritto il suo celebre saggio, *Homo Ludens*.

Homo Ludens di Johan Huizinga

Atlas, p. 23.

Homo Ludens di Johan Huizinga viene pubblicato ad Amsterdam nel 1939 in lingua tedesca e tradotto in italiano nel 1946. Nell'introduzione all'edizione del 1973, Umberto Eco scrive:

> «*Homo Ludens* aveva molte qualità per provocare e incuriosire i lettori di casa nostra: un impudente gusto interdisciplinare, una liberale curiosità per le culture non europee, uno spregiudicato coraggio nel livellare, agli occhi dell'indagine, i portati della cultura "alta" alle manifestazioni quotidiane della vita»[32].

In *Homo Ludens* Huizinga formalizza il concetto di gioco come elemento fondante della civiltà. Per Huizinga, il gioco precede e accompagna la cultura, determinando norme, rituali e relazioni sociali.

> «Si dette alla nostra specie, accanto al nome di ***homo sapiens***, ancora quello di ***homo faber***- uomo produttore. Termine che era meno esatto del primo perché anche più di un animale è faber. Ciò che vale per fare vale anche per giocare [...] mi pare che ***l'homo ludens***, l'uomo che gioca, indichi una funzione almeno così essenziale come quella del fare, e meriti un posto accanto all'homo faber. [...] Si deve giungere a riconoscere che ogni azione umana appare un mero gioco. [...] Infatti per me non si tratta di domandare qual posto occupi il gioco fra i rimanenti fenomeni culturali, ma in qual misura la cultura stessa abbia carattere di gioco. Per me si tratta di [...] integrare per così dire il concetto di ***gioco*** con quello di ***cultura***»[33].

Nel primo capitolo del saggio, *Natura e significato del gioco*[34], Huizinga definisce alcune caratteristiche comuni dell'azione ludica, caratteristiche che includono l'esperienza dello spazio, il tempo e la reiterazione e che possiamo usare per leggere il gioco come importante momento di apprendimento.

Scrive infatti Huizinga che il gioco è un atto libero, non è imposto.

---

32 Umberto Eco, *Introduzione* in Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1938), Einaudi, Torino 2023, pp. VII.

33 Johan Huizinga, *Homo Ludens…*, cit., pp. XXXI-XXXII.

34 ibidem.

Proprio per questo si configura come un'azione separata dal quotidiano, un varco temporaneo nel quale si entra per abitare un tempo "altro", dotato di finalità interne e autonome.

L'azione ludica, per Huizinga, è un'azione seria che interrompe l'ordinarietà quotidiana in tempo e durata: «si svolge entro certi limiti di tempo e di spazio. Ha uno svolgimento proprio e un senso in sé. [...] il gioco comincia e a un certo momento è finito»[35].

Il gioco ha, quindi, una precisa durata, nel tempo; è una sospensione della quotidianità che trova una esatta collocazione spaziale. Il giocatore sceglie e stabilisce lo spazio entro il quale avviene l'azione ludica: l'arena, il campo, il cerchio tracciato sul pavimento, il tavolo da gioco, la scena teatrale o il tribunale si configurano come luoghi simbolici ritagliati dal tessuto ordinario, veri e propri "cerchi magici" entro cui vigono regole diverse. In questo recinto si genera un ordine assoluto, temporaneo, che struttura movimenti, posizioni, turnazioni: il gioco impone ritmo, equilibrio, variazione, quindi esercita un ruolo eminentemente spaziale, basato su confini, percorsi, distanze e relazioni.

Ogni gioco è fondato su un insieme di norme interne, assolute e inconfutabili, che definiscono cosa vale all'interno di quel mondo temporaneo che il gioco apre. Non è possibile essere scettici verso le regole del gioco: o le si accetta, o semplicemente il gioco non esiste più. Se vengono trasgredite, l'incanto si spezza, il cerchio magico si dissolve e il "mondo normale" fa irruzione. Le regole non sono solo limiti: sono l'ossatura che permette la nascita di un ordine parallelo e autonomo, nel quale i giocatori accettano volontariamente di entrare.

Questo ingresso collettivo produce comunità. Secondo Huizinga, chi gioca insieme sviluppa un senso di appartenenza che sopravvive oltre la durata dell'azione ludica. La partecipazione a una situazione eccezionale, separata, distinta dalle norme comuni, crea legami, ritualità e memorie condivise. È una comunità effimera ma potentissima, che può sedimentare in forme culturali durature. In molte culture arcaiche lo si vede con chiarezza nei giochi rituali: qui la sospensione del mondo ordinario è totale, carica di mistero, e rimanda a dimensioni collettive profonde. Ma lo stesso principio è leggibile, in piccolo, nell'infanzia: nell'atto del gioco si manifesta un temporaneo annullamento dell'ordine reale, una parentesi di mondi possibili.

Aggiunge lo studioso olandese che il gioco appartiene alla sfera dell'estetica, a partire dai termini con i quali lo definiamo.

> «Sono i termini con i quali cerchiamo d'esprimere anche effetti di bellezza: tensione, equilibrio, oscillamento, scambio di turno, contrasto, variazione, intreccio e soluzione. Il gioco vincola e libera. Attira l'interesse. Affascina, cioè incanta. È ricco delle due qualità più nobili che l'uomo possa riconoscere nelle cose ed esprimere egli stesso: ritmo e armonia»[36].

35 ivi, p. 13.

36 ivi, p. 14.

Sulla base delle riflessioni di Huizinga affermiamo che il gioco è un potente dispositivo di apprendimento spaziale. Lo spazio viene compreso non in modo astratto, ma vissuto: delimitato, trasformato, attraversato, interpretato. La comunità che nasce giocando modella ulteriormente questi luoghi, attribuendo significati condivisi a una soglia, a un muro, a un vuoto urbano. La sospensione del mondo ordinario non aliena dallo spazio: anzi, permette di guardarlo da vicino, di farlo proprio, di esplorare cosa potrebbe essere. Il gioco, dunque, educa allo spazio insegnandoci non solo come muoverci dentro di esso, ma anche come immaginarlo, negoziarlo e reinventarlo.

A valle di questa affermazione, sarà più evidente la ragione del nostro interesse per l'opera di Aldo van Eyck e Francis Alÿs e la ragione che ci induce a confrontarli.

Iona & Peter Opie: *Children's Games in street and playgrounds*

Nel 1969 Iona e Peter Opie pubblicano *Children's Games in Street and Playground*, una delle più ampie e dettagliate indagini mai condotte sul gioco infantile spontaneo. Il volume, frutto di oltre vent'anni di osservazione diretta e di corrispondenze con scuole e famiglie di tutta la Gran Bretagna, raccoglie centinaia di descrizioni di giochi, regole, canti e formule rituali, tramandate oralmente tra i bambini. È il terzo titolo di una trilogia dedicata alla cultura infantile, iniziata con *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (1951) e *The Lore and Language of Schoolchildren* (1959), e costituisce un punto di svolta nella comprensione antropologica e sociale dell'infanzia. Si legge nell'introduzione:

> «sembra si dia per scontato che i bambini di oggi (a differenza di quelli del passato) abbiano pochi passatempi propri, che siano incapaci di autoorganizzarsi, che siano diventati dipendenti da intrattenimenti come meri spettatori e che si annoino se lasciati a contare solo sulle proprie risorse. Si ritiene che l'adulto "illuminato" sia colui che inventa idee per loro, fornisce "materiali di gioco" e dedica tempo a giocare con loro. [...] I nostri resoconti di questi giochi si basano sulle informazioni raccolte da oltre 10.000 bambini che frequentano scuole pubbliche in Inghilterra, Scozia e nella parte orientale del Galles; [...] Il fatto è che non c'è città o paese a noi noto in cui i giochi di strada non prosperino. In effetti, durante vent'anni di indagine, non abbiamo incontrato un bambino che non fosse in grado di dirci qualcosa di interessante e che non abbia involontariamente aumentato le dimensioni dei nostri archivi»[37].

L'attento studio degli Opie raccoglie e sistematizza più di 2500 giochi realizzati senza alcun attrezzo ma con il solo uso del proprio corpo,

37 Iona e Peter Opie, *Children's Games in Street and Playground,* Oxford University Press, Oxford 1984, pp. V-VI.

da bambini tra i 6 e i 12 anni. Sono 2500 giochi che i bambini praticano spontaneamente all'aperto, di solito lontano dallo sguardo degli adulti. Nella catalogazione non sono contemplati giochi di squadra o giochi che richiedano la supervisione di un adulto:

> «ci concentriamo invece sui giochi vivaci e movimentati che, pur richiedendo energia e talvolta coraggio, non necessitano nemmeno dell'attrezzatura più elementare, come una mazza o una palla. [...] Ci interessano i giochi semplici per i quali, come ha detto un bambino, "non serve altro che i giocatori stessi"»[38].

I 2500 giochi vengono, quindi, divisi in 12 categorie:

Inizio di una partita;
Giochi di inseguimento;
Giochi di presa;
Giochi di ricerca;
Giochi di caccia;
Giochi di corsa;
Giochi di duello, divisi in gare che richiedono forza, coraggio e abilità;
Giochi di forza e resistenza;
Giochi di audacia;
Giochi di indovinelli;
Giochi di recitazione;
Giochi di finzione;

Appare interessante sottolineare che la catalogazione realizzata dagli Opie mette in scena il corpo come protagonista e come primo linguaggio di relazione. Ogni movimento implica un patto: chi tocca, chi fugge, chi si nasconde, chi cade, chi salva. È una danza disordinata ma regolata, dove la forza, la velocità, la destrezza e perfino la resistenza al dolore diventano strumenti di conoscenza reciproca. L'energia collettiva che attraversa questi giochi è ciò che li tiene in vita: un continuo negoziato tra competizione e cooperazione, pericolo e sicurezza, contatto e isolamento, vicinanza e distanza.

La loro osservazione del gioco quotidiano, anonimo e collettivo, diventa così una lente per comprendere non solo la cultura infantile, ma anche la capacità dello spazio urbano di generare apprendimento, relazione e appartenenza.

I bambini scelgono gli angoli, i gradini, i portoni, i vuoti tra le case; spazi minimi che, una volta attraversati dal gesto ludico, si trasformano in territori con regole proprie. L'osservazione degli Opie si concentra su questa capacità di "riappropriazione" spontanea dello spazio: come i bambini delimitano un'area di gioco, stabiliscono confini, costruiscono zone di passaggio o d'attesa. In questo senso, la loro ricerca può essere letta anche come una cartografia del quotidiano: una mappatura dei micro-spazi urbani che l'infanzia trasforma in campi di esperienza.

---

38 Ibidem.

1.4 I playgrounds di Aldo van Eyck e *Children's Games* di Francis Alÿs: motivi della scelta

La ricerca prende, dunque, avvio dall'analisi e dal confronto di due casi studio: quale ruolo ha l'esperienza ludica e incidentale, in questi due casi, nell'acquisizione di consapevolezza spaziale?

Da un lato le centinaia di playground progettati da Aldo van Eyck ad Amsterdam, tra il 1947 e il 1978, rappresentano una modalità di *esperienza progettata* dello spazio pubblico; dall'altro lato, i *Children's Games* di Francis Alÿs documentano forme di *esperienza spontanea* dello spazio urbano.

La scelta di questi due casi studio permette di esplorare due estremi dello spettro esperienziale: da un lato la volontà dell'architetto di predisporre strumenti che orientino, stimolino e valorizzino l'esperienza libera dello spazio; dall'altro la libertà, l'improvvisazione e l'immaginazione dei bambini che trasfigurano lo spazio urbano in spazio per il gioco.

Aldo van Eyck e Francis Alÿs sono due figure distanti nel tempo ma accomunate da una speciale sensibilità per il modo con il quale l'uomo - e in particolare il bambino - abita lo spazio.

Da un lato un architetto la cui formazione e la cui sensibilità artistica lo inducono ad un'attenzione, progettuale e teorica, al mondo dell'infanzia. Dall'altro un artista, architetto di formazione, che ha indagato, osservato e raccontato, dagli anni Novanta ad oggi, i modi di vivere ed esperire lo spazio urbano da parte degli abitanti.

Aldo van Eyck (1918–1999) è un architetto che, come vedremo, ha costruito un ponte costante tra architettura e arti visive. Per l'architetto l'infanzia è una chiave per ripensare la città moderna, troppo astratta e funzionale: le sue esperienze scolastiche, universitarie e l'incontro con gli artisti delle avanguardie storiche nella Zurigo della fine degli anni Trenta, gli permettono, non solo di costruire un corpus teorico e quasi filosofico, ma anche di redigere con particolare consapevolezza le centinaia di progetti per i parchi giochi di Amsterdam nel Secondo Dopoguerra (se ne stimano più di settecento).

Nei parchi gioco di Amsterdam il comportamento infantile è orientato e moltiplicato attraverso forme e dispositivi ludici pensati per attivare il corpo, la percezione, l'immaginazione. Van Eyck progetta affinché il bambino possa conoscere lo spazio in modo diretto, corporeo, aptico. Come scrive Francis Strauven, Aldo van Eyck

> «ha dato nuovo slancio alla nozione di architettura come linguaggio di impatto emotivo e di portata socio-culturale, come mezzo visivo primario con il quale la società umana si esprime e si rivela. Ha definito l'architettura come significato costruito»[39].

39 Francis Strauven, *Introduction*, in *Aldo van Eyck. The Shape of Relativity,* Architectura & Natura, Amsterdam, 1998, p. 9.

Francis Alÿs (1959), artista belga di formazione architettonica, segue una traiettoria diversa ma altrettanto significativa. Trasferitosi a Città del Messico all'inizio degli anni Novanta, sceglie di non esercitare l'architettura nel senso tradizionale e di concentrarsi invece sull'osservazione degli usi spontanei dello spazio urbano. Nei *Children's Games* — una serie iniziata nel 1999 e tuttora in corso — Alÿs rivolge lo sguardo ai modi con i quali i bambini reinventano la città attraverso atti minimi: saltare una crepa, far rotolare una ruota, segnare l'acqua con un sasso.

Per Alÿs il gioco è un modo per leggere la città dal basso, attraverso i suoi abitanti più sensibili alle variazioni del contesto. La sua attenzione per lo spazio non è progettuale, è fenomenologica: gli interessa come le persone costruiscono significato muovendosi, toccando, trasformando ciò che trovano.

La serie *Children's Games* è un atlante, visivo e poetico, dei giochi di strada dei bambini nel mondo: ma è anche un catalogo di azioni nello spazio urbano, che testimonia come la conoscenza spaziale nasca, anche fortuitamente, in maniera incidentale e al di là di ogni intenzionalità pedagogica. Lo spazio della città, non appositamente progettato per l'apprendimento, può essere luogo dell'acquisizione di consapevolezze spaziali, attraverso la ripetizione di gesti, il contatto con l'ambiente urbano, l'interazione con gli altri, la stipulazione di regole condivise.

Van Eyck e Alÿs, dunque, muovono da discipline contigue, l'architettura e l'arte, e condividono una stessa domanda di partenza: che cosa accade quando il corpo del bambino incontra lo spazio? Il primo cerca di predisporre condizioni favorevoli, costruendo luoghi capaci di stimolare percezioni, relazioni, immaginazione. Il secondo osserva quello che accade spontaneamente, quando i bambini si appropriano della città pur nell'assenza di spazi a loro dedicati.

La scelta di affiancare i playgrounds di Aldo van Eyck e i *Children's Games* di Francis Alÿs nasce, quindi, dall'esigenza di osservare l'esperienza incidentale dello spazio da due prospettive complementari: da un lato lo spazio progettato, intenzionale, pensato per accogliere il gioco; dall'altro lo spazio vissuto, imprevisto, abitato dall'iniziativa dei bambini. Questi due poli, disegno e accadimento, non sono in opposizione, ma costituiscono le due facce della stessa esperienza educativa, quella che si genera quando il corpo incontra lo spazio.

In entrambi i casi, la dimensione dell'agire – saltare, spingere, tracciare, ripetere, rotolare, arrampicarsi – mette in moto un apprendimento aptico, corporeo, tattile, che costruisce consapevolezze spaziali. Van Eyck cerca di predisporre le condizioni affinché ciò possa avvenire; Alÿs osserva modalità e ritualità degli avvenimenti, quando i bambini si appropriano della città. Esaminarli insieme significa, quindi, indagare la relazione tra progetto e uso, tra intenzionalità e spontaneità. Significa riconoscere che l'educazione allo spazio non nasce solo nei luoghi pensati per l'infanzia, né si esaurisce nella dimensione incidentale del gioco spontaneo, ma vive nella tensione tra questi due estremi. È proprio in questa tensione che il corpo del bambino diventa strumento critico, capace di rivelare qualità dello spazio che spesso sfuggono allo sguardo adulto.



Fotografia del playground di Transvaalplein 17–22, Amsterdam, luglio 1953. Amsterdam City Archives.

2. Esperienza indotta dello spazio: i playgrounds di Amsterdam di Aldo van Eyck

Proprio come si mette una panchina perché ci si vuole sedere, un lampione perché si vuole illuminare la strada, un'edicola perché si vogliono comprare i giornali, io metto una cupola perché i bambini vogliono giocare

Aldo van Eyck, 1962

Architetto, scrittore, collezionista e studioso d'arte, conoscitore appassionato di poesia, letteratura, antropologia, Aldo van Eyck (1918-1999) occupa un posto di rilievo nell'architettura europea del secondo dopoguerra. Entrò a far parte dei CIAM[1] nel 1947[2] su invito di Cor van Eesteren, esprimendo da subito le sue perplessità verso il Movimento Moderno e il tono dogmatico dei *Congrès Internationaux*. Per l'architetto olandese i CIAM dovevano essere luogo di analisi profonda della realtà del secondo dopoguerra, momento per la formulazione di un linguaggio nuovo, laboratorio di sperimentazione che guardava alla società, all'arte e alla scienza con un rinnovato spirito.

> «L'architettura — scriveva — è una costante riscoperta di costanti valori umani tradotti nello spazio. L'uomo è sempre e ovunque essenzialmente lo stesso. [...] L'architettura moderna ha insistito continuamente su ciò che è diverso nel nostro tempo, insistendo sul suo potenziale scientifico e tecnologico, a tal punto da aver perso il contatto con ciò che non è diverso; con ciò che è essenzialmente lo stesso. Questo grave errore non è stato commesso dai poeti, dai pittori e dagli scultori. Al contrario, non hanno mai ristretto l'esperienza. L'hanno ampliata e intensificata; hanno abbattuto non solo le barriere formali, come hanno fatto gli architetti, ma anche quelle emotive» [3].

---

1 *Congrès Internationaux d'Architecture Moderne* (CIAM), attivi tra il 1928 e il 1959, per la promozione dei principi del Movimento Moderno.

2 Francis Strauven, *Introduction into CIAM – Preparation of the sixth CIAM Congress, in F. Strauven, Aldo van Eyck. The Shape of Relativity,* Architectura & Natura, Amsterdam 1998, p.109.

3 Aldo van Eyck, *The In-between Realm,* in A. van Eyck, *The Child, the City and the Artist. An essay on architecture* (1962), a cura di Vincent Ligtelijn e Francis Strauven, SUN, Amsterdam 2008, p. 130.

I suoi progetti, i suoi scritti, le sue riflessioni sui linguaggi dell'arte, dell'architettura, sul valore dell'immaginazione, sul potenziale degli istinti infantili e primordiali, sullo spazio e sul tempo derivano, in larga misura, dall'educazione ricevuta e da una serie di esperienze che van Eyck fece in giovane età. Come sostiene Kenneth Frampton «nessun altro membro del Team X sembra essersi accinto ad attaccare alle radici l'astrazione alienante dell'architettura moderna, forse perché nessun altro aveva avuto il vantaggio dell'esperienza antropologica di van Eyck»[4].

2.1 La formazione e i salotti di Carola Giedion

Le sue vicende biografiche lo portarono a sviluppare la capacità di osservare la realtà in maniera critica ed originale. Nato in Olanda, si trasferì in Inghilterra, a Londra, dove il padre, Pieter Nicolaas van Eyck, filosofo e poeta, lavorava come corrispondente estero per la rivista olandese "*NRC*". Soggiornava spesso presso la casa dei nonni materni in Olanda: il nonno svolse per decenni il ruolo di ispettore nelle scuole in Suriname, in America Latina, oltre ad insegnare fisica, botanica e a svolgere ricerche etnografiche. Costantemente impegnati nello studio della letteratura e dell'etnografia, il padre e il nonno furono importanti riferimenti per il giovane Aldo. Francis Strauven scrive che «sin dalla prima giovinezza aveva imparato a vedere le cose da punti di vista diversi: due situazioni domestiche, due lingue, due culture (con una terza esotica all'orizzonte) significavano quadri di riferimento diversi, che aprivano costantemente nuove prospettive»[5]. Questioni biografiche che predisposero il giovane van Eyck a leggere la *relatività* delle cose, concetto che occupò un ruolo importante nella sua futura ricerca teorica e architettonica.

Atlas, p. 25.

A Londra frequentò la *King Alfred School*: una scuola mista, per bambini e bambine[6], antiautoritaria ispirata alle idee del pedagogista e filosofo svizzero Johann Heinrich Pestalozzi secondo il quale l'educazione deve muovere dall'osservazione della realtà. La scuola infatti adottava una metodologia euristica, per scoperta, ponendo gli studenti di fronte a situazioni problematiche per indurli a individuarne le soluzioni e farli arrivare autonomamente alla definizione del proprio sapere, nelle modalità e nei tempi a loro più congeniali. Le lezioni si svolgevano prevalentemente in un parco e il giovane van Eyck poteva scegliere quale postazione occupare nello spazio, spostando a proprio piacimento il suo banco nel verde, sotto una quercia o negli spazi interni dei capannoni in legno che costituivano la scuola. Questa possibilità di esplorare lo spazio, di muoversi, di scegliere

Atlas, pp. 26-28.

4 Kenneth Frampton, *Le vicissitudini dell'ideologia CIAM e Team X, critica e controcritica 1928-1968*, in *Storia dell'architettura moderna,* Zanichelli, Bologna 1984, p. 326.

5 Francis Strauven, *Youth and Education,* in *Aldo van Eyck. The Shape…cit.,* p. 11.

6 Negli anni Venti del Novecento ciò costituiva una singolare eccezione.

autonomamente il proprio stare, insieme alla grande varietà di esperienze laboratoriali legate all'arte, alla ceramica, alle costruzioni, segnerà profondamente il futuro architetto, che già a sei anni fu coinvolto nella costruzione di un teatro all'aperto dal preside della scuola. Joseph Wicksteed era uomo di rara erudizione letteraria e famoso studioso di William Blake, la passione per il quale trasferì a van Eyck. I *Canti dell'Innocenza e dell'Esperienza* di Blake rimarranno, infatti, costante riferimento per l'architetto: l'idea di un mondo arcadico nel quale innocenza ed esperienza non sono condizioni legate all'età, ma ad uno status, ad una capacità di osservare il mondo con sguardo libero da condizionamenti esterni torna a più riprese, nel corso degli anni, nelle sue riflessioni e nei suoi progetti.

Van Eyck si occuperà dell'infanzia, infatti, non solo nei progetti per i playground, ma anche in quelli per la Nagele School e per l'orfanotrofio di Amsterdam. Guardava al bambino per la sua capacità di incarnare gli istinti primordiali, gli stessi messi in poesia da Blake: l'infanzia sviluppa, infatti, le forze elementari, la spontaneità e la creatività immaginativa tipica degli artisti e degli scienziati, di cui farà esperienza negli anni universitari. Secondo van Eyck l'infanzia è un modo di essere, una «forma di vita a tutti gli effetti, parte integrante della società, fisicamente indispensabile e spiritualmente stimolante».[7]

Se gli anni in Inghilterra furono decisivi per formulare, successivamente, personali teorie sull'educazione e sviluppare la passione per la letteratura e la poesia inglese, gli anni universitari di Aldo van Eyck a Zurigo coincisero con la sua conoscenza del mondo dell'arte contemporanea, alla quale fece sempre riferimento per l'elaborazione di un personale linguaggio formale e per la formulazione di teorie che rintracciavano, nel lascito delle avanguardie, una capacità rivoluzionaria alla quale l'architettura moderna doveva ambire.

Frequentò il prestigioso politecnico svizzero, l'*ETH* a Zurigo dove, nel 1942, strinse una grande amicizia con Carola e Sigfried Giedion: lei introdusse il giovane al mondo dell'arte contemporanea, lui a quello dell'architettura del secondo dopoguerra.

Atlas, p. 29.

Carola Giedion-Welcker (1885-1975), o C.W. come le piaceva farsi chiamare, fu una delle prime storiche dell'arte di formazione classica a dedicare le sue energie all'arte contemporanea[8]. Dopo la formazione a Monaco si trasferì, insieme al marito, a Zurigo. Qui la coppia conobbe László Moholy-Nagy e Hans Arp che li misero in contatto con i principali artisti e intellettuali contemporanei, tra i quali Piet Mondrian, Constantin Brâncuși, Paul Klee, Kurt Schwitters, Max Ernst, Alberto Giacometti, James Joyce. Carola Giedion studiò i lavori degli artisti delle avanguardie arrivando a formulare precise teorie delle quali van Eyck tenne sempre conto: considerava tutti gli "ismi", tutte le differenti correnti d'avanguardia - dadaismo, surrealismo, costruttivismo... - componenti di un unico grande movimento, che aveva portato alla luce una nuova visione del mondo, una nuova "realtà". Lo scopo primario dell'arte contemporanea è

7 Aldo van Eyck, *The Child, the City and the Artist*...cit., p. 22.

8 Francis Strauven, *Making acquaintance with Carola Giedion-Welcker*, in *Aldo van Eyck. The Shape of*...cit., p. 76.

riscoprire l'essenziale: come sosteneva Klee, «l'arte non riproduce ciò che è visibile, ma rende visibile ciò che non sempre lo è», andando oltre una mera rappresentazione retinica e proponendosi di raccontare il mondo nella sua essenza.

Carola Giedion vedeva nel giovane van Eyck una fiamma, una capacità di fare proprie le teorie e gli avvenimenti del mondo dell'arte, della letteratura, della poesia. In un'intervista per un programma televisivo del 1976 affermava:

> «It was very striking, for example, how he was acquainted with the whole of English literature, with the classic and the modern writers from Swift to Joyce, and how he could quote passages from books and stimulate you to read other texts. [...] When we were together, he was like a flame. He was a very spontaneous person who managed to absorb all spiritual events in politics, art and daily life, and to render them with an extraordinary strong individuality»[9].

Analogamente, van Eyck riconosceva nella storica dell'arte la capacità di vivere pienamente, dall'interno, le trasformazioni contemporanee dello spirito, intrattenendo con gli artisti un rapporto simbiotico.

> «Carola Giedion is one of those who have never approached the contemporary transformation of the spirit from without. [...] She belongs to their spiritual family, they to hers. She has loved them and understood them as brothers»[10].

Le esperienze che il giovane van Eyck fece durante il periodo zurighese non solo gli permisero, una decina d'anni più tardi, di tradurre in parole i suoi pensieri, ma di ritornare in Olanda -nell'autunno del 1946 a conclusione del secondo conflitto mondiale- dotato di una cultura di respiro interdisciplinare e internazionale, pronto a trascrivere in azioni progettuali questi suoi riferimenti artistici e filosofici.

---

9 Da un'intervista di Ton Neelissen con C.W. tenuta a Zurigo nel 1976 per il programma "De vuurvogel" dedicato ad Aldo van Eyck, in Francis Strauven, *Making acquaintance with Carola Giedion-Welcker,* in *Aldo van Eyck. The Shape of*…cit., p. 83.

10 Aldo van Eyck, *Ordovico Viricordo,* in *The Child, the City, the Artist*...cit., p. 34

2.2 Per leggere i playgrounds: alcune questioni nodali

Van Eyck è stato uno dei pochi architetti ad esprimersi magistralmente sia attraverso la pratica architettonica sia attraverso quella critica e testuale. Nei suoi articoli, nei suoi scritti e nel celebre saggio, *The Child the City and the Artist*, formula delle espressioni tuttora in uso nel linguaggio architettonico contemporaneo e che raccontano della particolare attitudine di van Eyck alla riflessione poetica, filosofica, all'attenzione agli aspetti etnografici, antropologici e artistici della disciplina.

Come sostiene Francis Strauven in un'intervista a chi scrive

> «"Identità", "l'in-between", la "soglia", il "luogo e occasione", l'idea dell'architettura come "significato costruito", la "polisemanticità" della forma architettonica, la "policentralità" come alternativa alla centralità classica subordinativa: tutte queste sono nozioni che sono entrate a far parte del pensiero e del linguaggio architettonico internazionale. Oggi sembrano così evidenti che si potrebbe pensare siano sempre state patrimonio comune, da tempo immemorabile. Ma ricordo bene la terminologia architettonica intorno al 1960, quando il discorso architettonico era puramente funzionalista, tanto nel modo con il quale gli architetti parlavano e insegnavano, quanto nelle pubblicazioni internazionali. Fu Aldo van Eyck a introdurre e tematizzare le nozioni sopra menzionate nel corso degli anni Sessanta, e in seguito esse penetrarono gradualmente, attraverso una molteplicità di canali, nel pensiero architettonico. L'introduzione di una gamma di nuovi concetti nella terminologia internazionale di un intero campo professionale non è certo cosa da poco. Io credo sia un risultato straordinario. Così, cosa notevole, Aldo van Eyck sembra aver esercitato una potente influenza internazionale più attraverso i suoi scritti che attraverso i suoi edifici»[11].

2.2.1 The *Great Riot*

Atlas, pp. 29-30.

C.W. iniziò il giovane van Eyck al mondo dell'arte contemporanea e condivise con lui le sue riflessioni: l'artista si avvicina alla realtà con una spontaneità simile a quella del bambino o dell'uomo primitivo, riuscendo a coglierne i contrasti interni. Uno-molti, soggetto-oggetto, universale-individuale sono alcune coppie di fenomeni opposti, quelli che di lì a poco Aldo van Eyck teorizzerà come *twin-phenomena,* di chiara matrice blakiana. Francis Strauven sostiene che C.W. abbia aperto al giovane la mente a concetti e intuizioni che appartenevano al mondo di van Eyck sin dall'infanzia: «l'esperienza del mondo in termini di polarità, la restituzione di tali polarità attraverso forme elementari e simboliche, il ruolo cruciale dell'intuizione e dell'immaginazione in questo processo di

11 Itinerant interview, between the living room and the archive of Prof. Francis Strauven, Leuven, September 12, 2025, around 2:30 p.m., Intervista itinerante, tra il soggiorno e l'archivio del prof. Francis Strauven, Lovanio, 12 settembre 2025, ore 14,30 circa, cfr. infra p. 278.

lettura e sintesi, erano tutte nozioni con le quali van Eyck era cresciuto»[12] e che di lì a poco avrebbe formalizzato nei suoi scritti, ma ancor prima nei progetti per i playgrounds di Amsterdam.

Infatti, durante gli anni a Zurigo (1942-1946), l'incontro con C.W. e con i massimi esponenti dell'arte contemporanea, permise ad Aldo van Eyck di teorizzare quella che poi definirà *The Great Riot*, ovvero *La grande rivoluzione* operata dagli artisti e dagli scienziati, che il mondo dell'architettura tardava a comprendere e ad applicare: «the miracle they brought about has still effected no more than the periphery of architecture»[13].

Il *miracolo* operato dall'arte era consistito nello stabilire che quel che si vede non è la realtà, ma soltanto un punto di vista su quella: «si sa bene che nell'arte non si può sperare di rappresentare nell'immagine le cose così come sono, e nemmeno come si manifestano in tutto il loro vivo splendore»[14]. Van Eyck rimprovera all'architettura moderna di essere diventata schiava della forma e dell'innovazione tecnologica: «l'immaginazione è la nostra ultima roccaforte»[15]. Era necessario pensare all'architettura e alla città come materializzazione di relazioni, formali ed umane, piuttosto che come insieme di fatti architettonici tra loro disgiunti. «La cultura delle forme particolari si sta avvicinando alla fine, la cultura delle relazioni determinate è iniziata» è una citazione di Mondrian che van Eyck era solito fare propria. Van Eyck apprezzava il movimento De Stijl, ebbe modo di studiare le opere di Mondrian della collezione di Carola Giedion e condividerne le riflessioni teoriche. Nel suo saggio sull'arte figurativa e l'arte astratta, *Plastic Art and Pure Plastic Art* pubblicato nell'antologia *Circle*, Mondrian arrivò a sostenere che l'arte astratta, fuggendo la figurazione, mira a rendere una realtà relativa ed oggettiva, di carattere universale, rispetto alla realtà soggettiva ed individuale che l'immagine retinica riproduce. «La bellezza universale non nasce dal carattere particolare della forma, ma dal ritmo particolare dei suoi rapporti intrinseci», sostiene Mondrian in apertura del suo saggio[16].

Analogamente van Eyck arriverà a sostenere che l'architettura deve andare oltre i limiti della visione immediata, rifuggendo da preoccupazioni di mero carattere formale, per individuare, piuttosto, le relazioni tra le parti: «il solo fatto che la pianificazione dell'ambiente sia arbitrariamente scissa in due discipline -architettura e urbanistica- dimostra che il principio di reciprocità non ha ancora aperto la mente deterministica alla necessità di trasformare il meccanismo del processo progettuale»[17]. Perché una casa è come una piccola città e una città è come una grande casa, sosteneva, citando Leon Battista Alberti.

---

12 Francis Strauven, *Making acquaintance with Carola Giedion-Welcker*, in *Aldo van Eyck. The Shape of...* cit., p. 82.

13 Aldo van Eyck, *The Great Riot,* in *The Child, the City, the Artist*…cit., p. 29

14 Piet Mondrian, *Plastic Art and pure Plastic Art (Figurative Art and Non-Figurative Art),* in J. Leslie Martin, Ben Nicholson, Naum Gabo (a cura di), *Circle. International survey of constructive art,* Praeger, New York 1937, p. 52

15 Aldo van Eyck, *Holland and De Stijl*, in *The Child, the City, the Artist...* cit., p. 41

16 Piet Mondrian, *Plastic Art and pure Plastic Art...* cit., p. 41.

17 Aldo van Eyck, *A Home for Twin Phenomena,* in *The Child, the City, the Artist...* cit., p. 60.

Sul valore dell'immaginazione van Eyck tornerà a più riprese nel corso degli anni: già durante il VI CIAM, quello del 1947 di Bridgwater, un appassionato intervento di Aldo van Eyck, durante le discussioni della commissione presieduta da Giedion sull'*Espressione Architettonica* che poneva l'accento sul valore artistico della disciplina, aveva indotto Le Corbusier ad affermare: «Enfin l'imagination entre les CIAM!»[18].

Più tardi nel celebre numero di "Forum" intitolato *The Story of Another Idea*, van Eyck scriverà:

> «l'immaginazione rimane l'unico denominatore comune tra l'uomo e la natura, l'unica facoltà capace di registrare simultaneamente la trasformazione spirituale, e dunque di una profezia significativa. È il primo sensore del cambiamento. Sebbene l'architettura – e la pianificazione in generale – risponda a funzioni molto tangibili, il suo fine ultimo non è diverso da quello di ogni altra attività creativa: esprimere, attraverso l'uomo e per l'uomo, il flusso naturale dell'esistenza. Le funzioni più tangibili – quelle implicite nella parola "funzionalismo" – sono rilevanti solo nella misura in cui aiutano ad adattare più accuratamente l'ambiente dell'uomo ai suoi bisogni elementari. Ma questo, dopotutto, non è altro che un preliminare necessario»[19].

L'immaginazione è quindi per van Eyck quella facoltà che permette all'architettura di superare il livello del mero funzionalismo e di riconnettersi al senso profondo dell'esistenza umana: l'immaginazione non opera in alternativa alla realtà, ma dentro di essa, è l'elemento che trasforma i dati concreti in *occasioni*, che conferisce ai luoghi la loro capacità di accogliere relazioni, che rinnova continuamente il legame tra uomo e ambiente. È lo strumento che permette all'architettura di rimanere umana, e di restituire all'uomo la complessità, la ricchezza e la dignità della propria esperienza nello spazio.

Atlas, pp. 31-33.

2.2.2 Elementarismo

Il concetto di relatività fu indagato da van Eyck anche in termini temporali, studiando le forme archetipiche dell'arte e dell'architettura arcaica: ogni artefatto umano derivava, per l'architetto olandese, da un processo immaginativo e conteneva in sé le esperienze del passato.

Influenzato dagli artisti surrealisti van Eyck si avvicinò all'arte arcaica (riteneva il termine "primitiva" dispregiativo). Trovò in una libreria di Zurigo, durante gli studi universitari, uno storico numero della rivista surrealista, "Minotaure" (1933, n.2), "*Mission Dakar-Djibouti 1931-33*" dedicata alla celebre spedizione etnografica diretta da Marcel Griaule. In questo numero, oltre a leggere le ricerche dell'etnografo francese, poté ap-

18 Francis Strauven, *Aldo van Eyck. The Shape of* ... cit., p. 118.

19 Aldo van Eyck, *Bridgewater*, in "Forum" n. 7, 1959, p. 205.

prezzare le fotografie di maschere e oggetti di culto dei Dogon e le architetture in terra cruda delle tribù del Nord Africa.

Questa passione per l'arte arcaica, l'etnografia e l'antropologia -già manifestata da un giovanissimo van Eyck durante gli anni in Inghilterra quando, nel percorso tra Londra e la Sidcot School nel Somerset, ebbe modo in più occasioni di apprezzare la maestosità di Stonehenge – fu poi coltivata nel corso degli anni: diversi furono i viaggi nel Nord Africa che van Eyck intraprese poi con la moglie Hannie tra il 1947 e il 1952.

In seguito il suo interesse si concentra nei villaggi Dogon del Mali e dei Pueblos del New Mexico e, a partire dagli anni Settanta, questo suo interesse lo porterà a visitare numerosissimi siti e a collezionare in maniera spasmodica manufatti di arte etnica provenienti da tutto il mondo e afferenti a qualsiasi periodo storico[20].

Grazie a questo insieme di vicende, Frampton ha potuto parlare di "*esperienza antropologica*" commentando il ruolo di van Eyck nel Team Ten.[21]

Quello che van Eyck comprese è che, nell'architettura, come nell'arte, erano presenti forme primordiali, che le avanguardie storiche erano riuscite a fare proprie e tradurre nel proprio fare artistico, che van Eyck aveva avuto modo di apprezzare a Zurigo a più riprese: le sculture di Arp, del quale fu amico e grande estimatore, incarnavano una fusione naturale tra ritmo geometrico e archetipi organici. Le stesse forme essenziali saranno una costante nel suo linguaggio e nella sua attività progettuale, proprio a partire dai playgrounds di Amsterdam.

Scrive a tal proposito Strauven: «l'intenzione di arrivare a una fusione tra geometria e organicismo compare, già prima dei viaggi in Sahara, nel suo lavoro, specialmente nei campi da gioco progettati per il centro di Amsterdam. [...qui] sviluppa la sua personale forma di linguaggio primario, un idioma che costituisce la sintesi tra la geometria De Stijl e l'organicismo purificato di Brâncuși»[22]. I playgrounds di Amsterdam infatti sono progettati attraverso l'uso e la composizione di forme elementari e tettoniche: vasche di sabbia ed elementi cilindrici in cemento si oppongono alle esili strutture metalliche lineari o dalle geometrie più complesse.

Le forme primarie — cerchi, cilindri, piani, linee — non sono riduzioni astratte, ma condensazioni di significato, incentivi che invitano al gesto, al gioco, alla relazione. Nei suoi playgrounds, l'architettura ritorna a essere un linguaggio primario e condiviso, capace di parlare a tutti perché costruito da forme semplici e, al tempo stesso, più antiche dell'immaginazione umana.

Il linguaggio dell'architettura «deve essere elementare in modo da essere accessibile al maggior numero possibile di persone. Allo stesso tem-

---

20 Attualmente la collezione di arte etnica di van Eyck non è più presente presso la sua abitazione. Per un resoconto degli oggetti d'arte e la loro organizzazione all'interno degli spazi domestici dell'architetto, presso l'abitazione di Loenen si consulti la tesi di dottorato di Alejandro Uribe, *Aldo van Eyck: le Musée imaginaire La casa de Aldo y Hannie van Eyck en Loenen aan de Vecht,* Universitat Politècnica de València, 2018.

21 Nota n.5

22 Francis Strauven, *Aldo van Eyck. Architettura moderna e cultura Dogon,* in "Lotus International" n 114 2002, p.124.

po, deve, come detto, mirare a rivalutare gli aspetti elementari della vita e quindi rendere l'esistenza più semplice e più gioiosa»[23]

2.2.3 The In-between Realm

È dalla filosofia di Buber che van Eyck mutua l'idea di "spazio tra", *In-between Realm* — il regno dell'"intermedio", forse l'espressione più celebre di Aldo van Eyck, tuttora in uso nel dibattito architettonico contemporaneo, spesso travisata rispetto al suo significato originale.

Al concetto di *In-between Realm* van Eyck dedica il terzo capitolo del saggio *The Child, the City and the Artist* e, citando Buber, riporta: «on the other side of the subjective, on this side of the objective, in the narrow borderline where I and you meet lies the in-between realm»[24]; secondo Buber la relazione autentica accade *nel tra*, nella soglia dove Io e Tu si incontrano e si riconoscono. È un luogo di reciprocità e presenza, dove nessuno dei due domina l'altro e dove si genera significato.

Dunque per van Eyck *In-between Realm* è un luogo che non è né privato né pubblico, né interno né esterno, né chiuso né aperto: è una condizione di relazione resa concreta attraverso la forma architettonica. È il luogo dell'incontro, della relazione, della mediazione tra opposti.

Già nel 1925 Paul Klee, nel suo *Quaderno degli Schizzi pedagogici*[25], si riferiva allo spazio tra forze polari, definendolo *Medialgebiet* (ambito mediale): lo *spazio generativo della forma* corrispondeva, per l'artista, alla zona nella quale linee, punti, movimenti e tensioni diventano figure. Come scrive Mario Lupano, nella postfazione alla traduzione italiana del quaderno, per Klee

> «comporre non significa ridurre ad un unicum la molteplicità dei linguaggi, ma riconoscere le articolazioni interne alla naturalità dell'universo. [...nell'atto creativo] gli opposti convivono in un fitto gioco di rimandi fra affermazione e negazione, senza che sia possibile individuare chiaramente un'alternativa univoca»[26].

Van Eyck fa proprie le riflessioni di Buber e Klee per definire lo spazio *In-between* come lo spazio della relazione, lo spazio di incontro dei *twin-phenomena*, le coppie di fenomeni opposti della quotidianità. Lo spazio *In-between* è lo spazio della soglia, della porta, della finestra, tra il dentro e il fuori; è lo spazio della battigia, tra l'acqua e la terra. È uno spazio che l'architettura deve impiegare e riempire di significato.

All'*In-between Realm* sono dedicati anche due numeri di "Forum": il numero 8 del 1959, ideato da van Eyck ma curato da Joop Hardy si

---

23 Francis Strauven, *Aldo van Eyck. The sShape of...,* cit., p. 150.

24 Martin Buber, *Das Problem des Menschen* (1943) in Aldo van Eyck, *The In-between Realm*, in *The Child,* …, cit., p. 54.

25 Paul Klee, *Pädagogisches Skizzenbuch*, Bauhausbuch, Monaco, 1925.

26 Mario Lupano, *Sul «Pädagogisches Skizzenbuch»,* in M. Lupano (a cura di) *Paul Klee. Quaderno di schizzi pedagogici*, Abscondita, Milano 2002, p. 66.

intitola *Drempel en ontmoeting: de gestalte van het tussen* (soglia e incontro: la forma dell'in-between); il numero 3 del 1960/61, Deur en raam (porte e finestre). L'*in-between* deve *respirare*, inspirare ed espirare insieme all'uomo: è simultaneamente apertura e protezione, libertà e sicurezza, movimento e stasi.

Ancor prima di "Forum", e del saggio *The Child, the City and the Artist*, queste riflessioni teoriche e concettuali sono già state tradotte da van Eyck in architettura: i playgrounds di Amsterdam sono estensione e prolungamento della soglia domestica, spazi che accolgono, invitano al gioco e alla relazione, leggibili con la chiarezza tipica del suo linguaggio elementare. Come scrive lo stesso van Eyck nella *Lost Identity Grid* presentata al X CIAM di Dubrovnik, "The playground as core and extension of the doorstep": sono prolungamento della soglia; spazi dell'*in-between*; spazi che non sono né costruiti né vuoti; non sono disegnati appositamente per il gioco ma si lasciano liberamente interpretare dai cittadini, come più ampiamente descritto nelle pagine a seguire.

2.2.4 Labyrinthian Clarity

> «Ciò che conta non è lo spazio, ma l'interno dello spazio e l'orizzonte interiore di quell'interno. L'affermazione "grande casa - piccola città" (quella che dice: una casa è una piccola città, una città una casa enorme) è ambigua, e consapevolmente tale. In effetti, la sua ambiguità è di un tipo che vorrei vedere trasposta all'architettura. Indica, inoltre, un particolare tipo di chiarezza di cui né la casa né la città possono fare a meno. Un tipo che non rinuncia mai del tutto al suo pieno significato.
>
> Chiamatela chiarezza labirintica. Tale chiarezza (alleata di significativa ambiguità) ammorbidisce i confini del tempo e dello spazio e trascende la visibilità (permette agli spazi di entrare l'uno nell'altro e alle occasioni di incontrarsi nell'intimo della mente). È caleidoscopico. Il regno intermedio non ne è mai privo. La giusta dimensione va di pari passo con essa (e così, naturalmente, fa l'orizzonte interiore dello spazio)»[27]

L'espressione *chiarezza labirintica* che van Eyck mette a punto ed usa spesso nei suoi scritti e come principio progettuale è, chiaramente, un ossimoro: rappresenta un principio essenziale capace di sintetizzare le polarità con le quali il mondo si esprime. Rappresenta la capacità di coniugare complessità e leggibilità, molteplicità e unicità, lo spazio dei *twin-phenomena*. L'immagine del labirinto non rimanda alla confusione, bensì all'idea di uno spazio che invita al movimento, alla scoperta, alla relazione. La

27 Aldo van Eyck, *Labyrinthian Clarity,* articolo pubblicato in differenti versioni, in F. Strauven, V. Ligtelijn (a cura di) *Aldo van Eyck. Collected Articles and Other Writings, 1947-1998,* SUN, Amsterdam 2008, pp. 472-473.

chiarezza, d'altro canto, non è semplificazione né rigidità geometrica, ma la condizione che permette allo spazio di essere abitabile, comprensibile, familiare.

Van Eyck era convinto che la città moderna avesse smarrito questa doppia natura: troppo spesso ordinata fino alla sterilità oppure caotica fino all'indifferenza. La *Labyrinthian Clarity* è la sua risposta. Significa progettare spazi che offrano percorsi plurimi senza perdere coerenza; spazi che non impongono un'unica direzione, ma che guidano discretamente; spazi nei quali il bambino può muoversi liberamente senza sentirsi perso.

Questo principio si esplica, nella sua storia di progettista, a partire dai playground di Amsterdam: luoghi minuziosamente articolati ma immediatamente leggibili, dove ogni elemento suggerisce possibilità senza mai prescriverle. È uno spazio la chiarezza del quale emerge dal movimento, non dalla visione statica.

2.3 Playgrounds: *tools for imagination*

Aldo van Eyck era convinto della possibilità che l'architettura -intesa come arte- e lo spazio -inteso come luogo- avessero la capacità di educare i cittadini. In un articolo per la rivista "Goed Wonen" del 1957, scriveva che i parchi gioco di Amsterdam e le relative attrezzature da lui progettate erano *tools for imagination*, strumenti per l'immaginazione:

> «rappresentano un tentativo consapevole di coinvolgere visivamente il movimento del bambino nella città. Inoltre, sono luoghi in cui l'energia si condensa e si diffonde; indicazioni per una maggiore appartenenza comunitaria. Luoghi in cui l'abitante della città riscopre se stesso» [28].

Tutti gli oggetti progettati da van Eyck, infatti, avevano un potenziale d'uso plurimo: erano strutture fisse, dalle forme e dai materiali essenziali che, proprio nella loro elementarità, offrivano una varietà di interpretazioni e d'uso, capaci di stimolare la capacità immaginativa dei cittadini, non solo di quelli più piccoli.

Scrive Herman Hertzberger, in un'intervista conservata negli archivi del Nieuwe Instituut di Rotterdam:

> «i parchi giochi per bambini come quelli progettati da Van Eyck sono di fatto una protesi di una città amputata. Dopotutto, la città dovrebbe essere di per sé un grande parco giochi. Le teorie CIAM hanno fatto del gioco una funzione e così sono stati progettati i parchi giochi per bambini, mentre in ogni città indiana o di qualsiasi altra cultura, i bambini possono giocare con tutto ciò che c'è. Questo è un buon esempio -per raccontare- di come il Team Ten non fosse d'accordo con il CIAM e di come "Forum" abbia cercato di risolvere la questione e di realizzarla, per così dire. [...] Bisogna che gli architetti lavorino in modo tale che le città abbiano le caratteristiche di un parco giochi, come le vecchie case sui canali con gradini e ringhiere che fungono da un unico grande parco giochi» [29].

2.3.1 Genealogia

Atlas, p. 42.

È necessario ricordare che già alla fine dell'Ottocento Amsterdam mostrava una particolare attenzione all'esperienza ludica dei bambini: volontari e associazioni di quartiere si occupavano dell'organizzazione degli spazi per il gioco, riuniti in quella che divenne la *Amsterdamse Speeltuin Vereniging* (ASV) (Associazione dei parchi giochi di Amsterdam). I cosiddetti *play gardens* non erano giardini pubblici nel senso tradizionale del

28 Aldo van Eyck, *Het kind en de stad* (Il bambino e la città), in "Goed Wonen", ottobre 1957, p. 207.

29 Interview met Herman Hertzberger, Delft 10 mei 1983, Nieuwe Instituut, fondo Herman Hertzberger, HERTd785.

termine, bensì spazi recintati, gestiti privatamente, dove i bambini potevano utilizzare attrezzature per il gioco, quali scivoli o altalene, e partecipare ad attività ricreative, musicali e ginniche[30].

Benché gestiti e manutenuti da privati, la loro esistenza testimonia una particolare attenzione verso il gioco e le attività ludiche da parte della società civile. Il primo di questi play-gardens venne aperto nel 1880, finanziato da cittadini benestanti, tra i quali l'industriale Nicolaas Tetterode, socialmente impegnato nel garantire il benessere dei lavoratori e delle loro famiglie[31].

L'accesso a questi spazi, però, non era libero: i membri pagavano una quota annuale, mentre i visitatori occasionali dovevano acquistare un biglietto giornaliero. In questo senso, i *play gardens* non erano veri spazi pubblici, ma istituzioni chiuse, sia fisicamente (recintate, controllate, protette), sia ideologicamente (legate a una specifica appartenenza sociale o religiosa)[32].

Già negli anni Trenta, causa la crisi economica del '29, i sussidi municipali alle ASV vennero ridotti.

Le sovvenzioni subirono un ulteriore calo dopo la Seconda guerra mondiale, quando la necessità di offrire attrezzature accessibili e realmente pubbliche in una città in rapida trasformazione, quale quella di Amsterdam del Dopoguerra, mal si sposava con il carattere esclusivo di questi spazi.

Accanto a questi spazi a gestione privata già dagli anni Trenta esistevano, seppur in numero ridotto, spazi pubblici attrezzati per il gioco: Piet Kramer, architetto afferente alla Scuola di Amsterdam, progettò come dipendente dell'Ufficio Lavori Pubblici, una serie di vasche lignee per la sabbia, accessibili grazie a tre-quattro scalini continui che ne definivano il bordo; le stesse vasche che van Eyck avrebbe incluso nei suoi playgrounds[33].

Al netto di questi pochi spazi pubblici per il gioco e al netto dei *play garden* privati, prima della Seconda guerra mondiale i bambini di Amsterdam giocavano soprattutto per strada, spazi condivisi con adulti e mezzi di trasporto, generando spesso disordini e problemi di sicurezza. Le autorità tentarono di limitare l'uso della strada ai più piccoli, arrivando, nel 1942, a vietare ufficialmente i giochi in strada[34].

Fu in questo contesto – tra il declino del modello associativo e la ricerca da parte della Municipalità di Amsterdam di nuove forme di spazio

---

30 Per una completa analisi dell'evoluzione degli spazi per il gioco nella città di Amsterdam si veda Lianne Verstrate, Lia Karsten, *The Creation of Play Spaces in Twentieth-century Amsterdam: From an Intervention of Civil Actors to a Public Policy*, in "Landscape Research" 36 (1), pp. 85-109, doi:10.1080/01426397.2010.536205.

31 ivi., p. 92.

32 Come riportato da Lianne Verstrate e Lia Karsten, la società olandese di inizio Novecento era "pillarizzata", ovvero organizzata rispetto a quattro gruppi sociali (pillar), ciascuno dei quali gestiva le proprie istituzioni sociali (scuole, chiese, giornali, università) e anche i propri spazi per il gioco.

33 Ingeborg de Roode, *The Play object: more durable than snow, in L. Lefaivre, I. de Roode (a cura di), Aldo van Eyck. The playgrounds and the city,* NAI, Rotterdam 2001, p. 84.

34 L. Verstrate, L. Karsten, *The Creation of Play Spaces* …, cit., p. 91.

per il gioco – che si aprì la strada alle prime sperimentazioni dell'Ufficio Lavori Pubblici. È qui che si colloca il passaggio fondamentale verso la visione innovativa di Aldo van Eyck, che avrebbe ripensato radicalmente il gioco non più come attività confinata in spazi chiusi e a gestione privata, ma come parte integrante dello spazio urbano quotidiano.

Quando Aldo van Eyck tornò in Olanda, nell'autunno del 1946, iniziò a lavorare presso il Dipartimento per lo Sviluppo Urbano (Afdeling Stadsontwikkeling) diretto da Cor van Eesteren. Affidato alla supervisione di Jacoba Mulder, ingegnere e urbanista che in quell'ufficio lavorava dal 1930, si occupò, almeno per un primo periodo, del Piano Generale di Espansione della città: ancora ventottenne, non esitò a esprimere le sue perplessità verso i metodi di pianificazione del Dipartimento e verso le idee progettuali di Van Eesteren.

Come racconta Jacoba Mulder a Francis Strauven, in un'intervista inedita[35] del 1982, il primo incarico affidatogli fu un piccolo piano di lottizzazione a sud della Rivierenlaan, nella curva dell'Amstel. Van Eyck lavorò a quel progetto per parecchio tempo senza fornire alcuna notizia sui progressi, finché Mulder decise fosse arrivato il momento di controllare cosa stesse facendo. Lo trovò seduto davanti a un grande foglio bianco: non c'era ancora nulla. Quando gli chiese come procedeva, Van Eyck rispose: «Beh, ho progettato una sedia, e ci ho lavorato per un anno. Ci ho lavorato ogni giorno». A detta di Mulder, finché non avesse compreso appieno tutti i dati della lottizzazione van Eyck non avrebbe disegnato nulla. Fu così che decise di affidargli un nuovo compito, il progetto di un playground, il primo di una lunga serie, in un quartiere meridionale di Amsterdam, Bertelmanplein: uno dei pochissimi playgrounds ancora esistenti, nonostante le numerose modifiche subite.

Dichiara Mulder a Strauven:

> «all'epoca ad Amsterdam c'era in realtà solo un numero limitato di playground, non accessibili a tutti. Appartenevano all'*Amsterdams Speeltuin Verbond*, l'associazione cittadina dei parchi giochi. Erano terreni recintati con sabbiere, altalene, dondoli e così via. Ma per i bambini che non avevano un playground nel loro quartiere, non c'era praticamente nessuna attrezzatura ludica.
>
> Io vivevo in uno dei quartieri, sprovvisto di giochi. Ricordo che un giorno vidi, di buon mattino, una bambina con una paletta che cercava del terreno morbido per giocare, e non lo trovava. Lo sa, Amsterdam è completamente costruita su sabbia bellissima, ma vicino alle piantumazioni c'è quello strato di terra nera. Mi sembrava così triste, e questo mi fece capire che sarebbe stato opportuno realizzare almeno una sabbiera in ogni quartiere»[36].

Già durante la Seconda guerra mondiale si discuteva presso il Diparti-

35 si veda Francis Strauven, *Intervista a J.H. Mulder – 30 marzo 1982*, cfr. infra p. 255. Si ringrazia Francis Strauven per aver messo a disposizione l'intervista ai fini della presente ricerca.

36 ibidem.

mento Lavori Pubblici della capitale, della possibilità di destinare a parco gioco una serie di aree rimaste abbandonate o in disuso, oltre a sottolineare l'importanza, per motivi igienici, di realizzare in cemento, anziché in legno, le consuete vasche di sabbia, e di attrezzare questi parchi con strutture metalliche per l'arrampicata[37].

In questo clima di attenzione crescente verso la qualità degli spazi per l'infanzia, l'intervento di van Eyck segnò un vero punto di svolta. Quello che l'architetto fece fu di ripensare lo spazio attraverso una vasca di sabbia- secondo la tradizione olandese e seguendo le nuove direttive del Dipartimento Lavori Pubblici- alcuni elementi in cemento e una struttura per l'arrampicata. Il progetto del 1947 riscontrò talmente tanto successo da parte dei cittadini che presto il Consiglio Comunale stanziò una cospicua somma di denaro, un milione di fiorini, per realizzare un certo numero di parchi giochi nella capitale. Il numero di questi spazi crebbe in maniera esponenziale nel tempo: racconta Mulder che «nel 1950 ce n'erano 12, nel 1955 54, nel 1960 234 e nel 1965 437. Oggi (nel 1982) sono più di 700. Van Eyck ha progettato la maggior parte di essi, compresi tutti quegli attrezzi da gioco, le varie cupole per arrampicarsi, gli archi e le strutture»[38].

L'impulso iniziale alla creazione del primo playground si deve dunque a Jacoba Mulder, così come al Dipartimento per lo Sviluppo Urbano va attribuita l'individuazione delle aree da recuperare. Ma fu il fervore del giovane van Eyck — con una sensibilità artistica fuori dal comune — a trasformare quei lotti residuali in una rete di spazi, capaci di ridisegnare il paesaggio urbano della città.

Atlas, pp. 43-51.

2.3.2 Il valore dell'abaco

Quattro anni dopo la realizzazione del primo playground, durante il CIAM del 1951 di Hoddesdon, Sigfried Giedion -allora impegnato in una ricerca sulle forme archetipiche in arte e in architettura- richiamava l'attenzione del Congresso sui parchi gioco per bambini di Amsterdam. Esprimeva il suo apprezzamento per l'effetto che le composizioni elementari ed archetipiche di Aldo van Eyck avevano sulla vita urbana, capaci di incentivare l'azione ludica. Dichiarava infatti al Congrès:

> «qualche giorno fa ho avuto un'altra esperienza ad Amsterdam. Ho visto i parchi gioco per bambini che sono stati creati sotto la guida di Van

37 Ingeborg de Roode, *The Play object: more durable than snow,* in L. Lefaivre, I. de Roode (a cura di), *Aldo van Eyck. The playgrounds* …, cit., p.85.

38 Francis Strauven, *Intervista a J.H. Mulder – 30 marzo 1982*, cfr. infra p. 256.

> Eesteren e progettati da un giovane membro del gruppo olandese del CIAM, van Eyck. Sono stati realizzati con pochissimi elementi – una grande sabbiera, alcuni cerchi metallici in verticale, una coppia parallela di tronchi d'albero disposti orizzontalmente. Ma questi semplici elementi sono raggruppati con sottigliezza – con uno sfondo dello stile modernista e dell'arte che inietta un tocco di vitalità all'insieme – al punto da diventare fantastici stimoli per l'immaginazione del bambino. Questi parchi gioco inoltre, simultaneamente, svolgono anche una funzione sociale. Uno spazio inutilizzato e degradato è stato trasformato, attraverso una cura estrema»[39].

Quello che van Eyck fece, per progettare i successivi playgrounds, fu definire un abaco di elementi, dalle forme e dai materiali semplici. *Prelievi dalla città*, diceva, fatti di materiali economici e facilmente reperibili nel secondo dopoguerra. Come sostenne sua moglie Hannie van Eyck in un'intervista rilasciata a Ingeborg de Roode, «Aldo made things that stimulated the children's imagination. Today's objects encourages passive play»[40]. Hannie van Eyck si riferisce all'avversione del marito verso l'utilizzo di forme e personaggi fiabeschi o animaleschi per disegnare i playground, forme che non avrebbero stimolato l'immaginazione dei bambini, poiché troppo definiti e quindi poco interpretabili. Così, in una conferenza del 1962, van Eyck sosteneva che

> «le attrezzature da gioco devono essere reali, proprio come una cabina telefonica è reale perché ci si può telefonare e una panchina è reale perché ci si può sedere sopra. Un elefante di alluminio non è reale, poiché un elefante è fatto per muoversi, e come oggetto per strada è innaturale. Un bambino può creare qualsiasi cosa da una forma semplice. Se un attrezzo da gioco rappresenta un animale fin dall'inizio, la forma ne detta così tanto l'utilizzo che pone fine al gioco puro»[41].

I playground disegnati da van Eyck si aprono alla libera interpretazione dei cittadini e impiegano forme simili a quelle delle opere pittoriche di Mondrian e delle sculture dadaiste di Arp: forme geometriche elementari, legate tra loro da precisi rapporti. Van Eyck impiega un linguaggio che si presta ad un uso tanto individuale quanto collettivo e le sue composizioni consistono di un numero di elementi ricorrenti: la vasca di sabbia, i cilindri in cemento armato, le strutture per l'arrampicata, le travi per l'equilibrio.

La vasca di sabbia rappresentava l'elemento principale di questi spazi. Van Eyck ripropone le vasche in legno già presenti a Amsterdam, come quella già progettata da Piet Kramer alla fine degli anni Venti, per farne elemento distintivo dei campi da gioco della capitale. Un elemento che

---

39 Sigfried Giedion, *Historical Background to the Core,* in Jaqueline Tyrwhitt, Josep Lluis Sert, Ernesto Natan Rogers (a cura di), *The Heart of the City: Towards the humanization of urban life,* Pellegrini and Cudahy, New York 1952, p. 18.

40 Ingeborg de Roode, *Interview with Hannie van Eyck,* in L. Lefaivre, I. de Roode (a cura di), *Aldo van Eyck. The playgrounds …,* cit., p. 15.

41 Aldo van Eyck, *Over de vormgeving van speeltoestellen en de inrichting van speelplaatsen* (On the design of play equipment and the arrangement of playgrounds, lecture in Marcanti, Amsterdam, 1962) in V. Ligtelijn F. Strauven (a cura di) *Aldo van Eyck. Collected articles…*, cit., p. 114.

avrebbe cambiato il volto della città, tra gli anni Cinquanta e la fine degli anni Settanta.

La vasca di sabbia assumeva forme e dimensioni variabili a seconda del sito: quadrangolare, triangolare, circolare, esagonale, dai 5 ai 15 m. Erano vasche prefabbricate in cemento, delimitate da un muretto alto 30 cm smussato che permetteva ai cittadini di sedersi e risultava facilmente scavalcabile dai bambini. Le vasche di sabbia erano leggibili come «corpi disponibili ad accogliere e proteggere il bambino che gioca»[42], e suggerivano sensazioni tattili diverse: di durezza e ruvidità attraverso il cemento, di morbidezza e malleabilità attraverso la sabbia. «I materiali sembravano sempre robusti e solidi. Ricordo ancora il bordo della sabbiera con una specie di ciottoli», racconta in un'intervista un abitante di Amsterdam che era solito frequentare da bambino i playgrounds[43].

> «È stata sviluppata un'ampia varietà di vasche di sabbia. Alcune possono essere considerate forme standard [...] per soddisfare le specifiche esigenze di un determinato sito. Le vasche di sabbia circolari più grandi utilizzate hanno un diametro di 15 metri, mentre le più piccole, utilizzate nei nuovi quartieri dove ogni gruppo residenziale ha il proprio piccolo parco giochi, hanno un diametro di 5 o 6 metri. Sono stati sviluppati due distinti tipi di elementi in calcestruzzo: quello con una sommità piatta pari alla larghezza totale dell'elemento, circa 35 centimetri, offre eccellenti possibilità per i bambini che amano correre lungo qualcosa di piuttosto stretto. Le madri di bambini molto piccoli possono sedersi vicino a loro mentre giocano. L'altro tipo, con una sommità piatta che non si estende per l'intera larghezza dell'elemento, ha il vantaggio che i bambini possono svuotare i loro stampi per la sabbia al livello inferiore, in modo che venga dispersa meno sabbia – un problema costante poiché il vento soffia quasi sempre la sabbia nelle case. Tutte le vasche hanno un fondo di cemento a circa 90 cm sotto il livello della sabbia per evitare che i bambini scavino tunnel troppo profondi, un gioco che può rivelarsi facilmente fatale»[44].

Van Eyck era poi solito utilizzare dei cilindri in cemento, da posizionare all'interno o all'esterno della vasca di sabbia e dai plurimi utilizzi: sedili, elementi da saltare in un percorso accidentato, tavolini dentro le vasche di sabbia. Erano disposti secondo composizioni precise: in linea retta come a disegnare una giacitura o un percorso, a cerchio come a ricordare delle strutture megalitiche o le sculture di Brancusi. Occasionalmente presentano dei piccoli incavi, dove si raccoglieva l'acqua piovana che diventava occasione di ulteriori giochi e riflessi.

A questi oggetti in cemento si contrapponevano elementi leggeri, in tubolari metallici: le strutture per l'arrampicata. Erano, anche queste, strutture dalle forme primarie, archetipiche, la cui complessità andò

---

42 Francis Strauven, *Aldo van Eyck. Architettura moderna e cultura Dogon,* in "Lotus International" n 114 2002, p.124.

43 cfr. infra p. 241.

44 Aldo van Eyck, *Shapes of sandipts on playgrounds in Amsterdam, Holand,* in Alfred Ledermann, Alfred Trachsel, *Spielplatz und Gemeinschaftszentren,* The Architectural Press, Londra 1959, p. 44.

aumentando nel tempo. Esistevano strutture basiche, dalla forma a "C" rovesciata, usate dai bambini per le capriole e l'altezza delle quali variava dagli 80 ai 100 centimetri. Anche la loro disposizione variava nello spazio del campo giochi, e talvolta erano usate come elemento di separazione tra lo spazio del gioco e quello della città (delle automobili).

Accanto a questi elementi tubolari si sviluppò una famiglia di complessi elementi per l'arrampicata, tuttora in produzione[45], realizzati appositamente su disegno di van Eyck, prima in ferro zincato, poi, dal 1954 in alluminio anodizzato.

Dal semplice arco, si passò alla cupola, per poi sperimentare forme coniche o ad imbuto. Erano strutture non destinate a ragazzi di una specifica età, che non imponevano una funzione fissa, ma permettevano ai bambini di esplorare lo spazio con il proprio corpo ed inventarsi usi diversi: arrampicate, capanne, colline di vedetta... Strumenti per immaginare o scoprire le cose e lo spazio, da soli.

Dagli anni Sessanta la complessità di queste strutture aumentò ulteriormente: van Eyck mise a punto strutture dalla forma esagonale, a nido d'ape, e progettò strutture metalliche che, come fontane, emettevano spruzzi d'acqua.

Ci racconta la signora Evelien Donker, abitante di Amsterdam:

> «giocavo nel playground di Columbusplein e di Bilbaoplein. Al Columbusplein ci andavo tutti i giorni, era il mio playground preferito. In estate usciva acqua da una delle strutture metalliche per arrampicarsi, una festa! C'era anche un grande igloo, dove ho passato tantissime ore a salire, appendermi e dondolarmi: capriole in coppia, appendermi con le braccia o con le gambe (nella piega del ginocchio). Così stavo a testa in giù, semplicemente a dondolarmi e a guardare il mondo sottosopra. Meraviglioso. Giocavo insieme alle vicine o ad amiche della scuola, ma anche da sola, e non mi dispiaceva affatto»[46].

Sempre a partire dagli anni Sessanta, van Eyck brevettò strutture per l'arrampicata in cemento: strutture da scalare e sulle quali saltare, composte dall'assemblaggio di elementi modulari, quadrati o esagonali, di diversa altezza.

Oltre al metallo e al cemento, van Eyck usava il legno, non solo per le panchine, ma anche per travi di equilibrio: travi in legno disposte orizzontalmente, su supporti a pochi centimetri da terra, che segnavano direzioni e contribuivano ad arricchire l'esperienza motoria, visiva ed aptica degli spazi gioco.

Attraverso questi pochi elementi, che compongono un vero e proprio abaco, van Eyck attribuisce un nuovo valore agli spazi della città, ognuno con i propri vincoli e le proprie caratteristiche, adottando precise strategie compositive, basate sul peso visivo degli elementi. Francis Strauven sostie-

---

45 È facile imbattersi in queste strutture per l'arrampicata in diverse città olandesi, senza però la stessa efficace composizione che caratterizzava i progetti degli storici playground. L'azienda Boer Play, infatti, continua a produrre queste strutture. Si veda il sito https://www.boerplay.com/en/producten/?_productlijn=classic-play, accesso luglio 2025.

46 cfr. infra p. 241.

ne[47] che a tenere insieme gli elementi fosse un focus, generalmente segnato dalla vasca di sabbia, che non occupava mai il centro geometrico del lotto. Il peso visivo dell'elemento principale era controbilanciato dall'attento posizionamento degli altri componenti, dalle minori dimensioni. Composizioni molto attente alla percezione dei cittadini.

Attraverso tutti questi elementi, la mano, il corpo, il contatto diretto con le superfici diventano parte integrante dell'esperienza dello spazio: la ruvidità del cemento, la temperatura del metallo, la porosità della sabbia o della pietra guidano un apprendimento immediato, istintivo, che precede lo sguardo e ne condiziona la percezione. È attraverso questa prossimità fisica che gli elementi dei playground acquisiscono un carattere vivo, non più mero arredo urbano, ma materia con la quale i bambini instaurano un dialogo quotidiano. Il valore dell'esperienza tattile nasce da una particolare sensibilità estetica che, seppur mai dichiarata da van Eyck, a parere di chi scrive deriva da una più generale sensibilità artistica. Non è un caso che, proprio nei primi decenni del Novecento Filippo Tommaso Marinetti scriva il *Manifesto del Tattilismo*, che poneva il tatto al centro dell'esperienza estetica, promuovendo una percezione attiva, corporea e plurale dell'opera: un clima culturale che non può non aver contribuito a definire, almeno sullo sfondo, la consapevolezza materica da cui discende l'attenzione di van Eyck per la qualità tattile dell'architettura.

Scriverà infatti: «l'architettura dovrebbe trascendere i limiti sensoriali della immediata visibilità, cioè che non può essere guidata da preoccupazioni formali o affidarsi al solo impatto percettivo»[48].

Van Eyck era contrario a nascondere con il colore, non solo la finitura naturale degli elementi, ma anche quella dei muri spogli che il più delle volte perimetravano gli spazi gioco. Anche dietro esplicita richiesta dell'Ufficio Lavori Pubblici della città di Amsterdam sostenne che preferiva «quello che chiamava l'aspetto positivo della realtà plastica della loro ruvidità».[49] Un unico caso fa eccezione: quello del parco giochi progettato per il quartiere di Zeedijk nel 1955, demolito nel 1977, per il quale van Eyck convinse le autorità a far realizzare un'opera pittorica dall'amico e cognato artista, Joost van Roojen, lungo le pareti che cingevano lo spazio. Era una composizione geometrica, colorata e continua che si intrecciava alla caoticità delle abitazioni ed edifici; ne risultò una collaborazione riuscita tra intervento artistico e architettonico.

Una decina di anni più dopo la realizzazione del primo parco giochi, Aldo van Eyck racconterà:

> «dalla fine della guerra ho avuto l'opportunità di adattare un gran numero di siti alle esigenze dei bambini, riprogettandoli. Di questi, circa 70 sono stati completati nei quartieri densamente edificati di Amsterdam e altrettanti nei nuovi quartieri residenziali periferici, dove il problema

47 Francis Strauven *Projects and Teaching 1947-55,* in *Aldo van Eyck. The Shape of ...* cit., p. 150.

48 Aldo van Eyck, *The Child, the City and the Artist, in The Child …*, cit., p. 49.

49 Da una lettera di A. van Eyck al direttore dei Lavori Pubblici del 27 agosto 1951, in Liane Lefaivre, *Space, place and play,* in L. Lefaivre, I. de Roode (a cura di), *Aldo van Eyck. The playgrounds …*, cit., nota n.28, p. 29.

è meno acuto. I siti così adattati erano per la maggior parte lì, in attesa (come molti siti simili in ogni città del mondo), abbandonati, inutili e morti: innumerevoli isole e lotti informi lasciati in eredità da ingegneri stradali e demolitori; spesso più adatti all'uso da parte dei bambini che alla realizzazione di giardini pubblici ornamentali. L'effetto sulla città nel suo complesso di quanto fatto finora è fondamentale perché influenza ben più dei soli bambini che vi giocano. Questi bambini che giocano dimostrano le possibilità latenti del rinnovamento urbano in generale. Con l'aiuto di un po' di cemento, legno e alluminio sono nati centri sociali: luoghi d'incontro tra bambini e genitori, vere e proprie estensioni della porta di casa, perché è proprio sulla porta di casa che si intersecano il mondo esterno e quello interno, le sfere della vita collettiva e di quella individuale»[50].

2.3.3 Il valore dell'esperienza del bambino nella città

Atlas, pp. 53-55.

I playground, nella loro essenzialità, erano e continuano ad essere, nonostante l'esiguo numero superstite, straordinari dispositivi per l'esercizio fisico e per l'esplorazione corporea. Le strutture, spogliate del superfluo, invitavano a correre, arrampicarsi, camminare in equilibri, saltare: ogni gesto implica una diversa possibilità di misurare lo spazio, di comprenderne limiti, distanze, resistenze. Il corpo del bambino diventa il vero strumento di lettura dell'ambiente, e il playground un piccolo laboratorio dove affinare equilibrio, percezione, ritmo e orientamento. Conoscere lo spazio attraverso il movimento significa non solo giocare, ma imparare a stabilire un rapporto diretto, immediato e fiducioso con la città circostante.

A testimoniare l'attenzione al benessere fisico e all'attività ludica dei piccoli cittadini da parte della municipalità di Amsterdam, è l'istituzione nel 1954 di una task force specifica, chiamata *Commissione per gli Impianti Sportivi e Ricreativi*, con il compito di sostenere la realizzazione di una rete di playground e spazi per il gioco e lo sport. La Commissione aveva un ruolo consultivo e cercava di orientare le decisioni del consiglio comunale in materia di tempo libero. Ogni progetto relativo agli spazi di gioco pubblici doveva ricevere l'approvazione della Commissione prima di essere realizzato. Ne facevano parte rappresentanti di tutti i dipartimenti dei Lavori Pubblici di Amsterdam, a volte affiancati da funzionari di polizia o da altri dipendenti pubblici[51].

«L'opportunità per il bambino di scoprire il proprio movimento è parte integrante della città; la città è anche un parco giochi. Il bambino usa

50 Aldo van Eyck, *The Child and the City,* in Alferd Ledermann, Alfred Trachsel, *Spielplatz und…*, cit., p. 37.

51 Lianne Verstrate, Lia Karsten, *The Creation of Play Spaces in Twentieth-Century Amsterdam: From an Intervention of Civil Actors to a Public Policy,* in *Landscape Research* 36 (1), pp. 87-88, doi:10.1080/01426397.2010.536205.

tutto ciò che c'è lì, tutto ciò che è costruito, tutto ciò che può attraversare e scavalcare. Cose con le quali ai bambini non è effettivamente permesso giocare, ma con le quali possono giocare molto bene. Non vorrei eliminare del tutto questa opportunità, né è possibile farlo. [...] È mia opinione che l'attrezzatura di gioco dovrebbe essere elementare nella forma, nel senso che soddisfi i movimenti che il bambino scopre comunque. Le idee artificiose possono essere divertenti a una fiera, che dopotutto è temporanea, ma in una città dobbiamo creare l'opportunità per ciò che il bambino fa già: rotolare, arrampicarsi, saltare**.** Al bambino piace saltare, quindi realizziamo dei pilastri corti a questo scopo. Non possiamo superare il bambino, lo imitiamo e basta. Quindici anni fa pensavamo ancora di dover creare cose complicate per giocare. Ora installiamo una semplice struttura per il salto mortale e vediamo i bambini che ci fanno le capriole intorno come volani mentre parlano allo stesso tempo! È una bella cosa un volano umano proprio lì per strada. Il bambino che salta appartiene alla scena cittadina, proprio come i carretti delle aringhe» [52].

La strada per Aldo van Eyck, è lo spazio dove i bambini per la prima volta esplorano il mondo esterno, imparano e sperimentano distanze più ampie, superfici diverse, suoni nuovi. È un ambiente denso di attività ordinarie che, proprio perché ordinarie, diventano per il bambino una scuola: «here children learn the first time of the world outside the dwelling» [53].

Al bambino, alla città e alla capacità dell'artista di leggere la realtà, van Eyck dedicherà una complessa e ricca riflessione sull'architettura, scritta nel 1962 ma pubblicata postuma, solo nel 2008: *The Child, the City and the Artist.*[54] Il libro nasceva grazie ad una borsa di studio della Rockefeller Foundation, dopo un periodo di insegnamento presso l'University of Pensylvania – forse dovuto ad un invito di Louis Kahn che incontrò van Eyck a Otterlo durante l'ultimo CIAM, quello del 1959. Come scrivono i curatori nelle note introduttive, a Philadelphia van Eyck propose e ottenne di dirigere un progetto che studiava l'interazione tra la città e i bambini, anche sulla basa delle esperienze progettuali dei playground di Amsterdam: i risultati di tale progetto furono tanto notevoli che il Dipartimento di Architettura del Paesaggio dell'Università della Pensylvania offrì all'architetto olandese una borsa di studio della prestigiosa fondazione americana, per rendere pubbliche le sue riflessioni. Nessun editore volle, però, pubblicare il testo e molti degli scritti comparvero in "Forum", rivista di architettura olandese: Aldo van Eyck fece parte della redazione dal 1959 al 1963[55].

Il testo non ha la pretesa di sviluppare una teoria compiuta o un metodo progettuale, ma si presenta come una serie di frammenti, di riflessioni, nuove prospettive sulla realtà del secondo dopoguerra: «saggi concepiti

---

52 Aldo van Eyck, *On the design of play equipment and the arrangement of playgrounds*, in V. Ligtelijn F. Strauven (a cura di) *Aldo van Eyck. Collected Articles*…, cit., p. 112-119.

53 Aldo van Eyck, *The Story of Another Idea,* in "Forum" n 7 1959, p. 221.

54 Aldo va Eyck, *The Child, the City and the Artist,* scritto nel 1962, curato da Vincent Ligtelijn e Francis Strauven per SUN nel 2008.

55 Per una disamina di "Forum", si veda: Maristella Casciato, *"Forum": architettura e cultura nei primi anni Sessanta,* in "Casabella" n. 606, 1993.

come un appello all'immaginazione»[56], scrive nelle prime righe van Eyck.

Gran parte dell'omonimo saggio, *The Child, the City and the Artist,* è il testo che l'architetto scrive per una rivista UNESCO[57] nel 1950, prevista ma mai pubblicata, ideata da S. Giedion, Van Eesteren e Herbert Read: l'idea fu abbandonata l'anno successivo.

«That whatever obstructs new and vital way of education obstructs spiritual integration»[58]: van Eyck prende le distanze da un tipo di educazione basata sul timore e la punizione, elogia, invece, metodi educativi che favoriscono lo sviluppo delle facoltà immaginative nel bambino, al fine di sviluppare un pensiero critico per quella che chiama "integrazione spirituale", la capacità di rapportarsi creativamente alla vita quotidiana. A proposito del valore dell'educazione, tra le note delle sue riflessioni si legge: «generally speaking I use the word education in a special connotation: the realization of ourselves- that which is required to effect this realization: the personal annihilation of the impersonal»[59]. Secondo l'architetto «l'annullamento personale dell'impersonale» avviene attraverso una presa di cognizione, di consapevolezza, perché la capacità creativa si sviluppa andando oltre la mera spontaneità. Quello che van Eyck reputa interessante è, appunto, il processo: un processo che non prepara il bambino alla vita adulta, ma «stimola i bambini ad essere bambini».

Il bambino e le sue esigenze non solo vengono riconosciute a pieno diritto da van Eyck, ma le forze infantili sono ritenute «indispensabili e spiritualmente stimolanti».

Momento fondativo per un'efficace azione educativa è il confronto estetico: un'educazione basata sull'esperienza artistica. Van Eyck conosce e cita lo scritto di Herbert Read *Education through Art*[60], un libro del 1943 «which UNESCO would do well to offer to every UNO-member for Christmas!»[61].

A proposito del valore educativo dell'arte, In una lettera a Giedion, van Eyck scrive:

> «l'arte oggi non rappresenta più la cultura, ma l'esistenza umana in quanto tale. L'arte non è una cosa sola, ma, accanto alla natura, tutto. [...] Lo sviluppo di questa sensibilità creativa è una prerogativa non solo nel senso pedagogico sostenuto da Herbert Read in ***Educazione attraverso l'arte***, ma perché è l'unico strumento che ci è rimasto per rilevare la struttura spirituale di una nuova era - una nuova prospettiva prima del suo riconoscimento universale. Ci rimane una sola guida, chiamatela immaginazione, chiamatela sensibilità creativa. Senza questo terzo occhio, tutto rimane scuro. L'obiettivo dell'educazione è sviluppare questo terzo occhio, perché con esso possiamo discernere ciò che è costante in tutte le cose e ciò che è in continuo cambiamento, con esso possiamo rifiutare

56 Aldo van Eyck, *The Child, …,* cit., p. 18.

57 ivi, nota 5, capitolo 1.

58 ivi, p. 20.

59 Aldo va Eyck, *The Child, …,* cit., capitolo 1, nota 6.

60 Herbert Read, *Education through Art,* Faber & Faber, Londra, 1943. Van Eyck possedeva una copia di questo libro con dedica dell'autore del 18 dicembre 1945.

61 Aldo van Eyck, *The Child, …,* cit., p. 23.

ciò che non è né costante né in continuo cambiamento, cioè ciò che è culturalmente irrilevante e spiritualmente fallimentare»[62].

Nell'introduzione alla versione italiana di *Education through Art* di Herbert Read, pubblicata dalle Edizioni di Comunità nel 1969, Giulio Carlo Argan scrive che

> «poiché l'arte è l'espressione tipica di un principio creativo, l'attività estetica è quella che presiede ad ogni umano sviluppo, così del singolo come della collettività. Poiché l'educazione non è altro che sviluppo, nella e con la società, se ne inferisce che l'arte è il principio attivo d'ogni possibile educazione. [...]. il giuco deve essere considerato, ad un tempo, come attività estetica e sociale, come il primo impulso a fare qualcosa insieme e cioè alla costruzione di gruppi secondo una determinata funzione "produttiva».[63]

Non serve pensare all'evoluzione in termini di innovazione tecnologica, perché per quanto importanti possano essere i progressi materiali, rimarranno comunque dei derivati se non si raggiunge una "*piena consapevolezza dell'esistenza*"[64]. Il bambino, sostiene van Eyck, possiede un'energia sconfinata con la quale è capace di leggere le caratteristiche del luogo e trasformarlo in uno spazio per il gioco, anche quando tale spazio urbano non è appositamente progettato e disegnato per le attività ludiche.

> « Ciò di cui il bambino ha bisogno è qualcosa di più permanente, anche se meno abbondante, della neve: qualcosa di completamente diverso dalla neve, tra l'altro, ma che la città può anche assorbire senza perdere ciò che resta della sua identità, qualcosa pensato per il bambino e scoperto da lui come suo, anche se non è del tutto diverso dai luoghi, dalle cose e dai materiali incidentali che servono a scopi totalmente diversi; qualcosa che il bambino adatta a modo suo alla sua vita immaginativa; qualcosa di elementare, che viene collocato dove c'è ancora spazio per esso, per attirarlo dall'oscurità e dal pericolo verso la luce e una maggiore sicurezza. Il bambino non può scoprire la città se la città non riscopre i suoi bambini: la scoperta deve essere reciproca, altrimenti non è affatto una scoperta»[65].

---

62 Aldo van Eyck, *On the function of a UNESCO art review,* lettera a Sigfried Giedion, manoscritto non datato, scritto presumibilmente nel settembre del 1950, in F. Strauven V. Ligtelijn (a cura di) *Aldo van Eyck. Collected Articles and Other Writings, 1947-1998,* SUN, Amsterdam, p. 48

63 Giulio Carlo Argan, *Prefazione,* in Herbert Read, *Educare con l'arte* (1943), Edizioni di Comunità, Milano, 1962, pp.11-13.

64 Aldo van Eyck, *The Child, …*, cit., p. 20.

65 Aldo van Eyck, *The Child and the City,* in A. Ledermann, A. Trachsel, *Spielplatz und…*, cit., p. 35.

2.3.4 I playgrounds in mostra

Il primo vero momento di confronto e comunicazione di quanto van Eyck aveva già realizzato ad Amsterdam, fu il X CIAM, quello di Dubrovnik del 1956. Erano passati quasi dieci anni dalla realizzazione del primo playground. La comunicazione era diretta ad un pubblico specialistico, di addetti ai lavori, e le tavole esposte non configuravano una vera e propria mostra, ma comunque un primo momento di condivisione dei contenuti e degli intenti progettuali.

Lost Identity Grid, X CIAM, Dubrovincik, 1956

Atlas, pp. 58-59.

Nel 1956, Aldo van Eyck, membro giovane del gruppo olandese *de 8*, ha già progettato e realizzato più di 120 parchi gioco nella città di Amsterdam oltre alla scuola di Nagele, e sta progettando il nuovo orfanotrofio della capitale. Al X CIAM di Dubrovnik presenta due griglie: la *Nagele Grid* e la *Lost Identity Grid*. Ogni tavola è costituita da una sequenza di quattro pannelli, per rispondere alle nuove direttive proposte dalla generazione più giovane dei CIAM e superare le prolisse analisi diagrammatiche della vecchia guardia.

Nella *Lost Identity Grid* ogni pannello corrisponde a un momento: definizione del problema, simbolica e temporanea soluzione, possibile soluzione progettuale, appello poetico alle autorità.

Nel primo momento, le foto di Emmy Andriesse e Cas Oorthuys, raccontano il problema: l'assenza di spazi qualificati per il gioco e il conseguente uso da parte dei bambini di spazi urbani residuali e non qualificati per l'attività ludica.

La soluzione temporanea a questa carenza, proposta nel secondo pannello, mostra la conquista improvvisa degli spazi urbani da parte dei bambini in seguito a una nevicata: la neve sospende le regole ordinarie della città, e attiva un immaginario condiviso, «hand in hand with whatever represents imagination». Nella celebre fotografia di Cas Oorthuys, un lungo canale di Amsterdam si trasforma in uno sfondo bianco sul quale figure nere scivolano, corrono, si riappropriano della città.

> «Guarda, nevica! Un miracoloso scherzo del cielo - una correzione fugace. All'improvviso, il bambino è il Signore della città. Il bambino è ovunque, sta riscoprendo la città mentre la città a sua volta riscopre i suoi figli, anche se solo per un po'. Eppure ciò di cui ha bisogno è qualcosa di più permanente della neve»[66].

La terza tavola corrisponde alla proposta progettuale risolutiva: ripensare gli spazi residuali della città quali luoghi per il gioco, attraverso oggetti dalle forme elementari e dai materiali semplici, che non snaturino il carattere urbano di quegli spazi ma che, allo stesso tempo, si adattino

66 Aldo van Eyck, *Het kind en de stad,* in "Goed Wonen", Ottobre 1957.

alle molteplici interpretazioni del bambino. «The playground as core and extension of the doorstep» scrive l'architetto accanto alle foto di quattro playgrounds di Amsterdam.

Nell'ultima tavola, il punto di vista delle foto si avvicina, per raccontare l'essenzialità delle forme-cilindri in cemento armato, barre metalliche, una vasca di sabbia- con le quali van Eyck ripensa gli spazi *in-between* della città di Amsterdam nel Secondo Dopoguerra. Forme e composizioni prese in prestito agli artisti delle avanguardie artistiche che hanno promosso un profondo rinnovamento nel campo estetico: *The great riot*. «L'artista, alleato essenziale del bambino, è lì per attenuare il conflitto»[67].

Tre anni prima, a Aix-en Provence, durante il IX CIAM del 1953, gli Smithson avevano presentato la loro La *Urban Re-Identification Grid* (1953): in entrambe le griglie, quella degli Smithson del 1953 e quella di van Eyck del 1956, il bambino e la sua esperienza ludica nello spazio urbano sono il paradigma di una nuova idea di città e l'occasione per una nuova educazione allo spazio.

Le fotografie di Henderson sono usate dagli Smithson per opporsi apertamente alle istanze del congresso precedente, tenutosi a Hoddesdon nel 1951 e incentrato sul *core* della città[68], e raccontare la vivacità sociale delle strade della periferia londinese, come già evidenziato dagli studi della antropologa Judith Stephen Henderson, moglie del fotografo.

Le fotografie olandesi, invece, denunciano la scarsa attenzione all'azione ludica nell'attività pianificatoria. Pertanto diverso è il tono delle foto delle due griglie: pop quelle inglesi, documentali e di denuncia quelle olandesi.

D'altronde, il diverso carattere delle due tavole è già esplicito nel titolo: il prefisso di *Re-Identification* presuppone una nuova possibilità, una ri-connessione con la vita reale delle strade, per guardare di nuovo ciò che già funziona socialmente. In van Eyck c'è un registro più critico, ma non necessariamente pessimista: *Lost Identity* non denuncia soltanto una mancanza, ma suggerisce possibilità di conferire una nuova identità. È un titolo dolente, ma anche carico di tensione progettuale e quindi di speranza.

Così, le fotografie di Nigel Henderson, che insieme agli Smithson afferisce all' *Independent Group*, costruiscono una narrazione urbana attraverso inquadrature dinamiche e punti di vista mobili, decisamente pop e vitali. Queste immagini adottano tagli ravvicinati e fughe prospettiche improvvise. La macchina fotografica scende di quota, spesso all'altezza del bambino: lo sguardo arriva al livello del marciapiede, sfiorando il suolo. È una scelta che ribalta la verticalità zenitale della pianificazione modernista e considera la città come terreno di esperienza corporea.

Gli olandesi Emmy Andriesse, Cas Oorthuys, invece, affereriscono alla GKf (Vereniging van Beoefenaars der Gebonden Kunsten): il gruppo era nato nel clima della ricostruzione post-bellica, per promuovere un ap-

---

67 ibidem.

68 Dirk van den Heuvel, *Urban Re-Identification Grid, 1953. Alison and Peter Smithson,* in D. van den Heuvel M. Risselada (a cura di) *TEAM 10. 1953-81. In search of a Utopia of the present,* NAI Publisher, Rotterdam 2005, p. 30.

proccio documentario e impegnato alla fotografia, attento alla realtà quotidiana e alle condizioni urbane. Le fotografie di Andriesse e Oorthuys, presenti nei primi pannelli della griglia di van Eyck, adottano inquadrature più ampie e frontali, capaci di mostrare l'assenza di attrezzature, l'aridità dei vuoti urbani e la povertà degli spazi residuali dell'immediato dopoguerra: i bambini appaiono ai margini, confinati in interstizi che la pianificazione non riconosce come luoghi. I tagli compositivi equilibrati e la distanza media della ripresa rendono visibile una mancanza: non c'è ancora spazio per il gioco, ma solo incoerenti frammenti di città.

Questo sguardo è in sintonia con il clima culturale del gruppo COBRA, che in quegli anni rivendicava la spontaneità infantile come principio creativo originario, attraverso la libertà del segno pittorico. Ciò che le fotografie di Andriesse e Oorthuys mostrano come mancanza, COBRA celebra come potenza generativa, richiamando le teorie di Johan Huizinga: il gioco non è evasione ma una condizione culturale primaria.

All'interno di questo clima culturale, le foto usate da van Eyck documentano il bambino non solo come figura sociale, come avviene per Henderson e gli Smithson, ma come occasione attraverso la quale ripensare la città, l'architettura e il ruolo dell'architetto: il bambino non è solo una figura da studiare, ma una metafora epistemologica. La città viene letta attraverso lo sguardo infantile, e l'architetto è chiamato a ripensare il proprio ruolo come facilitatore di esperienze.

Al CIAM di Dubrovnik, i membri del TEAM 10 manifestarono apertamente un grande apprezzamento nei confronti dei playground di Amsterdam: Peter Smithson, ad esempio, fu particolarmente colpito dalla loro capacità generativa. Li paragonò, infatti, a granelli di sabbia introdotti in un guscio d'ostrica (l'ambiente urbano) che causavano irritazione e quindi provocavano la crescita di perle (rinnovamento nella vita urbana)[69].

Analogamente, Voelcker li vedeva come "agenti attivi di reintegrazione urbana", come estensioni delle "associazioni urbane" esistenti[70].

George Candilis, in un'intervista a Francis Strauven del 27 ottobre 1981, a proposito dei playgrounds di Amsterdam dichiarò: «le prime opere di Van Eyck che visitai furono alcuni parchi giochi per bambini che costruì su terreni inutilizzati nel centro di Amsterdam. Mi impressionarono immensamente. Era un'architettura estremamente semplice, ma realizzata con grande amore. Non consisteva solo di materiali come cemento e pietra, ma anche di materiali immateriali. In quel momento, vedendo quelle opere, sentii che, grazie alla sua profonda sensibilità, era riuscito molto meglio di chiunque altro di noi»[71].

---

69 Peter Smithson, Report finale della *Cluster committee* (11 Agosto 1956), nel report provvisorio *CIAM 10 Dubrovnik 1956,* pp. 83-84.

70 John Voelcker, *Polder and Playground,* in "Architects Year Book" n. 6, Londra 1955, pp. 89-94.

71 F. Strauven, *Aldo van Eyck. The shape of…*, cit., nota 357, p 268.

Atlas, pp. 60-61.

Design for children. Playgrounds by Aldo van Eyck and Presentation of Forniture and Toys.

Stedelijk Museum di Amsterdam, 14 giugno-8 settembre 2002

Tre anni dopo la morte di Aldo van Eyck, e nello stesso museo che nel 1949 ospitò una celebre mostra sul gruppo COBRA, il cui allestimento venne curato da Aldo van Eyck (il primo di una serie di lavori presso lo Stedelijk), viene inaugurata la mostra "Design for Children: Playgrounds by Aldo van Eyck and Presentation of Furniture and Toys", presso lo Stedelijk Museum di Amsterdam (14 giugno-8 settembre 2002). La mostra segna il risveglio dell'interesse verso i playground, molti dei quali, tra gli anni Ottanta e Novanta, erano stati abbandonati, vandalizzati o modificati.

Curata da Liliane Lefebvre, storica dell'architettura e allora ricercatrice presso il Dipartimento di Architettura della Tu Delft, e Ingeborg de Roode, storica del design e neo curatrice presso il museo olandese, la mostra si tiene in un'ala del museo, oggi non più esistente: un edificio su due livelli illuminato da grandi vetrate. L'allestimento di Kossmann de Jong è progettato per limitare l'ingresso della luce e per permettere una corretta visione dei disegni, delle planimetrie e del materiale documentale esposto. Grandi pannelli fotografici chiudono le imponenti vetrate e riproducono bambini in azione nei playground di una Amsterdam ormai scomparsa, evocando la fisicità e la scala dell'esperienza, mentre alcuni elementi metallici per l'arrampicata sono installati in modo che i visitatori possano sperimentarli direttamente, creando un dialogo tra fotografie storiche e oggetti reali.

Al piano inferiore sono esposti giocattoli appartenenti alla collezione permanente del museo, molti dei quali acquisiti in occasione della mostra *Kinderspel*, (20 marzo-3 maggio 1965): una mostra che, già allora, cercava di classificare i quasi 160 giocattoli esposti in funzione della capacità di indurre nel bambino «sensazioni, movimento, costruzione, interazione». Totalmente in linea con le idee progettuali di van Eyck, si legge nel piccolo catalogo del '65 che

Atlas, pp. 62-63

> «è estremamente importante dare libero sfogo alla fantasia del bambino. Un bambino piccolo crea il proprio mondo con semplici mattoncini, spesso inaccessibile agli adulti. Chi rispetta questo mondo non darà al bambino, ad esempio, mattoncini con finestre e porte colorate, tetti già pronti o facciate decorate. Questi ostacolano la sua libertà di progettazione. Nel maneggiare le cose, cresce lo stupore per ciò che è già possibile e realizzabile; l'immaginazione evoca un mondo nuovo attorno a sé, nel quale sono possibili le cose più strane. [...] Esplorando e sperimentando, il bambino incontra il mondo nel quale vivrà, che dovrà imparare a padroneggiare e nel quale svolgerà sempre più il suo ruolo, il suo ruolo umano. Il gioco è una necessità vitale per il bambino piccolo, una fonte di nutrimento importante tanto per il suo sviluppo in un essere umano attivo e consapevole quanto lo è per il corpo. [...]Attraverso il gioco, il bambino scopre ciò che gli uomini scoprirono anche nell'antichità: che la terra è malleabile, che il fuoco illumina e consuma, che l'acqua ha le sue

gioie e i suoi pericoli ed è indispensabile per la vita; che lo spazio si trasforma in una distanza colmabile camminando, arrampicandosi, cadendo, saltando, lanciando, stimando e misurando. Il gioco è sempre creazione, scoperta delle possibilità date all'uomo»[72].

La mostra del 2002 vuole sottolineare l'attenzione che gli enti statali olandesi hanno rivolto al gioco infantile e i suoi aspetti educativi: da un lato la Municipalità di Amsterdam che dal 1947 al 1978 commissiona a van Eyck il disegno di circa 730 parchi gioco, dall'altro lo Stedelijk di Amsterdam, un museo statale, che già dal dopoguerra dedica attenzione e colleziona oggetti di design destinati ai più piccoli.

Negli anni successivi, altre mostre hanno continuato a studiare e raccontare i playgrounds di van Eyck: dal 7 ottobre 2011 al 31 gennaio 2012, il Van Eesteren Museum di Amsterdam ha ospitato la mostra "De Speelse Stadt van Aldo van Eyck", mentre dal 5 maggio al 25 agosto 2013 il Nagele Museum ha presentato una mostra sui playground di Amsterdam.

2.3.5 Cinque playgrounds

Dal 1978, anno della realizzazione dell'ultimo playground, ad oggi, molto è cambiato: i campi gioco ancora esistenti sono meno di venti, e nessuno è conservato nel suo stato originale. La maggior parte delle strutture metalliche sono state sostituite con nuove strutture, tuttora in produzione su disegno di Aldo van Eyck[73]. Il dato che più colpisce riguarda la sostituzione delle originarie pavimentazioni, a favore di superfici in gomma (in corrispondenza delle strutture per l'arrampicata): bisogna sottolineare che, nonostante la scelta di materiali estremamente economici, i disegni di Aldo van Eyck erano curati nel dettaglio. La scelta della pavimentazione, delle finiture, dei colori e delle giaciture dei clinker contribuiva in modo sostanziale alla composizione finale del campo giochi. Tutto era disegnato in modo che le singole parti entrassero in risonanza con il tutto e tra di loro: gli elementi per il gioco, la pavimentazione, il verde, le panchine. Tutto il parco giochi reagiva poi con il contesto.

La scelta, assolutamente opinabile, di sostituire i materiali originali, a favore di una presunta sicurezza, inficia totalmente la percezione di questi spazi e la loro esperienza.

Ancora peggio della sostituzione delle pavimentazioni, si registra, purtroppo, l'inserimento di elementi del tutto estranei all'originaria idea di van Eyck: giochi in plastica, altalene, scivoli, mostri colorati e recinzioni, sono alcune delle sostanziali modifiche apportate agli spazi per il gioco pensati da van Eyck.

---

72 Kinderspel, Een keuze uit hedendaags speelgoed, (Un gioco da ragazzi. Una scelta di giocattoli contemporanei), Amsterdam 20 marzo-3 maggio 1965, Stedelijk Museum, pp. 3- 7.

73 L'azienda olandese BOERplay, specializzata nella produzione di arredi per il gioco, produce per la linea "Classic Play" le strutture metalliche disegnate da van Eyck, si veda https://issuu.com/boerspeeltoestellen/docs/brochure_classic_play-v1-en-issuu, accesso novembre 2025.

Non si capisce, dunque, con quale criterio operi la Municipalità. Ne abbiamo chiesto conto a Tess van Eyck, figlia dell'architetto: «non è una decisione: lasciano che le cose accadano, senza un piano o un programma vero e proprio. È proprio l'assenza di qualsiasi tipo di idea che permette che questo accada. Abbiamo avuto, insieme a mio marito e ad alcune persone della fondazione, tanti meeting con la municipalità: ma era sempre troppo tardi! All'inizio degli anni 2000 hanno eliminato i playground più grandi, e gli oggetti in essi contenuti non esistono più. Sono stati distrutti. Sempre troppo tardi!»[74]

Già nel 1982 Jacoba Mulder raccontava a Francis Strauven:

> «qui in questo giardinetto (vicino a Rubensstraat) da un po' di tempo ci sono quei nuovi attrezzi da gioco, cose terribili, tutte con colori sgargianti. Van Eyck non l'avrebbe mai fatto. Ora li ordinano, credo, da qualche azienda. Van Eyck invece riusciva, con mezzi davvero semplici, a creare luoghi piacevoli, che si integravano molto bene nel loro contesto. A volte erano spazi che rappresentavano un vero "respiro" per il quartiere. (Mostra una foto del parco giochi ormai scomparso in Dijkstraat accanto a una foto dello stesso luogo prima della realizzazione.) Se vede quello spazio, se vede che risultato ha ottenuto con mezzi così essenziali, lo trovo incredibilmente abile»[75].

Nel 2001, la tesi di laurea di Charlotte Vermeulen e Ann Wildro dell'Università di Gent, mostrava che circa venticinque anni fa erano ancora presenti 92 playgrounds, molti rimaneggiati. Il professor Strauven, relatore del lavoro di tesi, racconta:

> «le due studentesse visitarono tutti i 700 siti che avevo registrato e fecero un rapporto dettagliato sullo stato dei playground all'epoca: quelli scomparsi, quelli rimasti e il loro stato. Ecco la loro tesi, e guarda, a p. 193 hanno incluso un diagramma che mostra lo stato dei playground a quel tempo. Già allora, parliamo di 25 anni fa, restavano intatti solo 92 playground. Gli altri erano o completamente scomparsi (216), o alterati o modificati nel progetto e negli elementi (237), o sostituiti con nuovi giochi (154), o mai realizzati (32)»[76].

È proprio alla luce di questo quadro frammentato delle trasformazioni che hanno investito i playgrounds nel corso dei decenni, che diventa necessario soffermarsi su alcuni casi: cinque playgrounds scelti come campione rappresentativo- ma non esaustivo-, attraverso i quali osservare in modo più diretto come le scelte progettuali di van Eyck si siano evolute e come questi luoghi continuino a generare esperienze di gioco nello spazio urbano.

---

74 Intervista a Tess van Eyck, 15 luglio 2025 – Dorpsstraat 44, 3632 AV Loenen aan de Vecht, cfr. infra p. 243.

75 Francis Strauven, Intervista a J.H. Mulder – 30 marzo 1982, cfr. infra p. 256.

76 Intervista itinerante, tra il soggiorno e l'archivio del Prof. Francis Strauven, Leuven, 12 settembre 2025, verso le 14:30, cfr. infra p. 276.

Si è scelto, dunque, un campione di cinque playground rappresentativi della produzione di Aldo van Eyck in diversi momenti e contesti della città, al fine di osservare l'evoluzione progettuale e il rapporto tra architettura, materiali, colori e uso dello spazio da parte dei bambini. La selezione include tre playground ancora esistenti, dove è possibile osservare direttamente la fruizione e le dinamiche di gioco, e due demoliti, significativi per comprendere le scelte progettuali e la sperimentazione compositiva in relazione al colore, alla forma e all'inserimento urbano.

Il primo playground, Beertelmanplein ad Amsterdam Zuid (1947), rappresenta l'avvio del progetto della rete di playground: è ancora esistente e testimonia l'approccio iniziale di van Eyck basato sull'inserimento di oggetti elementari, nella forma e nei materiali, nello spazio urbano.

Zeedijk (1955), situato nel centro di Amsterdam, è stato un esempio virtuoso dell'interazione tra ricerca pittorica e architettonica. Purtroppo demolito diversi anni fa, è stato l'unico dei playgrounds per il quale Aldo van Eyck abbia proposto la realizzazione di un murales, e quindi l'unico a prevedere l'uso del colore.

Uno dei playground rimanenti nel Vondelpark (1961), un grande parco pubblico della capitale, è tra quelli oggi meglio preservati e ancora oggi fruibili. Testimonia la capacità di van Eyck di integrare elementi di gioco all'interno di spazi verdi esistenti.

I playground presenti ad Arent Janszoon Ernststraat I-II-III-IV (1963-65), situati nella periferia sud di Amsterdam, illustrano la sperimentazione in contesti residenziali di recente costruzione, con particolare attenzione all'uso del verde per ottenere spazi più intimi per il gioco.

Infine, il playground di Korte Koningsdwarsstraat (1977) non più esistente, è uno degli ultimi interventi della rete progettata da van Eyck, dove è possibile osservare un linguaggio progettuale non più chiaro ed efficace.

La scelta di questi cinque casi studio, considera i playgrounds ancora esistenti, intende leggerne le modifiche subite, e mira a cogliere le principali linee di sviluppo del pensiero progettuale di van Eyck, dalla nascita della rete di playground alla sua evoluzione, fino alla fase conclusiva, evidenziando l'importanza del contesto, dei materiali e del verde urbano nella definizione dello spazio del gioco.

Atlas, pp. 64-67.

Inizio della serie: Bertelmanplein, 1947

Posizione e contesto:

Il primo playground progettato da Aldo van Eyck, realizzato nel 1947 e ancora oggi esistente, sorge all'incrocio tra Bertelmanstraat e Bernard Kochstraat, nel quartiere di Amsterdam Zuid, all'interno del piano di espansione redatto da Hendrik Petrus Berlage nel 1915. Il lotto, regolare e di forma quadrangolare, misura circa 25 × 30 metri. È delimitato sui lati nord-est e nord-ovest da un fronte edilizio continuo costruito secondo i caratteri della Scuola di Amsterdam dei primi decenni del Novecento; verso est si apre su Bertelmanstraat, una strada a corsia unica e dal traffico più contenuto rispetto a Bernard Kochstraat, che invece presenta doppio senso di marcia e una doppia pista ciclabile.

A distanza di quasi settant'anni dalla sua realizzazione, il contesto urbano è rimasto pressoché invariato e il playground continua a mantenere un rapporto stabile e riconoscibile con il quartiere.

Composizione

Osservando foto e disegni originali, rileviamo come il progetto si articoli in tre aree concentriche, ciascuna caratterizzata da una diversa giacitura dello stesso rivestimento pavimentale: klinker in cotto.

La prima area più esterna e più pubblica, profonda circa 2 m, individua lo spazio per la disposizione di 5 panchine e 8 alberi ad alto fusto.

Una seconda area è più interna e meno pubblica, individua lo spazio per tre elementi metallici per le giravolte, posti nell'angolo sud del campo giochi, disposti ad una distanza di circa 1.8 m l'uno dall'altro.

L'ultima area, quella più intima e interna e segnata da una giacitura diversa dei klinker, individua lo spazio per il gioco con la sabbia. È la prima vasca disegnata da van Eyck, destinata ad inaugurare una lunga serie, è rettangolare, con gli angoli smussati, misura 9,9 per 7,2 m, è definita da un bordo spesso circa 40 cm. È accessibile da due aperture (nord-est e nord-ovest) e presenta, lungo uno dei lati maggiori, quattro elementi cilindrici in cemento (raggio 32 cm, emergenti di circa 25 cm dalla sabbia). All'interno era presente anche un elemento metallico per le capriole, a sezione a "C", profondo 1,4 m e alto circa 70–80 cm, oggi non più esistente come i quattro cilindri.

L'intera composizione non è simmetrica: la vasca di sabbia è il punto focale ma non coincide con il centro geometrico del lotto. Il suo spostamento verso nord è controbilanciato dagli elementi metallici posti a sud. Come osserva Francis Strauven la composizione segue un movimento centrifugo, dinamico, analogo a quello dei successivi playgrounds[77].

77 Francis Strauven, Aldo van Eyck, The shape of… cit., p. 154.

Modifiche e stato attuale

Nel 1974 il playground subisce una prima trasformazione: lungo il fronte sud-ovest vengono aggiunti sette elementi cilindrici per i salti e di diversa altezza, ancora oggi presenti. Viene inoltre introdotta una struttura per l'arrampicata composta da moduli esagonali.

Il playground arriva fino a noi con ulteriori aggiornamenti — per nulla coerenti con lo spirito originario. La pavimentazione in klinker è stata sostituita: nelle zone dedicate all'arrampicata, infatti, compaiono mattonelle in gomma. Le strutture metalliche non sono più quelle originali benché sostituite con analoghe strutture prodotte su disegno di van Eyck. Anche gli elementi cilindrici e la piccola struttura per le capriole nella vasca di sabbia sono stati rimossi. È stata aggiunta una recinzione che contraddice l'idea di apertura verso la città. È stato introdotto un elemento ludico per l'arrampicata, di colore blu, totalmente estraneo alla logica progettuale di van Eyck.

Nonostante le trasformazioni, Beertelmanplein continua a essere utilizzato quotidianamente. I bambini giocano nella sabbia, saltano sugli elementi cilindrici aggiunti negli anni Settanta e si arrampicano sulle strutture metalliche più recenti. Questa persistenza d'uso, anche in un contesto modificato e parzialmente snaturato, conferma la solidità dell'impianto spaziale originario: una configurazione capace di restare operativa nel tempo, riuscendo ad assorbire interventi successivi poco congruenti senza perdere il proprio ruolo urbano e la propria funzionalità.

Atlas, pp. 68-73.

Playground e colore: Zeedijk, 1955

Posizione e contesto

Il playground di Zeedijk fu progettato da Aldo van Eyck nel 1955 e realizzato l'anno successivo. Pur non lavorando più, dal 1951, presso la Municipalità di Amsterdam, l'architetto continuò a disegnare i playgrounds per la municipalità fino al 1978. Tra il 1947 e il 1955 aveva ormai consolidato un proprio linguaggio, riconoscibile e pienamente maturo: probabilmente i playground realizzati tra gli anni Cinquanta e Sessanta sono quelli meglio riusciti.

Questo playground si trovava nel centro storico di Amsterdam, nel Jodenbuurt, il quartiere ebraico, su un lotto irregolare lasciato vuoto dalla demolizione di una serie di abitazioni appartenenti a famiglie ebree deportate nei campi di sterminio durante la Seconda guerra mondiale[78]. L'area era delimitata da un imponente muro alto circa 4 metri.

Composizione

Van Eyck demolì l'alta recinzione sul fronte est, quello carrabile, aprendo la vista dalla strada e verso la strada. Conservò però la memoria di quel segno tracciando un muro basso, alto 60 cm, che separava la zona pedonale dall'area giochi, senza però estendersi lungo tutto il fronte. Questo accorgimento gli permise di ricavare uno spazio cuscinetto, una sorta di zona di accesso più distesa. Un secondo muro, alto 30 cm e arretrato rispetto al primo, contribuiva infatti a creare un ingresso riparato.

Le giaciture dei due muri, insieme a due direttrici trasversali, definivano quattro aree, ciascuna caratterizzata da una diversa pavimentazione: una prima area di accesso con tre coppie di elementi metallici per le capriole e un tornello; un'area centrale; e due zone laterali pavimentate in klinker.

L'area centrale, rivestita con clinker chiari, era idealmente divisa in due da una fila di elementi in cemento per i salti. Questa zona principale intersecava, in pianta, due elementi circolari: a nord, la vasca di sabbia; a sud-ovest, la struttura per le capriole. Una panchina lunga e stretta sul lato ovest, quello interno, bilanciava il segno del muro che separava il playground dalla strada.

La vasca di sabbia, di forma circolare, presentava due accessi e cinque sedute in cemento interne. L'intero campo era illuminato da un lampione che, in pianta, coincideva con il centro del secondo elemento circolare, la struttura per le capriole, sottile e frammentata.

Come in tutti i playground di van Eyck, la composizione non era simmetrica: il principale peso visivo era affidato alla vasca di sabbia, attorno alla quale la composizione costruiva un equilibrio dinamico. Tutto nasceva da segni già presenti, che van Eyck reinterpretava per creare micro-spazi interni, luoghi più intimi.

---

78 Harm Stevens, *The Tumbling Child Belongs in the City Scene, Like Herring Carts. Playgrounds and equipment by Aldo van Eyck,* in "the Rijks Museum Bulletin", vol 16, n.4 2013, p. 365.

Il playground aprì al pubblico nel 1956 e, due anni dopo, l'artista Joost van Roojen — amico e cognato di van Eyck — realizzò un grande murales sul fronte interno. Fu l'unico playground in cui van Eyck ammise l'uso del colore: preferiva infatti lasciare leggibile la natura dei materiali. Van Roojen, assecondando la caoticità del fondo murario, compose un disegno astratto fatto di linee, cerchi e quadrati, utilizzando tinte piatte e contrasti cromatici netti. Ne risultò una sorta di fondale scenico all'azione ludica, perfettamente in dialogo con le facciate limitrofe e con gli elementi per il gioco.

Questa collaborazione tra architetto e artista valse ai due, nel 1961, il *Sikkens Prize*[79] — premio inaugurato con Gerrit Rietveld e dedicato all'uso del colore da parte di artisti, designer e architetti nella società civile. Il riconoscimento celebrava la loro capacità di integrare il colore nello spazio costruito.

Si trattava di un esempio pienamente riuscito della collaborazione tra architettura e arti visive, in linea con la "sintesi delle arti" promossa nei Paesi Bassi dalla "Liga Nieuwe Beelden" a partire dal 1955, collettivo di cui van Eyck era membro.

Modifiche e demolizioni

Le fotografie conservate nell'Archivio della Municipalità di Amsterdam documentano le trasformazioni subite dal playground negli anni Settanta: il murales, fortemente vandalizzato, venne sostituito da un disegno figurativo con animali esotici — una scena safari con struzzi, leoni, un ippopotamo, una zebra e un elefante a grandezza naturale che sembrava sporgersi nella sabbiera dal muro nord.

A eccezione della sabbiera, ciò che rimaneva del progetto originale erano solo le sbarre rotanti disposte intorno al lampione. Il basso muro divisorio fu parzialmente demolito e vennero aggiunti vari nuovi giochi, tra cui un'altalena di plastica a forma di elefante[80].

La storia dei playground di Amsterdam ha, come scrive Vincent Ligtelijn, un lato triste:

> «ciò che si pensava fosse 'più permanente della neve' si è poi rivelato non abbastanza permanente. In ogni caso, è diventato chiaro che un ingrediente urbano, per quanto vulnerabile sia il tessuto del parco giochi, non può sopravvivere senza un'attenzione permanente e cure speciali. L'umore è cambiato dagli anni '50. Man mano che i parchi giochi perdevano di attenzione da parte dell'amministrazione comunale, la cura della quale costantemente necessitano si è allentata. Quello che una volta era un tessuto omogeneo ha iniziato troppo presto a sgretolarsi»[81]

Il lotto è oggi occupato da un complesso di negozi orientali.

---

79 si veda https://www.sikkensprize.org/winnaar/aldo-van-eyck-joost-van-roojen/?utm_source=chatgpt.com, accesso novembre 2025.

80 H. Stevens, The Tumbling Child Belongs…cit., p. 378.

81 V. Ligtelijn, *Aldo van Eyck works…*, cit., p. 69.

Atlas, pp. 74-75.

Playground nel parco: Vondelpark, 1961

Posizione e contesto

Il Vondelpark è il parco più noto e frequentato di Amsterdam, una lunga lingua verde all'interno di Amsterdam Zuid: viene inaugurato nel 1865 e dichiarato monumento nazionale nel 1996. È qui che, tra il 1958 e il 1962, Aldo van Eyck progetta quattro playgrounds, tutti ancora presenti. Quello che analizziamo è il terzo, risalente al 1961, e anche il meglio conservato.

Il progetto viene presentato il 12 settembre 1961 e l'area giochi sarà aperta al pubblico qualche anno dopo. In quello stesso periodo van Eyck è spesso negli Stati Uniti, come guest professor presso la Washington University di St Louis, e sta lavorando alla stesura di *The Child, the City and the Artist*. Questo playground del 1961 si colloca cronologicamente tra i due del 1958 e l'ultimo del 1962. A differenza degli altri, però, si trova in una posizione più marginale e protetta all'interno del parco—un dettaglio che probabilmente ha contribuito alla sua migliore conservazione.

Composizione

Il playground è collocato dentro una sorta di insenatura naturale del verde. Per adattarsi a questa conformazione, van Eyck sceglie una pianta ellittica, con assi principali di 36 e 21 metri. L'accesso non avviene direttamente dal principale percorso pedonale che segna tutto il parco, ma è arretrato di circa 3,5 metri. Si entra attraverso una "apertura" nel verde larga 7 metri, posizionata in modo volutamente asimmetrico: non in corrispondenza dell'asse minore, ma spostata di circa 3 metri verso ovest.

Nei disegni originali van Eyck distingue chiaramente le pavimentazioni: clinker posati in file regolari per l'area di ingresso, clinker a spina di pesce per l'interno ellittico dell'area giochi. Nonostante la pianta ellittica, i due fuochi non vengono segnati in planimetria—un omissione che riflette il modo con il quale van Eyck tendeva a utilizzare le geometrie: come strutture latenti piuttosto che rigidi schemi di composizione.

L'elemento principale del playground è la grande vasca di sabbia, circolare, con tre aperture d'ingresso e tre elementi in cemento al suo interno. Per bilanciare la centralità visiva della vasca, il playground ospita altri tre elementi, tutti diversi tra loro per forma e materiale.

La montagna esagonale – un insieme di moduli esagonali in cemento di altezze diverse, pensati per salti, arrampicate, attraversamenti.

La cupola metallica – una struttura emisferica leggera per arrampicarsi e fare capriole.

L'anello metallico segmentato – un cerchio di barre metalliche di altezze differenti, anch'esso dedicato alle prodezze ginniche e alle capriole.

A questi si aggiungono cinque piccoli elementi in cemento che seguo-

no il perimetro dell'ellisse e delimitano il bordo dell'area giochi.

La zona è infine definita da sette panchine disposte in modo asimmetrico: sul lato verso il viale principale si crea una sorta di fronte più pubblico, mentre verso il verde opposto l'atmosfera si fa raccolta, quasi introversa. Il verde serve a creare un micro-luogo dentro il grande parco, uno spazio chiuso ma all'aperto, un piccolo recinto naturale che accoglie il gioco.

Stato attuale

Tra tutti i playgrounds ancora presenti nel Vondelpark, questo è quello che ha subito meno alterazioni. Anche se van Eyck era contrario a recinzioni e chiusure, oggi l'accesso avviene attraverso un piccolo cancello. La pavimentazione in clinker, sia quella posata regolarmente sia quella a spina di pesce, è sorprendentemente intatta. Gli unici interventi invasivi riguardano le zone attorno agli elementi per i salti e le capriole, dove l'originale clinker ha lasciato il posto alla gomma antitrauma: tre aree circolari in gomma che alterano la pianta.

Atlas, pp. 76-79.

Playground ed espansione urbana: Arent Janszoon Ernststraat I-II-III-IV, 1964

Posizione e contesto

Questi playgrounds si trovano nel quartiere di Buitenveldert, realizzato alla fine degli anni Cinquanta nell'ambito dell'AUP, il Piano Generale di Ampliamento elaborato nel 1935 da Cornelis van Eesteren. Il piano rispondeva alla crescente domanda abitativa ampliando progressivamente la città: prima verso ovest, con le *Westelijke Tuinsteden*, e poi, dal 1958, verso sud con Buitenveldert.

Secondo i principi urbanistici modernisti, Buitenveldert assume un impianto regolare e rigoroso: ampie strade rettilinee, blocchi edilizi distanziati per garantire luce, aria e verde, e una netta separazione delle funzioni. È proprio contro questo tipo di urbanistica astratta e funzionalista che Aldo van Eyck si sarebbe fortemente opposto negli stessi anni.

In questo quartiere l'architetto progetta numerosi spazi per il gioco. Di seguito si propone l'analisi di quattro playgrounds, tra loro vicini e disposti in modo specchiato a coppie: un sistema di luoghi che dialogano visivamente e spazialmente. Verranno, dunque, esaminati i parchi gioco situati nelle corti affacciate su Arent Janszoon Ernststraat, nel tratto compreso tra Buitenveldertselaan a ovest e Willem van Weldammelaan a est.

I playgrounds di Arent Janszoon Ernststraat (I–II–III–IV) si inseriscono all'interno di grandi corti verdi generate dalla disposizione dei blocchi residenziali: semplici parallelepipedi orientati parallelamente lungo l'asse nord–sud, con le facciate principali esposte ad est ed ovest. In questi ampi spazi, van Eyck crea dei micro-luoghi, sfruttando sapientemente la vegetazione per articolare e addomesticare l'ampiezza delle corti.

Analisi compositiva

Il complesso residenziale è ordinato da una sequenza ripetuta quattro volte secondo un ritmo ordinario: edificio – corte verde – edificio – parcheggio. Le quattro corti verdi, rettangolari e del tutto analoghe tra loro, misurano circa 40 × 70 metri. I lati corti si affacciano a nord su un canale, a sud sulla strada principale, Arent Janszoon Ernststraat; i lati lunghi delle corti corrispondono alle dimensioni delle facciate maggiori degli edifici residenziali.

Per ogni corte si definisce un fronte strada segnato da una siepe, nella quale si apre un varco di circa 4,5 m nelle prime due corti e di 3 m nelle ultime due. Attraverso questi quattro accessi si entra, tramite un percorso pedonale, nei rispettivi playgrounds. All'interno delle grandi corti verdi,

van Eyck ritaglia l'ambito di ciascun campo gioco sempre mediante la vegetazione: rettangoli di 19 × 12 m per i primi due, 19 × 17 m per gli ultimi due. Disegna così quattro micro-luoghi, speculari a coppie, ma mai identici.

Prima coppia

Si tratta di due playgrounds rettangolari, delimitati da una siepe spessa circa 1,5 m. L'elemento dominante, in entrambi, è la vasca di sabbia: un rettangolo di circa 7 × 5 m, collocato a un terzo della lunghezza del campo. È costruita con elementi prefabbricati in cemento che generano un bordo scandito da regolari concavità semicircolari. Sul fronte est, parallele alla vasca, dispone anche due panchine in legno.

A bilanciare visivamente la vasca, sul lato opposto van Eyck concentra la zona degli attrezzi: quattro barre metalliche per le capriole e un igloo.

Il secondo playground replica esattamente l'impianto del primo, ma lo ribalta lungo l'asse nord–sud: una composizione specchiata che introduce però una variazione puntuale. Al posto dell'unico igloo, infatti, compaiono due elementi metallici a tronco di cono, destinati all'arrampicata.

La pavimentazione differenzia gli ambiti: mattonelle quadrate per il viale d'accesso, clinker in cotto a spina di pesce per il campo gioco, mentre in corrispondenza degli attrezzi per capriole e arrampicata van Eyck inserisce porzioni di pavimento in gomma, il disegno del quale è andato perso con le successive modifiche.

Seconda coppia

Dentro uno spazio definito da una siepe lunga 19 m e profonda 17 m si collocano i successivi due playgrounds: quadrangolari (15,11 × 13,88 m) e ruotati di circa 30° rispetto al fronte stradale. L'elemento principale è ancora la vasca di sabbia, circolare, realizzata con elementi prefabbricati in cemento che all'interno definiscono un perimetro esagonale.

Il lato nord è segnato da due panchine, mentre quello sud ospita due aree dedicate alle capriole, con cinque elementi metallici disposti in due gruppi (2 e 3 elementi) più o meno ravvicinati. Nell'angolo rimasto libero van Eyck posiziona un oggetto metallico a volta a botte per l'arrampicata, attraversabile dai bambini.

Il quarto playground appare, a prima vista, speculare e identico al precedente, ma introduce alcune variazioni: la vasca rimane circolare con bordo interno esagonale, ma l'igloo per l'arrampicata sostituisce il tunnel metallico, spostandosi nell'angolo opposto.

La pavimentazione distingue chiaramente gli ambiti: clinker in cotto a spina di pesce per il percorso d'accesso, mattonelle quadrate in cemento per l'area di gioco, e porzioni in gomma sotto gli attrezzi per capriole e arrampicata.

In questi quattro playgrounds emerge chiaramente la volontà di cre-

are micro-spazi, vere e proprie "stanze per il gioco" all'interno dell'ampia estensione delle corti. Verde, siepi e alberi risultano funzionali a questo scopo, capaci di articolare lo spazio e di offrire protezione e intimità all'interno di un ambiente altrimenti vasto e aperto.

Parallelamente, van Eyck mostra la volontà di rompere l'uniformità e la rigidità tipiche degli spazi modernisti: pur rispettando una certa regolarità e simmetria, interviene con rotazioni, specularità e piccole variazioni, introducendo difformità puntuali che spezzano la monotonia e rendono ogni playground unico nel dialogo con il contesto.

Questi quattro playgrounds sono ancora oggi esistenti e conservano in gran parte l'aspetto originario. Tuttavia, la manutenzione lascia a desiderare: il verde cresce tra le mattonelle, e la collocazione delle piastrelle in gomma ha alterato il disegno originale concepito da van Eyck.

Nonostante la forte avversione di van Eyck per le recinzioni e la chiusura di questi spazi per il gioco, anche qui, come in altri playgrounds rimasti, l'accesso è consentito tramite recinzioni e cancelli, che delimitano lo spazio senza tuttavia impedirne la fruizione libera.

Verso la conclusione della serie: Korte Koningsdwarsstraat, 1977

Atlas, p. 80.

Korte Koningsdwarsstraat è una strada corta del tessuto centrale tradizionale di Amsterdam, non lontano dalla stazione metro Nieuwmarkt.

Nel 1969, gli architetti Aldo van Eyck e Theo Bosch vinsero il concorso a inviti per il ripensamento della zona di Nieuwmarkt ad Amsterdam. ll nuovo piano di lottizzazione fu al centro di forti tensioni tra l'amministrazione comunale e i residenti. Da un lato si spingeva per la realizzazione di grandi uffici, negozi, una superstrada, parcheggi e la metropolitana; dall'altro gli abitanti chiedevano di preservare la scala ridotta e residenziale del quartiere.

La posizione intransigente dello studio van Eyck–Bosch portò a una revisione dei piani del consiglio comunale: pur accettando la costruzione della metropolitana, i due architetti sostennero che ogni demolizione dovesse essere ridotta al minimo. Le linee degli edifici e la struttura delle strade strette andavano recuperate e ricucite. Nel progetto per lo spazio pubblico introdussero cancelli e cortili, creando percorsi secondari capaci di restituire vitalità a questa parte di città[82].

All'interno di quest'area si colloca uno degli ultimi playground disegnati da Aldo van Eyck. Di questi interventi tardivi restano poche informazioni e una documentazione fotografica limitata, non tanto per una minore rilevanza progettuale, quanto per il venir meno dell'interesse mediatico e culturale verso questi spazi e verso il loro ruolo nella vita collettiva.

L'analisi che segue si basa sulle sole planimetrie rinvenute.

Il playground di Korte Koningsdwarsstraat si trovava all'interno di un cortile di un isolato del centro storico: chiuso su due lati da abitazioni e sul terzo da una scuola, era uno dei pochi playgrounds accessibili tramite un'apertura ricavata in un muro esistente. A detta di chi scrive, l'attribuzione a van Eyck, così come per altri playgrounds degli stessi anni, risulta problematica: manca una chiara relazione compositiva tra le parti e gli elementi presenti non coincidono con l'abaco di elementi usualmente impiegati nei suoi interventi. La planimetria del 1977, conservata negli archivi della Municipalità di Amsterdam, non è firmata da van Eyck. Possiamo tuttavia confrontare il preliminare — dove sono leggibili le diciture dei singoli elementi — con la pianta dell'esecutivo.

Il lotto ha forma irregolare: sul lato che si attesta al muro della scuola vengono disposte quattro panchine; il lato opposto è definito da un'alberatura esistente, alla quale viene addossata una siepe. Nello spazio rimanente sono distribuiti diversi elementi: un tavolo da gio-

82 Karin Theunissen, Sebastiaan Kaal, *Het Pentagon Amsterdam Aldo van Eyck & Theo Bosch*, "DASH | Delft Architectural Studies on Housing", n.1, 2009, 132–137.

co, una piscina — circolare nel preliminare, irregolare nell'esecutivo — una parete per l'arrampicata, una vasca di sabbia composta da due vasche minori quadrate con coperchio, uno scivolo e un tavolo da picnic.

Confrontando questa planimetria con quelle dei playgrounds coevi si nota l'introduzione di elementi che non fanno parte dell'abaco iniziale degli anni Cinquanta e Sessanta, come per esempio lo scivolo. È plausibile che in questa fase progettuale intervengano mani diverse: si legge probabilmente il contributo di un tecnico comunale o di qualche figura con la quale van Eyck dovette negoziare la disposizione complessiva, adattandola alle esigenze pratiche, ai budget e ai protocolli municipali dell'epoca.

Pertanto, anche se questo playground non è attribuibile con certezza ad Aldo van Eyck, è però importante per illustrare il mutamento di sensibilità verso questo genere di interventi.

2.4 Per concludere

Tra il primo playground di Bertelmanplein (1947) e gli ultimi interventi degli anni Settanta passano più di trent'anni. Eppure, nonostante il lungo intervallo temporale e l'inevitabile aggiornamento dei materiali, alcune costanti morfologiche e compositive attraversano l'intera ricerca di Aldo van Eyck. A guidarla è un'idea precisa: «gli attrezzi ludici devono essere disposti in modo molto meticoloso l'uno rispetto all'altro e all'ambiente circostante»[83]. Il progetto nasce da un continuo esercizio di osservazione: «bisogna osservare attentamente il luogo [...] dove sono le finestre, in che direzione camminano le persone. [...] Dopo qualche anno si è acquisita una certa esperienza in questo»[84].

Ogni elemento dei playgrounds viene disposto con cura, nella sua essenzialità formale e materica, in relazione all'ambiente circostante e alla percezione di chi lo abita. La sua pratica traduce in forma la critica alla pianificazione modernista, alla sua rigidità e alla scala alienante: micro-architetture ludiche e spazi collettivi che ridanno centralità al corpo e alla percezione, creando luoghi che i bambini sentono come propri. Seguendo il principio del punto di vista mobile di Paul Klee, van Eyck articola gli spazi secondo uno schema centripeto, mai simmetrico, costruendo equilibrio attraverso relazioni, slittamenti calibrati e sequenze di posizioni intermedie, dove lo spazio è colto attraverso micro-spostamenti continui più che da un unico centro. Micro accadimenti disegnati, dunque, seguendo il principio, da lui definito, di "chiarezza labirintica": uno spazio che offre molteplici percorsi e direzioni senza diventare caotico. Una struttura articolata, fatta di soglie, sequenze e micro-luoghi, che invita all'esplorazione ma resta sempre leggibile.

Ogni elemento di questo spazio è ridotto alla sua essenzialità formale e materica: proprio come le sculture di Brâncuși, che era solito testare e sentire le sue sculture ad occhi chiusi per rifuggire la mera rappresentazione retinica e ridare dignità alla materia, così gli elementi che van Eyck progetta e realizza ad Amsterdam rimangono nella memoria collettiva di intere generazioni anche per le sensazioni tattili e fisiche provate: «le strutture ad imbuto e le cupole erano fredde, il resto era in cemento e sembrava un po' ruvido»[85].

L'esperienza dei playground va dunque oltre la semplice funzione ludica: la disposizione, la forma e il materiale, generano un ambiente sensoriale nel quale il bambino può percepire lo spazio come luogo riconoscibile.

---

83 Aldo van Eyck, *On the design of play equipment and the arrangement of playgrounds,* in V. Ligtelijn F. Strauven (a cura di) *Aldo van Eyck. Collected Articles*…, cit., p. 113.

84 ivi.

85 Sostiene il signor Ronald Aker, in Intervista ad un gruppo di abitanti di Amsterdam, fruitori dei playgrounds in passato, 5-7 novembre 2025, Appendice, cfr. infra p. 245.

Il verde è sapientemente utilizzato dall'architetto per creare stanze urbane, laddove l'urbanistica moderna ha predisposto eccessivi vuoti:

> «sono un fervente oppositore dell'attuale pianificazione urbana, che ostacola fortemente i confini spaziali. Tutto è reso aperto; gli urbanisti soffrono di una mania per l'apertura. Lo spazio è diventato così continuo che non si possono più formare spazi. C'è un unico grande esterno continuo. In questo grande spazio ci sono isolati, ben disposti o meno, ed è in questo vuoto che ci muoviamo e cerchiamo l'isolamento che ricordiamo dalla città vecchia. [...] È difficile creare uno spazio urbano chiuso in questo vuoto, non solo un luogo dove le cose stanno, ma uno dove un bambino si sente a casa, che riconosce come un piccolo mondo in mezzo a quello grande. Ecco perché è così importante coinvolgere un buon progettista che aiuti a creare l'ambiente giusto. L'atmosfera è decisiva per il successo di un parco giochi. Il progettista non può creare quest'atmosfera da solo, anche gli animatori del parco giochi devono contribuire»[86]

Tuttavia, il progressivo esaurimento linguistico e compositivo verso la fine degli anni Settanta segnala i limiti di un progetto che aveva bisogno di condizioni istituzionali e culturali particolari per conservarsi integro. A partire da quegli anni, l'attenzione per queste stanze per il gioco diminuisce, complice il crescente valore immobiliare e la conseguente speculazione, specie sulle aree già occupate dai playgrounds nella zona centrale della città.

Accanto alla progressiva scomparsa, la mancata manutenzione e la scarsa volontà di preservare quelli rimanenti hanno portato all'introduzione di elementi estranei al linguaggio di Van Eyck: oggetti colorati, figurativi, plastici che snaturano la composizione e ne falsano l'esperienza originaria. Oggi tutti i playgrounds rimanenti sono recintati, nonostante Van Eyck sostenesse che «una recinzione ha l'effetto di tenere lontane le persone. Piante o muri sono più adatti per rendere il parco giochi uno spazio proprio»[87].

La contraddizione finale è evidente: van Eyck inventa un linguaggio potente per restituire umanità alla città, ma la sua conservazione dipende da cure tecniche, risorse e da una volontà pubblica che spesso viene meno.

In questo quadro, ciò che emerge con particolare forza è la dimensione incidentale dell'esperienza che questi playgrounds continuano a produrre. Varie generazioni di bambini e bambine hanno attraversato questi luoghi senza bisogno di istruzioni, appropriandosene attraverso il corpo: arrampicarsi, scivolare, saltare, toccare superfici fredde e ruvide, correre tra pieni e vuoti, fermarsi nelle micro-stanze disegnate da van Eyck. È attraverso queste azioni minime, ripetute e spontanee, che i playgrounds sono diventati e diventano strumenti di consapevolezza spaziale: luoghi dove il bambino *impara il mondo* facendo *esperienza dello spazio* prima ancora di comprenderlo con la mente.

---

86 Aldo van Eyck, *On the design of play equipment and the arrangement of playgrounds,* in V. Ligtelijn F. Strauven (a cura di) *Aldo van Eyck. Collected Articles*…, cit., p. 118.

87 ibidem.

Anche oggi, nei playgrounds superstiti, questa capacità rimane intatta. I bambini continuano a fare ciò che hanno sempre fatto: cercano la sabbia, testano la resistenza dei materiali, inventano traiettorie, misurano distanze con il corpo. L'uso quotidiano mostra come il paesaggio ludico disegnato da van Eyck mantenga la propria rilevanza non tanto per la sua integrità formale, oggi spesso compromessa, quanto per la possibilità di generare esperienze corporee e tattili che consentono di esprimere lo spazio nella sua dimensione più essenziale.

Scrive Richard Sennett in *L'uomo artigiano* che

> «l'ambiguità pianificata acquista maggiore valore se è nelle intenzioni del progettista far si che gli utenti imparino dal momentaneo disorientamento, diventino abili nel far fronte all'ambiguità. Amsterdam offre un esempio icastico di tale ambiguità pedagogica, progettata per un particolare tipo di margine vitale. Negli anni immediatamente successivi alla seconda guerra mondiale, l'architetto Aldo van Eyck cominciò a riempire gli spazi vuoti della città con campi giochi: nei cortili ingombri di macerie e ferraglie, nelle banchine spartitraffico, negli slarghi di risulta e ai bordi delle strade. [...] L'intento del progettista era quello di insegnare ai bambini a prefigurarsi e a gestire le transizioni ambigue nello spazio urbano. [...] bambini, adolescenti e adulti imparano a fruirne insieme. [...] Laddove Le Corbusier relegava le strade alla funzione di vie carrabili, per van Eyck la planimetria rappresentava la sfera in cui gli abitanti "imparano" la loro città. La collocazione di panchine e pilastrini, l'altezza dei passatoi, la separazione sfumata tra sabbia, erba e acqua sono tutti strumenti di quell'apprendimento, lezione di ambiguità»[88].

Possiamo affermare che obiettivo di van Eyck era quello di trasformare il cittadino da spettatore passivo a partecipante attivo, autonomo e responsabile del proprio processo di apprendimento nella città, e dalla città per sviluppare una più complessa e completa sensibilità e consapevolezza spaziale. È lì, nel contatto diretto con la materia e nella scoperta percettiva del luogo, che si forma una prima e fondamentale educazione allo spazio.

88 Richard Sennett, *L'uomo artigiano,* Feltrinelli, Milano 2012, pp. 220-224.



Osdorp playground, Amsterdam, c. 1956. © Cas Oorthuys, Nederlands Fotomuseum.



Francis Alÿs, *Children's Game #23: Step on a Crack*, Hong Kong, 2020, 5'.
Realizzato in collaborazione con Félix Blume, Julien Devaux e Rafael Ortega. Frame da video.

3. Esperienza spontanea dello spazio: *Children's Games* di Francis Alÿs

Francis Alÿs (Anversa, 1959), pseudonimo di Francis de Smedt, architetto di formazione, è un artista che sviluppa la sua ricerca tra la politica, l'etnografia e la sociologia, avvalendosi di media differenti: dal linguaggio performativo a quello filmico e fotografico, dal disegno alla pittura.

Quando Alÿs arriva a Città del Messico nel 1986, dove attualmente vive e lavora, inizia a studiare non solo la città e la sua forma urbana, ma anche e soprattutto la gente e le sue attività. Dagli anni Novanta, infatti, Alÿs si interessa ai modi d'uso della città da parte dei suoi abitanti, come testimoniano le serie *Ambulantes* (1992-2006), *Sleepers* (1992-2006) e *Beggar* (2002-2004).

Alÿs affronta temi sociali e geo-politici con «una insolita leggerezza linguistica»[1]: la narrazione di diaspore migratorie e di conflitti religiosi e politici avviene a mezzo di metafore e figure retoriche prive di ridondanza. La telecamera, la macchina fotografica e il taccuino sono strumenti di osservazione e documentazione; la serie e la catalogazione diventano mezzi analitici di indagine antropologica; la pratica del camminare e l'esplorazione dello spazio urbano caratterizzano molte delle sue azioni.

Il lavoro che in questa sede interessa analizzare è relativo al gioco. *Children's Games* è una serie che l'artista comincia nel 1999 per studiare e riprendere i bambini nei diversi contesti urbani, negli spazi pubblici delle loro città. È nelle strade che lo sguardo curioso di Alÿs registra le attività ludiche infantili: giochi che riflettono spesso rituali e costumi di ciascuna società, giochi che filma senza alcuna nostalgia né volontà di idealizzare il bambino e l'attività ludica.

È un lavoro interdisciplinare, che si muove tra arte, architettura e pratica sociale, e che studia il gioco non solo come pretesto per dire delle disuguaglianze sociali ed economiche della contemporaneità, ma anche come occasione per esperire e conoscere la realtà.

I video realizzati da Alÿs documentano il gioco come strumento di apprendimento incidentale: attraverso il gioco i bambini sviluppano competenze sociali, motorie e cognitive e acquisiscono conoscenze spaziali. Imparare attraverso il corpo, giocare nello spazio della città, significa coinvolgere direttamente l'esperienza fisica, sensoriale e relazionale nel contesto urbano. È un processo che accade al di fuori delle aule scolastiche: lungo i marciapiedi, nei cortili, nei parchi, nelle piazze; ovunque si creino situazioni di interazione, scoperta, movimento e gioco.

---

1 Teresa Macrì, *Fallimento*, Postmedia, Milano 2017, p. 110.

3.1 La formazione con Nani Valle allo IUAV: *Progetto Palmanova – Il ritorno degli animali*

Atlas, pp. 83-84.

Francis Alÿs, nasce in Belgio, a Antwerp, nel 1959. Tra il 1978 e il 1983 studia presso l'Institut d'Architecture de Tournai, completando in seguito la sua formazione in architettura allo IUAV di Venezia con la professoressa Fernanda "Nani" Valle.

Nani Valle (1927-1987), figlia di Provino e sorella minore di Gino Valle, era architetto, professore ordinario di Composizione Architettonica presso lo IUAV di Venezia dal 1981, e assistente di Ignazio Gardella dal 1957. Allieva di Carlo Scarpa -che le riconosceva il "senso del Grave"[2] -appassionata di arte e scultura, si laurea presso l'Istituto Universitario di Architettura di Venezia nel 1951 con Luigi Piccinato e Giuseppe Samonà. Già da studentessa, si distingueva per un approccio sensibile ai contesti sociali: raccoglieva testimonianze, conduceva interviste, esplorava i luoghi con uno sguardo quasi etnografico, sempre attenta alla vita reale e quotidiana degli abitanti[3].

È plausibile ritenere che l'attenzione di Alÿs verso lo spazio urbano e i suoi usi informali, così come il successivo transito al mondo dell'arte – intrapreso pur in assenza di una formazione specificamente artistica – siano stati influenzati da questa figura carismatica. Lontana da una concezione introversa e chiusa della disciplina architettonica, Valle affiancava al progetto incursioni nel design, nella moda, nell'allestimento e nell'arte, promuovendo una visione interdisciplinare. È forse in questo contesto che Alÿs ha maturato una particolare capacità di osservazione dello spazio urbano, integrando ricerca visiva, attenzione al sociale e riflessione poetica sulla città.

Di Nani Valle ricordiamo tre celebri allestimenti, che sviluppano l'interazione tra arte, spazio pubblico e progetto architettonico: l'allestimento *Friuli – memoria – partecipazione – ricostruzione* (Fondazione Bevilacqua La Masa, 1976), una struttura metallica scultorea in Piazza San Marco, a Venezia, che documentava visivamente i danni del terremoto; e le due mostre, sempre veneziane, del 1979 – *Venezia '79. La fotografia* e *Venezia e la peste* – curate all'interno del *Comitato per gli allestimenti del Comune*, al fianco di Vittorio Gregotti, Franca Semi e Daniela Ferretti. In tutte queste occasioni emerge l'attenzione all'esperienza del visitatore e alla dimensione politica e sociale dello spazio espositivo.

---

2 Joseph Rykwert, *Tact and Skill,* in Serena Maffioletti (a cura di) *La concretezza sperimentale. L'opera di Nani Valle,* Il poligrafo, Padova 2016, p. 9.

3 Anna Bellavitis, *«Il senso del grave»,* in S. Maffioletti (a cura di) *La concretezza sperimentale...* cit., p. 12.

Accanto alla pratica professionale, Nani affianca l'attività didattica e la ricerca in tematiche quali le utopie urbane e le trasformazioni della città nel XIX secolo[4]: temi di ricerca nei quali fu coinvolto Alÿs, il lavoro di laurea del quale, con Nani Valle è, per sua stessa ammissione[5], un importante punto di partenza per la sua futura pratica artistica.

In *Progetto Palmanova. Il ritorno degli animali*[6], Alÿs riflette sulla città rinascimentale italiana e sul progressivo allontanamento degli animali dallo spazio urbano, interpretato come metafora della soppressione delle minoranze e delle forme di vita «eccedenti» nel processo di modernizzazione occidentale. La visita a Palmanova, nel 1985, rappresenta, per Alÿs, un momento rivelatore: davanti a un'utopia geometrica e «disfunzionale», l'artista intuisce che l'unico intervento possibile non è architettonico, ma immaginativo. Inventa così una favola che riporta simbolicamente gli animali nella città, scegliendo la narrazione come strumento di riattivazione del senso del luogo. Scrive nelle prime pagine della dissertazione: «vorrei approfittare del fallimento di Palmanova per mettere in scena una breve allegoria nella quale gli attori principali saranno gli animali».

Affermerà negli anni a venire:

> «non riuscivo a pensare ad alcuna risposta urbanistica, architettonica o artistica per scrollarmi di dosso l'apatia del luogo. Non riuscivo a convincermi che aggiungere materia (un oggetto, un suono o un'architettura) a quel sito avrebbe potuto in alcun modo alterare la percezione dei suoi abitanti o di chi lo osservava dall'esterno. Così la mia reazione è stata quella di cercare di influenzarne la memoria [...] Il formato della favola si è sviluppato in modo naturale, rappresentando l'unico metodo di intervento possibile»[7].

Qualche mese dopo il conseguimento della laurea in Architettura allo IUAV di Venezia nell'estate del 1985, Francis De Smedt è richiamato per svolgere il servizio militare: unica alternativa possibile, è quella di partire con un'organizzazione non governativa alla volta del sud del Messico, colpito lo stesso anno da un forte terremoto. Così, nel febbraio del 1986, De Smedt partecipa ad una missione di aiuto nello stato messicano meridionale di Oaxaca, con l'obiettivo di intervenire in alcune città mixteche. L'esperienza messicana conferma il suo scetticismo nei confronti delle politiche urbane imposte dall'alto, nella loro pretesa di trasformare gli stili di vita locali rispetto a parametri occidentali.

Terminata la missione, Alÿs è costretto, per problemi legali e personali, a permanere a Città del Messico (come costretti furono altri artisti tra i

---

4 Anna Bellavitis, *«Il senso del grave»,* in S. Maffioletti (a cura di) *La concretezza sperimentale*... cit., p. 26.

5 Come racconta il curatore e amico di Francis Alÿs, Cuauhtémoc Medina: «anche se ha perduto la sua tesi, Alÿs vi fa sempre riferimento come punto origine del suo modo di vedere le cose» Cfr nota 4 in Cuauhtémoc Medina, *Fable Power*, in C. Medina, R. Ferguson, J. Fisher (a cura di) *Francis Alÿs,* Phaidon, Londra, 2007, p. 61

6 Titolo della tesi di laurea di Francis De Smedt allo IUAV, cfr. Archivio Tesi, Biblioteca IUAV, Venezia, consultazione del 1° agosto 2025.

7 Francis Alÿs, note scritte a mano del 1990 in C. Medina, *Fable Power,* cit. ... p. 61.

quali cui Melanie Smith, Thomas Glassford, José Bedia, Jimmie Durham). Essendo ancora formalmente in servizio militare e per evitare contrasti con le autorità belghe, per restare in Messico sceglie uno pseudonimo: in questa occasione, Francis De Smedt diventa Francis Alÿs. Il cambio di nome corrisponde, poi, ad un cambio di professione. A Città del Messico inizia la sua pratica artistica, alla quale si dedica totalmente, abbandonando l'architettura dopo un primo periodo di sperimentazione durato qualche anno.

> «Decisi di dedicarmi a qualcosa che mi aveva sempre interessato da un punto di vista esterno: la pratica artistica. Sebbene fossi in Messico da oltre tre anni, non avevo mai preso in considerazione l'idea di vivere lì e trovai piuttosto difficile accettare il trasferimento. I primi lavori – non li definirei lavori – le mie prime immagini o interventi sono stati in gran parte una reazione a Città del Messico stessa, un mezzo per collocarmi in questa colossale entità urbana»[8].

Alÿs, infatti, rimane affascinato da Città del Messico e dalle sue contraddizioni: la capitale messicana rappresenta per l'artista belga l'allegoria del *fallimento della modernità*. L'anno prima, il 19 settembre 1985, alle 7:19 un terremoto di tre minuti di magnitudo 8.1 della scala Richter, ha segnato per sempre la città e la nazione.

8 Francis Alÿs, *Russell Ferguson in conversation with Francis Alÿs*, in C. Medina, R. Ferguson, J. Fisher (a cura di) *Francis*… cit., p. 8.

3.2 Per leggere *Children's Games*: alcune questioni nodali

La formazione da architetto di Alÿs, la sua capacità di leggere la città e i suoi fenomeni sociali, avranno ricadute sulla sua pratica artistica. L'intuizione maturata a Venezia, di adottare la favola come strumento di intervento urbano, diventerà un motivo ricorrente nelle sue azioni performative. «Mentre le società altamente razionali del Rinascimento sentivano il bisogno di creare utopie, noi dei nostri tempi moderni dobbiamo creare favole»[9] è, per esempio, il sottotitolo di un lavoro di Alÿs del 1995, *Fairy Tales* (favole). L'intervento urbano come intervento fiabesco, la documentazione e la catalogazione, i riti collettivi come azioni politiche e poetiche, la reiterazione e il fallimento, l'esperienza diretta dello spazio della città attraverso il camminare: sono questi i temi centrali che attraversano l'opera di Alÿs, dagli anni Novanta fino alla più recente serie dedicata ai giochi di strada.

Atlas, pp. 85-88.

3.2.1 L'osservazione della città e il tentativo documentale di Città del Messico

In un primo momento il suo lavoro è *documentale*: osserva e trascrive, attraverso il mezzo della fotografia, scene e avvenimenti che quotidianamente avvengono nello spazio urbano. Quello che attrae Alÿs, al principio del lavoro, è l'incompiuto processo di modernizzazione del Messico: un paese che incoraggia e respinge allo stesso tempo la modernità; un Paese che, nel 1992, il sociologo Roger Bartra definisce[10] immobile a causa di un sistema politico autoritario e arretrato, che lotta nell'incertezza per tenere a galla un'economia indigente e inefficiente[11].

> «Penso che la prima fase sia stata un periodo di osservazione, per vedere come le altre persone riuscissero a vivere in questo caos urbano. Abitavo nel vecchio Centro Histórico, dove c'erano tutti questi personaggi [...] Ho visto come sentissero il bisogno di crearsi un'identità, di inventarsi un ruolo, un rituale che giustificasse la loro presenza sulla scacchiera urbana. [...] La città si trasformò in un laboratorio aperto per testare, giocare e sperimentare in ogni sorta di direzioni contraddittorie [...] per costruire un linguaggio, un atteggiamento, lontano da un mondo e una cultura che consideravo saturi di informazioni. Penso che l'Europa abbia una cultura straordinariamente ricca, ma la vedo più come un luogo di consumo: di

9 Francis Alÿs, sottotitolo del lavoro *Fairy Tales*, 1995.

10 Roger Bartra, *The cage of melancholy: identity and metamorphosis in the Mexican character*, Rutgers University Press, New Brunswick, 1992.

11 Si veda Mark Gdfrey, *Politique/poétique: le travail de Francis Alÿs*, in M. Godfrey, K. Biesenbach, K. Greenberg, D. Snauwaert (a cura di) *Francis Alÿs. A story of deception,* Lanoo, Tielt 2010. p 17.

arte, cibo, architettura e così via. Qui c'erano cose da fare, cose da dire, e con urgenza»[12].

L'attenzione di Alÿs si rivolge inizialmente a particolari "nature morte urbane", sculture spontanee, installazioni provvisorie, segni grafici e dettagli: *Milky Way* (1995) è la documentazione di una serie di tappi di bottiglia incastrati nell'asfalto, *Untitled (Zicte/Chewing gum)* 1994-97 è una serie di 80 fotografie di composizioni spontanee di gomme da masticare sotto i tavoli e le sedie; *Semáforos* (1995) è la catalogazione fotografica, diventata poi video, delle differenti icone del segno verde del pedone nei semafori di differenti città.

Sempre usando la fotografia e sempre usando la serie per il suo valore documentale, Alÿs registra alcune situazioni e alcuni modi di vivere Città del Messico da parte degli abitanti, che fanno della strada un rifugio temporaneo: la serie *Sleepers* (1997-2006) ritrae centinaia di senzatetto e di cani randagi che dormono nelle strade di Città del Messico. *Ambulantes* (1992-2010) cataloga i venditori ambulanti che vagano per le strade della città con il loro carico di merci, carrelli della spesa, carretti di palloncini, mobili su rotelle: modi informali di usare lo spazio pubblico e siti alternativi al commercio ufficiale. *Beggars* (2000-oggi) raffigura, invece, mendicanti che espongono la loro miseria sui gradini della metropolitana di Città del Messico. I punti di vista delle fotografie sono, per ciascuna serie, sempre i medesimi e raccontano bene della particolare azione urbana: per *Sleepers* il punto di vista è basso, all'altezza del marciapiede o della strada dove solitamente i dormienti si appoggiano; per *Ambulantes* il punto di vista è all'altezza dell'occhio, parallelo all'azione e ripreso a circa due metri dal venditore, tale da includere nella scena anche uno spaccato di vita urbana; per *Beggars*, invece, il punto di vista rimane costantemente alto, ad osservare cinicamente il piano orizzontale sul quale i mendicanti espongono i pochi spiccioli. Attraverso questi accorgimenti, Alÿs cerca di adottare un registro il più neutro possibile, tale da conferire al lavoro, nel tempo, un valore archivistico. «Aver assistito a questo tipo di drastiche evoluzioni nella vita di una città, ti spinge *a documentare in modo sistematico* le manifestazioni di queste economie parallele e informali che sono le componenti obbligatorie della megalopoli latinoamericana»[13].

3.2.2 I primi interventi nella città: il lavoro negli spazi residuali, gli spazi *in between*

Atlas, pp. 89-90.

Ad una prima fase documentale, segue una fase nella quale l'artista intraprende personali azioni, narrazioni fiabesche e narrazioni alternative della città. *Placing Pillows*. *While walking around the centre of Mexico City I pla-*

12 Francis Alÿs, *Russell Ferguson in conversation with Francis Alÿs,* in C. Medina, R. Ferguson, J. Fisher (a cura di) *Francis*… cit., pp. 8-11.

13 ivi p. 21.

ced pillows in the frame of broken windows, azione del 1990, Alÿs interviene su alcuni edifici di Città del Messico, abbandonati dopo il terremoto, attraverso l'introduzione di cuscini nei telai delle finestre. «Questa semplice azione fu il suo primo tentativo fisico di introdurre una dimensione narrativa nel tessuto urbano [...] *Placing Pillows* insegnò ad Alÿs come trasformare le sue passeggiate in interventi scultorei»[14].

Nel 1994 Alÿs *mette in vendita* le sue competenze da turista accanto a quelle di elettricisti ed idraulici, che si offrono come lavoratori in piazza dello Zócalo a Città del Messico: *Turista* è un'azione che vuole mettere in discussione la pretesa dell'arte occidentale e in generale di un artista straniero, di leggere con precisione il funzionamento di realtà e società distanti.

Sempre nello stesso anno, e sempre con un fare provocatorio e di denuncia, *Housing for All (Vivienda para Todos)* è un'azione che vede Alÿs realizzare un riparo temporaneo fatto di manifesti elettorali: legati tra loro e fermati alle grate dell'areazione della metropolitana di piazza dello Zócalo, a Città del Messico, i manifesti formavano un riparo praticabile grazie alla pressione dell'aria che li spingeva in alto: un'azione di diretta denuncia contro le promesse, mai mantenute della politica Messicana, sul diritto all'abitazione.

È interessante constatare quanto le sue azioni e le sue registrazioni raccontino di un particolare interesse per gli spazi urbani *in between* interesse analogo a quello di Aldo van Eyck, che, per primo, aveva formulato il concetto di spazio *tra le cose*. Racconta, infatti, Alÿs:

> «quando ho lasciato l'architettura, il mio primo impulso non è stato quello di aggiungere qualcosa alla città, ma di assorbire ciò che già c'era, di lavorare con i residui, o con gli spazi negativi, i buchi, gli spazi in between. Data l'immensa quantità di materiale prodotto quotidianamente da una grande città come Città del Messico, è molto difficile giustificare l'atto di aggiungere un ulteriore elemento a quell'ambiente già saturo. La mia reazione è stata quella di inserire una storia nella città, piuttosto che un oggetto. È stato il mio modo di influenzare un luogo in un momento molto preciso della sua storia, anche solo per un istante. Se la storia è giusta, se tocca un nervo scoperto, può propagarsi come una diceria. Le storie possono attraversare un luogo senza bisogno di fermarsi»[15].

Le storie di Alÿs sono evanescenti, *favole urbane* che hanno spesso un camminatore come protagonista: per Alÿs la pratica del camminare si dimostra da subito essere lo strumento con il quale agire nella città, secondo la discendenza Avanguardista prima, e Situazionista poi: *The Collector (1990-1992)* è un'azione nella città, durante la quale l'artista traina un finto animale, un cane metallico e magnetico, in grado di attirare chiodi, fili, rottami, elementi metallici residuali presenti nelle strade di Città del Messico. Analogamente *Zapatos Magneticos* (1994) è un'azione che si

---

14 Cuauhtémoc Medina, *Fable Power*, in C. Medina, R. Ferguson, J. Fisher (a cura di) *Francis*… cit., pp. 64-67.

15 ivi p. 25.

attua come una passeggiata con grandi scarpe magnetiche, con lo stesso intento di attirare a sé i rifiuti metallici della città. Specialmente in *The Collector,* è evidente il riferimento alla tesi di laurea presso lo IUAV, nella celebrazione dell'animale come eroe resistente al dubbio processo di modernizzazione occidentale. Un'azione ludica, come saranno quasi tutte le sue azioni, che promuove lo spazio urbano come spazio di relazioni e accadimenti piuttosto che di mera circolazione, e che rimanda ad un gioco che Alÿs era solito fare da bambino, come racconta ad una scolaresca londinese:

> «sono cresciuto in campagna, in un posto molto isolato. L'opposto di dove vivete voi. Quindi non avevo molti amici attorno, e molti dei giochi ai quali giocavo li realizzavo da solo. Un gioco consisteva semplicemente nell'avere una corda con una vecchia calamita all'estremità che tiravo per ore per raccogliere piccoli pezzi di metallo. Quello era il gioco. Era solo un modo per tracciare un percorso, raccogliere piccoli pezzi e frammenti di metallo, e poi con tutti questi piccoli pezzi, magari provare a fare qua cosa a casa»[16].

3.2.3 La pratica del camminare, la reiterazione e il fallimento

Atlas, pp. 90-99.

La pratica del camminare, dunque, accomuna la maggior parte delle azioni dell'artista belga: *Paradox of Praxis I (Sometimes Making Something Leads to Nothing)* 1997, una riflessione sul valore della scultura minimalista, è un'azione durante la quale l'artista investe ingenti energie per spingere per ore un grande blocco di ghiaccio, fino a farlo sciogliere del tutto.

In *Fairy Tales* (1995), Alÿs passeggia per le strade di Stoccolma disfacendo il suo maglione e lasciando dietro di sé un filo che diventa sia una traccia che un disegno urbano: *Fairy Tales* è una favola sulla perdita. La semplicità dell'azione supera il principio della raccolta che caratterizzava molte delle prime opere di Alÿs, per fare del vagabondaggio un metodo di intervento urbano.

In *The Leak* (1995) porta a mano, lungo la strada, una lattina di vernice bucata attraverso la quale la vernice gialla gocciola per lasciare il segno del passaggio dell'artista. Rivisita la stessa azione in *The Green Line (Sometimes doing something poetic can become political and sometimes doing something political can become poetic)*: la performance si manifesta come una passeggiata durata due giorni, marcando i labili confini con i quali la città di Gerusalemme fu suddivisa in base all'accordo per il cessate il fuoco firmato il 30 novembre 1948 fra Moshe Dayan, comandante delle forze israeliane nella regione di Gerusalemme, e Abdullah al Tal, rappresentante della Lega Araba. L'azione del *camminare errante* assume, qui a Gerusalemme, un chiaro valore politico.

16 Francis Alÿs, Rafael Ortega, *A Conversation with Children,* in Florence Ostende (a cura di) *Francis Alÿs. Ricochets,* Prestel Verlag, Monaco, 2024, pp. 230-231.

> «Camminare, in particolare andare alla deriva, o passeggiare, è già - nella cultura della velocità del nostro tempo - una sorta di resistenza. Paradossalmente è anche l'ultimo spazio privato, al sicuro dal telefono o dalle e-mail. Ma è anche un metodo molto immediato per raccontare storie. È un atto facile ed economico da compiere o da invitare altri a compiere. La camminata è allo stesso tempo il materiale da cui produrre arte e il modus operandi della transazione artistica. E la città offre sempre l'ambiente perfetto per gli incidenti»[17].

Sempre camminando, ma in cerchio, attraverso movimenti ripetuti costantemente, si svolge *Cantos Patrioticos:* la rilettura di un avvenimento del 1968 durante il quale un gruppo di funzionari pubblici, costretti a scendere in piazza e manifestare il loro sostegno all'allora governo, iniziarono a belare in segno di protesta. Il lavoro di Alÿs biasima i cicli ripetitivi e inutili della storia messicana, dagli anni '60 agli anni '90, mettendo in scena un girotondo patetico nel quale un gruppo di pecore segue, liberamente e senza alcuna costrizione, l'unica pecora portata al guinzaglio da Alÿs. La reiterazione e l'improduttività dell'azione sono modi per riflettere sui desideri economico-politici dei cittadini dell'America Latina, desideri contraddittori che sfociano nell'inutile ciclicità delle azioni politiche: azioni che iniziano con promesse, proseguono con la messa in opera di strutture burocratiche sproporzionate, e dimostrano come gli ingenti investimenti producano solo minimi risultati, il più delle volte fallimentari; per ricominciare poi con nuove promesse e di nuovo con minimi risultati; e ancora sforzi e così via, in un procedere ciclico.

Questo il senso che sottende molte azioni fallimentari e reiterate di Alÿs, basti pensare a *El ensayo (The Rehearsal)* del 1999, un'azione che vede un vecchio maggiolino Volkswagen rosso tentare di superare una ripida salita di Tijuana, più volte e ininterrottamente, con l'accompagnamento acustico di una banda mariachi; lo schianto della vettura, rossa o verde che sia, ritorna nelle azioni *VW Beetle* del 2003, *Game Over* del 2011 e *Lada Kopeika Project* del 2014 a Pietroburgo.

Gesti paradossali, al limite dell'assurdo, come spostare una montagna: *Cuando la fe mueve montañas (When Faith Moves Mountains)* è un'opera del 2002 che ha necessitato dell'immenso e volontario sforzo di 500 persone, per produrre un risultato evanescente, apparentemente nullo. Un'opera che si anima del racconto orale di chi l'ha vissuta: è solo nella sua trasmissione che l'opera si attualizza; e continua a vivere, al di là del momento performativo. Come *Paradox of Praxis* ripropone l'oggetto scultoreo minimalista in chiave ironica, nello spazio urbano e quindi al di fuori dello spazio della galleria, così *When Faith moves Mountains* reinterpreta il muscolare intervento di land art sul paesaggio, minimizzandolo e sbeffeggiandolo. Un'azione che non produce nulla se non una storia da affidare alla trasmissione orale: 500 studenti, muniti di pala, allineati sul crinale di una duna di sabbia, cercano di spostare di qualche centimetro una montagna peruviana, nella periferia di Lima.

---

17 Francis Alÿs, *Russell Ferguson in conversation with Francis Alÿs,* in C. Medina, R. Ferguson, J. Fisher (a cura di) Francis… cit., p. 31.

Quelle di Alÿs sono tutte *favole paradossali*, storie che hanno come protagonisti personaggi al limite del reale: il cane magnetico, le giganti scarpe metalliche, il pallone infuocato, il cubo di ghiaccio per strada, la volpe solitaria nel museo, il maggiolino rosso che ci prova, quello verde che si schianta, le pecore in circolo, la montagna che si sposta, sono solo alcuni dei personaggi e delle favole inventate da Alÿs, come il ritorno degli animali a Palmanova.

Atlas, pp. 98-103.

3.3 *Children's Games*: una favola urbana

Anche la serie sul gioco, iniziata nel 2007, è una raccolta di favole, piccole allegorie urbane: scene minime che, pur nella loro apparente semplicità, condensano e rendono visibili le tensioni, le contraddizioni e le possibilità dello spazio contemporaneo.

Momenti al limite della magia, pur nella loro elementarità. In *Children's Games* confluiscono tutti i temi che Alÿs ha affrontato nel corso degli anni, ed è realizzata attraverso strumenti e linguaggi ormai consolidati: video, appunti pittorici e taccuini.

La serie *Children's Games* è un atlante, visivo e poetico, dei giochi di strada dei bambini nel mondo: pertanto è anche un catalogo di azioni nello spazio urbano, che testimonia come la conoscenza spaziale nasca, anche fortuitamente, nel flusso della vita quotidiana, in maniera incidentale e al di là di ogni intenzionalità pedagogica. Viene mostrato come lo spazio della città, non appositamente progettato per l'apprendimento, possa essere luogo dell'acquisizione di consapevolezze spaziali, della relazione tra corpo e spazio, attraverso la ripetizione di gesti, il contatto con l'ambiente urbano, l'interazione con gli altri, la stipulazione di regole condivise.

3.3.1 Genealogia

Il legame tra Alÿs e l'infanzia è profondo, radicato nella sua pratica artistica già dai primi lavori. L'artista adotta un'estetica fiabesca, popolata da figure paradossali e poetiche, che evocano l'immaginario infantile. Nei suoi video, i bambini inizialmente compaiono come presenze fortuite, testimoni incuriositi delle sue azioni urbane, per poi assumere un ruolo via via più centrale, fino a diventarne i protagonisti. Con la serie *Children's Games*, avviata nel 1999 ma strutturata consapevolmente solo a partire dal 2007, Alÿs riconosce nel gioco il linguaggio universale dell'infanzia e ne fa il centro delle sue indagini.

Ripercorrendo il legame tra Alÿs e il mondo infantile, osserviamo che già nel video *Zapatos Magnéticos* (1994) compaiono dei bambini: la telecamera riprende, infatti, un gruppo di ragazzi che ammira con stupore la magia delle enormi scarpe magnetiche indossate dall'artista. In *If you are a typical spectator, what you are really doing is waiting for the accident* (1996), la presenza infantile è ancora più spontanea: la telecamera riprende, accidentalmente, il gioco fortuito di un bambino che rincorre una bottiglia spinta dal vento in piazza dello Zócalo, a Città del Messico.

In *Don't Cross the Bridge Before You Get to the River,* uno dei due film realizzati nel 2008 sullo stretto di Gibilterra, i bambini sono, invece, protagonisti: due file ordinate, che partono da entrambe le coste dello stretto, si immergono in mare per raccontare un desiderio di tensione, di connes-

sione tra i due continenti. Per raccontare della costruzione di ponti irreali, immaginifici. «The two lines will meet on the horizon», sostiene[18] Alÿs nel sottotitolo al film: «un ritorno al modo in cui le fantasie dei bambini si relazionano alla storia contemporanea».

È proprio mentre lavora ai film sullo stretto di Gibilterra, che ad Alÿs viene l'idea di iniziare una serie, fatta di video, appunti, disegni, pitture, per testimoniare le spontanee azioni ludiche nello spazio urbano: in spiaggia l'artista viene colpito da un gruppo di bambini che si diverte a far rimbalzare un sasso dalla forma appiattita sulla superficie dell'acqua. Se da un lato quell'azione ludica, un sasso proiettato verso l'altra costa del Mediterraneo, sembra alludere al tema al quale stava lavorando, dall'altro a colpire l'artista è l'universalità di quel gioco: lo stesso al quale anche lui, in Belgio e diversi anni prima, aveva giocato.

Con *Ricochets* (2007) Alÿs comincia la serie dedicata al gioco: il video è girato a Tangeri, in Marocco, con i collaboratori di sempre, Rafael Ortega e Julien Devaux: il mare è calmo, i colori violacei, la costa europea all'orizzonte. Tre bambini in acqua, con tre ruoli distinti, compiti non scritti, come accade nei giochi dei bambini: uno, il più grande ed esperto dà prova delle sue abilità nel far rimbalzare un numero impreciso di sassi sulla superficie dell'acqua; un secondo porge al più grande i sassi che ha appositamente scelto per la loro forma appiattita e che tiene nella maglietta; il terzo, osserva divertito. Tutto avviene con una spontaneità disarmante, la telecamera, non sempre ferma, racconta di un esperto gioco di mani e di un'abilità anche corporea. *Ricochets* viene catalogato come secondo di una serie, numerata in ordine cronologico.

Il numero uno viene attribuito retroattivamente da Alÿs a *Caracoles*, un video girato negli anni '90, quando la serie dedicata ai giochi non era ancora stata programmata: un video che rientrava nella ricerca sulla reiterazione dei movimenti e sull'inutilità delle azioni e coevo al lavoro *El Ensayo. Caracoles* è girato nel 1999 a Città del Messico, e racconta di un gioco che frequentemente si vede fare ai bambini in strada: calciare per un lungo tratto di strada un rifiuto urbano, in questo caso una bottiglia. Nell'inquadratura appare prima una macchina, poi una bottiglia che rotola per una strada in discesa della città, infine comincia il gioco di un bambino: calciare su per la strada la bottiglia, a ripetizione e ininterrottamente, poi aspettare che scenda lungo il pendio e ricominciare. E così via, senza fretta.

Nel video, mentre il bambino gioca, la vita a Città del Messico continua a scorrere, tra i suoni, i passanti, i cani randagi. In tal modo, l'azione fine a sé stessa, la lettura indiretta della città, la reiterazione, confluiscono nella serie dedicata ai giochi di strada.

«Qual è l'idea di Children's Games?» chiede Mihiret, una bambina della St Luke's Church of England Primary School di Londra, all'artista:

> «ho dei figli molto piccoli- più piccoli di voi -e gioco spesso con loro. Quando ero bambino, giocavo per strada, nei parchi, tra i terreni incolti

18 si veda il sito dell'artista https://francisalys.com/dont-cross-the-bridge-before-you-get-to-the-river/, ultimo accesso maggio 2025.

-in ogni dove- e quando osservo i miei bambini vedo che non giocano più per strada. Loro non giocano in quello che voi chiamate public space [...] perché ci sono sempre più auto, perché i genitori non lasciano più giocare all'aperto i loro figli, per tutta una serie di motivi. Ecco perché sto filmando i giochi di strada, perché penso sia importante ricordare questi giochi. Sono il vostro primo momento e il vostro primo spazio di interazione con gli altri bambini al di fuori della scuola»[19].

3.3.2 Il valore della serie

Dal 2007 ad oggi, la serie è cresciuta sino a quasi cinquanta video: ognuno è numerato in ordine cronologico, prende il nome dal gioco che documenta ed è liberamente visionabile e scaricabile dal sito dell'artista, che funge da archivio. Contrario al concetto di esclusività dell'opera, Alÿs considera questi lavori patrimonio comune.

«Metterli all'interno del dominio *Creative Commons* è un'affermazione diretta e chiara. Inoltre, prima di iniziare le riprese, dico sempre a tutte le persone coinvolte che potranno scaricare e vedere i film, che non verranno commercializzati e che nessuno ci guadagna soldi. Ciò rende la relazione molto più sana»[20].

Francis Alÿs è impegnato da anni, infatti, nella diffusione del proprio lavoro oltre i circuiti convenzionali di musei e gallerie, utilizzando il web come costituisce un archivio in costante aggiornamento, destinato a raccogliere e rendere visionabili le azioni ludiche registrate in varie parti del mondo, in linea con la sua evidente inclinazione alla catalogazione.

Fin dai primi anni trascorsi a Città del Messico, Alÿs ha adottato una modalità di documentazione sistematica – quasi etnografica – volta a osservare e registrare i modi informali di abitare lo spazio urbano: ambulanti, dormienti, mendicanti, passanti. Come in una ricerca etnografica, l'artista assume una posizione di osservatore attento delle pratiche quotidiane, registrando gesti, comportamenti e rituali urbani senza intervenire direttamente nella scena, ma costruendo nel tempo un archivio visivo delle forme spontanee di vita nello spazio pubblico.

Anche la serie *Children's Games* si inserisce all'interno di questa genealogia dell'archiviazione visiva, configurandosi come un autentico repertorio antropologico dei giochi di strada nel mondo.

La serie riflette una più ampia *pulsione all'accumulazione* che attraversa, anche questa, l'intera opera di Alÿs, come si evince anche da altri suoi progetti – *Fabiola*, *The Collector*, *Les Temps du Sommeil* – costruiti come cataloghi di gesti, volti, oggetti. In *Children's Games*, tale tendenza si co-

19 Francis Alÿs, Rafael Ortega, *A Conversation with Children,* in Florence Ostende (a cura di) *Francis Alÿs. Ricochets*, Prestel Verlag, Monaco 2024, p 229.

20 Gerard-Jan Claes, Stéphane Symons, *Interview with Francis Alÿs and Rafael Ortega,* Nov. 9, 2022, in G. Claes, S. Symons (a cura di), *Francis Alÿs. The Nature of the Game,* Leuven University Press, Leuven 2023, p. 52.

niuga a un'urgenza documentaria che assume valore estetico, sociale e politico. La raccolta dei giochi non si configura soltanto come un'operazione artistica, ma come una forma di resistenza: contro la scomparsa del gioco d'infanzia nello spazio pubblico, contro l'erosione dell'esperienza corporea nei bambini, contro la riduzione inevitabile delle conoscenze spaziali.

Attraverso una pratica paziente e rispettosa, Francis Alÿs restituisce dignità poetica e visibilità a quei gesti quotidiani che spesso sfuggono all'attenzione: saltare, rincorrersi, contare, nascondersi, toccare, rotolare. Gesti semplici, ma fondamentali per esplorare e comprendere il mondo: per esplorare e comprendere lo spazio attraverso le azioni del corpo.

La serie *Children's Games* ha un forte valore documentale: come fanno notare Gerard-Jan Claes and Stéphane Symons, i giochi sono registrati con «una certa immediatezza, senza interventi linguistici, commenti vocali o didascalie informative. [...] I video non sono manuali per istruire lo spettatore su come si gioca. Eppure mirano ad una chiara trasparenza e leggibilità»[21]. Contrariamente ai primi lavori, qui l'artista non assume il ruolo di protagonista, anzi, scompare dietro la telecamera e rende totalmente partecipe e presente l'osservatore.

Se all'inizio i video nascevano quasi fortuitamente, come nel caso di *Children's Game #1: Caracoles*, o *Children's Game #2: Ricochets,* nei lavori successivi vi è un attento studio del gioco, delle sue regole e dei suoi partecipanti, anche attraverso il disegno, che l'artista usa come strumento di indagine e prefigurazione. Insieme ai video, i taccuini e le piccole pitture sono momento di ricerca ed indagine. Afferma Alÿs:

> «prima di girare dobbiamo comprendere appieno i meccanismi di ogni gioco. Qual è il ruolo di ciascun giocatore? Quali regole ci sono per organizzare l'interazione? [...] Attraverso questa preparazione sappiamo quali informazioni dovremmo acquisire per costruire una narrazione chiara durante il processo di editing, che consentirà allo spettatore di comprendere il gioco senza l'aiuto di informazioni scritte»[22].

Il film-maker sparisce nell'azione ludica come fosse parte dell'azione stessa e i bambini, trascinati dal gioco, disinibiti, dimenticano la telecamera. Le riprese sono indulgenti verso eventuali imperfezioni a favore, invece, della chiarezza e della facile lettura del gioco.

Al valore visivo si affianca quello uditivo: i suoni ambientali, il rumore delle città, i dialoghi spontanei, le risate e i richiami tra i bambini diventano elemento narrativo fondamentale, contribuendo a rendere conto della complessità del contesto. Come sostiene l'antropologo e documentarista americano David MacDougall, il video non è solo uno strumento che attiene la sfera del visibile,

> «i suoni possono essere importanti quanto le immagini. Spesso i due vengono fusi insieme in un modo che produce un'esperienza soggettiva che va ben oltre la semplice aggiunta di un elemento. [...] i film riguar-

21 Gerard-Jan Claes, Stéphane Symons (a cura di), *Francis Alÿs* …, cit., p. 13.

22 Gerard-Jan Claes, Stéphane Symons, *Interview with Francis Alÿs and Rafael Ortega*…, cit., p. 44.

dano più l'invisibile che il visibile, poiché forniscono un canale all'intera gamma dell'esperienza umana: ai pensieri, alle emozioni, ai valori e alle convinzioni delle persone»[23].

Il video si configura, allora, come strumento di conoscenza, capace di cogliere non solo il visibile ma anche l'invisibile, raccontando l'esperienza umana nella sua dimensione percettiva, emotiva e valoriale: oltre i limiti del linguaggio verbale.

3.3.3 Il valore dell'esperienza del bambino nella città

Come osserva Cuauhtémoc Medina[24], diversi sono i motivi che hanno spinto Francis Alÿs a dedicarsi, a partire dal 2007, alla creazione di un archivio video dei giochi infantili. Sicuramente l'entusiasmo e la disinvoltura dei bambini contrastano con lo scetticismo e la resistenza del mondo degli adulti con il quale Alÿs si trovava a negoziare per la realizzazione dei suoi progetti. È anche per questo che, dalla metà degli anni Duemila, i bambini iniziano a diventare protagonisti dei suoi film – anche in opere che non fanno esplicitamente parte della serie *Children's Games* – segnando un progressivo ritiro dell'artista come attore delle sue azioni urbane.

Inoltre, si fa strada in Alÿs la consapevolezza amara di un mutamento radicale nell'uso dello spazio pubblico, soprattutto nei paesi più industrializzati. L'eccessiva presenza di automobili, la carenza di spazi dedicati al gioco, la percezione crescente di insicurezza della strada da parte degli adulti, insieme alla diffusione pervasiva del digitale, confinano sempre più i bambini davanti a uno schermo, sottraendoli all'esperienza fisica e libera della città.

È così che l'attenzione di Alÿs si sposta verso contesti più poveri e periferici, dove i bambini possono ancora esplorare liberamente lo spazio. È nelle strade – non nei luoghi progettati per il gioco – che lo sguardo attento e rispettoso dell'artista documenta le pratiche ludiche dell'infanzia. Giochi che spesso riflettono rituali, simboli e gesti propri di ciascuna cultura, senza alcuna idealizzazione o nostalgia. La sua narrazione è disillusa e tutt'altro che edulcorata: ciò che emerge è il legame profondo tra l'attività ludica, lo spazio urbano e il contesto geopolitico, in una lettura poetica e insieme disincantata delle contraddizioni del nostro tempo.

Children's Game #29: La Roue, per esempio, girato nella Repubblica Democratica del Congo nel 2021, è un video nel quale, sullo sfondo nero di un enorme cumulo di scorie di cobalto, spiccano il rosso, il verde e il

---

23 David MacDougall, *Francis Alÿs and the Games of Childhood,* in Hilde Teerlinck (a cura di), *The Nature of the Game. Francis Alÿs*, DCV, Berlino 2022, pp. 170–171.

24 Cuauhtémoc Medina, *A Collection of "innumerable Little Allegories". Francis Alÿs Children's Games*, in A.A.V.V., *Francis Alÿs. Juegos de niñxs, 1999–2022*, Città del Messico, MUAC – Museo Universitario Arte Contemporáneo, 2023, p. 33.

giallo dei vestiti di un bimbo che spinge faticosamente in cima all'altura un copertone. Il gioco è rotolarsi giù all'interno del copertone, lungo il pendio, a tutta velocità.

Ad Hong Kong, nel 2020, Alÿs gira *Step on a Crack,* il numero 23 della serie: tra gli occhi divertiti dei passanti e i mille segni urbani, una bimba gioca a saltare le strisce gialle e ad evitare le crepe del manto stradale. Il gioco è occasione per raccontare il funzionamento della città colpita dalla pandemia, e la cui narrazione filmica si distingue per la bellezza delle inquadrature, dei colori e dei tagli fotografici.

Children's Game #20: Leapfrog è invece girato in Iraq, a Nerkzlia, nel 2018, e racconta di come il *salto della cavallina* sia un gioco resistito al tempo e comune tra ai bambini di tutto il mondo. Sulle aride colline medio orientali, un gruppo di bambini gioca a saltare il dorso dei compagni. Da lontano un gruppo di bambine prima assiste divertito, poi emula i ragazzi. Un gioco antico ed universale, nel quale il bambino mette alla prova, nello spazio, le proprie abilità fisiche.

Molti di questi giochi, tra i quali la stessa *cavallina*, sono gli stessi rappresentati nel dipinto del 1560 *Giochi di bambini* di Peter Bruegel il Vecchio, un dipinto che ha avuto un forte impatto su Alÿs, per sua stessa ammissione, quando lo ha visto per la prima volta da bambino. Il pittore fiammingo rappresenta un repertorio di giochi in un luogo che è facilmente riconoscibile come la città di Anversa: li rappresenta, dunque, nello spazio urbano. Come quello di Bruegel, anche il lavoro di Alÿs è una catalogazione di giochi, di movimenti e di esperienze spaziali che il bambino compie nelle diverse realtà considerate.

Ricorda Irene Baldriga che esiste una stretta relazione tra il dipinto di Bruegel e il saggio di Erasmo da Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* (1530), noto ai più come il *galateo dei bambini*. Nel suo saggio

«Erasmo attribuisce grande importanza all'esercizio del gioco, con le sue regole e i suoi codici non scritti di correttezza, e rispetto, un ruolo decisivo nella formazione dei giovani»[25]. Il gioco è, infatti, una forma sociale, di condivisione, dettata per questo da norme e regole precise. Huizinga sostiene che *le regole*

> «determinano ciò che avverrà dentro quel mondo temporaneo delimitato dal gioco stesso. [...] riguardo alle regole del gioco non è possibile lo scetticismo. [...] Non appena si trasgrediscono le regole, il mondo del gioco crolla. Non esiste più il gioco. Il fischietto dell'arbitro scioglie la malia e ristabilisce il mondo normale»[26].

Quello che interessa sottolineare dell'attività ludica registrata dalla serie di Alÿs, non è tanto l'aspetto normativo o etico, quanto quello *esperienziale.* Attraverso il gioco il bambino conosce i luoghi, la città e gli spazi di relazione, li misura, li delimita, impara a riconoscerli. *Il gioco è strumento di conoscenza spaziale attraverso il corpo.* In *Children's Game*

25 Irene Baldriga, *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica,* Le Monnier Università, Firenze 2020, p. 22.

26 Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1946), Einaudi, Torino 2002, p. 15.

#22: Jump Rope girato ad Hong Kong nel 2020 tre bambine si incontrano sul tetto di un edificio della città durante la pandemia. Sullo sfondo le facciate anonime dei palazzi multipiano. Prima le risate e i saluti poi iniziano le prodezze con la corda, quasi una sfida tra le bimbe; poi l'esecuzione tra le tre si fa all'unisono e i movimenti sempre più veloci; il salto è ripetuto e ripetuto ancora. Nel gioco, la reiterazione ritmica è quasi una costante: nella serie di Alÿs ripetuti sono il calcio alla bottiglia, il salto della cavallina, la discesa lungo il pendio della discarica avvolto nel copertone. La ripetizione è insita nel gioco, e attraverso la ripetizione *si conosce lo spazio.* Ritmo e armonia sono due caratteristiche distintive dell'azione ludica, che collocano il gioco nel terreno dell'estetica.[27] Il gioco, come la musica e la danza, è fatto di ritornelli e di riprese.

La ripetizione avviene entro un tempo e uno spazio ben precisi. Il bambino delimita lo spazio del gioco, e questa limitazione gli permette di allontanarsi dalla quotidianità e dall'ordinarietà. La delimitazione dello spazio è un'azione propriamente architettonica: attraverso una linea tracciata sul suolo, un perimetro immaginario o la scelta di un punto preciso della strada, il bambino istituisce temporaneamente un luogo distinto, separato dal flusso ordinario della città.

Come accade in architettura, la definizione di un limite – anche minimo o provvisorio – trasforma uno spazio indifferenziato in uno spazio dotato di senso, rendendo possibile l'azione, l'orientamento e la condivisione di regole. Il gioco produce così un dispositivo spaziale che organizza il movimento dei corpi e genera una condizione temporanea di concentrazione e attenzione. Una delimitazione reale o fittizia, voluta o casuale, ma comunque realizzata in anticipo prima che il gioco abbia inizio.

I giochi registrati da Alÿs non avvengono mai nello spazio di un parco giochi o di uno spazio urbano appositamente progettato da un adulto per l'attività ludica del bambino. Sono invece i bambini a definire l'ambito spaziale del proprio giocare a seconda dei contesti geografici e sociali: una definizione che dice di quanto il bambino sia capace di apprezzare ma anche stravolgere ed esperire lo spazio quotidiano.

L'attenta analisi della serie *Children's Game* condotta dall'architetto Rodrigo Pérez de Arce Antoncic, evidenzia come

> «i bambini non considerano mai un luogo come una tabula rasa, un luogo privo di qualità, per quanto precarie queste possano essere. Nella loro mente, i luoghi sono generosi e sottili come le fessure dei marciapiedi, trasformati in motivo di una danza urbana ritmata ed evanescente in ***Children's Game #23: Step on Crack (2020)***. [...] Come se strappassero i segreti del genius loci, i giocatori portano in primo piano alcune delle qualità innate del sito come la sonorità, la scala, la struttura, la gamma visiva, la materialità e così via. [...] La loro è sicuramente un'interazione con l'architettura ad alta intensità, che non era nemmeno stata prevista all'interno dei copioni immaginari del progetto architettonico. Queste scelte estemporanee contraddicono le azioni comuni. Né la strada, né il mucchio di scorie o i resti in cemento delle case abbandonate

27 ivi p. 14.

sono conformi alle aspettative di morbidezza, cordialità, vivacità, carineria o piccolezza così spesso associata all'infanzia»[28].

Il gioco è una pratica di apprendimento incidentale, una modalità informale e pre-riflessiva attraverso la quale si acquisiscono competenze spaziali, percettive e relazionali. Mentre salta, corre, si arrampica o delimita uno spazio immaginario, il bambino impara – inconsciamente – a leggere la città, a interpretarne le strutture, a orientarsi nei suoi pieni e nei suoi vuoti. La città non è solo il contesto del gioco: è materia viva da esplorare e conoscere, e il gioco ne è il primo, profondo atto di appropriazione cognitiva.

Children's Games rivendica il *primato dell'esperienza fisica e della tattilità*. Tutto il lavoro di Alÿs rivendica il primato della mano, dal suo lavoro pittorico a quello performativo, passando per il legame con la tradizione artigianale e con i rotulistas messicani. In questo senso, le azioni delle mani ritornano come vera e propria grammatica del suo linguaggio artistico. Dall'iconografia del *Cristo deriso* del Beato Angelico – dove la mano, pur senza volto, incarna l'azione, l'intenzione, l'offesa – fino alle mani operose dei bambini della serie *Children's Game*, la mano diventa il simbolo della presenza fisica nello spazio, del gesto che agisce, trasforma e resiste. Come osserva Inês Geraldes Cardoso nel saggio contenuto nel catalogo *Ricochets*, la centralità delle mani nei giochi infantili documentati da Alÿs segna uno slittamento epistemologico dal dominio dell'occhio a quello del tatto, dall'osservazione alla manipolazione, da una conoscenza distaccata a una esperienza immersiva e aptica[29].

"Giocare è fare", afferma lo psicoanalista infantile Donald Winnicott[30], e in questa dimensione del *fare* la mano è protagonista assoluta. È la mano che tiene la corda in *Jump Rope*, che scava buche, costruisce castelli, strappa le zampe alle cavallette, fa volare un aquilone, spinge una ruota o lancia un sasso. È attraverso la mano che il bambino esplora il mondo, ne testa i limiti e le possibilità, in una dinamica nella *quale il corpo è strumento di apprendimento incidentale*. In *Children's Games*, il gioco diventa così una forma di *pensiero manuale*, una conoscenza dello spazio che si dà attraverso il gesto e la manipolazione, più che attraverso la visione e l'astrazione.

Questo spostamento dal visivo al tattile, dall'ottico all'aptico, riconosce alla mano un ruolo cognitivo fondamentale, come ha osservato Juhani Pallasmaa[31]: la mano è vero e proprio organo di conoscenza, attraverso il quale il corpo stabilisce un rapporto diretto con lo spazio e con la materia. L'atto del toccare, del manipolare, dell'intervenire concretamente sulla materia diventa un processo conoscitivo a pieno titolo. Alÿs, in

28 Rodrigo Pérez de Arce Antoncic, *Not a Playground,* in G. Claes, S. Symons (a cura di), *Francis Alÿs* …, cit., pp. 89-90.

29 Inês Geraldes Cardoso, *Hand Games,* in Florence Ostende (a cura di) *Francis Alÿs. Ricochets,* Prestel Verlag, Monaco, 2024, p. 198.

30 Donald W. Winnicott, *Gioco e realtà,* Armando Editore, Roma 1974.

31 Juhani Pallasmaa, *La mano che pensa,* Safarà, Pordenone 2014.

tal modo, costruisce una pedagogia silenziosa ma potente, nella quale la mano – infantile, adulta, pittorica, ludica – è ciò che tiene insieme arte, gioco e apprendimento.

Atlas, pp. 104-107.

3.3.4 I *Children's Games* in mostra

Negli ultimi anni, la serie *Children's Games* è stata esposta in numerose mostre in molti luoghi del mondo, che ne hanno offerto diverse modalità di fruizione. Già tra dicembre 2019 e marzo 2020, il Filmmuseum di Amsterdam ha ospitato una selezione di video della serie del gioco, ma è alla 59ª Biennale d'Arte di Venezia del 2022 che il progetto ha trovato ampia e articolata presentazione. Curata da Hilde Teerlinck, l'installazione *The Nature of the Game* ha rappresentato il Belgio attraverso un allestimento labirintico nel quale grandi schermi riproducevano, simultaneamente, le azioni infantili raccolte da Alÿs– dal Messico all'Afghanistan, dal Congo alla Svizzera. Suoni e immagini si rincorrevano tra giochi di guerra, rincorse nella neve, danze con gli aquiloni e corse delle lumache, componendo un racconto corale sulla capacità adattiva e la creatività dei bambini di fronte alle condizioni ambientali e politiche ostili e complesse. La forza di questo archivio è stata ribadita anche nella mostra *Juegos de niñxs, 1999–2022*, ospitata al MUAC (Museo Universitario de Arte Contemporáneo) di Città del Messico, da febbraio a settembre 2023: qui, circa venti schermi appesi al soffitto di una sala immersa nell'oscurità proiettavano i video dei giochi, mentre le tracce audio si fondevano in un'unica colonna sonora giocosa e caotica, evocando l'energia collettiva e universale del gioco.

Dal 27 giugno al 1º settembre 2024, *Francis Alÿs: Ricochets* è stata in mostra al Barbican Centre di Londra: la più ampia esposizione istituzionale dell'artista nel Regno Unito negli ultimi quindici anni. L'allestimento ha trasformato la galleria in un "parco giochi cinematografico", con installazioni video che permettevano ai visitatori di immergersi in una sinfonia visiva e sonora di giochi infantili provenienti da tutto il mondo.

In Germania, al Museum Ludwig di Colonia, il 12 aprile 2025 è stata inaugurata *Francis Alÿs: Kids Take Over*: una retrospettiva monografica nella quale l'opera video viene messa in dialogo con una selezione di disegni e dipinti preparatori, rivelando la continuità tra l'osservazione documentaria e l'origine pittorica della ricerca dell'artista.

L'allestimento delle mostre dedicate ai *Children's Games* tende a mantenersi pressoché costante, riflettendo la coerenza metodologica e formale del progetto. I video vengono proiettati in sale buie, talvolta in sequenza, talvolta in simultanea, su grandi schermi e mediante proiettori, distribuiti nello spazio espositivo. Gli sgabelli ivi collocati invitano a una visione contemplativa e prolungata, sottolineando il carattere immersivo e riflessivo dell'opera. Questa scelta allestitiva è coerente con la poetica di Alÿs, che intende il gioco infantile come un atto che richiede osservazione attenta, disponibilità all'ascolto, decelerazione.

Accanto ai video sono spesso presenti disegni, taccuini, piccoli dipinti, annotazioni: i differenti materiali appartenenti alle ricerche preparatorie. Questi materiali– realizzati su carta da lucido, fogli di piccolo formato o sripiegabili – non sono accessori all'opera video, ma parte integrante del metodo di lavoro di Alÿs. Sono appunti visivi, annotazioni, diagrammi del pensiero e dell'osservazione, che l'artista accumula nel tempo, nel corso della permanenza nei luoghi dove registra i giochi. Questo archivio visivo parallelo racconta il processo di studio e di immersione nel contesto che precede ogni filmato, rivelando il carattere accumulativo, analitico e intuitivo della sua pratica. Attraverso queste immagini – tanto semplici quanto evocative – si coglie la stratificazione del lavoro: un'osservazione lenta, rispettosa, che intreccia sguardo antropologico e sapienza architettonica, sguardo pittorico e rigore documentario.

3.3.5 Cinque *Children's Games*

Dal 2007 ad oggi, in quasi venti anni, Alÿs ha registrato cinquanta giochi. Si sceglie di analizzarne 5, rappresentativi per il modo con il quale i bambini indagano e conoscono lo spazio urbano e non, relativamente ai segni urbani, all'andamento del terreno, all'uso di recinti, alla prossemica e all'immaginazione.

Dal 2007 ad oggi, in quasi venti anni, Francis Alÿs ha raccolto questi cinquanta giochi in contesti geografici, sociali e culturali diversissimi, costruendo un atlante della spontaneità infantile. In questo catalogo di giochi, luoghi e invenzioni, esaminare cinque video consente di mettere a fuoco come i bambini leggano, attraversino e re-interpretino lo spazio, urbano e non, *mediante il corpo*.

Ogni gioco evidenzia una modalità diversa di esplorazione: i segni urbani che diventano tracce da seguire o da evitare in *Step on a Crack*; l'andamento di un terreno che si conosce solo faticando in *La roue*; il recinto come dispositivo spaziale, mobile, all'interno del quale agiscono forze attive in *A Corda*; la prossemica che emerge da movimenti minimi tra i corpi in *Appelsindans*; l'immaginazione che riconfigura luoghi e oggetti in *Haram Foorball*.

La selezione, quindi, non risponde tanto a un criterio geografico o cronologico, ma a una logica situazionale: questi cinque giochi mettono in luce come la percezione infantile non sia mai passiva, e come ogni ambiente — un incrocio urbano, una montagna di scorie, un prato delimitato da una corda — possa trasformarsi in un laboratorio temporaneo di apprendimento. Nei giochi di Alÿs il corpo dei bambini, attraverso salti, spinte, rotolamenti, trazioni o semplici ripetizioni rituali, costruisce una forma di conoscenza che è sempre *situata*, incidentale, e profondamente legata all'esperienza diretta. I cinque giochi scelti raccontano come, in maniera spontanea, l'infanzia renda visibili qualità dello spazio che spesso sfuggono allo sguardo adulto, e come il gesto ludico possa essere interpretato come una pratica critica, una micro-pedagogia spaziale che nasce dal fare, dal muoversi e dal negoziare continuamente con ciò che il luogo offre.

Giocare con i segni urbani.
Children's Game #23: Step on a Crack

Atlas, p. 108.

Ottobre 2020, Hong Kong, 4:57 min.
In collaborazione con Rafael Ortega, Julien Devaux e Félix Blume

È il 25 ottobre 2020 e Hong Kong è in pieno periodo pandemico: la protagonista del gioco è una bambina, in un vestito violaceo, scarpe da tennis blu, il volto coperto da una mascherina. I 4 minuti e 57 secondi si trasformano in una danza urbana e la narrazione filmica di distingue per la bellezza dei colori e dei tagli fotografici. L'inquadratura iniziale è lontana: un incrocio, un attraversamento pedonale, un semaforo; il rumore della città, i clacson. Il gioco comincia proprio con un suono, quello del segnale acustico dell'attraversamento pedonale. Da sinistra entra in scena la bambina che, arrivata all'incrocio, sulle strisce pedonali gialle, inizia a saltellare e recitare una filastrocca:

> « Step on a line, break the devil's spine,
> Step on a crack, break the devil's back,
> Step in a ditch, your mother's nose will itch,
> But if you step in between, everything will be keen! »

Il contrasto tra i colori – il blu del vestito e delle scarpe e il giallo della segnaletica – costruisce immediatamente un contrasto intenso. Il gioco è saltare le strisce, i tombini, le giunzioni del manto stradale, i segni sull'asfalto: bisogna appoggiare il piede solo negli spazi continui e non segnati. E la filastrocca prosegue, come un filo sonoro che tiene insieme tutto il percorso.

La telecamera riprende il semaforo e il segno del verde dell'attraversamento: un richiamo diretto al lavoro *Semáforos*, nel quale Alÿs da trent'anni registra le icone semaforiche nelle città del mondo. Poi lo sguardo filmico si abbassa al livello del manto stradale e segue i piedi e i salti della bambina; torna alla mente la serie *Sleepers*, quando l'occhio del fotografo era raso al suolo per registrare i dormienti nelle strade di Città del Messico.

La bambina procede da sola, ma attorno a lei gli sguardi dei passanti si addolciscono, divertiti e inteneriti; la telecamera li registra, perché anche le reazioni degli abitanti diventano parte della coreografia urbana. Nel frattempo affiorano i segni della città: texture, colori, superfici, insegne. E si registrano i movimenti dei camion, dei tram. E soprattutto suoni – una sinfonia urbana che non copre le parole della bambina e il suo ritmo nell'incedere.

Il percorso racconta anche la forma urbana e l'esperienza della bambina della complessità dello spazio pubblico: scale per superare un dislivello; un cavalcavia che scavalca una strada a scorrimento veloce; poi una

strada pedonale che entra in un mercato, dove l'incedere rallenta, i mezzi sono piccoli e trainati a mano, e i suoni coincidono con le voci e la vendita dei prodotti. A terra compaiono anche grafemi bianchi in caratteri cinesi, e anche quelli devono essere evitati: la filastrocca continua mentre il gioco si adatta alla complessità del suolo.

Tornano le strisce gialle, attraversate accanto ai carretti del mercato. Quando il semaforo torna rosso, la danza si interrompe. Un attimo, e riprende. Sorprende che mentre la bambina e la città sembrano procedere senza sosta, la telecamera scelga di soffermarsi su chi è fermo: anziani che osservano la città e, insieme, la piccola danzatrice che continua a saltare, ancora e ancora. Finché, all'ultimo attraversamento pedonale, il piede cade sulla striscia gialla. Il gioco finisce. La bambina sorride. E tutto torna, semplicemente, alla vita normale.

Atlas, p. 109.

Imparare dai segni urbani

Step on a Crack mostra come lo spazio urbano possa diventare simultaneamente campo di gioco e terreno di apprendimento. La bambina, muovendosi tra strisce pedonali, crepe, tombini e grafemi cinesi, trasforma un contesto quotidiano in un paesaggio ludico. La città diventa un campo esperienziale: le sue caratteristiche segniche sono lette dalla bambina e usate attivamente; le giunture e le linee gialle non semplici segni funzionali al traffico, ma trame sulle quali costruire un percorso. Il movimento della bambina non è casuale: il "two-step" e lo "snaking" indicano un'alta consapevolezza dello spazio, delle linee e dei vuoti. Lei calibra i suoi passi per evitare certi segni (cracks, linee), il che richiede attenzione motoria e cognitiva: controllo del corpo nello spazio.

Questo gioco stimola un tipo di apprendimento spaziale: lei impara a percepire visivamente la geometria del suolo, a orientarsi rispetto ai segni, e a muovere il proprio corpo di conseguenza.

Il gioco registrato da Alÿs riflette la capacità dei bambini di generare senso e regole proprie in contesti altrimenti definiti, appropriandosi dello spazio urbano e trasformandolo in qualcosa di temporaneamente diverso. La città, pur organizzata secondo le consuete logiche funzionali e commerciali, diventa un terreno di libertà creativa e di sperimentazione, dove il corpo è strumento di esplorazione e conoscenza. L'atto di recitare la filastrocca, simultaneo al movimento, sottolinea il rapporto tra corpo, linguaggio e spazio: seppur in maniera inconscia, il gioco ha una valenza critica.

Anche il ritmo dei veicoli, i suoni del mercato e il flusso della città contribuiscono a costruire un ambiente nel quale il corpo apprende, sperimenta e interagisce in modo incidentale e creativo.

La registrazione dell'interazione bambino/segno non è un episodio isolato nella serie dedicata al gioco di Alÿs, ma un tema ricorrente. In *Children's Game #47: Chalk*, diversi bambini segnano a terra lo spazio con un gesso bianco, passando dalla dimensione ridotta del foglio a quella potenzialmente infinita del manto strada-

le. Anche qui, il bambino, da solo, legge, gestisce, e segna lo spazio. In *Children's Game #50: Schattenfangen*, i bambini giocano a rincorrere e acchiappare le ombre proiettate sul suolo, segni temporanei che cambiano costantemente con la luce e la posizione dei corpi, introducendo ulteriori variabili nella percezione dello spazio urbano. In *Children's Game #2: Ricochets*, invece, un gruppo di bambini dimostra la propria abilità nel controllare la forza del braccio per far rimbalzare una pietra sull'acqua: un segno ancora una volta effimero, che richiede percezione spaziale, coordinazione e modulazione dell'azione sul contesto. Ogni traccia diventa occasione di apprendimento, esplorazione e costruzione di regole proprie. La città, il suolo, l'acqua – tutti gli elementi diventano materiali sui quali il corpo sperimenta attenzione, movimento, e immaginazione.

In sintesi, *Step on a Crack* dimostra come il gioco spontaneo, nei contesti urbani, sia un mezzo potente di apprendimento corporeo e spaziale, di appropriazione temporanea dello spazio pubblico e di generazione di senso attraverso azioni opportune.

Atlas, p. 110.

Giocare con l'andatura del terreno.
Children's Game #29: La roue

21 agosto 2021, Lubumbashi, Repubblica Democratica del Congo, 8:43 min.
In collaborazione con Rafael Ortega, Julien Devaux e Félix Blume

Un fischio è il segnale per cominciare. *La roue* si svolge a Lubumbashi, nella Repubblica Democratica del Congo, ai piedi della "Mampala", una montagna di scorie di cobalto: un'enorme massa nera contro la quale risaltano i colori vivissimi, come il giallo brillante del vestito di una donna che passa e, subito dopo, la figura del bambino protagonista: maglietta gialla e verde, pantaloncini rossi, scalzo.

A fine agosto, sotto il rumore continuo del complesso industriale, il bambino spinge un copertone di pneumatico verso la cima della montagna. Lo fa con determinazione assoluta, piegato in avanti, le braccia tese, i piedi nudi che cercano appigli nel terreno irregolare. Per un tratto, altri tre bambini gli danno una mano, anche loro vestiti di rosso, in completi Adidas, un dettaglio che in quel contesto spicca e stona come un cortocircuito visivo, tra globalizzazione, povertà e potenza ludica. Quasi una piccola squadra improvvisata che si organizza e poi scompare, lasciandolo continuare da solo. L'inquadratura si allontana, e il rapporto tra la mole della Mampala e la minuscola sagoma del bambino diventa impressionante: una figura colorata e minuscola, contro un fondale antracite immenso, in una cornice che è insieme magnifica e inquietante.

Il fiato corto del bambino scandisce la salita: si sente lo sforzo, il ritmo del corpo sul pendio, la fatica delle braccia e dei piedi che cercano equilibrio. Poi, d'un tratto, si ferma. Blocca il copertone, lo inclina verso di sé e si infila al suo interno, accovacciandosi come per occupare tutto lo spazio possibile. Con un colpo di braccio dà il via al gioco: si lascia rotolare in discesa lungo la stessa strada appena percorsa a fatica, questa volta abbandonandosi alla gravità, alla velocità, al movimento circolare della ruota. Una videocamera interna allo pneumatico registra il suo viso: concentrato, serio, completamente immerso nella discesa. Nel frattempo i tre compagni ricompaiono all'improvviso e gli corrono dietro, ridendo, seguendo la ruota. I colori continuano a vibrare: il rosso e il giallo dei bambini squarciano il nero della gomma e della montagna. Arrivati di nuovo al punto di partenza, il gioco cambia scala: diventa collettivo. I quattro bambini si mettono a spingere insieme lo pneumatico, cantando una sorta di ritornello rituale, una filastrocca che ha il tono di una resistenza infantile e paradossale:

«The Mampala Star mine
has been defeated
but Mampala, Mampala
our great black mountain
we are pushing, pushing
pushing to find the solution»

A quel punto, la scena si colora di un'altra tensione: insieme, spariscono dietro la montagna di scorie, continuando a cantare e a spingere lo pneumatico.

E il gioco ricomincia, e ricomincia solitario di nuovo. Di nuovo la salita, di nuovo la fatica: questa volta sappiamo cosa accadrà, conosciamo la ricompensa della discesa. Il bambino spinge lo pneumatico lungo un pendio quasi verticale, quaranta-cinquanta gradi di inclinazione: lo sforzo si vede tutto, si sente quasi fisicamente. Poi si infila ancora nella gomma, e scende rotolando finché lo pneumatico non si ribalta e si ferma. Si rialza, corre, riprende la ruota, risale per la terza volta l'impervio pendio.

Nell'ultima inquadratura viene riproposto il rapporto dimensionale tra il bambino e la montagna. Ma questa volta cambia qualcosa: arrivato in cima, il bambino non si infila più nel copertone. Lo spinge con un gesto secco lungo la scarpata, lasciandolo precipitare. Il gioco termina lì, come un ciclo che si chiude.

Imparare dall'andamento del terreno

Atlas, p. 111.

In *La roue* il bambino, oltre a giocare, apprende la montagna attraverso il corpo, esplorandone la forma, la pendenza e la consistenza materica dei granuli che la compongono. La Mampala, una montagna artificiale di scorie, è un terreno difficile, tutt'altro che *a misura di bambino*. Eppure diventa il suo banco di prova, dove la percezione dello spazio si costruisce attraverso la frizione, la fatica, lo sforzo, il ritmo del respiro.

Spingere il copertone in salita significa misurare la montagna: cercare dove mettere i piedi, adattare il peso del corpo, intuire la consistenza del suolo, il grado di inclinazione, la forza necessaria per avanzare. È un apprendimento situato, non astratto: il bambino conosce la montagna perché la scala. Il corpo diventa il primo strumento di lettura spaziale, e il gioco uno strumento con il quale tradurre un ambiente ostile in qualcosa di interpretabile.

La discesa, al contrario, gli mostra l'altra faccia del pendio: non più la resistenza del terreno, ma la sua capacità di accelerare, di dare slancio, di usare la gravità. Entrare dentro il copertone e farsi rotolare significa affidarsi al suo andamento. È un'esperienza immersiva, una forma di apprendimento cinestetico puro: il bambino sente la pendenza nel proprio asse, nel proprio equilibrio, nella rotazione del mondo intorno a lui.

Nell'alternanza ciclica di salita e discesa sta la qualità formativa del gioco: il bambino sperimenta il medesimo spazio in condizioni opposte,

costruendo una conoscenza della topografia, del rischio, della direzione, della forza del proprio corpo rispetto al contesto. Lo spazio non è un dato fisso, ma un interlocutore che cambia a seconda della postura e delle condizioni.

E, nell'alternanza tra sforzo individuale e spinta collettiva, emerge anche un altro valore dell'apprendimento: quello corale a più mani.

La roue condivide con altri giochi registrati da Alÿs l'uso della pendenza di un terreno come motivo di gioco: se nel gioco congolese il protagonista usa un oggetto preesistente (il copertone) e lo usa come dispositivo ludico, nel gioco quarantesimo della serie, *Chivichanas*, girato a La Habana nel 2023, un nutrito gruppo di bambini costruisce manualmente dei carretti con i quali gareggiare e lanciarsi lungo il pendio della città. Dunque nel gioco cubano esiste anche un momento progettuale, di scelta, montaggio e costruzione, del giocattolo: abilità manuali e tecniche che diventano parte integrante della pratica ludica.

Nei giochi con strumenti autoprodotti la competenza è doppia: si impara a fare (costruire lo strumento) e a fare funzionare: sul pendio. L'esperienza genera una conoscenza tecnica tacita (che legno scegliere, come montarlo, come fissare le ruote). *La roue* enfatizza invece l'adattamento: si impara a dare nuova funzione ad un oggetto che già esiste, ad impegnare il corpo rispetto alle caratteristiche dell'oggetto — equilibrio, presa, inerzia — senza doverlo fabbricare.

All'Avana, lo scivolare diventa, inoltre, azione collettiva e gara: l'intera comunità partecipa e incita i partecipanti. La dimensione agonistica insegna regole sociali (turni, fair play) e abilità collaborative (spingere, sostenere chi cade). In *La roue* il passaggio da gesto individuale a rito collettivo avviene egualmente — i bambini cantano e spingono insieme — ma è parte di una pratica più centrata sull'esperienza del singolo corpo che si confronta con la pendenza. La festa cubana tende a istituzionalizzare il gioco come evento sociale; a Lubumbashi il valore è nell'accompagnamento e nella condivisione del rischio e della fatica.

Nel gioco svizzero *Schneespiele*, invece, si registra la discesa dei bambini sul terreno innevato. A differenza di una slitta o un carretto costruito, sulla neve ci si affida quasi interamente al corpo. La neve è più indulgente ma è anche più ingannevole. Il bambino impara a prevedere le derive, a riconoscere il momento nel quale lasciarsi andare e quello nel quale cautelarsi.

Il pendio innevato amplifica i movimenti: basta poco per perdere il controllo nella discesa. Il gioco diventa così una palestra per imparare a modulare la velocità, a frenare, a usare mani, piedi e postura come dispositivi di regolazione.

In tutti questi casi la pendenza è un dato spaziale che insegna a leggere, interpretare e reinventare il contesto attraverso il proprio corpo: l'apprendimento spaziale, infatti, deriva dalla ripetizione di un gesto che scandisce lo spazio e lo rende comprensibile. La montagna si rivela nell'andatura del corpo, nella salita faticosa, nella discesa libera, nei piedi nudi che la esplorano grumo dopo grumo. Una pedagogia spontanea, interamente costruita sul rapporto diretto tra corpo e contesto.

Giocare con i recinti.
Children's Game #48: A corda

Atlas, p. 112.

Avintes, Portugal, 2024; 6 min.
In collaborazione con Rafael Ortega, Julien Devaux, Félix Blume, Fundação de Serralves e bambini della Escola Básica Adriano Correia de Oliveira.

La ripresa dall'alto inquadra un prato verde sul quale si staglia una figura quadrangolare tracciata da una corda tesa, tenuta ferma a ciascun angolo da un ragazzo. In prossimità dei vertici della figura, quattro scatole di cioccolatini rosse emergono come punti di attrazione sul tappeto verde. Il gioco consiste nel conquistare la scatola più vicina al proprio angolo, superando la resistenza degli altri tre partecipanti. È una sfida di forza, agilità e strategia: non sempre vince chi ha più forza, ma chi sa muoversi con prontezza, cogliere il momento giusto, anticipare la mossa degli altri.

Diversamente dagli altri giochi della serie, la telecamera rimane fissa, inquadra il terreno di gioco, così come la disposizione delle scatole, mentre a variare sono i partecipanti e la forma della figura quadrangolare. Ogni volta il quadrato ospita un nuovo gruppo: quattro ragazzi, quattro ragazze, o un insieme misto. La dinamica rimane la stessa, ma le interazioni cambiano: l'attenzione si concentra sui movimenti, sulle pause, sui momenti di indecisione o di stanchezza, che possono essere immediatamente sfruttati da un compagno per avanzare verso l'angolo e conquistare il premio.

La corda, che attiva e consente il gioco, non è mai statica: si tende, si allunga, assume forme diverse — rombi regolari o distorti — e segue i movimenti dei partecipanti, un recinto mobile che definisce continuamente lo spazio variabile del gioco. Ogni trazione modifica la geometria del quadrato, rendendo visibili le forze, la tensione.

Imparare dal recinto

Atlas, p. 113.

La corda, dunque, definisce un recinto: uno degli artifici più antichi per dare forma allo spazio, per cingerlo e chiuderlo, per segnare controllo, appartenenza e separazione.

La figura quadrangolare, chiusa, richiede la collaborazione dei quattro partecipanti per esistere: quattro vettori, l'intensità e la direzione dei quali inficia forma e posizione del recinto. Dunque la forma quadrangolare, un recinto, è una forma negoziata, un *campo* che si costruisce insieme e che cambia al variare delle tensioni dei partecipanti.

Diversamente, in *Wolf and Lamb* (*Children's Game #11*, in Afganistan), il recinto non è un oggetto fisso ma il corpo stesso dei bambini: un cerchio umano costituito dai partecipanti che si tengono per mano.

Sono i bambini stessi, con il proprio corpo a definire un ambito spaziale. Il recinto è umano: esiste grazie alla presenza attiva dei partecipanti e al loro movimento. Il recinto corporeo ha una funzione protettiva e simbolica: il cerchio non è solo una forma geometrica, ma diventa un luogo di sicurezza per l'agnello, una zona di inclusione stabilita dai corpi degli altri. Quando il lupo riesce a entrare, l'agnello può scattare, uscire. Il gioco sviluppa, dunque, dinamiche di cooperazione (i bambini del recinto devono resistere insieme).

In *A corda*, i partecipanti competono per ottenere un premio (la scatola di cioccolatini). Il recinto è parte della strategia: lo devi deformare, manipolare, usare a tuo vantaggio.

A corda, pertanto, è un gioco di attenzione, rapidità e tattica: i bambini imparano a calcolare lo spazio, a misurare le proprie forze, a cogliere il ritmo degli altri. È un gioco di controllo del proprio corpo e di previsione dei gesti dei corpi degli altri. *A corda* insegna a maneggiare lo spazio come campo elastico di forze, all'interno di un confine che si piega, si allunga, si trasforma sotto la pressione dei suoi abitanti.

Giocare con la prossimità.
Children's Game #34: Appelsindans

Atlas, p. 114.

Copenhagen, Danimarca, 2022; 4:06 min.
In collaborazione con Rafael Ortega, Julien Devaux e Copenhagen Contemporary

Due bambini raccolgono un'arancia da terra e la posizionano sulla fronte premendo, uno di fronte all'altro, in modo che il frutto non cada. L'inquadratura si sposta su un'altra coppia: due bambine che ridono mentre cercano di premere il volto dell'una contro quello dell'altra per tenere ferma l'arancia. Poi la camera si allontana e rivela che a giocare non sono solo loro: tutto il prato è animato di coppie impegnate nello stesso esercizio delicato. Non è affatto semplice. L'arancia scivola sugli occhi, lungo la guancia, poi cade. La raccolgono, ricominciano. E così fanno tutte le altre coppie, in una sequenza di tentativi, risate, concentrazione e piccole delusioni che non scoraggiano nessuno.

Il principio è chiarissimo: tenere ferma l'arancia solo grazie alla pressione del volto dell'altro, muovendosi insieme, cercando un equilibrio comune senza romperlo. È un gioco nel quale le distanze si annullano, non esiste zona di comfort: lo spazio intimo diventa uno spazio condiviso, necessario per riuscire.

Ci si abbraccia per non perdere il contatto, ci si sostiene, si ride molto — ma sempre con un'attenzione estrema all'altro. Le convenzioni sociali spariscono: qui la vicinanza estrema è condizione stessa del gioco. A un certo punto, sempre abbracciati, si canta, con una dolcezza inattesa. L'arancia cade ancora. Alla fine rimane una sola coppia di bambine: abbracciate, danzano lente con l'arancia stretta tra le due fronti. Ma, alla fine, l'arancia cade anche a loro.

Prossemica

Atlas, p. 115.

In *Appelsindans* i bambini apprendono implicitamente a modulare la distanza, a "sentire" l'altro attraverso micro-movimenti, pressioni leggere, un equilibrio costruito a due. È un esercizio prossemico: si impara a negoziare continuamente lo spazio condiviso, a riconoscere la vulnerabilità propria e altrui, a muoversi come un unico organismo pur restando due individui.

In tal modo, il gioco rivela una qualità fondamentale dell'esperienza spaziale infantile: la capacità di trasformare la prossimità in collaborazione. Una piccola coreografia che rende visibile la dimensione affettiva e sociale dello spazio.

Questa tendenza all'annullamento delle distanze si ritrova spesso nei giochi infantili. Nel gioco *Kluddermor*, registrato anch'esso a Copenaghen nel 2022, si comincia formando un cerchio: tutti si tengono per mano e saltellando si avvicinano al centro, fino a intrecciarsi. Il cerchio si aggroviglia, diventa una massa compatta di braccia e gambe che passano sopra e sotto. L'obiettivo è non lasciare mai la presa. Il cerchio non è più un recinto ordinato, ma un organismo pulsante, un unico corpo sociale nel quale le regole della distanza sono completamente sospese. Solo l'intervento di una bambina — la "liberatrice" — può sciogliere la matassa. È un compito complesso, quasi coreografico: tra torsioni, passaggi acrobatici e micro-negoziazioni, il gruppo pian piano si distende. Una volta liberi, i bambini corrono verso il mare, come se avessero attraversato una prova fisica e collettiva che ha temporaneamente azzerato ogni distanza.

Nel *Children's Game* #28, *Nzango*, registrato nella Repubblica Democratica del Congo, la dinamica è ancora diversa ma ugualmente rivelatrice. Qui il gioco comincia segnando a terra un recinto: una soglia fisica, un confine dichiarato che definisce lo spazio dell'azione. *Dentro* questo perimetro si danza in coppia, secondo un ritmo preciso; quando la sequenza termina, lo spazio passa alla bambina successiva. La coreografia alternata, il confine tracciato, lo stare *dentro* e *fuori* mostrano come lo spazio del gioco diventi un luogo identitario, un territorio nel quale la relazione — e la distanza — sono continuamente ricodificate.

Nei giochi dei bambini, i quattro ambiti spaziali individuati da Edward Hall[32] — intimo, personale, sociale e pubblico — si dilatano, si comprimono, a volte si annullano del tutto. I bambini imparano che, per condividere uno spazio così ravvicinato, occorre imparare a coordinarsi, a controllare la propria energia, a essere presenti senza essere invadenti; che l'equilibrio non è mai garantito: si costruisce e si ricostruisce ogni volta, come l'arancia che cade e viene ripresa.

Attraverso queste micro-coreografie, i bambini fanno esperienza diretta del valore relazionale dello spazio: scoprono che ogni movimento modifica la distanza, e che ogni distanza modifica la relazione. Ed è proprio questa consapevolezza corporea — così semplice, così profonda — che rimane loro: lo spazio non è neutro, ma è fatto delle persone che lo abitano, dei gesti che si scambiano, dei modi in cui ci si avvicina o ci si lascia andare.

32 Si fa riferimento a Edward T. Hall, *La dimensione nascosta,* Bompiani, Milano 1982, si veda in particolare il capitolo X, Le distanze nell'uomo.

Giocare con l'immaginazione.
Children's Game #19: Haram Football

Atlas, p. 116.

Mosul, Iraq, 2017; 9:11 min.
In collaborazione con Julien Devaux e Félix Blume

Siamo a Mosul, in Iraq, il 15 agosto 2017. La sponda orientale della città è stata liberata dal dominio dello Stato Islamico solo da pochi giorni: significa che il calcio non è più *haram*, non è più proibito. Eppure, nel pomeriggio che scivola verso il tramonto, ciò che Francis Alÿs registra è un modo di giocare nato proprio sotto la dittatura: un modo divenuto necessario.

La scena è una strada di quartiere, fiancheggiata da edifici bombardati, muri sventrati e detriti. Le macchine sono carcasse di metallo contorto, ma la luce è dorata, quasi sospesa. Una dozzina di ragazzi tra gli 8 e i 16 anni si ritrova, si saluta, fa passare un mezzo militare che taglia la strada e poi comincia a preparare il campo. Tre sassi segnano la porta. Da un angolo qualcuno "lancia" la palla in campo. La partita inizia. Solo che *la palla non c'è.*

I ragazzi, abituati a immaginarla per continuare a giocare nonostante il divieto, la vedono benissimo: la lanciano, la passano al compagno, la parano. E gli altri seguono con lo sguardo, senza nessun dubbio su dove la palla stia rotolando. Come una coreografia precisa, fatta di gesti codificati, slanci atletici, finte, colpi di testa nel vuoto che però non sono affatto vani. Sul bordo di un marciapiede gli amici seguono tutto, attenti e partecipi.

Durante il dominio dello Stato Islamico anche questo era vietato. Il calcio, come altri sport, considerato incompatibile con la legge islamica. E allora l'immaginazione ha colmato l'assenza: l'oggetto proibito è diventato invisibile, ma non per questo meno reale. La palla inesistente viene calciata, deviata, parata: goal! I ragazzi esultano, si abbracciano, festeggiano. Un camion passa, ci si fa da parte, poi si ricomincia. A un certo punto la palla immaginaria cade in un cratere: tutti si avvicinano per recuperarla, la rimettono in campo, e la partita riprende. Sul fondo si sente la preghiera del muezzin, auto che passano, rumori metallici. Qualcuno sistema la porta fatta di pietre. Poi, all'improvviso, lo scoppio di un'esplosione. Un colpo d'arma. Il gioco è finito.

I calciatori, uno a uno, si presentano alla videocamera. Ricorda Alÿs nel video: «Nel gennaio 2015 un plotone d'esecuzione dei jihadisti dello Stato Islamico uccise pubblicamente a Mosul 13 ragazzi per aver visto in televisione una partita di calcio tra Iraq e Giordania».

Atlas, p. 117.

Imparare dall'immaginazione

In *Haram Football*, dunque, Francis Alÿs registra la capacità dei bambini di costruire una realtà alternativa a quella data, limitata e limitante: ovve-

ro registra la capacità di ridisegnare lo spazio del gioco e il mezzo con il quale giocare.

A sorprendere, non è tanto l'uso della strada come alternativa al campo da calcio, quanto la collegialità dell'azione immaginativa, capace di rendere visibile, ad un intero gruppo di bambini, un pallone da calcio inesistente e di seguire all'unisono l'azione del gioco.

Nemmeno nel *Children's Game* n. 17, *Chunggi*, la palla è una vera palla: in Nepal, un gruppo di bambine in uniforme scolastica palleggia con un ammasso di foglie tenute insieme da una corda. Con destrezza lo fanno rimbalzare all'interno o all'esterno del piede, trasformando un oggetto improvvisato in un gioco codificato.

Quello che imparano, in Iraq come in Nepal, è che il gioco non dipende dagli oggetti, ma dalle regole condivise, dall'accordo di immaginare insieme. L'immaginazione può sostituire ciò che manca, lo spazio del gioco e lo strumento del gioco: l'immaginazione diviene un atto di resistenza, e l'intelligenza collettiva può integrare temporaneamente le carenze della realtà.

Il valore formativo di questo gioco sta nella capacità di attivare un doppio livello di percezione: alla lettura del luogo, con le sue superfici, i suoi margini, le sue presenze, viene sovrapposto un paesaggio fittizio che ne amplifica le possibilità. I bambini allenano così una competenza cognitiva fondamentale: la capacità di leggere la realtà e di re-scriverla inventando scenari alternativi. Questa pratica produce una forma di consapevolezza critica dello spazio, perché permette ai bambini di esperire il luogo non come un dato definitivo, ma come un campo aperto alla trasformazione.

Questa forza immaginativa rende il gioco un *dispositivo sociale*: l'immaginazione è condivisa, si costruisce a più voci, si negozia istintivamente. L'intreccio narrativo, chi insegue chi, chi si salva, chi cambia ruolo, diventa un modo per saggiare i legami e le gerarchie, per sperimentare collocazioni diverse all'interno di un gruppo. L'immaginazione non è mai un atto isolato, ma un esercizio collettivo di costruzione del possibile. Per questo il gioco diventa anche un laboratorio di cittadinanza informale: i bambini imparano a coordinarsi, a persuadersi, a far entrare gli altri nella propria visione del mondo. L'immaginazione, quindi, non è fuga dal reale: è uno strumento per abitare il mondo in modo più sensibile e più critico.

La telecamera registra non tanto un gioco quanto un processo: il continuo slittamento tra ciò che è e ciò che potrebbe essere. Ed è forse qui che la serie *Children's Games* tocca il suo punto più alto: nel mostrare che lo spazio urbano – così come ogni ambiente quotidiano – non si esaurisce nelle sue strutture fisiche. È sempre anche un terreno potenziale, pronto ad accogliere narrazioni, proiezioni, desideri. E, quindi, anche nuovi valori spaziali.

Nella fattispecie *Haram Football* si rivela come una forma di apprendimento spaziale: è necessario leggere e capire il luogo per immaginare una possibile trasformazione e alternativa spaziale.

3.4 Per concludere

I cinque giochi analizzati dimostrano come, nonostante la varietà di contesti – dalle strade di Hong Kong alle montagne di scorie del Congo, dai prati portoghesi alle strade distrutte di Mosul – emergano modalità comuni, tramite le quali i bambini abitano e trasformano lo spazio.

Il gioco si configura innanzitutto come un allontanamento temporaneo dalla realtà, che sovverte la quotidianità, sospende le regole ordinarie e ha la capacità di trasformare luoghi anche inospitali in spazi per il gioco. Né le strade di Hong Kong, né la montagna di scorie africana, né le strade bombardate irachene sono parchi gioco progettati; è la capacità adattiva e immaginativa dei bambini a rendere possibile la lettura immediata delle caratteristiche morfologiche del luogo e il loro uso a fini ludici. Ogni superficie, pendenza, ostacolo o confine innesca il gioco. *La lettura dello spazio* -strisce pedonali, pendenze, recinti o confini immaginari- è sempre attentamente negoziata e adattata all'azione ludica: il bambino impara a riconoscerli e a trasformarli acquisendo così una consapevolezza spaziale concreta e situata.

Come evidenziava Huizinga[33], il gioco è scandito da ritornelli e ripetizioni che lo inscrivono in una dimensione estetica: le azioni fisiche, spesso ripetute all'infinito, sono accompagnate da filastrocche, canti, battiti di mani o invocazioni vocali che danno ritmo all'esperienza. Questi elementi servono a modulare il movimento, a sincronizzare i corpi e a definire tempi e pause del gioco. Allo stesso modo, strumenti e limiti – corde, porte improvvisate, girotondi, recinti o confini tracciati a terra- *stabiliscono uno spazio del gioco*, consentendo l'esplorazione e la sperimentazione entro regole condivise.

Il gioco è spesso un rituale collettivo: insieme si conosce meglio, si apprendono coordinazione motoria, cooperazione e negoziazione delle regole.

La dimensione prossemica - la gestione delle distanze, dei contatti, degli spostamenti reciproci- diventa centrale: attraverso il gioco i bambini apprendono a leggere i segnali corporei altrui, a sincronizzarsi, a costruire equilibri condivisi, a rispettare lo spazio degli altri pur perseguendo obiettivi comuni. L'azione collettiva stimola non solo competenze sociali, ma anche capacità strategiche e adattive, poiché il bambino impara a reagire agli imprevisti, a gestire conflitti e opportunità e a negoziare ruoli in evoluzione.

Dei giochi documentati da Alÿs si evidenzia il *potere dell'immaginazione*: copertoni, materiale di scarto, palle inesistenti, foglie o pietre diventano strumenti di gioco attraverso l'accordo e la fantasia collettiva. L'immaginazione consente ai bambini di riscrivere la realtà, di trasformare spazi privi di stimoli in ambienti ricchi di possibilità, e di creare scenari che ampliano la percezione del mondo reale. Questo esercizio mentale sviluppa una forma di *intelligenza spaziale e immaginativa*: il bambino apprende a leggere ciò che esiste e a prefigurare ciò che potrebbe essere,

33 J. Huizinga, *Homo Ludens* ...cit., p. 14.

sviluppando capacità di anticipazione e adattamento. L'immaginazione è strumento di resistenza e di trasformazione.

Attraverso questi giochi, il bambino costruisce competenze complesse, intrecciando *aspetti cognitivi, corporei, sociali e immaginativi*. Impara a percepire e modulare il proprio corpo, a orientarsi nello spazio reale e simbolico, a negoziare relazioni e gerarchie, a sperimentare la collaborazione e la competizione. Ogni gesto, ogni salto, ogni lancio o rincorsa diventa un'occasione per apprendere ritmo, equilibrio e distanza; ogni interazione sociale è un laboratorio di empatia, coordinazione e comunicazione non verbale. L'immaginazione condivisa permette di sviluppare creatività, collaborazione e costruzione di significati comuni, trasformando lo spazio in un ambiente di scoperta e apprendimento continuo.

Il gioco, così, si configura come *laboratorio di consapevolezza spaziale,* strumento fondamentale per la formazione dello sguardo, del corpo e della mente. L'esercizio ludico nello spazio urbano insegna a vedere il mondo come un insieme di possibilità, a costruire senso e narrazione, a rendere ogni luogo un terreno di sperimentazione, relazioni e invenzione. La pratica ludica documentata da Francis Alÿs mostra come, anche in contesti difficili o ostili, il bambino non si limita a reagire agli spazi esistenti, ma li reinventa, esercitando una capacità critica, creativa e collettiva che costituisce una vera e propria forma di apprendimento profondo e integrale.

PARTE 2. IMPARARE LO SPAZIO
Dall’esperienza incidentale all’azione educativa

Dylaby, Stedelijk Museum, Amsterdam, 1962. Ambiente 3, Daniel Spoerri. Fotografia di Ed van der Elsken. Nederlands Fotomuseum.

4. Imparare lo spazio: il contributo dell'arte

Noi siamo invece i primitivi di una nuova sensibilità, completamente trasformata

Boccioni, Carrà, Russolo, Balla, Severini

«Io confronto la città col mio corpo, le mie gambe misurano la lunghezza delle arcate e l'ampiezza della piazza; [...] il peso del mio corpo incontra la massa della porta della cattedrale, e la mia mano afferra il maniglione mentre entro nella vuota oscurità al di là della soglia. [...] La città e il mio corpo si integrano»[1], scrive Juhani Pallasmaa in *Gli occhi della Pelle*. L'architetto finlandese, che dalla fine degli anni Sessanta si interessa al pensiero sensoriale e corporeo, affronta nei suoi testi il problema del superamento dell'oculo-centrismo della società contemporanea. La cultura occidentale, infatti, ha sempre considerato la vista il senso principale con il quale conoscere il mondo, dall'antica Grecia, al Rinascimento -durante il quale l'invenzione prospettica ha reso la lettura retinica unico modo possibile di decifrazione della realtà- fino ai nostri giorni. Nella civiltà contemporanea la vista sembra essere l'unico dei sensi capace di rispondere alla continua e sempre più affannosa sollecitazione di immagini alle quali la società ci sottopone.

Pallasmaa propone di «mettere al centro il corpo», reclamando un' «architettura sensoriale in opposizione alla prevalente comprensione visiva dell'arte del costruire»[2]. Conoscere l'architettura

> «significa prima di tutto abitarla per cogliere il dipanarsi delle sue trame spaziali nel loro dilatarsi o comprimersi, per apprezzare i valori visivo/tattili dei suoi materiali, per constatare come la luce la costruisca»[3].

La conoscenza dello spazio si configura, come un sapere inevitabilmente corporeo, che coinvolge l'insieme dei sensi. Educare allo spazio significa, allora, rendere consapevoli i soggetti delle qualità aptiche, sonore, olfattive – oltre che visive – dell'ambiente, per sviluppare una consapevolezza spaziale multisensoriale, imprecisa, periferica e legata al corpo.

In questa conoscenza fisica e aptica dello spazio alcuni movimenti artistici, già nei primi anni del Novecento, anticipano la disciplina architettonica.

Prima ancora che il dibattito architettonico mettesse in discussione il primato della visione e poi l'astrazione funzionalista, l'arte aveva già

1 Juhani Pallasmaa, *Gli occhi della pelle. L'architettura e i sensi*, Jaca Book, Milano 2005, p. 57.

2 Ivi pp. 54-55.

3 Franco Purini, *Comporre l'architettura*, Laterza, Bari 2000, p. 33.

spostato il baricentro dall'opera come oggetto all'opera come esperienza, coinvolgendo direttamente il corpo, il tatto, il movimento e la percezione multisensoriale del fruitore: «l'opera esprime un'irresistibile tendenza a non identificarsi più con un oggetto ma con un'esperienza, una relazione che lega artista e osservatore»[4].

Questo capitolo stabilisce che la ricerca artistica abbia anticipato quella architettonica nello sviluppo di un pensiero critico sull'esperienza fisica e aptica dello spazio, elaborando strumenti, dispositivi e pratiche capaci di attivare una conoscenza corporea, incidentale e non esclusivamente visiva.

Se si deve a August Schmarsow, storico dell'arte, la prima concettualizzazione teorica della nozione di spazio, espressa dalla nozione di *Raumgestaltung*, poiché «prima di quella data, il termine spazio non esisteva nel vocabolario architettonico»[5], è nelle pratiche artistiche dell'avanguard che si sviluppa, in modo operativo ed empirico, il sapere dello spazio come esperienza corporea. Dalle sperimentazioni futuriste alle pratiche performative e site-specific degli anni Sessanta, l'arte costruisce un sapere dello spazio che precede e innerva molte delle successive riflessioni architettoniche sull'abitare, sulla percezione e sul ruolo attivo del soggetto.

Il capitolo, dunque, si apre con l'analisi del Tattilismo futurista come primo tentativo sistematico di fondare una conoscenza estetica basata sul contatto fisico e sull'educazione dei sensi, stabilendo un dialogo con la pedagogia montessoriana e con le esperienze formative del Bauhaus, dove il corpo e la materia diventano strumenti fondamentali di apprendimento. Prosegue poi con il lavoro di Bruno Munari, che traduce l'eredità delle avanguardie in una pratica educativa concreta, capace di trasformare il museo in un laboratorio di esperienza diretta e multisensoriale.

Più avanti, l'attenzione si sposta sulle ricerche performative e ambientali degli anni Sessanta, nelle quali lo spazio stesso diventa opera e lo spettatore è chiamato ad attraversarlo, attivarlo, metterlo in gioco. Le installazioni di Spoerri, le strutture di Robert Morris e le azioni di Bruce Nauman mostrano come il corpo, il movimento, lo sforzo fisico e lo spiazzamento percettivo divengano dispositivi cruciali di conoscenza.

Senza pretese di esaustività dell'ampio campo di indagine, il capitolo vuole dimostrare come, attraverso il tattilismo, alcune strategie pedagogiche e alcune pratiche performative, la ricerca artistica abbia costruito un lessico e una serie di dispositivi dell'esperienza spaziale che precedono e informano molte delle successive elaborazioni architettoniche sull'educazione allo spazio. L'arte si configura così non solo come ambito di sperimentazione formale, ma come vero e proprio laboratorio di una concezione dello spazio fondata sull'esperienza incarnata, sul gioco, sull'interazione e sulla dimensione sensibile dell'abitare.

---

4 Silvia Bordini (a cura di), *Arte Contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni,* Carocci, Roma 2015, p. 12.

5 Alessandro Castagnaro, *August Schmarsow dalla critica d'arte contemporanea alla Raumgestaltung*, Progedit, Bari 2017, p. 34.

4.1 Il *Tattilismo*

Il termine tatto deriva da latino *tactus*, participio passato di *tangĕre*, ovvero toccare, venire a contatto con il mondo esterno: è attraverso il tatto, attraverso la pelle e attraverso il nostro corpo, che conosciamo ed esperiamo le caratteristiche fisiche della materia e dello spazio che quotidianamente viviamo.

Conosciamo e individuiamo caratteristiche quali, per esempio, durezza, morbidezza, ruvidità, liscezza, grazie alla sensibilità epidermica e corporea. Ecco perché, per sviluppare una consapevolezza spaziale, occorre in prima istanza sviluppare una sensibilità tattile. La conoscenza è, come sostiene Pallasmaa, corporea.

> «La nostra coscienza è una coscienza corporale: il mondo si struttura intorno a un centro sensitivo e corporeo. [...] I sensi non sono semplicemente dei recettori passivi di stimoli, e il corpo non è un mero punto per vedere il mondo attraverso una prospettiva centrale. [...] Il corpo non è il luogo del pensiero cognitivo, ma i sensi e lo stesso nostro essere carne strutturano, producono e immagazzinano una conoscenza silenziosa»[6].

Dei cinque sensi, quello del tatto è il più esteso perché localizzato su tutto il corpo, caratteristica che lo differenzia dagli altri sensi localizzati, invece, all'interno o in prossimità della scatola cranica.

> «Al tatto è dedicato il più ampio e pesante organo di senso, ovvero la pelle, che ricopre un'area approssimativa di 1,8 m^2 e pesa circa 5 kg. Effettivamente, mentre nel sistema visivo esistono soltanto due nervi ottici e in quello uditivo soltanto due nervi acustici, per quanto riguarda il tatto esistono numerosi nervi somatosensoriali che provengono dalle mani, dalle braccia, dai piedi, dalle gambe e da altre aree della pelle. Questi nervi devono trasportare i messaggi per distanza considerevolmente più lunghe rispetto ai nervi dedicati agli sensi»[7].

Dunque questo complesso ed esteso organo sensoriale ci permette di cogliere anche le proprietà dei materiali: trama, densità, temperatura, spessore, peso, caratteristiche geometriche. «Il tatto è il padre di occhi, orecchi, naso e bocca. È il senso che si è poi differenziato dagli altri, evento che spiega l'antica definizione del tatto come "padre di tutti i sensi»[8]. In questa prospettiva, il tatto non è un senso minore rispetto alla vista, ma ne costituisce la matrice originaria: è il tramite primario tra percezione, azione e conoscenza.

---

6 Juhani Pallasmaa (a cura di Mauro Fratta, Matteo Zambelli), *Lampi di pensiero. Fenomenologia della percezione in architettura*, Pendragon, Bologna 2011, p. 40.

7 Dionigi Mattia Gagliardi, Giulia Torromino, *La percezione tattile nell'esperienza estetica. verso una sistematizzazione del tema della tattilità in ambito artistico,* in Numero Cromatico (a cura di), *L'arte del tatto. Il ruolo della percezione tattile nell'esperienza estetica,* Numero Cromatico, Roma 2023, pp. 9-10.

8 Ashley Montagu, *Il linguaggio della pelle,* Vallardi, Milano 1989, p. 8.

Nel corso del Novecento, queste idee trovano una applicazione concreta in ambito artistico, pedagogico e progettuale. A partire dalle avanguardie storiche, e in particolare dal *Tattilismo* futurista, il tatto viene progressivamente emancipato dal ruolo subalterno assegnatogli dalla tradizione occidentale, diventando oggetto di sperimentazione estetica, strumento educativo e fondamento di nuove pratiche didattiche. La pedagogia montessoriana, la didattica del Bauhaus con Johannes Itten e László Moholy-Nagy, e le ricerche di Bruno Munari sui laboratori tattili e sull'educazione alla percezione, costruiscono un filo teorico e operativo continuo, nel quale il corpo, la mano e l'esperienza diretta diventano dispositivi centrali di conoscenza. In questo quadro, il tatto si configura come elemento chiave per una concezione attiva, processuale e partecipata dell'apprendimento e della fruizione estetica.

4.1.1 *Il Manifesto del Tattilismo* di Marinetti

Atlas, pp. 123-125.

Il movimento futurista è, tra le avanguardie storiche, quello che, più di altri, ha sviluppato un'indagine sinestetica, per un più completo e complesso coinvolgimento sensoriale. I numerosi Manifesti con i quali il movimento dichiara le proprie posizioni in fatto di pittura, scultura, poesia, musica, fotografia, esprimono quanto tatto, vista, udito e movimento concorrano insieme a costruire un'esperienza totale. Questa tensione anticipa di decenni le ricerche del secondo Novecento: dall'arte programmata e cinetica fino alle pratiche immersive e quelle performative.

«Noi vogliamo: 1. Distruggere il culto del passato, l'ossessione dell'antico, il pedantismo e il formalismo accademico; 2. Disprezzare profondamente ogni forma di imitazione», dichiaravano Boccioni, Carrà, Russolo, Balla, Severini nel *Manifesto dei Pittori futuristi* del febbraio del 1911.

> «La nuova plastica sarà dunque la traduzione nel gesso, nel bronzo, nel vetro, nel legno, e in qualsiasi altra materia, dei piani atmosferici che legano e intersecano le cose. [...] La scultura deve quindi far vivere gli oggetti rendendo sensibile, sistematico e plastico il loro prolungamento nello spazio, poiché nessuno può più dubitare che un oggetto finisca dove un altro comincia e non v'è cosa che circondi il nostro corpo»[9],

sostiene nel 1912 Boccioni. All'interno di questa progressiva estensione dell'esperienza estetica oltre i limiti tradizionali della visione, la tensione futurista verso una fruizione pienamente corporea e multisensoriale

9 Umberto Boccioni, *La scultura futurista,* 11 aprile 1912.

trova il suo esito più radicale nel *Manifesto del Tattilismo*: il 14 gennaio 1921 Filippo Marinetti lo presenta, al Théâtre de l'Oeuvre di Parigi, sancendo uno degli ultimi tentativi del Futurismo di fondare una conoscenza estetica basata sul contatto, sul corpo e sull'educazione dei sensi. Dunque, «Punto e a capo».

Marinetti apre il testo rivendicando il ruolo storico del Futurismo, che avrebbe già rivoluzionato l'arte dando al mondo «l'odio del Museo, delle Accademie e del Sentimentalismo, [...] la sensibilità artistica del meccanicismo, della velocità, [...] le parole in libertà, il dinamismo plastico, gl'intonarumori, il teatro sintetico. Il Futurismo oggi raddoppia il suo sforzo creatore»[10].

La Grande Guerra è finita da poco e il *Tattilismo* nasce come risposta a quella che Marinetti interpreta come la crisi della allora modernità: una perdita di energia vitale, di volontà, di capacità di godimento dell'esperienza. In questo quadro, l'educazione dei sensi, e in particolare del tatto, assume un valore non solo estetico ma educativo e quasi terapeutico.

> «Nelle mie osservazioni [...] ho compreso che gli esseri umani si parlano colla bocca e cogli occhi, ma non giungono ad una vera sincerità, data l'insensibilità della pelle, che è tuttora una mediocre conduttrice del pensiero»[11].

Da qui nasce la necessità di riformare il modo con il quale gli esseri umani comunicano. La pelle non è ancora una conduttrice efficace di significato. Da questa constatazione deriva l'idea centrale del *Tattilismo*: trasformare il tatto in un vero strumento di conoscenza.

Marinetti afferma di aver sottoposto il proprio tatto a una vera e propria educazione sensoriale, localizzando sul corpo, soprattutto nelle mani, i fenomeni della volontà e del pensiero. Questa educazione è lenta ma accessibile a tutti i corpi e permette di ottenere risultati precisi.

«Ho creato una prima scala educativa del tatto»[12]: elabora quindi una scala dei valori tattili, organizzata in diverse categorie che vanno dal tatto freddo e astratto a quello caldo, sensuale e affettuoso, associando a ciascuna sensazione materiali specifici come carta vetrata, seta, velluto, lana, spugna, metallo, peli animali e umani.

Su questa base Marinetti progetta una serie di strumenti e ambienti tattili. Le prime sono le tavole tattili semplici, che combinano i diversi valori tattili e che, scrive Marinetti, «presenterò al pubblico nelle nostre contattilazioni o conferenze sull'Arte del tatto»[13].

Seguono le tavole tattili astratte o suggestive, «viaggi di mani», che guidano il tatto lungo percorsi prestabiliti producendo successioni ritmiche di sensazioni.

---

10 Tommaso Marinetti, *Il Tattilismo,* in F.T. Marinetti, *Tattilismo* e *Lo splendore geometrico e meccanico,* a cura di Valentina Ferri, fve, Milano 2021, p. 13.

11 ivi p. 16.

12 ivi p. 17.

13 ivi p. 18.

Un esempio è la tavola *Sudan–Parigi* (1922), che mette in sequenza sensazioni ruvidissime, scivolose e infine morbide. Dunque la parte superiore della tavola, il deserto africano, è dato tattilmente da materiali ruvidi, pungenti (carta vetrata, lana, spazzola): materiali che se esperiti suggeriscono «valori tattili rozzi»; nella parte centrale della tavola, la freddezza del mar Mediterraneo è restituita attraverso l'uso della carta argentata; nella parte inferiore, l'eleganza parigina è tattilmente raccontata attraverso l'uso di materiali morbidi, delicati (seta, velluto, piumini). L'aspetto cruciale della tavola è che per la prima volta i materiali vengono usati per trasmettere sensazione tattili, e pur non esperendole fisicamente, queste sensazioni vengono recepite dalla vista, secondo quella derivazione tattile raccontata da Pallasmaa: *gli occhi della pelle*.

Alle tavole tattili per sessi diversi, pensate per l'esplorazione contemporanea da parte di un uomo e una donna, in una sorta di dialogo sensoriale, si aggiungono una serie di dispositivi ambientali: cuscini tattili, divani, letti, vestiti tattili, camere tattili con pavimenti e pareti sensibili, vie tattili e teatri tattili. Nei teatri tattili, gli spettatori appoggiano le mani su nastri in movimento che producono sensazioni tattili ritmate, accompagnate da musica e luci. Il *Tattilismo* prevede anche improvvisazioni parolibere: il tattilista, spesso bendato, esprime a voce libera le sensazioni provate durante l'esplorazione tattile.

Marinetti dedica l'ultima parte del manifesto all'educazione del tatto, indicando esercizi precisi: tenere le mani inguantate per giorni per aumentare il desiderio di sensazioni tattili, nuotare sott'acqua per distinguere correnti e temperature, riconoscere gli oggetti nel buio completo.

Racconta di aver svolto i primi esperimenti tattili durante la guerra, in trincea.

L'educazione al tatto è, dunque, un esercizio *incidentale***:** gli esercizi che Marinetti propone mostrano che l'apprendimento, per il Tattilismo, avviene per esposizione, per immersione, per pratica quotidiana. È un sapere che si costruisce nell'esperienza, non nella spiegazione. Questo modello educativo è eminentemente *incidentale*: non esiste un momento preciso nel quale si "impara il tatto", ma esistono una serie di situazioni nelle quali il corpo, quasi senza accorgersene, affina la propria capacità percettiva. L'episodio della trincea di Gorizia è emblematico: in un contesto estremo, non pensato per educare, nasce un esercizio di percezione che diventa fondativo per tutta la teoria tattilista. L'apprendimento quindi non è confinato in luoghi protetti o istituzionali, ma avviene anche in contesti imprevisti.

La dimensione del g*ioco* è implicita in tutto il sistema tattilista. Le tavole tattili, i *viaggi di mani*, le competizioni tra due sensibilità, le improvvisazioni parolibere attivate dal contatto costruiscono un modello di conoscenza basato sull'esplorazione, sulla sorpresa, sulla prova ed errore. Non c'è un fine utilitaristico immediato, ma una libertà di movimento e di interpretazione che richiama direttamente la struttura del gioco. Il *Tattilismo* propone una forma di educazione non disciplinare, non normativa, ma fondata sull'esperienza diretta e sul piacere della scoperta.

Atlas, p. 126.

Le premesse del *Tattilismo* nelle riflessioni di Maria Montessori

La mano è lo strumento espressivo dell'umana intelligenza: essa è l'organo della mente
Maria Montessori

Marinetti riconosce che il *Tattilismo* ha precedenti letterari e scultorei: «non ebbi mai la pretesa d'inventare la sensibilità tattile, che già si manifestò in forme geniali nella Jonglense e negli Horsnature di Rachilde. Altri scrittori ed artisti ebbero il presentimento del *Tattilismo*. Esiste inoltre da molto tempo un'arte del tatto plastico. Il mio grande amico Boccioni, pittore e scultore futurista, sentiva tattilisticamente, quando creava nel 1911 il suo insieme plastico *Fusione di una testa e di una finestra*, con materiali assolutamente opposti come peso e valore tattile: ferro, porcellana e capelli di donna»[14].

Tuttavia precisa che il *Tattilismo* è un'arte autonoma, distinta dalla pittura e dalla scultura, e che deve evitare l'interferenza del colore e della visione. I pittori e gli scultori sono considerati poco adatti a creare vere tavole tattili perché tendono a subordinare il tatto alla vista.

La storica dell'arte Claudia Salaris, che ha ampiamente studiato il Futurismo, ipotizza che Marinetti possa aver ideato le tavole tattili anche tramite la moglie Benedetta Cappa. Quest'ultima, diplomata come maestra giardiniera, aveva lavorato presso una scuola nel quartiere di San Lorenzo a Roma e, con ogni probabilità, era a conoscenza del Metodo Montessori. È infatti a Maria Montessori che si deve l'ideazione delle tavole tattili all'interno del grande complesso di giochi didattici destinati allo sviluppo infantile, per un'educazione di tipo polisensoriale[15].

Maria Montessori (1870-1952), medico e scienziata italiana, dedicò la sua vita a studiare l'apprendimento infantile, mettendo a punto particolari strumenti e metodologie, che portano ancora oggi il suo nome. I primi risultati il medico li ottenne nella *Casa dei Bambini*, fondata nel quartiere San Lorenzo a Roma nel 1907. Cinque anni più tardi, nel 1912, Montessori pubblica il suo *Metodo*[16]: nella pedagogia montessoriana le mani rivestono una funzione centrale, configurandosi come strumenti privilegiati per lo sviluppo cognitivo e per l'apprendimento delle diverse intelligenze dei bambini e delle bambine. Maria Montessori elaborò questa prospettiva in un contesto storico nel quale la maggioranza dei neonati

14 ivi. p. 22.

15 ivi. p. 10.

16 Daniela Novara, *Con Maria Montessori per un nuovo inizio*, in D. Novara, L. Beltrami (a cura di) Maria Montessori. *L'intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraversi i sensi e il movimento*, BUR, Milano 2023, p.6.

veniva fasciata in culla, nonostante le precedenti osservazioni critiche di Jean-Jacques Rousseau. La pratica della fasciatura limitava in particolare l'uso delle mani, percepite come potenziale fonte di pericolo e come un'incombenza per chi ne curava la crescita. Montessori, riconoscendo le mani come luogo primario di apprendimento, ne promosse la piena libertà di movimento. Per la scienziata, l'apprendimento è essenzialmente motorio: non consiste in un processo puramente mentale o astratto, ma si realizza attraverso azioni concrete, movimenti, contatti e esperienze materiali che permettono al bambino di costruire conoscenza a partire dal contatto diretto con l'ambiente[17].

In un contesto culturale e pedagogico dominato dall'impostazione idealista di Giovanni Gentile, che privilegiava la dimensione teorica dell'apprendimento e relegava il lavoro manuale a funzione secondaria, Montessori opera una rottura radicale, spostando il fulcro dell'educazione sulle mani, sull'azione e sul movimento del bambino nello spazio, come dispositivi fondamentali di conoscenza e di costruzione del sapere. Nelle Case dei Bambini, infatti, la mano esplorativa del bambino, che si muove incessantemente tra gli oggetti nel tentativo spontaneo di costruire autonomamente il proprio sapere, viene progressivamente educata a decifrare il mondo fisico attraverso l'esperienza diretta del contatto, a seguito della messa a punto di apposito materiale didattico. Le tavole tattili montessoriane, cui secondo Claudia Salaris Marinetti si richiama, sono materiali educativi destinati all'affinamento del senso del tatto nel bambino, attraverso l'esercizio attivo della percezione aptica e della discriminazione delle qualità sensoriali delle superfici: liscio/ruvido, caldo/freddo, fine/grossolano. Sono spesso organizzate in coppie o serie di superfici da confrontare a occhi bendati, e il loro uso è attivo, esplorativo, comparativo. Il bambino non riceve spiegazioni teoriche: apprende attraverso il toccare.

Scriveva il medico italiano che «la natura dimostra che il bambino non può pensare senza le mani, e che ha bisogno di camminare continuamente, come i filosofi peripatetici dell'antica Grecia. Il movimento e la mente si accompagnano a vicenda»[18].

In Montessori, come successivamente in Marinetti, l'educazione dei sensi rappresenta il fondamento imprescindibile di ogni processo conoscitivo. L'apprendimento, anche nelle sue espressioni più astratte, si struttura su una base sensoriale e operativa: il sapere si genera attraverso il fare, l'esercizio percettivo e il confronto diretto con la realtà. In tale prospettiva, si può riconoscere una consonanza profonda, tra la pedagogia montessoriana e le istanze tattili del Futurismo: entrambe individuano nel corpo e nella sensibilità sensoriale la soglia primaria di accesso alla conoscenza e alla costruzione del significato.

17 ibidem.

18 Maria Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970, p. 114. Cfr anche Henri Focillon, *Elogio della* mano (1939), Einaudi, Torino 1999.

Atlas, pp. 127-129.

4.1.2 Il Bauhaus: il *Vorkurs* di Itten e Moholy-Nagy

Johannes Itten (1888-1967) è stata una delle figure centrali nel panorama educativo del Bauhaus di Weimar, nel corso del suo periodo di insegnamento in quella scuola, dal 1919 al 1923. La sua pedagogia costituisce uno dei momenti più innovativi e radicali nella storia dell'educazione artistica europea del XX secolo. Il suo insegnamento, pur breve, ha definito una serie di idee fondative che hanno trasformato i criteri della formazione nel design e nelle arti visive: la liberazione delle facoltà creative, la centralità dell'esperienza percettiva, l'attenzione ai materiali, il ruolo del corpo nell'atto artistico, e la sensibilità tattile come modo di conoscenza. La sua esperienza di insegnante, cominciata nella scuola elementare di un villaggio bernese e proseguita attraverso studi artistici a Ginevra e Stoccarda, lo aveva condotto a sviluppare una concezione profondamente individualizzata dell'insegnamento delle arti. La sua pedagogia non si limitava alla trasmissione di tecniche o conoscenze, ma mirava a risvegliare le capacità ideative e percettive degli studenti, nel rispettodelle differenze di ciascuno.

In *Design and Form*, Itten scrive:

> «devo le mie prime idee educative al giovane e lungimirante preside della mia scuola magistrale. Mi ha aperto gli occhi sul fatto che i bambini, nella loro naturale mancanza di inibizioni, sono capaci di comporre disegni, saggi e canzoni sorprendentemente originali. Quando ho iniziato la mia carriera come insegnante di scuola elementare in un villaggio bernese nel 1908, ho cercato di evitare qualsiasi cosa potesse turbare l'ingenua spontaneità dei bambini»[19].

Studente di Adolf Hölzel a Stoccarda si trasferisce a Vienna, nel 1916, dove continua ad insegnare arte. Nell'estate del 1919 Alma Mahler-Gropius, profondamente colpita dalla sua attività pittorica e pedagogica, invita il pittore ad incontrare suo marito Walter Gropius, direttore dello Staatliches Bauhaus di Weimar. «Dopo aver visto il mio lavoro e quello dei miei studenti, mi suggerì di andare a Weimar per insegnare al Bauhaus»[20].

Sedici degli studenti viennesi di Itten lo seguono a Weimar dove, nell'autunno del 1919, formano il primo nucleo del primo corso al Bauhaus.

> «Nei miei studenti viennesi avevo scoperto che è possibile ispirare coloro che erano interessati all'arte ma il cui talento era ancora latente, e valorizzarne l'originalità. Proposi quindi a Walter Gropius di accettare provvisoriamente per un semestre tutti gli studenti che mostravano interesse per l'arte. Chiamammo questo semestre di prova "Corso Base". Ori-

19 Johannes Itten, *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus*, Thames and Hudson, Londra 1975, p. 6.

20 ivi p. 7.

> ginariamente questo titolo non indicava né un programma specifico né un nuovo metodo di insegnamento. Assunsi personalmente la direzione di questo corso preparatorio nell'autunno del 1919. Generosamente, Walter Gropius mi lasciò completamente libera scelta per quanto riguardava l'organizzazione e i contenuti»[21].

Il *Vorkurs*, il Corso Base, viene strutturato da Itten come un laboratorio di risveglio sensoriale, di educazione alla percezione e di esplorazione interiore. La pedagogia di Itten nasce dall'intuizione che ogni studente possiede un nucleo creativo latente, che deve essere liberato prima di ogni insegnamento tecnico. La prima funzione dell'educatore, secondo Itten, consiste nel «liberare le forze creative» degli allievi e «scioglierli dalle convenzioni» che impediscono loro di riconoscere la propria autenticità. La formazione artistica, dunque, non comincia dai contenuti ma dalla persona: prima bisogna restituire allo studente fiducia nei propri sensi, nella propria immaginazione e nel proprio gesto, affinché possa trovare il materiale e la forma più congeniali al suo temperamento.

Da qui derivano alcune direttrici del suo metodo: la centralità del corpo e la centralità dell'esperienza tattile.

Corpo e percezione: gli esercizi tattili di Johannes Itten

Per Itten il corpo è lo strumento essenziale: ogni attività creativa, per potersi esprimere, deve trovare un equilibrio tra corpo, sensi e movimento.

Le lezioni di Itten iniziano con una sequenza rituale di pratiche corporee, ispirate alla filosofia orientale: esercizi di respirazione profonda, rilassamento articolare, scioglimento muscolare, vibrazioni sonore. Questi momenti preparatori sono un modo per unificare corpo e mente, per portare lo studente a un grado di presenza e ricettività indispensabile affinché l'attività creativa possa emergere. Itten si chiede: «come può una mano esprimere una sensazione caratteristica in una linea, quando mano e braccio sono contratti? Le dita, la mano, il braccio, tutto il corpo possono essere preparati al compito con esercizi di rilassamento, rafforzamento e sensibilizzazione»[22].

Attraverso movimenti lenti della colonna vertebrale, oscillazioni delle braccia, stabilizzazione del respiro, Itten accompagna gli studenti a uno stato di prontezza che è al tempo stesso fisica e mentale. Questo approccio – che trova radici nelle pratiche mazda-zan, nello yoga, nel misticismo orientale – rovescia completamente la tradizione accademica, che separava abilità tecnica e formazione interiore. «All'epoca fui deriso perché facevo esercizi di respirazione e concentrazione. Oggi molti considerano l'interesse per la filosofia orientale del tutto naturale»[23].

Se il corpo è l'origine del gesto, il tatto è l'origine della conoscenza della materia. Nel *Vorkurs* si tiene anche un laboratorio di esercizi tattili:

---

21 ibidem.

22 ivi p. 9.

23 ibidem.

una vera e propria educazione della mano e delle sensazioni aptiche. Gli esercizi tattili di Itten (*Material and Texture Studies*) servono a costruire uno sguardo tattile, cioè una comprensione profonda del carattere dei materiali e delle texture.

Nel *Corso Base* gli studenti: compilano liste di materiali; associano a ciascuno sensazioni tattili specifiche; toccano serie di texture a occhi chiusi; ricostruiscono materiali e superfici a memoria, sulla base della pura sensazione tattile; creano montaggi di materiali in contrasto (ruvido/liscio, duro/morbido, leggero/pesante). L'obiettivo è affinare una percezione sensoriale completa: non solo vedere un materiale, ma sentirne la struttura, la resistenza, la temperatura, la porosità, la densità. Questo conduce a ciò che Itten chiama "conoscenza essenziale".

> «Ho sempre posto particolare enfasi sulla comprensione, attraverso i sensi, delle proprietà tipiche di tutti gli oggetti. [...] Al Bauhaus, feci realizzare lunghe serie cromatiche di campioni di materiali per la valutazione tattile delle varie texture. Gli studenti dovevano sentire queste sequenze di texture con la punta delle dita, a occhi chiusi. Dopo poco tempo, il loro senso del tatto migliorò notevolmente. Chiesi loro di realizzare montaggi di texture di materiali contrastanti. Ne scaturirono strutture fantastiche e i loro effetti erano completamente nuovi per l'epoca»[24].

Gli esercizi tattili generano entusiasmo e un senso di scoperta collettiva. Itten racconta che gli studenti iniziano a rovistare ovunque: cantine, botteghe, mercati, cassetti delle nonne. La scuola si riempie di materiali "trovati": trucioli, metalli, corde, vetri, piume, tessuti, lana d'acciaio, carte, pellicce. Gli studenti sperimentano, compongono montaggi, scoprono nuove texture. Queste attività tattili educano alla varietà dei linguaggi materici, aiutando ciascuno a scoprire i materiali più affini al proprio temperamento, formando designer sensibili alla qualità fisica dell'oggetto.

Il tatto percepisce densità, consistenza, resistenza, e li trasforma in scelte materiali e formali.

Per Itten l'arte nasce da una tensione tra poli: luce/ombra, pesante/leggero, caldo/freddo, ruvido/liscio. La teoria generale del contrasto è il cuore della sua didattica, e corpo e tatto sono i mezzi attraverso i quali questi contrasti vengono esperiti, interiorizzati e infine trasformati in forma.

La pedagogia di Itten è dunque esperienziale, sensoriale, e profondamente integrata: non separa intelletto, percezione, corpo e spirito, ma li mette in relazione dinamica. In un contesto storico di profonda crisi – gli anni immediatamente successivi alla Prima guerra mondiale – Itten vede nell'arte una possibilità di rigenerazione. Da qui la sua insistenza sul ritornare ai sensi, al corpo, alla percezione elementare. Per creare davvero, lo studente deve "ritrovare le fonti del proprio io" e imparare a sentire il mondo in modo nuovo.

---

24 ivi p. 34.

Dalle tavole tattili ai diagrammi tattili: gli esercizi di László Moholy-Nagy

Alla direzione del *Corso Base* del Bauhaus segue, nel 1923, László Moholy-Nagy, che ne rafforza l'orientamento tecnico. Se per Itten il *Vorkurs* era un percorso di esplorazione fisica e spirituale, Moholy-Nagy lo trasforma in uno studio sistematico degli effetti dei materiali. Ispirandosi alle teorie *bio-tecniche* del botanico Raoul Francé – che vedeva nella natura un repertorio di principi costruttivi – Moholy-Nagy intende far tradurre agli studenti le proprietà "tipiche" dei materiali in forme tecniche applicabili all'arte, all'industria, in un percorso didattico che va, come suggerisce il titolo tedesco del suo libro[25], *dai materiali all'architettura*[26].

Nello stesso spirito di Itten, Moholy-Nagy considera il *Vorkurs* una necessità pedagogica per correggere gli errori della pedante istruzione accademica e liberare il potenziale creativo degli studenti. In quest'ottica la conoscenza del materiale non può derivare da manuali o lezioni teoriche, ma solo dall'esperienza diretta, attraverso la manipolazione plastica, l'uso di utensili e macchine, e l'osservazione delle reazioni fisiche dei materiali.

All'interno di questo impianto si collocano gli esercizi tattili, centrali nel primo addestramento. Moholy-Nagy distingue criticamente la complessità delle sensazioni, superando la semplificazione dei "cinque sensi": il tatto è scomposto in molte qualità specifiche quali pressione, pizzicore, sfregamento, temperatura, vibrazione, dolore.

> «Nei suoi esercizi iniziali, lo studente studia i materiali principalmente attraverso il senso del tatto. Raccoglie una grande varietà di materiali, in modo da poter registrare il maggior numero possibile di sensazioni diverse. Li riunisce in tavole tattili, che contengono alcune sensazioni aptiche tra loro correlate o contrastanti. Dopo un periodo di sperimentazione più o meno lungo, è in grado di assemblare questi elementi in modo che corrispondano a un'espressione precedentemente pianificata»[27].

Un aspetto rilevante di questi esercizi è che, pur essendo fondate su registrazioni soggettive, le reazioni tattili vengono documentate tramite diagrammi tattili, per poterne osservare nel tempo le variazioni. I prodotti tattili realizzati dagli studenti mostrano un alto grado di originalità[28]: Rufolf Marwitz, per esempio, studente del Bauhaus del secondo semestre del 1928, realizza un tamburo tattile rotante, i cerchi del quale, mossi mediante manovella, presentano differenti trattamenti superficiali in grado di indurre sensazioni aptiche contrastanti, di morbidezza, ru-

---

25 Matthew Mindrup. *Translations of Material to Technology in Bauhaus Architecture*, in "Cloud-Cuckoo-Land" Vol.19, n.33 2014, p. 163.

26 László Moholy-Nagy, *Van Material zu Architektur,* Albert Langen Verlag, Monaco, 1929.

27 László Moholy-Nagy, *The new vision and abstract of an artist* (1928), Wittenborn, Schultz, Inc., New York 1947, p.23.

28 László Moholy-Nagy, *Van Material zu…* cit, pp. 22-32.

videzza, ispidità e così via. Werner Zimmermann, studente del secondo semestre del 1927, realizza un pannello tattile composto di viti di dimensione diversa per esperire, tramite pressione della mano, sensazioni multiple. Hinrich Bredendieck, secondo semestre 1927, propone alla classe un pannello tattile al quale è associato un diagramma cartesiano che misura la variazione delle sensazioni al variare dell'esperienza tattile del materiale: i valori tattili, quando registrati graficamente, generano una struttura espressiva autonoma, analoga a quella del colore o del suono, capace di suscitare stati d'animo e nuove sensazioni di vita.

> «Poiché i valori tattili vengono registrati in modo puramente soggettivo, è sembrato opportuno registrare le reazioni individuali in "diagrammi tattili". Questi potevano essere consultati in seguito, verificando così eventuali cambiamenti intervenuti nelle percezioni»[29].

Moholy-Nagy sottolinea quanto la formazione tattile sia generalmente trascurata, riportando esempi applicativi in ambito medico e riabilitativo, nonché le sperimentazioni con persone non vedenti, che riconoscono alle tavole una funzione di orientamento.

László Moholy-Nagy conosce e cita nei suoi scritti il *Manifesto del Tattilismo* di Marinetti, ma evidenzia la distanza della sua posizione: al Bauhaus l'esercizio tattile non mira a fondare una nuova arte autonoma, bensì ad arricchire l'esperienza sensoriale come fondamento del progetto.

> «F. T. Marinetti, il leader dei futuristi, nel 1921 pubblicò un manifesto sul "tattilismo". Era un appassionato sostenitore di un nuovo tipo di arte, basato esclusivamente sulle sensazioni tattili, e propose nastri, tappeti, letti, stanze, scenografie, ecc. tattili. Nell'Istituto, l'attenzione ai valori tattili serviva a suscitare e arricchire il desiderio di sensazioni tattili ed espressione emotiva, e non aveva l'obiettivo di insegnare un nuovo tipo di "arte". Ciò non esclude, tuttavia, la possibilità che opere d'arte nascano dall'approfondimento dell'esperienza e dall'ispirazione acquisita (soprattutto nel caso dei non vedenti)»[30].

29 László Moholy-Nagy, *The new vision …*, cit., p.24.

30 Ibidem.

4.1.3 Bruno Munari: i laboratori tattili e la mostra *Le mani guardano*, Beaubourg, 1977

Atlas, pp. 130-131.

Bruno Munari (1907-1998) raccoglie e rielabora l'eredità del *Tattilismo* futurista: tutta la sua attenzione per la percezione, la multisensorialità e il coinvolgimento attivo dell'osservatore deriva direttamente dalla sua formazione in seno al Futurismo. Arrivato a Milano nel 1926, entra giovanissimo nel gruppo futurista milanese grazie all'incontro con Marinetti, nel clima del secondo Futurismo degli anni Trenta, dove fa propri i temi del dinamismo, della macchina, della sinestesia, dell'arte come esperienza totale e della partecipazione del pubblico. È in questo contesto che matura l'idea fondamentale dell'opera come processo aperto, da completare attraverso i sensi dello spettatore, secondo quel principio che Umberto Eco avrebbe teorizzato, diversi anni dopo, dell'*opera aperta*.

Già negli anni Trenta, all'interno della sua esperienza futurista, Bruno Munari realizza le prime tavole tattili, anticipando temi che diventeranno centrali nella sua ricerca successiva. Le tavole tattili degli anni Trenta non si configurano ancora come dispositivi didattici, ma come superfici sperimentali di esplorazione sensoriale: materiali diversi, accostati per contrasto o per continuità, invitano la mano a un'esperienza diretta, non mediata dalla vista.

Il lavoro e l'attenzione di Munari al mondo dell'infanzia risale agli anni Quaranta, quando progetta *Scatola di Architettura MC1* (1945), un gioco composto di mattoni dalle forme diverse e dai diversi intagli per la realizzazione di edifici di varia morfologia e destinazione d'uso: dalla chiesa gotica, al palazzo neoclassico, dall'hangar al mercato coperto, dalla torre alla fabbrica di cioccolato. Del 1950 sono i *Libri Illeggibili* libri senza parole che raccontano storie visive attraverso linee, colori, fogli strappati e fogli trasparenti, fili di cotone o altri inserti, che nascono come pezzi unici o riprodotti in piccole tirature. Il *Gatto Meo Romeo* è del 1952 e la *Scimmietta Zizì* del 1954: sono giocattoli in gommapiuma con un'anima metallica che danno la possibilità al bambino di esplorare con la mano e di sperimentare quante e quali posture l'animale giocattolo possa assumere.

Tutti questi giochi hanno lo scopo di abituare i bambini a esplorare il mondo con le mani, a confrontare texture e superfici, a osservare e sperimentare le proprietà fisiche degli oggetti in modo diretto. Profondo conoscitore delle teorie pedagogiche di Piaget, Munari è convinto che un'adeguata stimolazione percettiva e sensoriale sia necessaria già in età infantile per sviluppare un senso critico. Alla progettazione di giochi e giocattoli basata esclusivamente sulla possibilità di assorbimento da parte del mercato senza alcuna attenzione all'aspetto educativo, Munari contrappone

«qualcosa che sia utile alla crescita individuale [...] Un designer può quindi progettare un gioco o un giocattolo che comunichi al bambino, all'uomo in formazione, il massimo compatibile di informazioni e, nello stesso tempo uno strumento per la formazione di una mente elastica e dinamica; non statica, ripetitiva, fossilizzata. [...] il gioco o il giocattolo devono essere stimolatori dell'immaginazione, non devono essere conclusi o finti (come certi modellini perfetti di macchine vere) perché così non permettono la partecipazione del fruitore»[31].

La lunga esperienza maturata come artista, grafico e designer, unita alla convinzione che coscienza critica e capacità immaginifica si sviluppino attraverso il fare e il giocare, lo conduce a concepire strumenti didattici e spazi educativi nei quali l'apprendimento diventa esperienza diretta: il 15 marzo 1977 nella Pinacoteca di Brera, Munari, inaugura il primo laboratorio museale per bambini, con l'dea di educare alla lettura dell'arte il giovane pubblico. Sostiene il designer che «fra vent'anni potremo avere un pubblico diverso. Un pubblico che guarderà le opere d'arte non solo sotto il "cosa vuol dire" bensì conoscendone tutti gli aspetti costruttivi, che avrà memorizzato, giocando, da bambino»[32].

Il gruppo di ricerca è coordinato da Bruno Munari è composta da Giovanni Belgrano, pedagogista; Renate Eco, insegnante; Piero Polato, designer; Alberto Munari, psicologo. Il progetto nasce all'indomani di una serie di seminari promossi da Franco Russoli e organizzati dalla fondazione Rizzoli negli anni 1975-76 per promuovere una nuova idea di museo, non legata esclusivamente alla conservazione ma all'idea del museo «come strumento di comunicazione di massa»[33].

Munari propone di insegnare ai bambini come si guarda un'opera piuttosto che leggerne solo il contenuto o il messaggio. L'arte visiva non va raccontata a parole, va sperimentata: le parole si dimenticano, l'esperienza no. "Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco", suole ripetere l'artista, citando un antico proverbio cinese. Nei laboratori concepiti da Munari, dunque, si sperimentano tecniche e regole desunte dalle opere d'arte di ogni epoca e di ogni luogo, trasformate in giochi: è facendo che si scoprono le qualità diverse dei materiali e le caratteristiche degli strumenti.

Tra i diversi laboratori (sui segni, sul colore, sul divisionismo...) Munari progetta e realizza un laboratorio tattile in occasione della mostra itinerante *Les mains regardent* ideata e curata dal dipartimento educativo del Centre Pompidou di Parigi.

«L'educazione alla visione e alla comunicazione visiva è già cominciata in parecchie scuole, ma l'educazione tattile non è ancora stata presa in considerazione. Se noi pensiamo invece che è bene conservare la globalità sensoriale degli individui, per una maggiore e più diretta conoscenza dei fenomeni, ci dovremo occupare anche della percezione tattile [...]

31 Bruno Munari, *Da cosa nasce cosa* (1981), Laterza, Bari, 2021, pp. 240-248.

32 Bruno Munari (a cura di), *Il laboratorio per bambini. Progetto e metodo del primo laboratorio per bambini alla Pinacoteca di Brera a Milano 1977*, Zanichelli, Bologna 1981, p. 5.

33 Ivi p. 4.

> NON TOCCARE! Quante volte i bambini si sentono ripetere questa imposizione. Nessuno direbbe mai: non guardare, non ascoltare, ma pare che per il tatto sia diverso, molti pensano che se ne possa fare a meno»[34].

Attraverso il laboratorio, Munari applica i principi del *tattilismo* per educare i bambini a conoscere il mondo e l'arte attraverso il tatto, a stimolare la curiosità e la fruizione dell'arte attraverso un'esperienza attiva e multisensoriale, nella quale il fare e il toccare diventano strumenti fondamentali di apprendimento.

Il laboratorio si sviluppa in due sale adiacenti alla mostra, accessibili tramite una grande porta trasformata in "spessore tattile": bambini e adulti devono farsi strada attraverso materiali appesi da toccare, introducendoli così in un ambiente in cui tutto è destinato al contatto e alla scoperta sensoriale. All'interno, i piccoli visitatori trovavano una vasta gamma di materiali con caratteristiche tattili diverse, tavole esplicative dei valori tattili e strumenti per comporre le proprie esperienze: pezzi di legno, blocchi, carte e superfici di texture differenti, oltre a materiali più insoliti come pellicce, segatura, riso, fango o polistirolo.

I bambini trascorrono circa un'ora nel laboratorio, manipolando materiali, costruendo composizioni tattili e sperimentando sensazioni contrastanti come ruvido-liscio, duro-morbido o freddo-caldo.

Le sale del laboratorio tattile introducono a *Les mains regardent*, terza mostra didattica itinerante del Centre Pompidou di Parigi (dopo *Vive la Couleur* del 1975 *Du Point à la Ligne* del 1976), nata con l'idea di allenare il senso del tatto alla percezione estetica. Arriva in Italia nel 1977 alla Pinacoteca Brera di Milano e tre anni dopo alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna di Roma. «Questa mostra è costruita come un mosaico, con il contributo di cultori, animatori, ciechi, architetti, ricercatori, genitori, medici, ognuno dei quali ha contribuito con la propria esperienza»[35], scrive Danièle Giraudy responsabile del Atelier des Enfants del Beaubourg. La mostra si struttura in dieci sezioni tematiche: *La mano*; *Carezzare*; *Seppellire*, *Sepolto; Impronta*; *Volume*; *Assemblage*; *La città; Percorso tattile attraverso la scultura del '900*; *Il serpentone* (percorso sensoriale).

Accanto ai dispositivi didattici tattili appositamente progettati per l'esposizione, vengono presentati anche modelli a scala urbana esperibili attraverso il tatto e opere d'arte di autori contemporanei: opere di Claes Oldenburg nella sezione *Impronta*, di Louise Nevelson nella sezione *Volume*, di Alexander Calder nella sezione *Assemblage*. La mostra e il laboratorio di Munari concorrono così a costruire un dispositivo espositivo nel quale l'esperienza estetica si emancipa dal primato della vista e si fonda su un coinvolgimento corporeo e sensoriale diretto, introducendo l'idea di una fruizione museale inclusiva e attiva.

L'eredità di queste esperienze trova un'importante risonanza nella mostra *Toccare la bellezza – Touching Beauty*, allestita nel 2021 al Palaz-

---

34 Bruno Munari (a cura di), *I laboratori tattili. Per il mantenimento e l'educazione di un senso importante quanto la vista e l'udito*, Zanichelli, 1985, P. 3.

35 Danièle Giraudy, *Prefazione*, in Pia Vivarelli (a cura di) *Le mani guardano,* catalogo della mostra, De Luca, Roma 1980, p. 9.

zo delle Esposizioni di Roma, che ha riportato al centro della riflessione museografica il tema della percezione tattile attraverso opere, dispositivi sensoriali e percorsi accessibili. Ideata dal Museo Tattile Statale Omero di Ancona, in collaborazione con la Fondazione Chiaravalle Montessori e l'Associazione Bruno Munari, la mostra espone opere di Munari insieme ai dispositivi didattici di Maria Montessori. Così accanto alle *Macchine inutili*, ai *Messaggi tattili*, alla serie *Positivo-Negativo*, alle *Sculture da Viaggio*, ai giochi (come la Scimmietta Zizì), alle opere editoriali e alle sperimentazioni materiche di Munari, il pubblico può toccare i materiali didattici del metodo educativo montessoriano: tavolette termiche, lettere smerigliate, solidi geometrici, tavole botaniche, tavolette dei colori — oggetti pensati per educare la mano quale organo di intelligenza secondo la pedagogista stessa. Così, l'esposizione diventa un luogo nel quale la distinzione tra "oggetto d'arte", "giocattolo educativo", "strumento didattico" sfuma lasciando spazio a un'esperienza tattile che unisce estetica, gioco e conoscenza.

Le esperienze artistiche e pedagogiche analizzate – dal *Tattilismo* futurista alla pedagogia montessoriana, dal *Vorkurs* del Bauhaus fino ai laboratori di Bruno Munari –pur nella diversità dei contesti storici e degli obiettivi, delineano un campo di ricerca nel quale il tatto viene riconosciuto come esperienza fondante e come senso capace di attivare una conoscenza concreta. Marinetti individua nel tatto un nuovo linguaggio artistico, una via per rifondare la comunicazione sensorea e rigenerare l'uomo moderno attraverso un'educazione percettiva totale. Montessori, in un ambito scientifico ed educativo, riconosce nella mano l'organo dell'intelligenza e costruisce un sistema didattico fondato sull'azione, sulla manipolazione e sull'esperienza diretta. Itten e Moholy-Nagy, al Bauhaus, trasformano l'educazione tattile in un vero e proprio metodo di conoscenza dei materiali, ponendo la percezione aptica alla base del progetto e della forma. Munari, infine, raccoglie questa eredità e la traduce in pratiche didattiche e museali nelle quali il tatto diventa strumento di gioco, di scoperta, di costruzione di una coscienza critica fin dall'infanzia.

Ciò che accomuna queste esperienze è il convincimento che la conoscenza sia un processo esperito dal corpo, dal fare, dall'esplorazione sensoriale dell'ambiente. Il tatto, in questa prospettiva è un dispositivo cognitivo capace di mettere in relazione soggetto, materia e spazio in modo diretto, attivo e trasformativo. Dalla tavola tattilista futurista alle tavolette montessoriane, dai montaggi materici del Bauhaus ai laboratori museali di Munari, emerge un modello educativo ed esperienziale fondato sulla sperimentazione e sul gioco, nel quale l'apprendimento avviene per esposizione e per pratica, più che per trasmissione verbal. Il tatto diventa così non solo strumento di percezione, ma vero e proprio medium pedagogico e progettuale, capace di ridefinire il rapporto tra corpo, spazio e conoscenza.

4.2 La ricerca site-specific e performance

Nel corso degli anni Sessanta, una parte significativa della ricerca artistica internazionale mette in discussione la separazione tra opera, spazio e spettatore, proponendo esperienze nelle quali il corpo diventa il vero luogo dell'apprendimento e della conoscenza. L'opera non è più un oggetto da contemplare, ma un dispositivo da attraversare, praticare, mettere in azione; pertanto la dimensione site-specific e la performance assumono un ruolo centrale nella definizione del rapporto tra individuo e ambiente, spostando l'attenzione dall'*arte come prodotto* all'*arte come esperienza:* situata, temporanea e relazionale.

Queste pratiche si fondano su una concezione dello spazio come attivatore di sollecitazioni percettive, motorie e psicologiche. È nello spostamento, nello smarrimento, nello sforzo fisico, nel contatto con materiali e ostacoli che il visitatore costruisce nuove consapevolezze spaziali, considera daccapo i propri riferimenti, mette in discussione le abitudini percettive acquisite. Lo spazio, in questa prospettiva, non si limita a contenere l'esperienza, ma la genera.

L'arte ambientale, le installazioni praticabili, le performance e i dispositivi ludici degli anni Sessanta condividono l'istanza, già espressa e manifestata dalle Avanguardie storiche, di superare la visione distaccata e retinica dell'opera per attivare una percezione globale, che coinvolga tatto, movimento, equilibrio, suono, fatica, disorientamento. Il corpo diventa misura e strumento della conoscenza. Questa trasformazione riguarda anche la dimensione educativa: si impara "dentro" lo spazio, attraverso un fare che precede e spesso eccede la consapevolezza razionale.

In questa cornice, l'esperienza del visitatore si avvicina sorprendentemente a quella infantile: esplorativa, curiosa, aperta all'imprevisto. L'errore e lo spaesamento diventano occasioni generative di sapere. È proprio in questa logica che molte sperimentazioni artistiche del periodo intercettano, consapevolmente o meno, alcuni principi fondamentali dell'educazione allo spazio: la centralità dell'esperienza sensoriale, il valore formativo del gioco, il ruolo dell'ambiente come terzo educatore, la conoscenza che nasce dall'azione prima ancora che dalla rappresentazione.

Le mostre ambientali e i dispositivi installativi si configurano così come veri e propri laboratori temporanei della percezione, nei quali lo spettatore è chiamato a negoziare continuamente la propria posizione nello spazio e nel tempo. L'apprendimento che ne deriva non è dichiarato, non è guidato da un programma didattico esplicito, ma risulta come esito secondario dell'esperienza stessa: un apprendimento incidentale, stratificato, profondamente corporeo.

Si può facilmente immaginare quanto vasto sia il panorama delle ricerche artistiche che operano in tale direzione: all'interno di questo panorama si sono scelti alcuni casi, esemplari per la forza e l'evidenza con le quali lo spiazzamento viene ricercato o la qualità spaziale esibita.

Si è scelto, dunque, di analizzare il lavoro di Daniel Spoerri esposto alla mostra *Dylaby*, quello di Robert Morris della personale *Robert Morris 1971,* oltre al lavoro di Bruce Nauman esposto in *Contrapposto studies*: tre artisti e tre mostre che, seppur attraverso linguaggi e media differenti, condividono una comune attenzione alla dimensione esperienziale, al corpo in movimento, alla relazione tra spazio costruito e percezione.

Punto comune al lavoro di questi artisti è il desiderio di intercettare il pubblico cercando di mettere in crisi le conoscenze acquisite e i meccanismi percettivi che utilizziamo, spesso in modo inconsapevole, nella vita quotidiana. Le loro opere insinuano il dubbio che possa esistere una modalità di percezione altra, dalla quale derivano criteri di valutazione differenti: criteri che, soprattutto, possono e dovrebbero essere applicati alla comprensione critica dell'ambiente che quotidianamente esperiamo e abitiamo.

Queste esperienze, lette nell'ottica dell'educazione allo spazio, permettono di comprendere come l'arte contemporanea abbia anticipato, e in parte formulato, dispositivi capaci di attivare modalità profonde di apprendimento non intenzionale.

Atlas, pp. 132-135.

4.2.1 *Dylaby* 1962

La messa in discussione delle abitudini percettive, la partecipazione attiva dello spettatore attraverso un coinvolgimento non solo visivo quanto sonoro, tattile e psichico sono obiettivi della mostra *Labyrinthe dynamique (Dylaby)*. *Dylaby* si tiene al Stedelijk Museum di Amsterdam, dal 30 agosto al 30 settembre 1962, a cura di Willem Sandberg e Ad Petersen insieme e su idea di Jean Tinguely. Un vero progetto ambientale articolato organicamente, ideato e realizzato in stretta collaborazione con i sei artisti invitati: Daniel Spoerri, Niki de Saint Phalle, Martial Raysse, Robert Rauschenberg, Per Olof Ultvedt e lo stesso Jean Tinguely, artisti in gran parte aderenti al *Nouveau Réalisme*[36].

La mostra rende esplicite nel titolo le intenzioni, facendo tesoro delle esperienze dell'arte cinetica[37] e mirando al disorientamento percettivo che un labirinto può indurre in chi lo attraversa[38].

Nello stesso museo, l'anno prima (1961), si è infatti tenuta la storica mostra *Bewogen Beweging* (Arte in Movimento), curata da Pontus Hultén, nella quale le 233 opere esposte raccontano quanto il coinvolgimento

36 Il *Nouveau Réalisme*, definito Pierre Restany e Yves Klein nel 1960, raggruppa artisti quali lo stesso Klein, Arman, Tinguely e Rotella, propone una "nuova percezione del reale" attraverso l'uso di oggetti e materiali della società dei consumi.

37 Silvia Bordini, a cura di, *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni,* Carocci, Roma, 2015, p. 107.

38 Paula Burleigh, *Ludic, Labyrinths. Strategies of Disruption, "Stedelijk Studies"*, no. 7, https://stedelijkstudies.com/journal/ludic-labyrinths-strategies-of-disruption/, accesso dicembre 2025.

sensoriale dello spettatore e la ricerca sul movimento siano temi indagati già a partire dalle avanguardie storiche.

La mostra *Dylaby* si inserisce all'interno di un progetto di rinnovamento del museo promosso dal suo direttore, Willem Sandberg, intento ad aprirlo maggiormente verso la società[39]. Come si legge in olandese nelle prime pagine del catalogo:

> «Il visitatore non osserva gli oggetti dall'esterno, ma si trova continuamente in mezzo ad essi, parte dell'insieme. Forse si chiederà se si trovi ancora in un museo - ma un museo non è forse un luogo dove artista e pubblico si incontrano?»[40].

Per *Labyrinthe dynamique (Dylaby)* i curatori lasciano agli artisti piena libertà di caratterizzare il proprio ambiente. L'installazione, nel suo insieme, è intesa come un complesso dispositivo ludico, articolato in sette ambienti, sette sale consecutive, ciascuna ideata da un artista. Tutto è caratterizzato da una deliberata mancanza di chiarezza nel layout della mostra. Piuttosto che esporre delle opere finite, i curatori chiedono agli artisti di realizzare delle opere site-specific, appositamente per il museo, in poco più di due settimane.

L'opera arriva a coincidere con l'azione dell'artista nello spazio, ovvero nel contenitore architettonico: spazio ed opera coincidono, determinando le modalità di fruizione dell'opera stessa. Ecco la complessa sequenza del percorso espositivo: una sala labirintica buia (Spoerri); uno stretto ambiente formato da una salita in legno (Ultvedt); una sala tradizionale di museo ribaltata in verticale (Spoerri); alcune grandi gabbie metalliche con assemblaggi di oggetti e orologi (Rauschenberg); la *Raysse beach*, un ambiente con piscina ed oggetti balneari pop (Raysse); una *Shooting Gallery* (de Saint Phalle); per finire con un enorme macchinario semovente (Tinguely).

I visitatori affrontano un percorso ludico e vengono sottoposti a effetti stranianti. In questa sede ci soffermeremo in particolare sulle sale di Spoerri, ma anche sugli interventi significativi di Niki de Saint Phalle e Jean Tinguely, dove la percezione dello spazio e il coinvolgimento del pubblico raggiungono un'intensità particolarmente significativa.

Il percorso si apre con la prima sala ideata da Daniel Spoerri: uno spazio labirintico totalmente buio nel quale gli spettatori si muovono a tentoni e la loro percezione è continuamente sollecitata dai materiali ed oggetti esposti. L'attenzione di Spoerri per l'esperienza corporea del fruitore deriva, probabilmente, dal suo interesse per la danza e dalla sua attività di coreografo.

Nel buio della sala, lo spettatore attraversa piani inclinati e supera ostacoli di varia natura: vengono usati tutti materiali di recupero, come

---

39 Willem Sandberg, durante il suo mandato da direttore (1945-1962), punta a trasformare lo Stedelijk di Amsterdam in uno spazio aperto alla sperimentazione, piuttosto che un contenitore di opere da contemplare passivamente. Si veda Roodenburg-Schadd, *Expressie en ordening,* NAi, Amsterdam 2004.

40 DYLABY. Dynamisch Labyrint, Stedelijk Museum Amsterdam, September 1962.

ruote di biciclette, materassi, manichini, pattini a rotelle. Lo spazio è progettato e configurato nella logica del *ready-made* e l'*object trouvé* ostacola l'incedere del visitatore.

Le sollecitazioni alle quali sono sottoposti i visitatori in questa sala sono molteplici e l'incedere al buio è associato a rumori e cigolii di diversa natura. Le sensazioni aptiche provate dai visitatori sono diverse a seconda delle superfici esperite nell'individuare l'uscita: spugne bagnate e muri umidi, pannelli caldi, piattaforme girevoli. Tutti espedienti per disorientare il visitatore nello spazio. A segnare l'uscita e il passaggio alla sala successiva una luce di emergenza rossa.

Anche la terza sala è di Spoerri. Qui l'artista riporta a scala ambientale il ribaltamento dei piani già indagato nei suoi quadri-trappola. Infatti, nei suoi *Tableau-piege* Spoerri congela le situazioni conviviali, i resti di un pasto, li cristallizza dentro tele di plexigas e ribalta il piano orizzontale del tavolo da pranzo sulla superficie verticale del muro.

Nella terza sala dello Stedelijk Museum opera analogamente. I visitatori entrano in quella che deve sembrare la sala di un museo tradizionale, ma ribaltata in verticale. Dalle pareti sporgono statue e piedistalli che sorreggono busti. Sul pavimento vengono "appesi" dei quadri.

Venendo a mancare i riferimenti spaziali tradizionali lo spaesamento dello spettatore è totale: oggetti che usualmente si collocano sul piano orizzontale sono allestiti sulle pareti verticali.

La sala ideata da Niki de Saint Phalle, invece, trasforma lo spettatore passivo in co-autore dell'installazione. È una sala allestita con statue in gesso e plastica bianca: mostri, animali preistorici, bambole e teste di manichini. I visitatori possono imbracciare fucili ad aria compressa per sparare contro sacchi contenenti vernice, che scoppiando imbrattano casualmente le statue bianche con schizzi colorati. Il risultato ricorda la gestualità della pittura astratta espressionista, venendo però meno l'intenzionalità e l'aura del genio creativo dell'artista.

Forse più delle altre sale, quella di Niki de Saint Phalle ricorda le atmosfere di un luna park, con le tipiche postazioni di tiro a segno.

Il tema del labirinto persiste nell'indagine dall'artista, che quattro anni più tardi, nel 1966, progetta e realizza al Moderna Museet di Stoccolma *HON – en katedral,* una gigantesca figura femminile, sdraiata sulla schiena e dall' interno praticabile. *Dylaby* e *HON* condividono una struttura labirintica e un'atmosfera partecipativa.

Prima che nella settima e ultima sala della mostra, anche in questa quinta sala, accanto ai dispositivi ludici di Niki de Saint Phalle, trovavano spazio alcune macchine dello scultore svizzero Jean Tinguely. Sono *Machines pour dessiner*, delle quali ha presentato i prototipi nella celebre mostra *Le mouvement* curata da Pontus Hultén alla galleria Denise René di Parigi.

Sotto gli occhi di un pubblico affascinato, le macchine di Tinguely dipingono casualmente rulli di tela che scorrono tra gli ingranaggi. Altre riportano alle estremità delle penne colorate che, producendo pressione su fogli di carta, realizzano disegni sempre diversi e del tutto casuali, anche loro.

Si tratta di improbabili assemblaggi di ingranaggi meccanici, di cinture di cuoio e fil di ferro, per le quali l'accidentalità o l'interazione con lo spettatore sono fattori determinanti[41]. Pontus Hulten, a proposito delle macchine di Tinguely, sostiene che si tratta di «una meccanica il cui obiettivo non è la precisione, ma l'anti-precisione, i meccanismi del caso»[42].

Spoerri, Niki de Saint Phalle e Tinguely avevano aderito due anni prima al *Nouveau Réalisme*, accomunati dalla volontà di superare l'uso del tradizionale supporto pittorico e di coinvolgere emotivamente il pubblico: considerano l'oggetto nella sua autonomia espressiva, secondo la logica del *ready-made* duchampiano.

I macchinari di Tinguely assumono, come il progetto di Niki de Saint Phalle, un valore critico nei confronti della pittura informale e dell'espressionismo astratto. Lo spettatore diventa parte del processo artistico: le macchine di Tinguely vogliono attivare la percezione multisensoriale dello spettatore, ma non producono molto se non un'opera d'arte apparente, che mette in discussione il ruolo dell'artista.

Anche l'ultima sala, la settima, è animata dalle macchine di Tinguely. L'intento originario dell'artista è di creare macchine che distruggessero tulipani, scarpe in legno, stoviglie varie[43]. A causa dell'indisponibilità dei tulipani a settembre e dell'alto costo che deriverebbe dalla distruzione ciclica di oggetti, Tinguely cambia idea. Progetta un pavimento rialzato in legno, al di sotto del quale dei ventilatori emettono forti getti d'aria, che, attraverso appositi fori, producono un continuo movimento di palloncini colorati con le scritte "DYLABY". Palloncini da scoppiare. Una fotografia di Ed van der Elsken che ritrae bambini che corrono in questa stanza, diviene quella emblematica e rappresentativa della mostra.

Le foto raccolte nel catalogo, a dire il vero, più che raccontare le opere, da un lato di soffermano sul processo di costruzione degli ambienti, dall'altro narrano l'interazione tra opere e visitatori e le sensazioni di spiazzamento provocate. Tinguely, per esempio, è fotografato per strada alla ricerca di materiale di scarto, fil di ferro, ruote e aste metalliche, per comporre le sue macchine.

Sempre di Ed van der Elsken sono le riprese video: un documentario di 10 minuti nel quale il fotografo restituisce le sensazioni e le impressioni dei visitatori, adulti e bambini, nell'attraversare il labirinto, piuttosto che descrivere le opere nella loro specificità ed individualità. Nel video, il fotografo segue il visitatore nel percorso, e contrappone il punto di vista adulto a quello infantile: libero da freni inibitori, il bambino comprende le installazioni, si diverte, attiva gli ambienti ed interagisce con le opere. Il visitatore adulto invece, vaga per stanze buie, inciampa negli oggetti lun-

---

41 Emanuele Quinz, *Dalle macchine per disegnare alle macchine che disegnano. Da Tinguely ai Behavioral Object,* in Giorgio Camuffo, a cura di, *Macchine per disegnare sulla carta, sul pavimento, sui muri e in un milione di altri luoghi,* Corraini, Mantova 2011, p. 114.

42 K. G. Pontus Hultén, *Tinguely. 'Meta',* Thames and Hudson, Londra 1975, p.8.

43 Janna Schoenberger, *Ludic Exhibitions at the Stedelijk Museum: Die Welt als Labyrinth, Bewogen Beweging e Dylaby, "Stedelijk Studies"*, n. 7, 2018, https://stedelijkstudies.com/journal/ludic-exhibitions-at-the-stedelijk-museum-die-welt-as-labyrinth-bewogen-beweging-and-dylaby/#_edn38, dicembre 2025.

go il cammino e si preoccupa di quelli sospesi al soffitto. Il messaggio del video è chiaro: è possibile beneficiare della struttura non convenzionale di *Dylaby*, che richiede la partecipazione attiva piuttosto che la visione passiva delle opere, solo assumendo il punto di vista curioso e disinibito di un bambino: e questo, per il nostro ragionamento, è molto significativo.

A proposito della partecipazione dei bambini in *Dylaby,* va ricordato l'interesse e il desiderio di Sandberg, direttore del *Stedelijk* dal 1945, nel rendere il museo accessibile ad un pubblico sempre più vasto. Queste intenzioni lo portarono ad arricchire l'offerta educativa del museo, programmando attività destinate anche al pubblico più giovane.

Le immagini e la planimetria di Dylaby compaiono nel quarto numero, "The Situationist Times" a cura di Jacqueline de Jong[44]. Un numero speciale sul labirinto, anti-didattico, un numero inteso come una deriva, per stimolare le risonanze visive piuttosto che seguire una linea narrativa, secondo il principio dell'associazione di idee.

La mostra *Dylaby* doveva molto anche, e soprattutto, alle ricerche surrealiste e allo spiazzamento percettivo messo in atto dagli artisti che afferivano al movimento. Basti pensare alla celebre quanto allora disorientante *Exposition internationale du Surréalisme* alla *Galerie des Beaux-Arts* di Parigi, del gennaio 1938, nella quale Duchamp trasformò lo spazio espositivo in un luogo del tutto straniante ed inquietante[45].

Sviluppando le ricerche surrealiste, attingendo agli studi di Huizinga e alle ricerche sul movimento e all'arte cinetica, *Dylaby* è un gigantesco dispositivo, che fa del labirinto uno strumento di disorientamento. I visitatori sono chiamati a liberarsi delle loro inibizioni adulte e a sciogliere i freni inibitori, per riconsiderare le loro consapevolezze spaziali, acquisite e date per certe.

La perdita visiva di un orizzonte fisso, la presenza massiva di piani inclinati, i rumori, l'assenza di luce, le sensazioni tattili stranianti e lontane dalle esperienze classiche percepite in un museo, hanno fatto di *Dylaby* un potente strumento di messa in discussione delle certezze spaziali adulte.

---

44 Jacqueline de Jong, "The Situationist Time"s n. 4, Art Print, Copenhagen 1963, pp. 138–139.

45 Francesco Poli, Francesco Bernardelli, *Mettere in scena l'arte contemporanea. Dallo spazio dell'opera allo spazio intorno all'opera*, Johan&Levi, Milano 2016, p. 25.

4.2.2 *Robert Morris* 1971

Atlas, pp. 136-138.

Robert Morris (Kansas City 1931-Kingston 2018) è uno scultore statunitense, uno dei principali teorici ed artisti del *minimalismo*. Si interessa, nel suo percorso artistico, al mondo della danza, della filosofia e della psicologia.

Tutta la produzione artistica e teorica di Morris indaga la stretta relazione tra oggetto, spazio e fruitore, depotenziando di fatto l'oggetto artistico come mero oggetto estetico.

Dopo il trasferimento a New York con la moglie, la ballerina e coreografa Simone Forti, si unisce al *Judson Dance Theatre*: un collettivo nato a Greenwich Village tra il 1962 e il 1964, composto da danzatori, musicisti e artisti visivi, che rifiuta i codici della danza tradizionale per esplorare movimenti quotidiani, gesti "ordinari", interazioni con oggetti e strutture sceniche. Per il *Judson Dance Theatre* Morris ha modo di realizzare alcune scenografie: oggetti minimali come le scenografie per *Arizona* (1963), *21,3* (1964), *Site* (1964) e *Waterman Switch* (1965).

In principio gli oggetti di Morris sono volumi puri, forme essenziali, realizzati in materiali industriali, per la realizzazione dei quali la manualità dell'artista viene ridotta al grado zero. Sono opere che rimuovono ogni traccia di emozione o impulsività, tipica della pittura dell'Espressionismo Astratto americano e dell'Informale europeo degli anni Cinquanta. Negli anni successivi Morris amplia il suo ambito di indagine: dai blocchi geometrici e sculture site-specific, passa a lavori informali e "processuali" (feltro, terra, materiali deperibili), dove l'attenzione si sposta dal prodotto finito al processo, all'esperienza percettiva, al divenire instabile dell'opera stessa.

Quello di Morris è un dichiarato rifiuto per la finzione, e per l'esaltazione della figura dell'artista.

Le sue parole raccontano bene il valore che attribuisce al fare arte ed essere artista:

> «non voglio partecipare a messe in scena di conversazioni sull'arte (la mia o quella altrui, passata o presente) che altro non sono che faticose performance dissimulate. [...] Tanto tempo fa ho preso l'abitudine, mai più abbandonata, di annotare invece che di parlare. È possibile che io sia stato indotto a fare arte perché parlare ed essere al cospetto di altre persone non erano obbligatori»[46].

Nel primo testo che Morris scrive, *Note sulla danza,* a seguito dalle esperienze come scenografo presso il *Judson Dance Theatre*, l'artista teorizza l'interdipendenza tra corpo, oggetto, movimento e spazio. Morris è impegnato in una pratica nella quale l'oggetto viene pensato come esten-

46 Robert Morris, in *Critical Inquiry,* Vol 41, n. 2, Winter 2015, The University of Chicago Press, pp. 289-311.

sione del corpo, mentre il soggetto, attraverso l'azione e il movimento, può assumere qualità proprie dell'oggetto. Infatti, in apertura si legge: «my involvement in theatre has been with the body in motion. However, changed or reduced the motion might have been or however elaborate the means used might have been, the focus was this movement»[47]. Il lavoro che Morris porta avanti è un lavoro sul movimento del danzatore e del pubblico in relazione ai suoi oggetti scenici e allo scorrere del tempo. «The challenge was to find alternative movement»[48]. La sfida è, quindi, individuare ed innescare movimenti alternativi dei performer, a seconda degli oggetti scenici progettati.

Nel successivo scritto, *Note sulla scultura*[49], Morris si pone il problema della percezione della scultura rispetto lo spazio e il tempo.

Gli oggetti scultorei, secondo Morris, devono tendere all'essenzialità della forma per essere facilmente esperiti dal fruitore, secondo il principio gestalgico di figura-sfondo, che la pittura affronta più facilmente sul piano bidimensionale. Anche solidi con lievi irregolarità -tronchi di piramide, piani inclinati- sono più facili da visualizzare rispetto a solidi complessi, che diventano, scrive Morris, *frustranti da percepire*. «Simplicity of shape does not necessarily equate with simplicity of experience. Unitary forms do not reduce relationships. They order them»[50].

Nella seconda parte dello scritto affronta la relazione dimensionale tra oggetto scultoreo e corpo senziente: «In the perception of relative size the human body enters into the total continuum of sizes and establishes itself as a constant on that scale». Dunque i solidi semplici non implicano esperienze ridotte nell'intensità, anzi pongono ordine nella relazione con il fruitore e con la sua dimensione corporea.

Morris passa poi ad analizzare come il rapporto di intimità che l'opera scultorea instaura con chi fruisce vari a seconda della sua scala: gli oggetti piccoli stabiliscono rapporti più intimi con chi li esperisce, scrive Morris. Un rapporto esclusivo con l'opera. Un oggetto grande, invece, necessita di spazi più ampi per essere esperito nella sua totalità: esso risulta totalizzante rispetto la dimensione umana e permette una visione condivisa. Oggetti troppo grandi, invece, incidono in termini di compressione per la loro incombenza. Dunque, quello di Morris è un accurato studio fenomenologico, che muove dalle dimensioni delle opere prodotte e che incide sul suo fare scultoreo e sul suo operare artistico.

---

47 Robert Morris, *Notes on Dance*, in "Tulane Drama Review", vol. 10, no. 2, Winter 1965, pp. 179-186.

48 ivi p. 179.

49 Robert Morris, Notes on Sculpture, in Gregory Battcock (a cura di), *Minimal Art: A critical Anthology,* E.P. Dutton, New York 1968.

50 ivi p. 228.

Le considerazioni che Morris mette a punto nei suoi scritti, trovano applicazione anche nel progetto della mostra *Robert Morris* del 1971 alla Tate Gallery di Londra (oggi Tate Britain). Un'installazione site-specific che mette insieme alcuni lavori degli anni Sessanta con nuove realizzazioni. La mostra sarebbe dovuta rimanere aperta al pubblico dal 28 Aprile al 6 giugno del 1971. Le cose non andarono così.

Pensata come una sorta di allestimento per una performance collettiva che il pubblico può mettere in scena liberamente e senza programma alcuno, la mostra consiste in una serie di dispositivi che il visitatore può fruire e praticare. Come ricordano David Sylvester e David Compton nel catalogo della mostra[51], si tratta di strutture che nella loro essenzialità assomigliano alle precedenti sculture di Morris, ma che di fatto invitano la partecipazione del pubblico. Il catalogo, nella sua copiosa documentazione fotografica, rimane una delle poche e preziose testimonianze di una mostra chiusa soli quattro giorni dopo la sua apertura: numerose infatti, furono le persone che nel praticare le strutture (nell'arrampicarsi, rotolare, camminare in equilibrio, tirare cavi) rimasero ferite. Le strutture sono raggruppate in tre sezioni, ciascuna delle quali si relaziona in maniera diversa con il visitatore.

Una prima sezione è pensata per rendere attivo il fruitore ma lascia passivi e fissi gli oggetti esposti. Si tratta di una colonna in granito, sacchi di sabbia, elementi a sezione triangolare in acciaio. Oggetti che comportano un'interazione di tipo visiva del pubblico.

Una seconda sezione è composta da oggetti e strutture che la gente può muovere e spostare: sculture che subiscono i movimenti e le azioni dei visitatori. In questo ambiente sono, infatti, presenti un piano oscillante su una trave in legno; una immensa sfera da muovere lungo un percorso spiraliforme definito da sacchi di sabbia; una piattaforma metallica dalla sezione a "V" poggiata su due travi, che il visitatore poteva muovere tirando dei cavi.

Un gruppo finale di oggetti è stazionario ma determina ed impone esatti limiti alla posizione e ai movimenti della gente che si trova ad interagire con esso. Si tratta di due travi sulle quali camminare in equilibrio; due rampe in legno sopra le quali lo spazio praticabile è chiuso da una sorta di copertura, anch'essa inclinata; un tunnel da attraversare a carponi; una struttura da esperire arrampicandosi.

Tra la seconda e terza sezione è presente un'area video nella quale vengono mostrati su due schermi, a velocità diversa- ora accelerati, ora rallentati- riprese di figure umane nude che corrono, cascano, si specchiano. Quasi un'indicazione visiva delle azioni da intraprendere.

51 Michael Compton, David Sylvester (a cura di), *Robert Morris*, Tate Gallery, Londra 1971.

Un articolo di Jonah Westerman[52] riporta le dichiarazioni di Morris al presentatore della BBC Melvyn Bragg, che definisce la mostra «un'opportunità per le persone di essere coinvolte in un'attività fisica, di diventare consapevoli dei propri corpi, della gravità, dello sforzo, della fatica, dei loro corpi in condizioni diverse»[53]. Gli oggetti in mostra non hanno alcun valore intrinseco se non quello di stimolare un sentire nuovo: una (rinnovata) consapevolezza dello spazio.

Oggetti che permettono al pubblico di: osservare, contemplare, riflettere, camminare in equilibrio, camminare su un pendio, muovere, spingere, tirare, toccare, cercare l'equilibrio su una piattaforma basculante, attraversare a carponi, arrampicarsi, cadere. il corpo si attiva nello spazio.

Nel 2009 la Tate Modern ha rivisitato e riproposto il progetto di Morris con il nome di *Bodyspacemotionthings*, con la curatela di Catherine Wood e Kathy Noble, sotto la supervisione di Morris: questa volta usando materiali durevoli, oltre a una serie di precauzioni per garantire la sicurezza dei visitatori. La mostra ha avuto un grande successo, nemmeno a dirlo, come del resto quella del 1971.

Nelle pagine di "Artforum" del 2009, il commento di Phyllis Tuchman, non è però dei più clementi, non per le intenzioni del progetto originale, quanto per quelle degli anni Duemila. Il giornalista, infatti, considera quella del 2009 come una sorta di "addomesticamento" dell'originale mostra del 1971 piuttosto che una sua reinvenzione: una volta aggiornati materiali e dispositivi di sicurezza la sua storicità sembra negata.

Al netto delle valutazioni sull'edizione contemporanea di *Bodyspacemotionthings,* appare di assoluto interesse l'intento di Morris, e il nome lo dice bene: una mostra-dispositivo per analizzare le relazioni tra corpo, movimento, spazio ed oggetto artistico. L'oggetto, nella sua essenzialità formale e materiale, è luogo di esperienza motoria e di consapevolezza corporea. La mostra conferma quanto Morris fosse interessato alla percezione del pubblico, non meramente visiva, quanto esperienza fisica globale.

L'oggetto, per Morris, è nello svolgersi del tempo e in relazione al corpo in movimento. Un fare arte, si legge nel catalogo, che andando oltre l'aspetto manipolativo, il vendere, il collezionare e l'ammirare, propone un nuovo ruolo dell'artista nella relazione con la società.

> «They represent an art that goes beyond the making, selling, collecting and looking at kind of art, and proposes a new role for the artist in relation to society»[54].

---

52 Jonah Westerman, *Robert Morris born 1931 Robert Morris, Tate Gallery 1971; Bodyspacemotionthings, Tate Modern 2009*, in "Performance at Tate: Perspectives", Tate Research, https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/perspectives/robert-morris#footnote-3 Dicembre 2025.

53 *The Arts this Week*, programma radiofonico BBC Radio 3, 29 aprile 1971.

54 M. Compton, D. Sylvester, *Robert Morris* … cit., terza di copertina.

4.2.3 Bruce Nauman, *Contrapposto Studies*

Atlas, pp. 140-142.

Bruce Nauman è un artista poliedrico, che sin dagli anni Sessanta, impiega diversi media per la sua ricerca artistica: dal video alla fotografia, dalla performance all'installazione, dal suono ai neon, fino agli attuali ologrammi e il 3D.

Nato nel 1941 nell'Indiana, Nauman consegue il Master of Fine Arts all'Università della California a Davis nel 1966, con una specializzazione in scultura, per poi trasferirsi a San Francisco ed iniziare una lunga e prolifica carriera, che lo ha visto da subito porsi la questione fondamentale della definizione di arte. Arte, per Nauman, è quello che un artista fa nel suo studio.

E il suo corpo, nello spazio, diventa principale oggetto di indagine, già alla fine degli anni Sessanta, con riferimenti teorici che vanno dalla filosofia, al teatro, da Ludwig Wittgenstein, a SSamuel Beckett, con un interesse particolare per il linguaggio[55].

I primi lavori di Nauman sono video-performance, riprese in bianco e nero nel suo studio, nelle quali interroga la sua fisicità. Lo stesso artista dirà della sua ricerca: «In un certo senso si acquista la consapevolezza del proprio essere attraverso l'attività e non riflettendo solo su sé stessi. Si fanno degli esercizi, ci si allena, si diventa consapevoli del proprio corpo»[56].

Il video è uno strumento a basso costo: realizzate a telecamera fissa, le sue video-performance non necessitano di un pubblico, ci conducono nell'intimità dello spazio privato dello studio, mostrandoci il complesso processo creativo.

«Nel mio studio non c'era niente perché non avevo soldi per procurarmi i materiali con cui lavorare. Così sono stato obbligato a esaminare me stesso e cosa, nel mio studio, stessi facendo» si legge nel materiale informativo della mostra *Contrapposto studies*[57], curata da Carlos Basualdo e Caroline Bourgeois, presso Punta della Dogana, a Venezia nel 2021. Una mostra nella quale, oltre ad un corpus di installazioni video recenti, viene presentata al pubblico una selezione delle prime video-performance dell'artista americano.

In *Bouncing in the corner, NO. 1* del 1968, l'artista si filma mentre, con le spalle rivolte al muro chiuso in un angolo, si lascia cadere all'indietro, instancabilmente per tutta la durata della registrazione. La telecamera è, come sempre fissa, ma la ripresa ruotata di novanta gradi esclude dalla scena il volto dell'artista.

---

55 Teresa Macrì, *Slittamenti della performance. Volume 1. Anni 1960-2000*, Postmedia, Milano 2020, p. 209.

56 Bruce Nauman, *Inventa e muori. Interviste 1967-2001*, (a cura di Farid Rahimi), a+mbookstore, Milano 2005, p. 38.

57 Bruce Nauman. *Contrapposto Studies*, mostra a cura di Carlos Basualdo e Caroline Bourgeois, Punta della Dogana, Venezia, 23 maggio 2021-9 settembre 2022

L'azione è sempre ripetitiva, indaga lo spazio attraverso gesti semplici, spesso ispirati al teatro beckettiano. Come in *Slow angle walk (Beckett walk)*[58], anche questa del 1968. Nauman con le mani unite dietro la schiena, solleva una gamba di novanta gradi, gira su sé stesso di quarantacinque gradi e lascia cadere la gamba sollevata, rumorosamente. Ricomincia lo stesso movimento con l'altra gamba ed incede lentamente verso la telecamera. L'avvicinarsi del performer corrisponde alla scomparsa prima parziale e poi totale della sua figura dal video. Lo spettatore presume il persistere dell'esercizio solo dal rumore continuo e cadenzato del suo incedere e del cadere del piede al pavimento. L'esecuzione è metodica e la tensione e lo straniamento dello spettatore persistenti.

Un'altra video-performance della fine degli anni Sessanta, ritenuta importante ai fini della disamina, è *Dance or Exercise on the Perimeter of a Square (Square Dance)* del 1968. Le sue performance si ispirano alla ricerca della danza degli anni Sessanta, e a coreografi come Merce Cunningham o Meredith Monk, per l'intento di sfidare le capacità percettive dello spettatore. Lo spazio dello studio in questo video, viene qui perimetrato con strisce di nastro adesivo, per consentire esercizi esplorativi. Il quadrato segnato a pavimento è misura dell'apertura delle gambe del performer. Posizionato nel punto medio di un lato, Nauman apre e chiude prima una gamba poi l'altra a tempo di metronomo.

Tutte le video-performance di questi anni sono caratterizzate da una ripetizione infinita dello stesso movimento: la durata rimane costante, sessanta minuti corrispondenti alla durata massima della registrazione di una videocassetta. Spesso la camera è ruotata o capovolta, e spesso il performer nel suo incedere scompare dal campo visivo. Ad aumentare il senso di straniamento, prodotto da alcune performance è l'assenza nell'inquadratura del volto del performer.

Lo spazio ha un suono, ed il corpo nello spazio produce un suono: il ritmo dei movimenti costantemente ripetuti, è associato ad un suono, anche questo costante, che sottolinea l'estenuante durata, l'incessante esercizio.

Lo spazio dello studio subisce delle limitazioni nei *Corridor*. In *Walk with Contrapposto (1968)* Nauman cammina all'interno di uno stretto passaggio imitando la posa a chiasma della statuaria classica. Per realizzare questa video-performance, l'artista costruisce un corridoio nello studio di Southampton degli artisti Roy Lichtenstein e Paul Waldaman, dei quali prende in prestito lo spazio. Nauman realizza questa struttura posizionando due pareti di compensato ad una distanza di cinquanta centimetri. Con una telecamera collocata all'estremità del corridoio si riprende mentre cammina lungo lo spazio ristretto, per tutti i sessanta minuti della videoregistrazione. Le mani sono intrecciate dietro la nuca. L'incedere nel corridoio lungo una linea retta avviene muovendo le anche ed imitando la posa a contrapposto. Lo vediamo camminare fino alla fine del corridoio, il suo corpo si allontana ad ogni passo, per tornare poi verso lo spettatore.

---

58 Il riferimento è al modo insolito di spostarsi nello spazio di alcuni personaggi beckettiani, come Molly o Watt.

L'esercizio vuole testare la resistenza corporea ad una posa ideale, ma sicuramente non naturale, come quella della scultura greca.

Nei successivi *Corridors* Nauman implementa alcuni dispositivi, specchi o luci al neon colorate, come nel caso di *Green Light Corridor* del 1970, nel quale la luce condiziona la forma percepita dello spazio. Questo genere di dispositivo è pensato per essere praticata dallo spettatore.

Scrive J. Kraynak a proposito di queste strutture praticabili: «in queste sculture ambientali suono, luce e immagini video sono variamente incorporate, producendo spazi in cui il visitatore è sollecitato a compiere una serie di azioni: muoversi, vedere, ascoltare e così via. Facendo così i processi di percezione-visuali, psicologici e fisici- sono intensificati e la distinzione fra vedere con gli occhi ed esperire con il corpo è abolita»[59]: esattamente quanto ci proponiamo di dimostrare in questa dissertazione.

Nei *Live-Taped Video Corridor* (1969) lo spettatore deve esperire il corridoio camminando e prestando attenzione al video di una telecamera a circuito chiuso. Il corridoio è lungo dieci metri e largo cinquanta centimetri. All'entrata è posizionata una videocamera che registra l'ingresso dello spettatore e ne proietta la sua immagine, ripresa di spalle, sullo schermo posto alla fine del percorso. Mentre si avvicina all'uscita la sua figura sullo schermo si allontana e si rimpicciolisce progressivamente. Ad aumentare il senso di straniamento del visitatore, un secondo schermo che proietta l'immagine fissa del *Corridor* vuoto. Allora al senso di soffocamento indotto dalle pareti e al lungo percorso, si aggiunge lo spiazzamento percettivo e l'incomprensione delle immagini nel video: ci si sta avvicinando, ci si sta allontanando o si è assenti?

Si conclude questa disamina di una parte della ricerca di Nauman, con una serie di lavori più recenti, iniziati nel 2015, in cui l'artista americano rivisita il tema già indagato in *Walk with Contrapposto del 1968.* La rivisitazione è un'eccezione nella storia dell'artista e la si deve alla possibilità di usufruire di mezzi tecnologici più sviluppati per raggiungere risultati che Nauman non poteva ottenere negli anni Sessanta. Si tratta di *Contrapposto Studies,* in cui riprende la camminata imitativa della posa classica, senza la costrizione del *Corridor*. Al di la della resa filmica migliore e a colori, della scomposizione dell'immagine in sette moduli identici (come il canone classico e rinascimentale) e della tecnologia 3d, quello che a parere di chi scrive sembra interessante è l'analisi della condizione umana soggetta al tempo. Cinquant'anni dopo i primi esperimenti e vestito nello stesso identico modo (jeans e t-shirt bianca) Nauman cerca di camminare in linea retta con le mani intrecciate dietro la testa, mantenendo una posa in contrapposto. La dimensione delle proiezioni è imponente, e il corpo invecchiato è ripreso frontalmente, di lato, di schiena, in positivo e in negativo. L'artista ci presenta il suo corpo a seguito di problemi medici. In un'intervista con Carlos Basualdo Nauman racconta: «dopo tutti i miei interventi chirurgici [...] il mio equilibrio era orribile, perché non avevo la sensibilità ai piedi. E quando non ce l'hai non riesci a bilanciarti.

59 Bruce Nauman, *Pay Attention Pleace: Bruce Nauman's words. Writings and Interview,* a cura di Janet Kraynak, The MIT Press, Cambridge 2005, p. 2.

Lentamente è tornata, ma era qualcosa su cui ho riflettuto»[60]. L'artista ci mostra, allora, un corpo stanco e invecchiato che continua ad esperire con fatica lo spazio del suo studio vuoto, in netto contrasto con l'immagine perennemente giovane e irrealisticamente perfetta del corpo umano secondo i canoni della società contemporanea. Il corpo è sottoposto al lavoro, alla fatica, all'usura, allo scorrere del tempo. Il corpo è nello spazio ma è anche soggetto al tempo.

Allora il lavoro di B. Nauman ci invita a ri-sentire, ri-esperire e conoscere nuovamente e in maniera diversa, come se avessimo dimenticato tutte le conoscenze acquisite. «Non propone semplicemente di ammirare un'opera, ma piuttosto di vivere la sensazione che produce»[61], sostiene Caroline Bourgeois.

Nauman ci invita a disfarci delle abitudini e delle certezze acquisite. Nauman ci insegna a disimparare.

Per concludere

Le tre ricerche analizzate pur muovendosi all'interno di linguaggi artistici differenti, condividono una medesima intenzione critica: la negazione della fruizione contemplativa e l'affermazione della centralità del corpo come strumento primario di conoscenza dello spazio. In tutti e tre i casi, lo spettatore non è mai osservatore distaccato, ma corpocoinvolto in un processo percettivo che richiede movimento, sforzo, adattamento, equilibrio, orientamento e disorientamento. L'opera è un dispositivo che si attiva solo nell'attraversamento, nell'uso, nella durata dell'esperienza.

In *Dylaby* lo spazio assume forma ludica e labirintica: un ambiente totale, nel quale il visitatore sperimenta una perdita deliberata delle coordinate percettive tradizionali attraverso buio, ostacoli, rumori, piani inclinati e dispositivi ludici. Qui la conoscenza nasce per spaesamento, per smarrimento temporaneo, per regressione a una condizione esplorativa che richiama direttamente l'esperienza infantile. Il museo stesso come luogo di sapere codificato viene messo in questione, trasformandosi in un laboratorio aperto nel quale l'apprendimento è l'effetto collaterale dell'azione, ma anche risultato più importante.

Nel lavoro di Robert Morris l'esperienza corporea viene condotta su un piano più esplicitamente fenomenologico. Le sue strutture essenziali non mirano al disorientamento sensoriale spettacolare, ma alla presa di coscienza delle relazioni tra corpo, gravità, peso, equilibrio, dimensione e resistenza dei materiali. L'oggetto minimale diventa un campo di forze che impone al corpo di misurarsi con i propri limiti fisici. Ne deriva un apprendimento delle potenzialità del corpo nello spazio, che si costruisce

60 Carlos Basualdo, *Intervista con Bruce Nauman,* in C. Basualdo, C. Bourgeois (a cura di), *Bruce Nauman. Contrapposto Studi*es, Marsilio, Venezia 2021, p. 81.

61 Caroline Bourgeois, *Walks In Walks Out: un'esperienza,* in C. Basualdo, C. Bourgeois, *Bruce Nauman. Contrapposto Studi*es, catalogo della mostra a cura di, Marsilio, Venezia 2021, p. 69.

nel tempo dell'azione e attraverso il rischio stesso dell'esperienza.

Bruce Nauman, infine, indirizza la propria riflessione sul corpo come luogo di disciplina, fatica, costrizione e resistenza. Se in Morris il corpo è chiamato a confrontarsi con strutture esterne, in Nauman è il corpo stesso a diventare misura e dispositivo. Le sue azioni ripetitive nello spazio chiuso dello studio, i corridoi compressi, i sistemi di sorveglianza video e le manipolazioni percettive, tutte producono un'esperienza di spaesamento più silenziosa, ma non meno radicale, nella quale spazio, tempo e coscienza corporea si intrecciano in un processo di continua auto-verifica. Il visitatore è chiamato a confrontarsi con la propria condizione percettiva, con i propri limiti, con l'instabilità del rapporto tra corpo e ambiente.

Ciò che accomuna queste tre ricerche è l'idea che lo spazio non sia un contenitore neutro, ma un agente attivo di trasformazione percettiva e cognitiva. In tutti i casi, l'esperienza non è guidata da un sapere esplicito, ma si costruisce attraverso un agire che precede la comprensione razionale. Il sapere che ne deriva è un sapere incarnato, non verbalizzato, un apprendimento incidentale che nasce dall'attraversamento, dall'errore, dalla fatica, dall'esposizione del corpo a condizioni non abituali. Letti alla luce dell'educazione allo spazio, questi dispositivi artistici indagano modalità di apprendimento basate sull'esperienza diretta, sull'esplorazione sensoriale e sulla scoperta non programmata. In tutti e tre i casi, il corpo diventa strumento di conoscenza e lo spazio il vero luogo dell'apprendimento.



People interacting with ***Bodyspacemotionthings***, by Robert Morris, installation at Tate, 1971.
© Robert Morris / Photo © Tate (Simon Wilson).



Attività condotte da Riccardo Dalisi nei quartieri Traiano e Ponticelli, Napoli. In Riccardo Dalisi, Traiano e Ponticelli (Napoli): il recupero dell'espressione di sé. Il coinvolgimento della comunità come formazione al progetto, "Spazio e Società", n. 2, aprile 1978, pp. 41 - 70

5. Imparare lo spazio: la città come ambiente educativo

In aperta opposizione a una concezione dell'educazione come atto meramente istruttivo, fondato su una estrema specializzazione, Giancarlo De Carlo sosteneva, nel 1972, che

> «l'educazione è il risultato di un'esperienza. Più l'esperienza è ampia e complessa, più l'educazione è profonda e intensa. Il campo dell'esperienza si amplifica in ragione diretta alla frequenza dei contatti e la sua complessità con l'accrescersi della loro varietà. [...] Il resto dell'educazione – la più ricca e attiva – si compie altrove e non ha bisogno di edifici: o forse, non ha trovato gli spazi appropriati nei quali possa compiersi per intero inserendosi in un ambito di esperienze globali»[1].

Muovendo da questa concezione esperienziale dell'educazione, il presente capitolo esamina alcune pratiche e riflessioni che, tra la fine del XIX secolo e gli anni Settanta del Novecento, hanno messo in discussione il rapporto tra educazione, spazio costruito ed esperienza quotidiana, proponendo una concezione dell'apprendimento fondata sull'uso della città e sul coinvolgimento attivo del corpo.

Attraverso le figure di Patrick Geddes, Colin Ward e l'azione dei Global Tools, il capitolo ricostruisce un insieme di pratiche e teorie che concepiscono la città non come semplice sfondo dell'educazione, ma come dispositivo pedagogico.

Comune a queste esperienze è la critica a un modello educativo fondato sulla separazione tra sapere teorico e pratica, tra scuola e vita, tra progetto e uso. In opposizione alla trasmissione verticale e disciplinare del sapere, Geddes, Ward e alcuni protagonisti delle pedagogie radicali italiane, rivendicano il valore formativo dell'osservazione, dell'attraversamento e della trasformazione dello spazio vissuto. L'apprendimento si configura così come processo situato e incidentale, prodotto dall'interazione tra in-

1 Giancarlo De Carlo, *Perché/come costruire edifici scolastici. Ordine-istruzione - educazione-disordine,* in Livio Schirollo (a cura di) *Giancarlo De Carlo. Gli spiriti dell'architettura,* Editori Riuniti, Roma 1999, p. 214. Anche in Bob Malz (a cura di), *School House. Selections on the Architecture Education,* TU Delft, Delft 1970, p. 3.

dividui, ambienti e pratiche quotidiane.

Se Patrick Geddes elabora già alla fine dell'Ottocento, a cavallo tra urbanistica, biologia e sociologia, una visione della città come organismo educativo capace di formare cittadini consapevoli attraverso l'esperienza diretta dell'ambiente, Colin Ward radicalizza questa intuizione in chiave libertaria, attribuendo alla strada, al gioco e all'uso spontaneo della città un ruolo centrale nei processi di apprendimento, soprattutto infantili. A partire da queste premesse teoriche, l'esperienza dei Global Tools e, in particolare, i laboratori di Riccardo Dalisi a Napoli, traducono tali istanze in pratiche pedagogiche e progettuali che mettono al centro il fare manuale, il corpo e la dimensione collettiva dell'apprendimento.

Il capitolo dunque considera queste esperienze come momenti significativi di una più ampia riflessione sul ruolo educativo dell'architettura e della città. In questa prospettiva, la pedagogia incidentale diventa uno strumento critico per ripensare il progetto non come atto specialistico, ma come pratica culturale e sociale, profondamente intrecciata ai modi nei quali i corpi abitano, usano e trasformano lo spazio urbano.

Atlas, pp. 143-145.

5.1 Patrick Geddes: il valore dell'esperienza diretta della città nell'apprendimento

Qui in Scozia, nella cultura scozzese, da quello che ho letto e ho studiato, penso voi abbiate un pilastro educativo che è molto importante. È quello che voi chiamate generalismo [...]. Specializzazione, specialisti, penso che in certo senso siano un incidente del nostro tempo. Penso che dovremmo tornare all'idea di un punto di vista generale e in Scozia avete una buona base di questo approccio, non da ultimo a causa del lavoro di Patrick Geddes
Giancarlo de Carlo[2]

Patrick Geddes (1853-1932) è stato un intellettuale non facilmente classificabile, vista la molteplicità dei suoi studi: biologo e botanico di formazione, poi sociologo, educatore, pianificatore, urbanista. Pose al centro delle sue ricerche la città intesa come organismo vivente e complesso sistema di relazioni; anticipò di decenni le riflessioni contemporanee sul recupero del patrimonio edilizio esistente.

La lettura del suo lavoro proposta in questa sede privilegia la dimensione educativa e operativa delle sue pratiche, mettendo in luce il ruolo centrale dell'esperienza diretta, del fare e dell'uso quotidiano della città — e della strada — come luoghi di apprendimento incidentale e di costruzione di conoscenza spaziale.

Per lungo tempo la notorietà di Geddes è stata dovuta al suo libro del 1915, "Cities in Evolution", tradotto e stampato in Italia solo nel 1970 per volontà di Giancarlo De Carlo, che lo inserì nella collana «Struttura e forma urbana» da lui curata ed edita da *Il Saggiatore*.

Sostiene Leonardo Ciacci[3] che quello che più interessava a De Carlo del lavoro del biologo scozzese era il suo approccio generalista alla lettura della città, incentrato sul rapporto tra spazio urbano e società, nella ferma convinzione di una necessaria opera educativa della cittadinanza ai temi urbani.

> «Geddes non sembra abbandonare mai il suo terreno scientifico radicato nella biologia: l'osservazione degli organismi in relazione al loro ambiente, né il suo principale impegno, quello dell'insegnamento e dell'educazione all'autonomia, alla consapevolezza del valore e del potere dell'azione individuale»[4].

---

2 Commento di Giancarlo De Carlo riportato in calce all'intervento di Murdo Macdonald, *Patrick Geddes's sociology and the democratic intellect in Scotland,* in Leonardo Ciacci, *La città è vostra. Patrick Geddes: l'educazione alla cittadinanza,* Lettera Ventidue, Siracusa 2021, p.23.

3 Leonardo Ciacci, *La città è vostra...,* cit., p. 18.

4 ivi. p. 24.

Mai conseguita la laurea, Geddes ebbe, per tutta la vita, un rapporto conflittuale con l'università tanto, da definirsi «uno che suonava ai campanelli accademici e scappava via». Intraprende a Londra la carriera di biologo ricercatore sotto la guida di Thomas Henry Huxley, sostenitore delle teorie evoluzionistiche darwiniane. La formazione positivista di Geddes ha ripercussioni sui suoi metodi educativi, come padre e professore, profondamente convinto dell'importanza del fare e dell'esperienza diretta per l'apprendimento.

Come ricercatore lavorerà in Francia, in Italia e in Messico, per poi trasferirsi nel 1880 ad Edimburgo. A causa delle sue idee socialiste e delle amicizie sul fronte anarchico[5], perde il concorso per la cattedra di botanica all'Università di Edimburgo.

Le attività nelle quali il professore scozzese fu impegnato nel corso della vita furono numerose, e tutte indirizzate alla divulgazione di temi e nozioni legati alla città e alla cittadinanza, a vantaggio di un pubblico di non addetti ai lavori, attraverso metodi euristici: l'esperienza diretta e l'apprendimento attivo erano approcci didattici che Geddes perseguì in tutte le sue attività divulgative. *Vivendo Discimus*, (impariamo vivendo), è infatti il motto che accompagnerà il professore nel corso della sua vita, densa di un intrecciarsi di saperi ed esperienze, personali e pubbliche. Tra tutte le sue diverse, attività si darà conto di alcune esperienze didattiche.

La Summer School of Science

La scuola viene fondata nel 1887, ma è solo nel 1890 che il programma scolastico viene curato interamente da Geddes. Le attività didattiche si concentrano in 4 settimane, nel mese di agosto: i corsi sono seguiti da docenti, studenti universitari, e da chiunque voglia apprendere e approfondire temi scientifici. Il metodo adottato è quello empirico, per scoperta, per mettere gli studenti in condizione di arrivare alla elaborazione di un sapere teorico attraverso l'osservazione diretta dei fenomeni: "*Education versus Examination*" si leggeva nell'opuscolo informativo del programma basato su attività laboratoriali e osservazioni empiriche. Un sapere attivo che Geddes persegue e adotta per tutta la vita, basato sulla «personale osservazione e interpretazione dei fatti, che le lezioni sistematizzano e ampliano; dove è possibile, le lezioni accompagnano o seguono il lavoro pratico e le escursioni all'esterno, piuttosto che precederle»[6]. Negli stessi anni anche altri studiosi e pedagogisti, quali, per esempio, come Maria Montessori e John Dewey promuovono tale metodo attivo ed euristico.

---

5 Geddes si impegna, infatti, sul fronte sociale, fonda la *Edinburg Social Union*, stringe amicizia con William Morris e con il pensatore anarchico russo Peter Kropotkin. La *Edinburg Social Union,* fondata nel 1884, è un'associazione impegnata a combattere la povertà nella città scozzese, attraverso restauri edilizi, progetti educativi per adulti e bambini, conferenze aperte alla cittadinanza. È proprio in occasione di un ciclo di incontri e conferenze che Geddes incontra e stringe amicizia con l'economista, artista e scrittore, William Morris.

6 Leonardo Ciacci, *La città è vostra...,* cit., p. 64

Tra il 1878 e il 1879 Geddes conosce Edmond Demolins, pedagogista ed allievo di Le Play, esponente del movimento delle "scuole nuove" e fondatore, nel 1899, della École des Roches, la più importante realizzazione della *scuola attiva* in Francia, per i figli della borghesia francese. Questa scuola- che Geddes osserva con attenzione, traendone ispirazione- associava all'insegnamento umanistico e scientifico, quello delle lingue (attraverso periodi trascorsi all'estero), e la cura del corpo (attraverso l'esercizio fisico).

Geddes porta avanti una feroce critica al sistema universitario e alla didattica universitaria che, nella separazione dei saperi scientifici e artistici e nella definizione di programmi puramente nozionistici, allontana lo studente dall'osservazione dei dati empirici. Sostiene più volte l'importanza del nuovo modo di studiare la biologia, all'interno di una visione più globale e generalista che, nell'ottica delle teorie evoluzionistiche darwiniane, mette in relazione lo studio della natura e degli esseri viventi allo studio dell'ambiente, alle condizioni storiche, economiche, filosofiche e sociali. A proposito della scuola e del programma proposto da Geddes si legge, in un commento di Charles Zueblin[7]:

> «partendo dalla consuetudine di procedere dal concreto verso l'astratto, dai sensi verso l'intelletto, [...]lo studente, sebbene in primo luogo sia stimolato in quanto osservatore, non è considerato come un ricettore di informazioni, ma un possibile produttore di pensiero indipendente. Quindi l'uso degli esami [...]è definitivamente abbandonato, [...] abituando lo studente a prendere parte alla sua stessa educazione»[8].

Anche da questo commento si evince la vicinanza delle posizioni di Geddes a quanto si propone in questa dissertazione.

L'International School Paris 1900

A seguito della notorietà, dell'impegno in ambito educativo e delle innovazioni didattiche introdotte, Geddes viene invitato dal Ministero dell'Istruzione Pubblica francese al convegno *Paris 1899 Congrès International de l'éducation sociale* che si tenne a Parigi dal 6 al 9 settembre 1900, in occasione dell'Esposizione Universale di Parigi; l'incontro intendeva discutere di educazione sociale. Geddes non si limita solo a partecipare al congresso: organizza un gruppo internazionale di professori, molti dei quali già attivi nella *Summer School* di Edimburgo, sotto il nome di *International School* o *International Assembly.* Obiettivo di questa scuola è quello di educare il visitatore dell'Esposizione di Parigi, e guidarlo verso la conoscenza dei nuovi prodotti dell'arte e dell'industria esposti nella città francese. Strumento utile per la conoscenza è, come sempre l'esperienza diretta: *l'International Assembly* prevede passeggiate e tour nella città, oltre lezioni e seminari.

---

7 Charles Newton Zueblin è stato un sociologo statunitense.

8 Zueblin Charles, Università di Chicago, The world's first sociological laboratory, in "The American Journal of Sociology", vol. IV, No 5, 1899.

Il bilancio della scuola sarà positivo: *The International School Paris 1900* -questo il nome che prenderà poi la scuola- in quattro mesi riesce a coinvolgere un centinaio di professori (americani, inglesi, francesi, svizzeri, russi e tedeschi) che nella propria lingua tengono lezioni e visite a decine di migliaia di visitatori.

Geddes apprezza il valore didattico dell'Esposizione Universale di Parigi, e sostiene che i ragazzi qui

> «impiegano il loro tempo meglio che a scuola, ma stanno anche ottenendo una preparazione migliore. Vanno dai musei, alla città al paese; spesso imparano prima ad osservare intensamente, a ricordare vivamente, ad interpretare con sagacia e ad interrogare avidamente, in seguito, a leggere avidamente»[9].

Geddes considera l'esposizione Universale un'occasione dal forte valore educativo, un'enciclopedia concreta, toccabile. A colpire Geddes è la Roue de Nation: una presentazione tecnica e artistica dei prodotti realizzati dall'uomo; essa lo indusse a proporre di conservare i padiglioni nazionali, altrimenti destinati alla demolizione, per realizzare un laboratorio internazionale, un museo internazionale: il suo *Index Museum* non trova però riscontro positivo.

Questo insuccesso lo indurrà, poi, a progettare e realizzare un personale laboratorio urbano nella torre di Edimburgo, un laboratorio per l'educazione civica e urbana della cittadinanza: la Outlook Tower di Edimburgo.

La Outlook Tower di Edimburgo e l'esperienza della Camera Oscura: uno strumento per imparare a vedere

Nel 1892 Geddes acquista all'asta la torre di Castlehill, la residenza in città dei Baroni di Dalwolsie. Dal 1853 la torre era di proprietà di Maria e Robert Henderson Short, ottici di professione, che modificando il tetto e i piani superiori della torre, costruiscono in sommità una camera oscura, luogo di attrazione turistica della città di Edimburgo.

La torre diventerà sede delle attività didattiche di Geddes e sede della sua nuova casa editrice, la *Patrick Geddes and Colleagues* (casa editrice che avrà il successo finanziario che il professore si aspettava).

Il progetto della torre, che Geddes nominerà *Outlook tower*, va evolvendosi nel corso degli anni, anche a seguito delle diverse esperienze che il professore porta avanti dal suo arrivo ad Edimburgo, proseguendo per le esperienze parigine ed indiane. Ma è proprio a seguito delle delusioni derivanti dal fallimento dei sui progetti parigini (la mancata realizzazione di un *Index Museum in primis*) che Geddes riverserà tutte le sue energie per

9 Patrick Geddes, *Man and the Environment: a Study from the Paris Exposition,* in "The International monthly", v.2 (jun-dec 1900) p. 20, nota 59 .

potenziare le attività didattiche della torre, per trasformarla in un museo civico, perché la cittadinanza possa acquisire una maggiore consapevolezza della conformazione della città e sulla sua storia, per fornire strumenti necessari per interpretare criticamente la città stessa: uno strumento per imparare a vedere, come sostiene più volte Geddes. La torre diviene presto laboratorio e osservatorio civico.

Dalla terrazza è possibile dominare con lo sguardo l'intera città.

> «Qui, il panorama può essere di volta in volta analizzato nei suoi vari aspetti: astronomico e topografico, ideologico e meteorologico, botanico e zoologico, antropologico, storico ed economico e così via. Ogni scienza viene così inquadrata nel suo problema particolare. [...] dalla visione che noi offriamo dal nostro osservatorio il bambino comincia spesso i suoi studi scientifici, il ***boy-scout*** le sue spedizioni»[10].

Dopo la terrazza, entrando all'interno dell'ultimo piano si passa attraverso la vista particolare della camera oscura, per poi stazionare in una stanza in penombra pensata da Geddes come spazio di riflessione. Il piano inferiore alla terrazza è dedicato da Geddes al *Museum of the City*, ovvero un museo sulla città di Edimburgo. Scendendo ancora di un piano ci si trova in una stanza allestita come un museo della Scozia; proseguendo la discesa lo spazio è dedicato ad una mostra sul mondo anglofono: l'impero Britannico e l'America. Poi ancora l'Europa, fino al piano terra che ospita una collezione di mappamondi.

«Patrick Geddes vuole infatti che ciascuno penetri nel vero significato della sua città, nel passato e nel presente, nel suo possibile avvenire, e si renda conto del posto che vi occupa e dei suoi doveri nei suoi confronti»[11]. Gli allestimenti delle diverse sale presentano alle pareti disegni, incisioni, fotografie, piante che raccontano la storia e la geografia dei diversi luoghi: si tratta di un percorso didattico-museale costituito da pannelli affollati da disegni, mappe, piante, fotografie, modelli tridimensionali. La sala dedicata ad Edimburgo presenta una mappa tridimensionale della città in scala 1:400, con il rilievo altimetrico di tutti gli edifici. La sala dedicata alla Scozia presenta, invece, una gigantesca mappa disegnata sul pavimento: dunque è l'esperienza fisica totalizzante, non solo quella visiva, ad interessare Geddes, convinto dell'importanza di coinvolgere tutti i sensi nel processo educativo.

> «Il metodo di apprendimento cui Geddes lavora incessantemente è un insieme continuo di percorsi verticali, di ascensioni e discensioni, di incroci e sovrapposizioni che non abbandona mai l'aspetto pedagogico che in essi assume l'esperienza diretta e concreta»[12].

---

10 Patrick Geddes, *L'Outlook Tower*, in Patrick Geddes, *Città in evoluzione* (1915), Il Saggiatore, Milano 1970, p. 296.

11 Bernard Faure, *Le Professeur Geddes...*, cit., in Leonardo Ciacci, *La città è vostra...*, cit., p. 338.

12 Leonardo Ciacci, *La città è vostra...*, cit., p. 108.

La Camera Oscura

In questo processo di apprendimento alla città Geddes attribuisce un grande valore didattico all'esperienza della camera oscura: tutti i cittadini sono invitati a farne esperienza all'interno del percorso della Outlook Tower, specie i suoi studenti.

Nell'ambito delle attività e dei corsi della *Summer School of Science*, dal 1890 Geddes introduce, infatti, un corso che intitola *Edinburg and Neighbourhoods. Un'indagine regionale. Dodici lezioni.* È interessante constatare come il corso promuova lo studio della città attraverso l'esplorazione diretta dello spazio urbano, a partire dall'osservazione della città anche attraverso la Camera Oscura della Outlook Tower.

Cos'è dunque la camera oscura e quali sono i benefici didattici che il professore constata?

La camera Oscura, dispositivo molto di moda nella Gran Bretagna vittoriana, si compone di uno specchio inclinato e mobile che, attraverso un sistema di lenti, riflette la luce sul tavolo di una stanza buia attorno al quale il pubblico può riunirsi per contemplare l'immagine proiettata del paesaggio circostante.

In una guida alla Outlook Tower che Geddes redige nel 1906, descrive la Camera Oscura come

> «una grande macchina fotografica [...]L'unica differenza sta nel fatto che anziché essere all'esterno, ci si trova collocati al suo interno [...] Inoltre, l'immagine che riceviamo non è diretta ma riflessa sul tavolo [...] i nostri occhi diventano rapidamente più sensibili al buio; i muscoli oculari tendono a rilassarsi, disponibili e preparati ad apprezzare le immagini in movimento e i piacevoli colori proiettati sul tavolo»[13].

Geddes, che dal suo ritorno dal Messico nel 1879 ha la vista fortemente compromessa, attribuisce grande valore all'esperienza visiva e all'immagine: oltre ad apprezzare le diverse forme d'arte, si serve nella comunicazione della fotografia, di strumenti ottici, diagrammi e altre forme di rappresentazione grafica. Si appassionerà presto anche al cinema, utilizzato nei primi decenni del Novecento anche come strumento divulgativo e didattico[14]. L'osservazione è per lui allo stesso tempo uno strumento e un metodo, un mezzo e un fine[15]

La visione del paesaggio e della città attraverso la Camera oscura è per il cittadino un'esperienza nuova, percettivamente complessa: un modo rinnovato di osservare gli spazi e le cose. La restituzione al buio dei colori pastello sul tavolo, la visione in movimento del paesaggio attraverso la movimentazione delle lenti, coinvolgono emotivamente l'osservatore. Scrive, ancora, Geddes:

---

13 Conf. Geddes and Colleagues, *A first Visit to the Outlook Tower,* The Outlook Tower, Castlehill Edinburg 1906.

14 Leonardo Ciacci, *La città è vostra*...cit, p. 108.

15 Pierre Chabard, *The Outlook Tower as an anamorphosis of the world. Patrick Geddes and the theme of vision,* in "Le visiteu"r n°7, in https://hodgers.com/mike/patrickgeddes/feature_eleven.html, accesso febbraio 2025.

«se stiamo osservando dal vero siamo obbligati a guardare ciò che è immediatamente intorno a noi, la nostra città e la nostra regione; ci può essere di grande aiuto capire quali abitudini sono divenute luoghi comuni, risvegliare il nostro interesse e riattivare il nostro percepire la bellezza»[16].

È interessante osservare come, a distanza di decenni, anche il fotografo emiliano Luigi Ghirri — che alla percezione e alla necessità di educare lo sguardo dedicò numerose riflessioni — riconoscesse nella camera oscura del castello di Fontanellato un'esperienza significativa di allenamento percettivo. Scrive Gianni Celati ricordando l'amico fotografo:

«a Fontanellato, nel castello, c'è una camera oscura, come quella che abbiamo nelle nostre macchine fotografiche, ma grande da contenere cinque o sei persone. Probabilmente questa camera oscura risale al Seicento. Nel muro c'è un foro: la luce passa attraverso un obiettivo e proietta su uno schermo l'immagine della piazza ribaltata. Ghirri ritornava spesso in questo luogo, e diceva che era come entrare in una macchina fotografica»[17].

La critica al sistema scolastico pubblico

In uno degli ultimi sei scritti per la rivista americana "The Survey Graphic" grazie all'aiuto di Lewis Mumford, Geddes scrive, rammaricato, di non essere riuscito ad incidere sufficientemente sulle coscienze delle collettività nelle quali ha operato.

Negli stessi scritti, in *L'educazione di due ragazzi* (*The education of two boys*, 1925), Geddes delinea un preciso quadro, fortemente critico dei metodi educativi della Gran Bretagna vittoriana: il sistema educativo pubblico britannico di fine Ottocento è un sistema educativo basato su una trasmissione unidirezionale dei saperi, un apprendimento quasi esclusivamente teorico e verbalistico. Attraverso il racconto dell'educazione domestica impartita ai figli, non manca di criticare metodi e spazi di una scuola tipo:

«perché i miei giovani geografi e geotecnici non erano chiusi tra una caserma chiamata "scuola" e il suo deserto cortile per le esercitazioni chiamato "parco giochi"; ma si preparavano ad andare ovunque e fare qualsiasi cosa, sapere dove si trovavano, e come trarne il meglio»[18].

Elogia dunque quei metodi educativi che favoriscono il contatto con la natura, «che deve essere auto-educazione; per il contatto diretto con

16 Patrick Geddes, *A schoolboy's Bag and a City's Pegeant*, in "The survey Graphic", n. 8, v. LIII, 1923, pp. 525-529+553-554.

17 Gianni Celati, *Ricordo di Luigi, fotografia e amicizia,* in Luigi Ghirri, *Lezioni di fotografia,* (a cura di) Giulio Bizzarri e Paolo Barbaro, Quodlibet, Macerata 2010, p. 253.

18 Patrick Geddes, *The education of two boys*, in Leonardo Ciacci, *La città è vostra*...cit, p. 320.

i luoghi e le cose, con il lavoro e la sperimentazione; e in secondo luogo...con i libri»[19]. Il sistema educativo tradizionale, secondo Geddes, non esorta i giovani a pensare autonomamente, a sviluppare un pensiero critico, condizionati, invece, da una morale predominante; un'educazione verbalistica, basata sulla distinzione dei saperi, e sui principi di un'economia capitalistica.

Profondamente convinto dell'importante valore dell'esperienza diretta, l'educazione che Geddes impartisce insieme alla moglie ai tre figli nella loro casa in campagna, si basa sull'esempio delle scuole di Chicago di John Dewey che il biologo e la moglie visitano nel 1899 e nel 1900: un'educazione basata sullo studio della musica, dell'arte, della botanica e giardinaggio, oltre lo studio teorico e quello del latino. Un'educazione globale, che va dalla musica popolare a quella classica, dal teatro alle occupazioni pratiche, come la falegnameria e la pastorizia, la lavorazione della pietra e il disegno. Geddes nota come tutti questi stimoli, di natura diversa, conoscenze e competenze acquisite con naturalezza senza l'idea che siano saperi tra loro disgiunti, hanno portato il giovane ad acquisire nello stesso tempo una natura Dionisiaca e Apollinea.

La "auto-educazione" punta all'indipendenza dei figli attraverso l'apprendimento fattivo e diretto, per «una crescente ed estesa capacità d'azione sull'ambiente»: l'insegnamento, attività dominante nella vita di Geddes, ha l'obiettivo di indurre nelle collettività una conoscenza diretta e fattiva, derivante dall'esperienza dell'ambiente nell'ambiente.

> «L'educazione generale del pubblico a interessarsi dei problemi dell'abitazione e a comprendere i vantaggi dei sobborghi-giardino è stata lenta e difficile fino a quando non si è potuto offrirgli esempi pratici, ma ora sta facendo rapidi progressi, e nel modo più semplice e naturale: quello dell'osservazione e dell'esperienza diretta»[20].

Le pratiche educative di Geddes anticipano così una concezione dell'apprendimento come processo incidentale e corporeo, che nasce dall'interazione diretta con lo spazio urbano e dall'esperienza concreta del suo attraversamento, ponendo le basi per una lettura della città non come oggetto da spiegare, ma come ambiente da vivere, usare e comprendere attraverso il fare.

19 ivi p. 310.

20 Patrick Geddes, *Educazione all'urbanistica*, in Patrick Geddes, *Città in* ... cit, p. 269.

5.2 Colin Ward:
L'educazione Incidentale allo spazio costruito

La bruttezza rimane una qualità
della città moderna, resa accettabile
dall'abitudine a un pubblico che può im-
maginare solo quello che ha visto
G.M. Trevelyan[21]

Atlas, pp. 146-149.

La riappropriazione dello spazio della città come luogo pedagogico è motivo ricorrente nelle riflessioni e nella pratica di Colin Ward (1924-2010), pensatore anarchico e architetto inglese. Figlio di un insegnante, Ward abbandona gli studi nel 1939 per iniziare a lavorare come disegnatore a Londra, presso lo studio di un anziano architetto di formazione Arts and Crafts, Sidney Caulfield, impegnato in quegli anni nella riparazione degli edifici londinesi danneggiati dai bombardamenti[22]. Compito di Ward è quello di rilevare, misurare e disegnare tali edifici.

Arruolato nell'esercito, a Glasgow entra in contatto con gli ambienti anarchici, e nel 1947 entra nella redazione di "Freedom", settimanale fondato da Piötr Kropotkin.

A causa delle sue frequentazioni sospette, viene allontanato in una località remota delle isole Orcadi, dove si occupa di smontare e rimontare baraccamenti militari: alcune delle costruzioni realizzate con i prigionieri italiani di quegli anni rientreranno nel repertorio di architetture non ufficiali che Ward avrebbe inventariato nel corso della sua vita.

La sua fu, quindi, una formazione extra-accademica, pratica, "incidentale" come avrebbe detto Paul Goodman: un'educazione di strada, i metodi della quale sarebbero stati riferimento per le esperienze didattiche che condusse negli anni successivi.

---

21 Cfr. Colin Ward, *Educazione alla conoscenza per la trasformazione dell'ambiente,* in "Spazio e Società" n 4, Dicembre 1978, p. 80.

22 Giacomo Borella, *Frammenti di un'Arcadia possibile,* in Colin Ward, *Architettura del dissenso. Forme e pratiche alternative dello spazio urbano* (a cura di G. Borella), Elèuthera, Milano 2016, p. 7.

Il lavoro di Ward per la *Town and Country Planning Association* e la nascita di "BEE": l'educazione ambientale

Alla fine degli anni Sessanta, «l'insoddisfazione per i risultati delle varie politiche di pianificazione in Inghilterra»[23] indusse il governo inglese a promuovere un progetto di ricerca, sotto la guida di Arthur Skeffington, per individuare possibili strategie che avrebbero garantito la partecipazione pubblica alla pianificazione. Il documento prodotto, *La pianificazione e la gente* (HMSO, Londra, 1969), noto come *Skeffington Report*, raccomandava una diffusa operazione educativa all'ambiente costruito e alla città «per dare ai ragazzi coscienza dei loro futuri doveri civici [e che] facesse parte degli studi civici e umanistici nelle scuole di grado superiore»[24].

Come sostiene Ward nelle pagine di "*Spazio e Società*", sebbene il *Department of Education and Science* ignorò totalmente queste indicazioni, lo stesso non avvenne per il *Town and Country Planning Association*, organizzazione inglese non governativa nata nel 1899 per volere di Ebenezer Howard, che nel 1971 incaricò Colin Ward di coordinare un programma di formazione per insegnanti sulle pratiche educative all'ambiente. Il team guidato da Ward (successivamente completato da Anthony Fyson, geografo e insegnante, e Eileen Adams, insegnante d'arte e ricercatrice) fu impegnato in attività sul campo, mediante la fondazione in Inghilterra di numerosi *Urban Studies Centres* e la redazione di un mensile che si rivolgeva agli insegnanti, il "*Bulletin of Environmental Education*", BEE[25], della cui redazione Ward fu responsabile dal 1971 al 1979[26].

Prototipo degli Urban Studies Centres (UCS), era, per Ward la Outlook Tower di Edimburgo: un osservatorio civico che Patrick Geddes aveva fondato otto decenni prima, affinché i cittadini fossero partecipi e consapevoli dei processi decisionali e delle politiche urbanistiche.

Sostenuti dal TCPA (*Town and Country Planning Association)* e costituiti da competenze multidisciplinari, gli USC (Urban Study Centres) erano spazi nei quali si promuoveva l'apprendimento dall'ambiente costruito[27]: si fornivano agli insegnanti strumenti e si suggerivano strategie didattiche per l'interpretazione della città, del suo tessuto fisico, sociale ed economico; erano pensati come archivi e luoghi di raccolta di documenti, mappe e materiali prodotti. Al principio degli anni Ottanta in Inghilterra si contavano più di trenta Centri di Studi Urbani.

A proposito del lavoro di Ward in Inghilterra, si legge in un editoriale di "Spazio e Società" del 1978:

---

23 Colin Ward, *Educazione alla conoscenza per la trasformazione dell'ambiente,* "Spazio e Società" n.4, 1978, p. 74.

24 ibidem.

25 Sol Perez-Martinez, *Deschooling Architecture,* in "e-flux Architecture", disponibile online: https://www.e-flux.com/architecture/education/322673/deschooling-architecture/, marzo 2026.

26 L'elenco degli scritti di Colin Ward in questa testata si può trovare nell'appendice del seguente volume: Catherine Burke e Ken Jones (a cura di), *Education, Childhood and Anarchism. Talking Colin Ward,* Routledge, London 2014, pp. 221-222.

27 Sol Perez-Martinez, *Deschooling Architecture*… cit.

«la configurazione dell'ambiente fisico è la registrazione più significante dello svolgersi delle vicende umane. Perciò la conoscenza dell'ambiente fisico deve essere il più possibile diffusa; dall'altra parte quanto più la sua conoscenza è diffusa tanto più si può contare che l'ambiente fisico venga attivamente seguito. [... Colin Ward] propone di considerare tutta la città uno strumento educativo; intendendo per educazione l'esperienza diretta nel duplice senso di percezione diretta e azione diretta»[28].

L'Educazione ambientale

Se obiettivo dell'educazione è aiutare le persone a capire, controllare e incidere sul proprio ambiente è necessario incentivare una pratica esplorativa e conoscitiva dei luoghi, pratica che Ward chiama *Educazione ambientale*: «un'educazione che dia alla gente la possibilità di divenire padrona del suo ambiente»[29]. L'educazione ambientale ha per Ward un duplice valore: può indicare l'uso dell'ambiente come medium educativo e sostitutivo dell'aula scolastica, secondo la logica dei "descolarizzatori", come Ivan Illich e Paul Goodman; oppure può significare l'educazione relativa all'ambiente, alla stessa stregua di una disciplina scolastica, come la matematica o il francese. «Non esiste una materia chiamata "Educazione ambientale" nelle scuole, eppure esistono materie come educazione fisica, o educazione religiosa»[30]: l'educazione ambientale è una disciplina che riguarda diversi ambiti del sapere, e che, se insegnata sul campo, oltre gli ambiti puramente accademici, può ampliare la consapevolezza e la sensibilità ambientale di chi la studia.

Ma cosa intendiamo per ambiente?

«La maggior parte della gente, insegnanti compresi, intende per "educazione ambientale" l'educazione che riguarda l'ambiente naturale, che è ***buono*** ed è minacciato dall'ambiente ***costruito*** che è cattivo. [...] Oppure la si intende come educazione ai problemi della conservazione delle risorse naturali [...] È molto più raro che l'"educazione ambientale" venga intesa come qualcosa che riguarda le città dove la stragrande maggioranza dei bambini europei vive e va a scuola»[31].

Dalla metafora del carciofo al metodo dello *streetwork*

Ward sostiene che, nella maggior parte delle scuole, non si insegna nulla sull'ambiente costruito e sull'architettura, fatta eccezione per qualche

28 Editoriale, "Spazio e Società" n.4, 1978, p.73, scritto probabilmente da Giancarlo De Carlo.

29 Colin Ward, *Educazione alla conoscenza per la trasformazione dell'ambiente*, in "Spazio e Società" n.4 1978, p. 84.

30 Colin Ward, Anthony Fyson, *Streetwork. The exploding school*, Routledge & Kegan Paul, Londra 1973, p. 1.

31 Colin Ward, *Educazione alla conoscenza...*, cit. p. 73.

accenno alla storia dell'architettura, e non all'architettura nella storia, direbbe Bruno Zevi.

L'insegnamento del disegno ambientale – come definisce Ward l'approccio allo studio della città e dell'architettura- può avvenire attraverso fasi di approfondimento diverse, come «un carciofo mangiato foglia per foglia[32]», del quale la parte esterna è quella scartabile, mentre quella interna è la più valida da un punto di vista didattico.

Un primo approccio all'architettura – corrispondente alla foglia esterna del carciofo- è quello che Ward reputa noioso per i ragazzi, trattandosi dello studio dell'architettura «ufficiale e non dialettale»: prima gli edifici e le architetture storiche e rappresentative del potere aristocratico e religioso, lo studio quindi di palazzi e cattedrali; poi lo studio dell'evoluzione storica e stilistica dell'architettura. Ward è analogamente scettico nei confronti delle visite guidate presso quei luoghi pienamente riconosciuti come «il *nostro patrimonio architettonico*, seguito da un'occhiata di sfuggita ai leoni nel recinto: tutto questo ha a che fare con l'educazione ambientale tanto quanto ce l'ha una visita al Palazzo di Biancaneve a Disneyland»[33].

Un ulteriore strategia educativa è avvicinare i ragazzi all'architettura contemporanea, «predicando in genere le ortodossie di vent'anni fa ma invitandoli almeno a valutare ciò che si è andato aggiungendo in tempi recenti alla scena urbana»[34].

La parte più tenera del carciofo è il momento durante il quale l'insegnante si rende conto che tutto l'ambiente costruito merita di essere osservato attraverso l'esperienza diretta, invitando gli studenti a valutare la qualità delle superfici, le sensazioni tattili, le caratteristiche degli spazi tra gli edifici, i rapporti volumetrici e altimetrici tra le cose, per chiedersi: «è duro, morbido, ostile, cordiale, a misura d'uomo, drammatico, adeguato agli stili di vita moderni?»[35].

In ultima battuta Colin Ward propone di cimentarsi nella proposta e nella realizzazione di un ampliamento dell'edificio scolastico, nella convinzione che si impara facendo, e che la definizione degli ambienti di vita non deve rimanere materia di soli specialisti ma coinvolgere anche i futuri utenti. Dunque l'educazione ambientale deve avvenire, per Ward, fuori dell'aula scolastica, negli spazi della città, attraverso quello che i geografi chiamano *lavoro sul campo* e che «nel contesto urbano potremmo chiamare *lavoro di strada.* [...] Intere generazioni di bambini di città si sono fatti un'educazione ambientale per strada» così come sostiene Bernard Rudofsky, costante riferimento per Colin Ward.

«Il bambino, come l'adulto, impara l'arte e la tecnica della cittadinanza non attraverso ammonimenti o lezioni di educazione civica, ma attraverso

32 Colin Ward, *Educazione alla conoscenza…*, cit., p.83.

33 Colin Ward, Anthony Fyson, *Streetwork…* cit, pp. 3-4.

34 Colin Ward, *Educazione alla conoscenza…*, cit., p.83.

35 ibidem.

il coinvolgimento nelle problematiche attuali»[36]. L'educazione ambientale ha per Ward un importante valore politico, un incitamento a tornare al significato originario di *polis*

> «un'idea di città come luogo di libertà e partecipazione, non di esclusione e controllo ossessivo [...] Non si insegna la democrazia, non la si apprende in lezioni formali, non si simulano le pratiche autentiche della con-divisione nella banale messa inscena degli organismi istituzionali: l'arte e la tecnica della democrazia si apprendono nella loro reale e radicale pratica»[37].

Il valore del gioco e dell'esperienza diretta: come i bambini vedono la città

Se l'attività di *streetwork* è intesa da Ward come azione conoscitiva, di esplorazione, osservazione critica e riflessione da parte degli studenti guidati da architetti o docenti opportunamente formati, anche l'esperienza autonoma della città da parte del bambino ha importante valore formativo, come il quotidiano tragitto a piedi casa- scuola: camminare, esperire i luoghi, le strade, osservare, ascoltare sono tutte azioni e momenti formativi che permettono la formazione, nella mente del bambino, di una mappa dell'itinerario densa e significativa, ricca di suggestioni e informazioni di carattere spaziale. Ward si basa sulle alle riflessioni dello psicologo ambientale Terence Lee, per sostenere che è «l'accessibilità percepita al proprio territorio a fare la differenza tra i bambini che vanno a piedi e i bambini che invece utilizzano lo scuolabus»[38]; questi ultimi, più attenti alle dinamiche che avvengono all'interno del mezzo di trasporto che non alle caratteristiche dell'ambiente percorso, avranno accumulato dall'ambiente reale una serie di immagini disconnesse.

Scrive Ward che Il bambino, diversamente dall'adulto, è libero da condizionamenti sociali, è aperto al mondo e alla sua esperienza in maniera vivida e amplificata: il mondo gli appartiene.

> «La percezione dell'ambiente circostante ha avuto inizio sul pavimento, quindi lungo le pareti e i mobili della stanza della casa o dell'appartamento dovè cresciuto, poi verso i passaggi verso altre stanze, infine i gradini, le scale, il piazzale, il portone, la strada, i negozi e il parco pubblico»[39].

Contro ogni soluzione autoritaria e imposta dagli adulti, i bambini sono capaci di sfruttare ogni elemento che la città e l'ambiente urbano

---

36 Ward riporta spesso le parole di Michael Storm, docente inglese di pedagogia, che sin dalla prima uscita di BEE sosteneva il valore educativo dell'esperienza diretta della città da parte dei giovani studenti, in Colin Ward, *Educazione incidentale,* a cura di Francesco Codello, Elèuthera, Torino 2021, cit., p. 104.

37 Francesco Codello, *Appendice del curatore,* in Colin Ward. *Educazione incidentale,* cit., p. 107.

38 Terence R. Lee, Unwitting to School, "Psychology Today", vol. 1, n. 2, Maggio 1975.

39 Colin Ward, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano* (1978), L'ancora, Napoli 2000, pp. 37-38

offre loro come spazio per il gioco: un muro, un marciapiede, i dislivelli stradali, l'edificato. Non nei campi gioco appositamente progettati e realizzati dagli adulti, ma incidentalmente, nei luoghi più disparati della città che il bambino usa. Il gioco è momento di apprendimento, momento socializzante. Contro la necessità di garantire ai bambini esperienze ambientali significative, la società contemporanea cerca di controllare gli spazi e i tempi dei più piccoli. «Solo perché una data zona è destinata da un piano urbanistico a diventare uno spazio gioco non vuole affatto dire che verrà usata come tale»[40].

La critica di Ward si rivolge quindi ai progettisti che inficiano le capacità creative dei più piccoli, negando loro la possibilità di crearsi autonomamente il proprio spazio per il gioco, esplorando l'utilizzo di materiali, mettendo alla prova il proprio corpo nello spazio.

«Molte delle nostre forniture destinate ai bambini sembrano progettate per escluderli dal processo produttivo, obbligando così i bambini a diventare consumatori, indifferenti e ingrati, di prestazioni fornite da altri»[41]. Facendo proprie le parole di Steen Rasmussen, Ward sostiene come anche il gioco della palla contro il muro possa diventare strumento di conoscenza spaziale. A tal proposito si riferisce all'aneddoto, riportato dall'architetto danese, circa l'esperienza ludica di un gruppo di bambini a piazza dell'Esquilino, a Roma. Se i turisti attraversano velocemente la piazza, intenti a mettere una crocetta sui tanti edifici da visitare, senza soffermarsi a leggere e sperimentare le caratteristiche dello spazio della piazza e della scalinata in corrispondenza della zona absidale di Santa Maria Maggiore, lo stesso non avviene per un gruppo di ragazzi, che trascorrono puntualmente l'intervallo scolastico a giocare con una palla contro una parete, che talvolta rimbalza per tutta la scalinata arrivando fino all'obelisco.

> «Non voglio dire che quei bambini italiani conoscessero i principi dell'architettura meglio dei turisti, eppure credo che inconsciamente ne avessero appreso alcuni elementi base: i piani orizzontali e le pareti verticali che costituivano quella salita. E avevano imparato a giocare sfruttando questi elementi. Mentre sedevo all'ombra a guardarli, ho sentito l'intera composizione tridimensionale del luogo come mai prima»[42].

I riferimenti teorici ed operativi di Ward

Gran parte del lavoro che Ward svolse nel corso della sua vita fu quello di saggista: le esperienze condotte come docente presso gli UCS e come redattore di "BEE" gli consentirono di maturare una serie di riflessioni raccolte in numerosi saggi. Almeno due quelli che raccontano della sua pratica educativa all'ambiente costruito: *Streetwork. The exploding school*

40 Colin Ward, *Educazione incidentale*..., cit., p. 136.

41 ivi p.38.

42 Steen Eiler Rasmusse, *Architettura come esperienza* (1957), Pendragon, Bologna 2006, p.35

– scritto a quattro mani con Anthony Fyson nel 1973- e *The child in the city*, la prima edizione del quale è del 1978. I testi contengono una forte critica al sistema scolastico inglese e alle pratiche educative tradizionali, oltre ad una particolare attenzione e studio sulle modalità di esperire lo spazio da parte dei giovani; si rileva l'influenza e lo studio di pensatori anarchici, filosofi, pedagogisti.

Colin Ward guarda con certo interesse i coevi esperimenti educativi allo spazio costruito che si conducevano in quegli anni: le *School without Walls* seguivano le teorie di Ivan Illich, Paul Goodman, Everett Reimer e facevano della strada e delle attrezzature della città stessa strumento e luogo di apprendimento. Era il caso, per esempio, del *Parkway Education Program***,** diretto a Philadeplphia negli anni '60 da John Bremer, membro della facoltà di scienze della Formazione dell'Università di Leicester.

> «La città offre un'ampia varietà di laboratori di apprendimento: gli studenti d'arte possono studiare al museo d'arte, quelli di biologia si incontrano allo zoo, gli studenti di economia o quelli dei corsi di formazione professionale si incontrano nei luoghi dove si svolge l'azione e quindi per chi fa giornalismo nella redazione di un giornale, chi studia meccanica invece si incontra in officina. [...] Gli studenti, per spostarsi di classe in classe, si muovono per la città (di solito a piedi). Il rapporto studente insegnante è di 16:1, e per ogni insegnante c'è anche uno stagista universitario che si aggiunge allo staff per fare esperienza»[43].

Il *Parkway Education Program* fu seguito dalla *Metro Hight School*, una scuola di Chicago che utilizzava degli immobili in disuso della città, e dalla *Métro Éducation Montréal*: un esperimento didattico attuato a Montreal negli anni '70, che consisteva nell'uso di spazi sottoutilizzati della città -come quelli della metro- come spazi di apprendimento e poteva avvalersi di personale qualificato disposto ad impartire lezioni agli studenti[44].

Numerosi sono, poi, i pensatori anarchici e libertari ai quali Ward si riferisce nei suoi saggi. L'uso della strada come spazio educativo fu annunciato da Paul Goodman nel suo romanzo *The Gran Piano* del 1942, nel quale si legge: «credo che dovremmo usare la città stessa come scuola. Invece di portare pezzetti finti di città dentro l'edificio scolastico, camminiamo al nostro passo, usciamo tra le cose reali»[45]. Goodman, psicologo, filosofo e scrittore, fu maestro di Ivan Illich e costante riferimento per Colin Ward: proponeva il modello del pedagogo ateniese che gira per la città con i giovani allievi criticando, in un'ottica libertaria, il sistema scolastico tradizionale. Per Goodman l'educazione incidentale, che avviene cioè all'interno della società e negli spazi della città, deve essere il principale strumento di apprendimento perché spontaneo e non mediato da un adulto.

---

43 *School without walls,* "Bulletin of Environmental Education", n. 11, Marzo 1972, in Colin Ward, Anthony Fyson, *Streetwork. The Esploding School*, Routledge & Kegan Paul, London 1973, p. 5-6.

44 Si veda "L'Achitecture d'Aujoud'hui", dicembre 1970-gennaio 1971.

45 Paul Goodman, *The Grand Piano*, Colt Press, San Francisco 1942 in C. Ward, *Educazione alla conoscenza*…cit., p.76,

> «Fino a un'epoca assai recente, in tutte le società, sia primitive che altamente civilizzate, gran parte dell'educazione era incidentale [...]. Generalmente parlando, questo processo incidentale si adatta alla natura dell'apprendere meglio dell'insegnamento diretto. Il giovane sperimenta cause ed effetti, invece che esercizi pedagogici. La realtà è sovente complessa, ma ogni giovane può coglierla a modo suo, nel suo momento, secondo i suoi interessi e la sua iniziativa»[46].

La storia del pensiero anarchico e libertario è ricca di riflessioni su metodi ed esperienze educative anti-autoritarie: all'interno di questo vasto panorama Ward riconosce l'importanza del pensiero del filosofo anarchico William Godwin (1756-1836). Già nell'Inghilterra del Settecento Godwin riconosce l'importanza del legame del bambino con la società, affinché questi possa perseguire la propria indipendenza: «il vero obiettivo dell'educazione, come quello di ogni altro processo morale, è di generare felicità»[47].

Riflessioni conclusive

Utilizzare la città come spazio di apprendimento di nozioni spaziali è, secondo l'opinione della pedagogista Egle Becchi, interessante per due motivi: «mette in crisi il privatizzarsi dell'esperienza infantile, che trascorre tra due luoghi segregati, la casa e la scuola [...]; sostiene che la valenza formativa della città non si esplicita nel vedere, ma si fonda sull'uso degli spazi urbani»[48]. Ma, aggiunge Becchi, che

> «la speranza ***naive*** che i mali della città possano venir redenti dal bambino insieme ad adulti puri di cuore [...] non basta e va fondata dalla consapevolezza che la città è un problema pubblico e garantita quindi da un impegno non meramente didattico, che investe il progetto politico»[49].

Nel pensiero di Colin Ward, l'intuizione geddesiana della città come ambiente educativo viene radicalizzata in senso libertario e quotidiano: l'uso quotidiano della città — e in particolare della strada come spazio di gioco, incontro e sperimentazione — assume un importante valore pedagogico. L'apprendimento si configura per Ward come processo incidentale e relazionale, che si sviluppa fuori dalle istituzioni educative formali e si fonda sull'esperienza corporea dello spazio. La conoscenza non precede l'azione, ma si costruisce nel corso dell'uso, rendendo evidente come educazione e vita urbana siano profondamente intrecciate: un'altra conferma autorevole dell'attendibilità del nostro ragionamento.

---

46 Paul Goodman, *Summerhill, esperienza di educazione incidentale, in Egle Becchi (a cura di), Summerhill in discussione*, Franco Angeli, Milano 1975, p. 135.

47 Colin Ward, *Educazione incidentale*...cit., p. 238.

48 Egle Becchi, *A proposito di Colin Ward,* "Spazio e Società" n.5, 1979, pp.5-6.

49 ibidem.

5.3 Pedagogie radicali: i *Global Tools* e l'apprendimento euristico promosso da Riccardo Dalisi

Atlas, pp. 150-151.

Nell'ampio panorama delle pedagogie radicali emerse tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta[50], *Global Tools* è l'esperimento condotto da un gruppo di designer, architetti e artisti italiani, per ripensare il rapporto tra educazione, progetto e società.

Fondata ufficialmente il 12 gennaio 1973 presso la redazione di "Casabella", allora diretta da Alessandro Mendini, *Global Tools* ambisce ad essere una «scuola di arti e tecniche popolari»[51], un sistema di laboratori per attivare processi di apprendimento derivanti dall'esperienza diretta, dal fare con le mani e dalla sperimentazione collettiva. *Global Tools* si pone come una *non-scuola*, apertamente e dichiaratamente anti-accademica, che rifiuta l'idea di processo educativo come mera trasmissione verticale e unidirezionale di saperi disciplinari.

I primi anni Settanta, gli anni di ideazione e di messa a punto del progetto *Global Tools*, sono segnati da profonde fratture, a livello internazionale e nazionale. Da un lato, la prima crisi energetica globale del 1973, conseguenza della guerra del Kippur, mette in discussione il modello di sviluppo industriale e consumistico del secondo dopoguerra, generando una diffusa coscienza ecologica anche tra architetti, artisti e designer. Dall'altro il clima culturale italiano è attraversato da un forte conflitto generazionale post-sessantottino, acuito dalla radicalizzazione politica e dalla violenza dei gruppi extraparlamentari: i cosiddetti anni di piombo. In questo scenario, la disciplina architettonica appare sempre più inadeguata a interpretare la complessità del reale, irrigidita in modelli accademici e professionali percepiti come autoreferenziali e corporativi.

In questo contesto, architetti, artisti e designer legati all'Architettura Radicale – tra i quali membri di Archizoom, Superstudio, UFO, 9999, Zziggurat e Gianni Pettena – insieme a figure provenienti dall'arte e dalla critica, quali Luciano Fabro e Germano Celant, promuovono una riflessione critica sulla disciplina e sulle sue istituzioni. *Global Tools* si inserisce, dunque, in una più ampia riorganizzazione dei saperi del progetto, proponendo una radicale messa in discussione della scuola come luogo separato dalla vita e del progetto come pratica specialistica riservata a pochi.

Come annunciato sulle pagine di "Casabella" n.377, del maggio 1973, con l'articolo significativamente intitolato *C'è un posto dove provare*[52]*, Global Tools* vuole, infatti, essere uno spazio aperto per riscoprire

50 Beatriz Colomina, Ignacio G. Galán, Evangelos Kotsioris, Anna-Maria Meister (a cura di), *Radical Pedagogies*, The MIT Press, Cambridge, 2022.

51 *Una scuola di arti e tecniche popolari,* dattiloscritto, 1972, Archivio Ugo La Pietra, in Valerio Borgonuovo, Silvia Franceschini (a cura di), *Global Tools. Quando l'educazione coinciderà con la vita. 1973-1975*, Nero, Roma 2018, p. 33.

52 Ettore Sottsass jr, *C'è un posto dove provare*, in "Casabella" n. 377, maggio 1973, p. 7.

pratiche, materiali e comportamenti al di fuori del sistema accademico e produttivo dell'architettura e del design.

La copertina dello stesso numero, un collage di Adolfo Natalini, ritrae per la prima volta i *Global Tools*, sovrapponendo la fotografia di gruppo di Carlo Bachi a una veduta aerea di Firenze, città di provenienza di molti dei protagonisti dell'architettura radicale. Trentuno i protagonisti dello scatto costituenti la nascente *Global Tools*: accanto a Riccardo Dalisi, Ugo La Pietra, Gaetano Pesce, Gianni Pettena, Ettore Sottsass e Remo Buti, posano membri di ARCHIZOOM ASSOCIATI (Andrea Branzi, Gilberto Corretti, Paolo Deganello, Massimo Morozzi, Dario Bartolini, Lucia Bartolini); membri della redazione di "Casabella" (Alessandro Mendini, Carlo Guenzi, Enrico Bona, Franco Raggi, Luciano Boschini; i componenti di 9999 (Giorgio Birelli, Carlo Caldini, Fabrizio Fiumi, Paolo Galli); Adalberto Dal Lago di RASSEGNA; rappresentanti di SUPERSTUDIO (Pietro Frassinelli, Alessandro Magris, Roberto Magris, Adolfo Natalini, Cristiano Toraldo di Francia); Carlo Bachi, Lapo Binazzi e Titti Maschietto di U.F.O.; e Adalberto Breschi e Roberto Pecchioli di ZZIGGURAT.

Scrive Franco Raggi che *Global Tools* è «l'ultimo atto nella parabola creativa delle avanguardie dell'architettura radicale italiana, iniziata a metà anni Sessanta»[53]. Infatti, la consacrazione museale e mediatica del design radicale italiano, avvenuta con la mostra *Italy: The New Domestic Landscape*[54], ha sì riconosciuto il loro valore teorico, culturale ed estetico, ma ha anche progressivamente neutralizzato la loro carica sovversiva, integrandoli nei circuiti istituzionali e disciplinari. Per queste ragioni, Franco Raggi colloca l'esperienza dei *Global Tools* come l'ultimo momento della parabola della ricerca avanguardistica radicale.

A proposito degli obiettivi educativi prefissati leggiamo che

> «tale scuola dovrebbe realizzare nel suo funzionamento una larga serie di processi innovativi, sia dal punto di vista dei processi didattici, che da quello dei suoi contenuti culturali. Una scuola nella quale si apprendono, si registrano e si realizzano tutte quelle tecniche semplici atte a sviluppare appunto nell'individuo l'uso delle proprie facoltà creative. In questo senso la scuola non trasmette una cultura da imparare, ma piuttosto innesca un processo culturale»[55].

I riferimenti teorici del programma si legano esplicitamente alle tesi di Ivan Illich: contro un modello educativo basato sulla trasmissione teorica e ritualizzata dei saperi, *Global Tools* afferma l'idea di una educazione permanente e globale, per la qual ogni esperienza quotidiana può trasformarsi in occasione di apprendimento. Come sottolinea Beatriz Colomina, Global Tools anticipa una concezione dell'apprendimento come rete

---

53 Franco Raggi, *Appunti per un'ergonomia inversa. Note sui seminari del Gruppo Corpo,* in V. Borgonuovo, S. Franceschini (a cura di), *Global Tools...cit.,* p. 91.

54 *Italy: The New Domestic Landscape. Achievements and Problems of Italian Design,* a cura di Emilio Ambasz, The Museum of Modern Art, New York, 26 Maggio- 11 Settembre 1972.

55 *Una scuola di arti e tecniche popolari,* dattiloscritto, 1972, Archivio Ugo La Pietra, in V. Borgonuovo, S. Franceschini (a cura di), *Global Tools...,* cit., p. 33.

di pratiche diffusa, una trama di relazioni e di scambi che attraversa luoghi, corpi e saperi, rendendo impossibile separare nettamente formazione, vita e progetto[56]. In questo senso, la città – e più in generale l'ambiente vissuto – diventa ambiente educativo attivo, spazio di sperimentazione e di costruzione condivisa del sapere. Sempre Ivan Illich, in *Tools for Coniviviality*[57], criticando il sistema capitalistico, propone la rivalutazione di quegli strumenti conviviali, ossia quegli strumenti quali tecnologie e istituzioni, autonomamente gestibili dagli individui e dalla collettività. Le tesi di Illich trovano, inoltre, precursori nelle esperienze delle avanguardie artistiche e progettuali che avevano messo in discussione il funzionalismo e l'eredità disciplinare del Bauhaus, rivendicando il valore del fare manuale, dell'esperienza diretta e della sperimentazione come strumenti di conoscenza. In questo contesto assume particolare rilievo la figura di Ettore Sottsass jr., che aveva partecipato al Laboratorio Sperimentale di Alba del *Movimento Internazionale per una Bauhaus Immaginista*[58]. Il Movimento era nato ad Alba, in Piemonte, nel 1954, a partire dall'incontro tra Asger Jorn e Pinot Gallizio, e si costituiva come reazione polemica alla Bauhaus di Ulm diretta da Max Bill, accusata di subordinare la formazione artistica alle esigenze dell'industria e del mercato. Nei laboratori sperimentali di Alba, concepiti come luoghi di ricerca libera e collettiva, confluivano artisti di diversa provenienza[59] che rivendicavano l'autonomia dell'arte, l'importanza del fare con le mani e il valore dell'esperienza diretta come strumenti di conoscenza e di critica al tecnicismo del progetto.

È possibile che da questa esperienza Sottsass abbia tratto l'idea anti-accademica e anti-funzionalista del laboratorio, fondata sulla sperimentazione, sull'imprevisto e sulla contaminazione tra discipline, in netto contrasto con l'idea di architettura come sapere razionale e normativo.

Global Tools è concepita come una scuola nella quale le modalità di apprendimento e gli strumenti attraverso i quali apprendere coincidono con l'esperienza diretta di pratiche e luoghi di lavoro. «Una scuola di formazione e non di informazione»[60], che rifiuta l'idea di trasmissione unidirezionale del sapere, per esaltare invece un apprendimento per esperienza e scoperta autonoma, un apprendimento euristico.

In questi laboratori le tecniche e le modalità di apprendimento emergono dal dialogo con i futuri corsisti, co-sperimentatori. Scrivono, a tal proposito, Adolfo Natalini, Roberto Pecchioli e Remo Buti in *Tipologia Didattica. Nota 2*:

> «1. Resta chiaro che non si tratta di insegnamento per trasfusione, né forse neppure d'insegnamento: l'attività di cui cerchiamo di definire i

56 Beatriz Colomina, *Imparare da Global Tools,* in V. Borgonuovo, S. Franceschini (a cura di), *Global Tools...* cit., pp. 5-6.

57 Ivan Illich, *Tools for Conviviality,* William Collins Sons, Glasgow 1973.

58 Ettore Sottsass, *Per un Bauhaus immaginista contro un Bauhaus immaginario*, in E. Sottsass, *Per qualcuno può essere lo spazio*, Adelphi, Milano 2017, pp. 169-179.

59 Parte del Gruppo Cobra (Appel, Corneille), artisti del Movimento Nucleare (Enrico Baj e Sergio Dangelo) insieme agli artisti Matta, Emilio Scanavino e Lucio Fontana.

60 *Una scuola di arti e tecniche popolari*, documento senza data (1972), Archivio Ugo La Pietra, in V. Borgonuovo, S. Franceschini (a cura di), *Global Tools*… cit., p. 33.

> modi è solo una catalogazione di possibilità auto-educative. 2. La messa a punto delle tipologie didattiche potrà avvenire solo dal confronto e dialogo con tutte le componenti della G.T.: in particolare solo insieme ai fruitori (studenti, co-sperimentatori...) si potranno indicare le forme più appropriate di volta in volta»[61].

Nella nota successiva, sempre Natalini, Pecchioni e Buti, elencano gli strumenti utilizzabili nei processi si autoapprendimento, ossia quei "tools" naturali, urbani e umani, attraverso i quali e con i quali costruire autonomamente il proprio sapere. È interessante notare quanto l'uso e la riappropriazione della città, delle sue istituzioni e dei suoi spazi, insieme alla «prossemica dell'apprendimento, ossia gli spazi, le condizioni, le distanze interpersonali»[62] siano intesi dai membri della scuola come strumenti didattici.

Anche l'organizzazione della scuola riflette un'impostazione contraria alle canoniche definizioni disciplinari. Nel dicembre 1973 vengono definiti cinque gruppi tematici di ricerca e lavoro – Corpo, Costruzione, Comunicazione, Sopravvivenza e Teoria – ciascuno concepito come un laboratorio temporaneo, della durata massima di otto giorni, durante il quale operatori e partecipanti co-sviluppano pratiche, strumenti e conoscenze.

Il *Gruppo Comunicazione*, costituito da Ugo La Pietra, Franco Vaccari, Guido Arra e Gianni Pettena, si concentra sull'analisi critica dei mezzi di comunicazione di massa e dei loro effetti sulla percezione dell'ambiente sociale e urbano. L'obiettivo non è la produzione di messaggi, ma la messa in discussione dei meccanismi comunicativi dominanti e l'attivazione di forme di comunicazione spontanea, partecipata e non mediata. La comunicazione è intesa come pratica ambientale e politica, capace di generare consapevolezza collettiva e di stimolare una partecipazione attiva ai processi culturali, in opposizione alla passività indotta dai mass media.

Il *Gruppo Corpo*, composto da Alessandro Mendini, Gaetano Pesce, Franco Raggi e Davide Mosconi, pone al centro dell'indagine il corpo umano come strumento primario di conoscenza, misura e relazione con lo spazio. In opposizione ad una concezione funzionalista o ergonomica, il corpo viene esplorato nelle sue potenzialità precedenti alla codificazione sociale, attraverso azioni, esercizi, performance e dispositivi sperimentali. Il corpo è inteso, dunque, quale mezzo attraverso il quale attivare processi di consapevolezza sull'uso dello spazio, mettendo in crisi la separazione tra soggetto e ambiente.

Atlas, pp. 152-153.

Il *Gruppo Costruzione*, che vede la partecipazione di Andrea Branzi, Riccardo Dalisi e membri di Superstudio, si occupa invece del rapporto tra progetto, tecnica e materia. Attraverso pratiche di autocostruzione e l'uso di materiali semplici o poveri, il gruppo mira a riconsiderare il valore del fare manuale e a superare l'astrazione del disegno come strumento dominante del progetto. L'attenzione è rivolta al processo più che al risul-

61 Adolfo Natalini, Roberto Pecchioni, Remo Buti, Tipologia Didattica: Nota 2, in "Casabella" n. 379, luglio 1973, pag. 45.

62 ibidem.

tato, alla sperimentazione di tecniche elementari e alla possibilità di azzerare i filtri tecnologici, culturali e metodologici che separano l'individuo dall'atto del costruire.

Il *Gruppo Sopravvivenza* esprime in modo particolarmente esplicito il rapporto tra Global Tools e il clima storico della crisi energetica e della Guerra Fredda. Le sue attività ruotano attorno a temi come l'autosufficienza, l'uso di risorse minime, le tecniche di adattamento e di vita alternativa, spesso attingendo a saperi extra-accademici e vernacolari. La sopravvivenza non viene intesa in senso emergenziale, ma come critica radicale ai modelli produttivi e consumistici della società industriale, e come occasione per ripensare il rapporto tra individuo, ambiente e lavoro.

Infine, il *Gruppo Teoria***,** composto da Lapo Binazzi, Remo Pecchioli e Remo Buti, ha il compito di interrogare il significato stesso di *teoria* all'interno di un progetto che rifiuta la separazione tra pensiero e azione. La teoria, lontana dall'essere un apparato astratto o sistematico, è invece intesa come riflessione che emerge dall'esperienza, dai comportamenti e dalle pratiche. Attraverso analogie, giochi concettuali e riferimenti a campi apparentemente estranei al progetto, il *Gruppo Teoria* mirava a destabilizzare i codici disciplinari e a ridefinire il ruolo del pensiero critico all'interno di un'educazione non accademica.

Nel loro insieme, i cinque gruppi costituiscono un dispositivo pedagogico per il quale l'apprendimento coincide con l'esperienza e la sperimentazione collettiva. *Global Tools* si configura così non come una scuola alternativa nel senso di un nuovo e diverso modello, ma come un campo di possibilità auto-educative.

La centralità del corpo, il rifiuto del modello didattico verticale e l'appello a dispositivi elementari, sono le ragioni della nostra dissertazione per la vicenda Global Tools.

Atlas, pp. 154-157.

I laboratori di Riccardo Dalisi

All'interno delle attività sviluppate del *Gruppo Costruzione* di Global Tools, l'esperienza condotta da Riccardo Dalisi nel Rione Traiano di Napoli assume un ruolo centrale per la radicalità con la quale pone il corpo e l'esperienza fisica dello spazio urbano al centro dei processi educativi e progettuali.

Architetto, designer e docente presso l'Università Federico II di Napoli, Dalisi avviò tra il 1971 e il 1974 una serie di laboratori sperimentali nel quartiere napoletano, coinvolgendo bambini, studenti universitari e abitanti, trasferendo, di fatto, l'attività didattica fuori dall'università e assumendo la città come vero e proprio ambiente educativo.

Già nel 1960 ipotizzava «frammenti universitari disseminati in tutto il territorio proprio per attuare questo stretto rapporto tra Università, Città e Territorio»[63]: a Rione Traiano le strade e gli scantinati si trasfor-

63 Elisa Salvatori Vincitorio, *Intervista a Riccardo Dalisi,* in E. Salvatori Vincitorio, *Animazione e conoscenza*, Dedalo, Bari 1978, p. 98.

mano in vere e proprie aule. La visione di una «città come ambiente educativo»[64] delinea un processo educativo basato su ad un confronto diretto con la complessità della realtà.

Il Rione Traiano è un quartiere di Napoli edificato alla fine degli anni Cinquanta dal CEP — Coordinamento Edilizia Popolare. All'inizio degli anni Settanta le condizioni del quartiere sono di degrado, abbandono, sovrappopolamento, assenza di attrezzature e trasporti, tanto da renderlo uno dei quartieri «più degradati dell'area Flegrea a Napoli»[65]. Scriverà più tardi Dalisi, sulle pagine di "Spazio e Società" di Giancarlo De Carlo:

> «i quartieri sovvenzionati sono concepiti, progettati e costruiti con la convinzione che l'amministrazione pubblica fa già abbastanza nel dare alloggi a condizioni vantaggiose ai gruppi sociali che non possono affrontare i prezzi imposti dal mercato libero. Tutto viene quindi puntato sull'efficienza economica e il modo seguito per elevarla è di ridurre i costi delle aree cercandole nelle periferie piú depresse e di ridurre i costi della costruzione unificando le scelte tipologiche e le soluzioni tecnologiche. [...]L'architettura moderna ha ignorato il bambino come protagonista, come colui che "fa" la città, non meno degli altri»[66].

Gli spazi della città periferica diventano, dunque, luogo del fare manuale e laboratoriale: nelle strade bambini, studenti universitari dei corsi di progettazione architettonica, mamme e anziani sono impegnati a disegnare, costruire piccoli oggetti, sculture e elementi di arredo con materiale di recupero. Nelle strade si realizzano

> «mobili e sedie con pezzi di legno mai incastrati, spago e balestre di compensato (in mille combinazioni) [...] con residui di legno (pratica già conosciuta dai bambini, comunque ad essi connaturata dalla primissima infanzia e che, nei ragazzi sottoproletari sembra protrarsi sino ai dieci-dodici anni). [...] I bambini del Traiano hanno elaborato disegni su carta, su stoffa, su legno; madri e sorelle hanno ricamato, scegliendo i colori e poi cucito»[67].

Tra il 1971 e il 1973 Dalisi sospende quasi completamente la pratica professionale e trasferisce in larga parte l'attività didattica universitaria nel quartiere Traiano, facendo coincidere insegnamento, ricerca e intervento urbano. I laboratori non sono sostenuti economicamente da un'istituzione esterna, ma si reggono attraverso forme di autosostentamento: la vendita degli oggetti realizzati, la partecipazione a concorsi e l'impiego di risorse universitarie personali dello stesso Dalisi.

A proposito dei laboratori napoletani, scriverà Andrea Branzi su "Ca-

---

64 Riccardo Dalisi, *Forma (intervallo) spazio. La città e l'espansione dello spazio didattico,* Stamperia napoletana, Napoli 1967, pp. 55-57.

65 Riccardo Dalisi, *Architettura d'animazione, cultura del proletariato e lavoro di quartiere a Napoli,* Carucci Editore, Napoli, 1975, p. 19.

66 Riccardo Dalisi, *Traiano e Ponticelli (Napoli): il recupero della autoespressione,* in "Spazio e Società" n.2, Aprile 1978, pp. 41-70.

67 ibidem.

sabella": «è un esperimento scientifico perché si propone di verificare di fatto la liberazione della creatività collettiva, senza indirizzarla alla formulazione di principi generali, ma come puro e semplice stato di energia naturale»[68].

Di fatto, a Traiano prima, a Ponticelli poi, i bambini non sono destinatari passivi di un'azione educativa, ma soggetti attivi che, attraverso il corpo e il gioco, esplorano lo spazio urbano, ne reinterpretano gli usi e ne sperimentano le potenzialità. L'apprendimento avviene così per esperienza diretta: il fare manuale costituisce il fulcro di questa pratica pedagogica. L'uso di materiali poveri e di recupero — legno, metallo, fili, cartone — non risponde soltanto a una necessità economica, ma diventa una scelta metodologica consapevole: costruire con le mani significa restituire al corpo un ruolo attivo nel processo di apprendimento, riattivare una conoscenza tattile e sensoriale che precede e accompagna il pensiero astratto: come stiamo cercando di dimostrare nel nostro ragionamento.

Il valore dell'esperienza fisica e del corpo

La pratica di Dalisi si colloca in profonda continuità con le riflessioni di Patrick Geddes e Colin Ward sulla città come infrastruttura educativa: il sapere non si costruisce attraverso l'astrazione disciplinare, ma attraverso l'uso, l'attraversamento e la trasformazione dello spazio. La città diventa così agente attivo di apprendimento, capace di generare conoscenza attraverso il gesto, il movimento e la relazione corporea con lo spazio.

> «Ogni anno centinaia di scugnizzi, nelle strade dei piú diversi quartieri di Napoli e della Campania, disegnano assieme ai miei studenti di architettura. Per gli uni e per gli altri tutto ciò è già partecipazione. Dagli uni agli altri passano vari materiali di un rapporto insolito. I bambini sono un autentico canale partecipativo, ove tutti i problemi dei quartieri corrono rapidamente e si svelano con una particolare nitidezza. Anche gli adulti sono stati coinvolti e, non ultimi (1975) gli anziani operai di Ponticelli. E tuttavia la disponibilità e la mobilità, che distingue i bambini dagli adulti, facilita e rende possibile i rapporti con tutte le presenze del quartiere. [...] Il bambino è un pilastro portante della società. Egli "fa" la città non meno dell'adulto. Nei quartieri sottoproletari è lui che domina, nella residenza è l'attore primo»[69].

Il tema dell'esperienza fisica, e l'uso del corpo accomuna la ricerca e la sperimentazione di tutti i gruppi di *Global Tools*: una "non-scuola" che vuole

68 Andrea Branzi, *Tecnica Povera,* in "Casabella" 385, gennaio 1974, p. 6.

69 Riccardo Dalisi, *Traiano e Ponticelli (Napoli): il recupero della autoespressione,* in "Spazio e Società" n.2, Aprile 1978, pp. 41-70.

> «innescare processi creativi e conoscitivi [...] cercando di stimolare nei partecipanti la riappropriazione di una propria individualità creativa, attraverso atti manuali con esiti eccentrici ma illuminanti. il tema del "corpo" si manifestò fin dall'inizio come uno dei più fecondi nel sollecitare indagini e proposte alternative»[70].

I laboratori attivati dai diversi gruppi prediligono l'azione e il comportamento prima ancora della riflessione concettuale: dunque il corpo e l'esplorazione fisica sono gli strumenti privilegiati di indagine. A tal proposito nella relazione del *Gruppo Corpo* dell'ottobre del 1974 a firma Andrea Branzi, Gaetano Pesce, Alessandro Mendini, Franco Raggi e Ettore Sottsass leggiamo:

> «il corpo come strumento primario. Nei processi convenzionali di apprendimento (modi attraverso i quali si sistemizza l'esperienza attraverso la nozione), il corpo è considerato un impedimento o comunque un fattore trascurabile della cui consapevolezza d'uso non ci si cura. Il corpo nella religione è vissuto come una colpa, liberarsi della sua fisicità è un traguardo»[71].

Se Dalisi usa il corpo e il fare immediato nello spazio urbano, i designer milanesi usano il corpo per vincolarlo attraverso dispositivi ingegnosi, calze, prolunghe, oggetti inutili dal punto di vista funzionale, ma capaci di attivare particolari consapevolezze corporee. Il *Gruppo Corpo* riappropriandosi e rileggendo le proposte dell'arte povera, della body art e dell'arte concettuale, mette al centro l'esperienza corporea come strumento primario di conoscenza e di relazione con lo spazio, anticipando temi che attraverseranno molte esperienze di didattica sperimentale e partecipata degli anni successivi.

---

70 Franco Raggi, Appunti per un'ergonomia inversa. Note sui seminari del Gruppo Corpo, in V. Borgonuovo, S. Franceschini (a cura di), *Global Tools...cit.*, p. 93.

71 Global Tools, *Gruppo Corpo, Relazione di: Branzi, Pesce, Mendini, Sottsass*, in V. Borgonuovo, S. Franceschini (a cura di), *Global Tools... cit.*, p. 96.

Epilogo

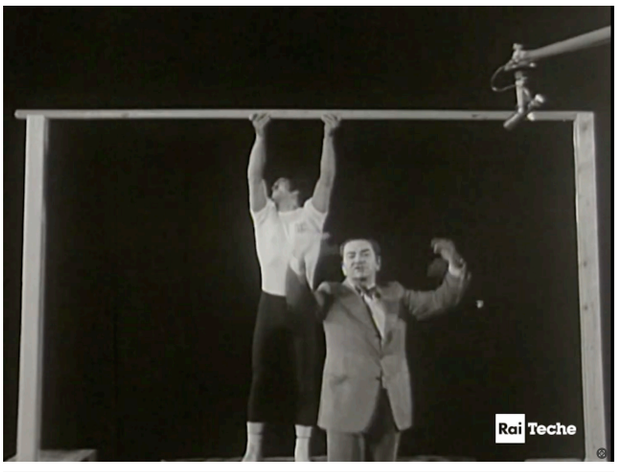
Come molte esperienze radicali di quegli anni, anche *Global Tools* è attraversata da forti tensioni interne e da un paradosso strutturale, messo in luce da Colomina: il tentativo di demolire le istituzioni educative tradizionali produce, inevitabilmente, nuove forme istituzionali e nuovi assetti organizzativi. La progressiva burocratizzazione del collettivo, le difficoltà economiche e gestionali e l'impossibilità di avviare stabilmente i corsi portano alla chiusura dell'esperimento nel 1975. Tuttavia, il valore di *Global Tools* non risiede tanto nei suoi esiti operativi quanto nella sua capacità di ridefinire criticamente il campo della pedagogia architettonica, aprendo la strada a una concezione dell'educazione come pratica situata, corporea e ambientale. In continuità con le riflessioni di Geddes e Ward, *Global Tools* propone così una visione della città come ambiente educativo diffuso, nel quale l'apprendimento emerge dall'interazione diretta tra individui, spazi e pratiche quotidiane.

Letti in sequenza, i contributi di Patrick Geddes, Colin Ward e dei Global Tools delineano una genealogia pedagogica che attraversa il Novecento e che riconosce nella città — e in particolare nello spazio ordinario della strada — un luogo privilegiato di apprendimento. Al di là delle differenze di contesto, approccio e inclinazione politica, queste esperienze condividono una concezione dell'educazione come processo situato e non formalizzato, fondato sull'esperienza diretta, sul fare e sul coinvolgimento attivo del corpo nello spazio vissuto. In questa prospettiva, l'apprendimento risulta dall'osservazione, dall'uso e dalla trasformazione dell'ambiente quotidiano. La città si configura così non come semplice sfondo delle pratiche educative, ma come dispositivo pedagogico capace di attivare forme di conoscenza incidentale, critica e collettiva, mettendo in discussione la separazione tra progetto e uso, tra educazione e vita, tra spazio costruito e esperienza.

Fotogrammi della serie *Il linguaggio moderno dell'architettura,* curata presentata da Bruno Zevi nell'ambito del programma televisivo *Habitat. L'uomo, l'ambiente*, ideato da Giulio Macchi, ottobre 1974, secondo canale RAI.



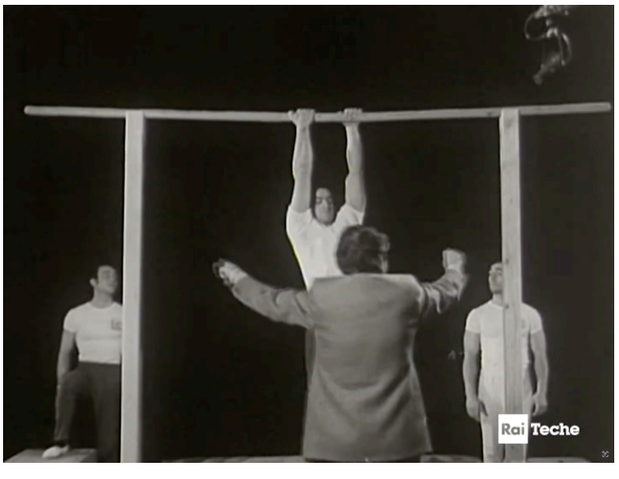














6. Imparare lo spazio: l'uso dei mass media e di un linguaggio semplificato

Dopo aver indagato il valore dell'esperienza corporea e il ruolo dell'ambiente costruito— progettato o non progettato — come strumento di acquisizione di consapevolezza spaziale, questo capitolo si concentra su un altro passaggio decisivo della ricerca: la trasmissione del sapere architettonico e spaziale alla società civile.

La qualità dell'ambiente costruito dipende anche dalla capacità di una comunità di comprendere, interpretare e valutare criticamente lo spazio che abita. L'educazione allo spazio non può limitarsi all'esperienza diretta: essa richiede anche strumenti di mediazione culturale capaci di rendere accessibili concetti complessi a un pubblico non specialistico.

Nel secondo dopoguerra, in un periodo segnato dalla ricostruzione postbellica e dalla formazione di nuovi assetti democratici, alcuni architetti e critici assumono consapevolmente questa responsabilità. Bruno Zevi, Jaap Bakema e Yona Friedman operano una semplificazione delle modalità comunicative delle nozioni architettoniche e spaziali mediante l'impiego di canali divulgativi differenti. Attraverso la stampa generalista, la televisione e l'invenzione di grammatiche grafiche essenziali, essi trasformano un sapere specialistico in discorso pubblico. Zevi adotta una forma argomentativa chiara, e al tempo stesso fortemente critica, sulle pagine di un settimanale ad alta diffusione e nei programmi televisivi; Bakema usa la lezione televisiva e il disegno alla lavagna per parlare di «amore per lo spazio»; Friedman costruisce un sistema pittografico e manuali illustrati che riducono al minimo il testo e privilegiano l'immediatezza visiva.

In tutti e tre i casi, la semplificazione del linguaggio non coincide con una riduzione dei contenuti, ma con una loro riorganizzazione: l'architettura viene spiegata attraverso esempi, modelli, immagini, gesti, metafore. Si tratta di un'operazione pedagogica e politica insieme, che mira ad abolire la distanza tra esperti e cittadini.

Il capitolo intende analizzare queste esperienze come momenti significativi di democratizzazione del discorso architettonico, ragionando sul ruolo dei media e sulla costruzione di un linguaggio capace di rendere lo spazio comprensibile, discutibile, condivisibile.

6.1 Bruno Zevi: la critica militante e i mass media

Bruno Zevi (Roma, 1918 – 2000) è stato architetto, storico, critico dell'architettura e uomo politico, tra le figure più influenti del dibattito architettonico italiano e internazionale del secondo Novecento.

Come *critico militante* ha posto la sua voce al servizio della società civile, concependo l'architettura un fatto culturale e politico. La divulgazione è per Zevi uno strumento fondamentale di educazione civica e di cambiamento sociale, e a essa si dedica in modo continuo e costante: da grande comunicatore utilizzerà abilmente tutti i mezzi di comunicazione di massa del secondo dopoguerra per condividere e dibattere, anche con i non addetti, questioni architettoniche e spaziali.

Iscritto alla facoltà di Architettura de "La Sapienza" nel 1936, è costretto a lasciare l'Italia tre anni più tardi a causa dell'emanazione delle leggi razziali: si trasferisce prima in Inghilterra, poi negli Stati Uniti, dove consegue il Bachelor della Harvard University sotto la guida di Walter Gropius, nel 1942.

È negli Stati Uniti che entra in contatto con l'opera di Frank Lloyd Wright e con un'idea di architettura intimamente legata all'esperienza spaziale e alla dimensione democratica del progetto. L'architettura è organismo vivo e spazio esperito. Questa impostazione, che intreccia etica e percezione, accompagnerà tutta la sua attività critica.

Rientrato in Italia, Zevi avvia un'intensa attività editoriale, didattica e politica, che lo vede impegnato non solo come storico e teorico, ma come intellettuale pubblico. Docente a Venezia, poi a Roma, fondatore, tra le altre cose, dell'APAO (Associazione per l'Architettura Organica), e dell'Inarch (Istituto Nazionale di Architettura), direttore di riviste, editorialista, Zevi è un critico capace di muoversi abilmente tra il mondo accademico, quello editoriale e quello politico.

Già da studente, negli Stati Uniti, sperimenta la comunicazione radiofonica come strumento politico, per una intensa propaganda antifascista:

> «Zevi è ***on air*** per la prima volta agli inizi del febbraio 1941. [...] La necessità di comunicare argomenti politici a un pubblico ampio e impreparato, oltre che disinformato sul tema, lo spinge a sviluppare una forma colloquiale, sintetica e incisiva dei contenuti. Ben diversa dalle modalità con le quali si era espresso fino a quel momento nei pochi scritti redatti e negli articoli pubblicati»[1].

In questa sede si intende mettere a fuoco proprio tale aspetto: la capacità comunicativa con la quale Zevi utilizza stampa, editoria e, soprattutto, televisione per divulgare il sapere architettonico nella società italiana postbellica.

1 Roberto Dulio, *Introduzione a Bruno Zevi,* Laterza, Bari 2008, p. 15.

L'ignoranza dell'architettura

Nel febbraio del 1948 Bruno Zevi pubblica per Einaudi *Saper vedere l'architettura. Saggio sull'interpretazione spaziale dell'architettura*[2], un testo che, più di ogni altro suo scritto, conosce una diffusione internazionale straordinaria: il saggio «ha condizionato i primi passi di generazioni di aspiranti architetti anche negli Stati Uniti e in Croazia, in Spagna e in Cina; l'edizione in ebraico è preceduta da una introduzione di Martin Buber»[3].

In *Saper vedere l'architettura* Zevi, avvia una sistematizzazione dei modi di osservare, comprendere e interpretare l'architettura e la sua storia, ponendo al centro *l'esperienza dello spazio* come chiave critica fondamentale. «A partire da questo lavoro cominceranno a combinarsi la modalità di argomentazione pragmatica appresa negli Stati Uniti e il bagaglio critico che Zevi aveva elaborato prima di allontanarsi dall'Italia»[4].

Non è casuale se nel primo capitolo, intitolato *L'ignoranza dell'architettura*, Zevi denunci una lacuna strutturale della cultura italiana, e più in generale occidentale: mentre musica, pittura, scultura, letteratura e cinema godono di una presenza stabile nella stampa e nel dibattito pubblico, l'architettura ne è quasi del tutto esclusa. Eppure è l'arte che incide più profondamente sull'esperienza abitativa collettiva, modella il paesaggio urbano e naturale, condiziona il modo in cui viviamo e ci muoviamo.

> «Ognuno è padrone di chiudere la radio e disertare i concerti, di aborrire il cinematografo e il teatro e di non leggere un libro, ma nessuno può chiudere gli occhi di fronte all'edilizia che forma la scena della vita cittadina e porta il segno dell'uomo nella campagna e nel paesaggio»[5].

Zevi sottolinea anche la necessità di sviluppare una *consapevolezza corporea dell'esperienza spaziale*, un'esperienza che includa la quarta dimensione, ovvero il tempo della percorrenza e la durata dell'esperienza diretta. Comprendere l'architettura significa viverla, percepirne le sequenze spaziali, i vuoti, le tensioni dinamiche. Non basta, scrive Zevi, estendere all'architettura i metodi valutativi legati alle arti figurative; l'architettura è un fatto spaziale e temporale.

Ma l'elaborazione di un metodo critico non è sufficiente se non si accompagna a un'azione divulgativa sistematica. Se l'architettura condiziona inevitabilmente la vita collettiva, allora la collettività deve essere messa in condizione di comprenderla e giudicarla. Occorre portare l'architettura fuori dai manuali specialistici e inserirla nel circuito della cultura generalista: nella stampa, nei programmi radiofonici, nella televisione, nelle collane editoriali a basso costo. Il disinteresse del pubblico verso la disci-

---

2 Bruno Zevi, *Saper vedere l'architettura. Saggio sull'interpretazione spaziale dell'architettura* (1948), Einaudi, Torino, 2009.

3 Francesco Dal Co, *Nell'età dei Patriarchi. Bruno Zevi, ottant'anni,* in "Casabella" n. 653, febbraio 1998, p. 3.

4 Roberto Dulio, *Introduzione a* ...cit., p. 67.

5 Bruno Zevi, *Saper vedere l'architettura*...cit., pp. 13-14.

plina architettonica è dovuto, anche, ad una incapacità da parte dei critici e degli storici di farsi portatori di un messaggio accessibile e comprensibile, per «diffondere l'amore dell'architettura nella massa, per lo meno delle persone colte. [...] Bisogna già possedere un interesse per l'argomento ed essere muniti di notevole buona volontà per guardare l'architettura con un certo ordine e intelligenza»[6].

Ed è proprio nella messa a punto di questa strategia — prima sulla carta stampata, poi attraverso il mezzo televisivo — che si misura la specificità della sua azione rispetto agli altri protagonisti della comunicazione architettonica del secondo Novecento.

Zevi editorialista de "L'Espresso"

Scrive Bruno Zevi in *Saper vedere l'Architettura*

> «Se ogni giornale che si rispetti ha una cronaca sistematica della musica, del teatro, del cinema e per lo meno una colonna settimanale sulle arti, l'architettura resta nella stampa la grande dimenticata»[7],

Quella constatazione diventa, pochi anni dopo, un programma d'azione. Nel 1954, quando Gualtiero Jacopetti e Antonio Gambino gli chiedono due o tre articoli per il nuovo settimanale "Cronache" — che dal 1955 prenderà il nome di "L'Espresso" — Zevi rifiuta l'offerta di una collaborazione occasionale e rilancia con una controproposta: «grazie dell'offerta, non accetto. Due o tre articoli non servono. Sono pronto a collaborare con voi solo per una rubrica sistematica, quale nessuno ha mai curato, simile a quelle dedicate alla letteratura, al cinema al teatro, alle arti figurative. Prendere o lasciare»[8].

La richiesta presuppone che l'architettura sia materia di interesse permanente, degna di una presenza stabile nel principale circuito di formazione dell'opinione pubblica italiana. È un atto politico oltre che professionale. Un'esperienza del tutto inedita nel panorama nazionale.

L'accordo viene raggiunto. Jacopetti decide, inoltre, che una volta al mese, ogni quattro articoli, la rubrica occuperà una doppia pagina, come avviene per tutta la durata di *Cronache*, dal 18 maggio 1954 al 27 settembre 1955. Con la nascita de "L'Espresso", tuttavia, la situazione cambia. Arrigo Benedetti ritiene che le fotografie di architettura siano troppo "statiche"e intende eliminarle. Zevi protesta apertamente: parlare di architettura senza vederla non ha alcun senso. È Adriano Olivetti a intervenire per risolvere la questione. Da quel momento, le fotografie acquistano, progressivamente, più spazio.

La rubrica settimanale curata da Zevi ininterrottamente — salvo una

6 ibidem.

7 Bruno Zevi, *Saper vedere l'architettura*...cit., p. 13.

8 Bruno Zevi, *Zevi su Zevi. Architettura come profezia,* Marsilio, Venezia 2018, p. 75.

breve interruzione nel 1967[9]— rappresenta un caso pressoché unico nella storia dell'architettura contemporanea: per quasi mezzo secolo[10], un critico interviene con cadenza regolare su un settimanale generalista di grande diffusione, portando questioni architettoniche dentro il dibattito politico e culturale nazionale.

"L'Espresso" è un settimanale orientato all'inchiesta e al dibattito politico: uno dei principali settimanali di formazione dell'opinione pubblica nell'Italia repubblicana. Per questo motivo Zevi lo vede come uno strumento perfetto, capace di raggiungere un pubblico ampio e non specialistico.

Dalle sue pagine Zevi lancia giudizi fortemente critici contro qualunque forma di architettura che percepisce come autoritaria o repressiva (dall'Eur al Vittoriano, dalla rigida simmetria agli spazi costruiti che replicano modelli gerarchici), tracciando così una visione politica e culturale dell'architettura molto più vasta della pura analisi formale.

I titoli delle sue cronache — spesso provocatori, talvolta ironici, sempre netti — contribuiscono a costruire questa postura militante: non sono recensioni tecniche ma letture critiche, capaci di intrecciare urbanistica, politica, architettura e storia.

Questa postura, messa a punto attraverso la carta stampata, troverà nel mezzo televisivo un'ulteriore estensione, come mostra efficacemente il documentario *Bruno Zevi. Architettura come profezia* di Luca Guido[11], che raccoglie frame di programmi, interviste e interventi nei quali Zevi compare non come accademico, ma come conduttore e divulgatore appassionato, sempre impegnato a trasformare l'architettura in discorso pubblico.

Atlas, pp. 158-160.

Habitat: L'uomo, l'ambiente. Un programma di Giulio Macchi

Per capire davvero come Zevi traduca la critica in divulgazione bisogna seguirlo dentro il dispositivo televisivo, dove il tempo è contingentato, il pubblico è generalista e l'argomentazione deve diventare immediatamente visibile e comprensibile. In questo senso *Habitat: l'uomo, l'ambiente* — primo programma televisivo italiano a trattare di questioni ambientali, ideato e diretto da Giulio Macchi — è un osservatorio privilegiato: non solo perché Zevi vi compare più volte, ma perché il programma stesso nasce come formato sperimentale, capace di tenere insieme ambiente, città, scienza e cultura visiva, cioè esattamente quell'orizzonte "totale" all'inter-

9 Ci fu una sola interruzione nella redazione della rubrica: tra il 18 giugno e il 19 novembre 1967, *L'Espresso* sembrò assumere una posizione anti-israeliana. Zevi si dimise con una lettera durissima. Eugenio Scalfari reagì con grande correttezza: la rubrica, gli disse, era sua e non sarebbe stata affidata ad altri. Lo invitarono ad attendere, assicurandogli che il giornale non era affatto contro Israele e che le posizioni di Gambino erano personali. Zevi ricambiò quella lealtà rifiutando le offerte di altri settimanali e tornando a collaborare con *L'Espresso* tramite Gianni Corbi, cfr. Bruno Zevi, *Zevi su Zevi. Architettura come*... cit., p. 75.

10 Tra il 1971 e il 1981 l'editore Laterza raccoglie l'intera produzione in ventiquattro volumi più un indice di *Cronache di architettura.*

11 Si ringrazia Luca Guido per aver reso disponibile il suo documentario per la presente ricerca.

no del quale l'architettura smette di essere una disciplina per soli addetti ai lavori.

Giornalista, autore e regista, Giulio Macchi, è stato riconosciuto come una figura centrale e pionieristica nel campo della divulgazione scientifica televisiva in Italia. Tra la fine degli anni Sessanta e il decennio successivo, Macchi ha promosso forme inedite di collaborazione tra la televisione pubblica e il mondo dell'arte contemporanea, coinvolgendo numerosi artisti nella progettazione di scenografie e sigle, e trasformando così lo spazio televisivo in un luogo di sperimentazione e dialogo tra linguaggi diversi. Le scenografie dei suoi programmi portano le firme, tra gli altri, di Mario Ceroli, Tano Festa, Gino Marotta, Giorgio De Chirico[12].

Le scenografie di *Habitat* funzionano come installazioni ambientali: quelle progettate da Marotta sono forme vegetali artificiali realizzati in materia plastica che materializzano un habitat artificiale. La scenografia, dunque, rende fisicamente percepibile la tensione tra naturale e artificiale, tra ambiente e progetto[13].

In alcune puntate dei primi anni Settanta *Habitat* ospita segmenti curati da Zevi, esplicitamente pensati come lezioni di lettura dello spazio: è emblematica, già nel 1972, la breve serie annunciata come *La poetica degli angoli c*he andava in onda sul secondo canale della RAI in prima serata[14]. Il dato è importante: Zevi è chiamato a costruire un format didattico all'interno di un programma generalista.

Il linguaggio moderno dell'architettura: contenuti delle puntate

Due anni dopo, nell'ottobre del 1974 e sempre per *Habitat*, Zevi cura il ciclo di puntate *Il linguaggio moderno dell'architettura*. Lo studio è allestito come un'aula: un tavolo da lavoro, sul quale sono presenti plastici e solidi componibili, alle spalle proiettore e schermo sul quale scorrono immagini e riprese. Zevi lavora come un docente: alterna il gesto del montare/smontare modelli alla proiezione di immagini, e usa l'oggetto tridimensionale per veicolare concetti che rischierebbero di restare astratti: l'inventario di funzioni; la critica all'edificio residenziale come somma di elementi scatolari regolari; la scomposizione della "scatola" che introduce la quadridimensionalità; la temporalizzazione dello spazio; la rivoluzione

12 Chiara Mari, *Giorgio De Chirico e Giulio Macchi: la collaborazione per la trasmissione Rai Habitat,* in "METAFISICA. Quaderni della Fondazione Giorgio e Isa de Chirico", n. 14/16, 2017, pp. 253-262

13 Chiara Mari, Giulio Macchi, autore televisivo in dialogo con l'arte contemporanea, in "Comunicazioni Sociali. Journal of Media, performing arts and cultural studies", n.3, 2016, pp. 503-519.

14 «HABITAT (Secondo Canale RAI ore 21,15). Due i servizi di questa sera. Il primo apre una breve serie in tre puntate curata dal professore Bruno Zevi dal titolo La poetica degli angoli (è un esame della funzione «dinamica» degli angoli dei fabbricati di una città), il secondo è una indagine sulle nuove tecnologie ospedaliere nel corso del quale si svolge una discussione sul modo in cui dovrebbero essere costruiti i nuovi ospedali (quando vengono costruiti I)» tratto dalla rubrica *Oggi vedremo* de "L'Unità" dell' 11 gennaio 1972, https://archivio.unita.news/assets/main/1972/01/11/page_007.pdf, febbraio 2026.

michelangiolesca; la discussione sul comportamento strutturale di elementi in aggetto tradotta in dimostrazione ginnica.

Il linguaggio moderno dell'architettura viene presentato come un sistema di invarianti, ciascuna dimostrata attraverso modelli, oggetti e immagini. Il punto di avvio è «l'inventario» delle funzioni. L'architettura moderna è definita un linguaggio fondato su corrispondenze leggibili tra spazio e uso. L'edificio non si compone a partire dalla facciata ma dallo spazio abitato: le aperture non si allineano per simmetria, ma differiscono secondo la funzione. La finestra dell'ingresso, quella della scala, quella di un ambiente principale assumono proporzioni e orientamenti diversi. La forma dell'involucro è dunque conseguenza dell'organizzazione interna.

Commentando un modello di un edificio residenziale presente sul suo tavolo, critica l'architettura concepita come successione di scatole. La sovrapposizione di prismi identici è letta come espressione di un pensiero statico, incapace di rispondere alla varietà dei comportamenti umani. L'alternativa è un'architettura organica che articola volumi differenti, generando una dialettica plastica capace di esprimere modi di vita differenti.

Il riferimento alla Casa sulla cascata di Frank Lloyd Wright consolida questa idea: l'asimmetria, la tensione tra verticali e orizzontali, la materia che si protende nello spazio e si reintegra con la natura sono presentate come sintesi delle invarianti moderne. L'edificio non si esaurisce in una visione frontale, ma si prolunga nel tempo e richiede un'esperienza per angoli e per sequenze, sostiene Zevi commentando le immagini e i video proiettate allo schermo.

Maneggiando un modello scomponibile, ad una scala presumibilmente 1:20, Zevi si chiede:

> «perché un edificio deve essere costituito da una scatola? Che cos'è una scatola? Perché non si può smontare? Perché non si può scomporre la scatola nei piani che la formano? Perché non possiamo togliere il soffitto, poi togliere una parete, un'altra parete e via dicendo rompendo finalmente l'inscatolamento dei comportamenti umani?»[15].

Allo stesso modo ricompone il modello liberamente, così da generare aperture e intersezioni che determinano una percezione dinamica dello spazio. La quarta dimensione – il tempo – entra nel progetto: la forma è data da una pluralità di percorsi.

Nel Padiglione di Barcellona di Ludwig Mies van der Rohe questa logica trova espressione esemplare: superfici che scorrono oltre il perimetro, muri che escono nello spazio aperto, continuità tra interno ed esterno. L'architettura diventa sistema di piani autonomi in relazione.

Uno dei momenti più incisivi dl punto di vista didattico riguarda la quinta invariante, ovvero il coinvolgimento dell'intero organismo architettonico nel gioco strutturale. Zevi affronta il tema non con diagrammi astratti ma con una dimostrazione fisica. Una trave viene appoggiata su due sostegni posti alle estremità; un atleta si appende al centro, pro-

15 Bruno Zevi, *Il linguaggio moderno dell'architettura, in Habitat. L'uomo, l'ambiente* di Giulio Macchi, ottobre 1974, RAI Teche.

vocando una flessione accentuata. La conclusione è immediata: una tale configurazione richiede una trave più massiccia che risulta antieconomica e spreca materiale.

Modificando la posizione degli appoggi – avvicinandoli e lasciando porzioni di trave a sbalzo – la situazione cambia radicalmente. Quando il carico viene applicato attraverso l'ausilio dell'atleta, la flessione centrale si riduce; aggiungendo peso sugli aggetti laterali, ovvero chiedendo ad altri due ulteriori atleti di appendersi alla trave lignea, le sollecitazioni si controbilanciano. L'esperimento dimostra *visivamente* che la distribuzione degli appoggi influisce sull'efficienza strutturale e che lo sbalzo non è capriccio formale, ma esito logico di una migliore gestione delle forze. Trasposto all'edilizia, il principio comporta l'arretramento dei pilastri rispetto agli angoli del volume. Liberare l'angolo consente di progettare pareti trasparenti e continuità spaziale. La struttura moderna in acciaio e cemento armato favorisce aggetti, pensiline, balconi: la ragione statica diventa dispositivo compositivo. Il comportamento strutturale non resta nascosto, ma partecipa alla definizione dello spazio. A supporto, Zevi richiama le strutture geodetiche di Buckminster Fuller e le membrane leggere di Frei Otto, come esempi di integrazione tra forma e statica.

L'esperimento della deformazione della trave è di una straordinaria immediatezza cognitiva. Zevi demistifica la tecnica: da un lato il comportamento strutturale non è un sapere esoterico riservato agli ingegneri, ma un fenomeno osservabile, comprensibile, quasi intuitivo. Dall'altro, mostra che forma ed economia sono inseparabili: una configurazione strutturale più razionale produce non solo risparmio materiale ed economie, ma anche nuove possibilità spaziali, come l'angolo libero o l'aggetto pronunciato.

Per la sesta invariante, la temporalizzazione dello spazio, Zevi passa a spiegare attraverso modelli, palloncini, strisce di carte e fotografie, la spazialità del Pantheon, di Villa Adriana e delle catacombe, intese come sistemi di percorsi che introducono una concezione dinamica dell'esperienza architettonica. La basilica cristiana media tra asse longitudinale e struttura statica; il gotico esaspera il conflitto tra direzione verticale e orizzontale. Nello spazio urbano medievale, come in Piazza del Campo a Siena, l'invaso rompe la rigidità classica.

Infine, settima e ultima invariante, la reintegrazione funzionale contesta la zonizzazione moderna della città. Anche qui Zevi, usando modelli e solidi di diverse dimensioni e materia, cerca di spiegare come residenza, lavoro, commercio non devono rimanere separati in compartimenti stagni: l'esempio di Habitat '67 di Moshe Safdie e quello di edifici polifunzionali dimostrano la possibilità di sovrapporre funzioni e generare vitalità continua. La città deve essere integrata come la vita che ospita.

Habitat offre, dunque, a Bruno Zevi la possibilità di portare davanti a un pubblico ampio i concetti espressi in *Saper vedere l'architettura* e nei suoi scritti, trasformandoli in una sequenza di *esperienze* guidate. Ne risulta una comunicazione che, pur mantenendo il lessico zeviano (anche quando è spigoloso), diventa accessibile perché procede per azioni evidenti e verifiche semplici.

La traiettoria aperta dalle lezioni televisive di Bruno Zevi trova, a distanza di pochi anni, un significativo punto di continuità nelle puntate di *Habitat* curate da Renzo Piano.

Nel 1979 la trasmissione ospita, infatti, *Cantiere Aperto*, ciclo di dieci puntate ideato e condotto da Piano con testi e sceneggiatura di Magda Arduino[16]. Il giovane architetto arriva alla televisione dopo l'esperienza del Centro Pompidou — realizzato con Richard Rogers — e dopo i Laboratori di Quartiere promossi con l'Unesco. Anche in questo caso il mezzo televisivo viene assunto come dispositivo pedagogico.

Se Zevi aveva reso visibile il comportamento spaziale e strutturale dell'architettura moderna attraverso modelli e dimostrazioni, Piano affronta il tema della costruzione come processo. L'obiettivo dichiarato è «ristabilire il rapporto fra utenti e costruttori», demistificando l'inaccessibilità delle tecniche. Le puntate ricostruiscono cantieri storici — come quello delle cattedrali medievali —per mostrarli come luoghi nei quali ideazione e manualità coincidono, dove il capomastro è insieme progettista, costruttore e inventore di strumenti.

Anche qui il discorso si affida a prototipi costruiti in diretta: capriate alleggerite con cavi in acciaio, alloggi di emergenza realizzati con due fogli di compensato irrigiditi per tensione, modelli di yuta o di strutture balloon frame montati davanti alla telecamera. Il principio è lo stesso che animava la dimostrazione di Zevi con la trave e gli atleti: rendere intelligibile il comportamento strutturale attraverso l'esperienza visiva e fisica. La costruzione è un insieme di relazioni verificabili. Sostiene infatti Piano:

> «Le competenze degli specialisti, la scienza e la tecnica debbano essere portate ai cittadini perché abbiano la possibilità di utilizzarle per risolvere i loro problemi e migliorare le loro condizioni di vita»[17].

Dunque i media non sono strumenti accessori, ma luoghi strategici di trasformazione della disciplina. La stampa, la radio, la televisione rappresentano spazi nei quali l'architettura può uscire dall'autoreferenzialità accademica e assumere una valenza civile. La divulgazione è responsabilità: significa fornire ai cittadini strumenti critici per leggere lo spazio che abitano, riconoscerne le implicazioni politiche, valutarne la qualità.

Zevi combatte quella "ignoranza dell'architettura" che aveva denunciato sin dal dopoguerra, facendo dei media un campo di battaglia culturale, e *Habitat* è luogo nel quale si manifesta un progetto più ampio: trasformare l'architettura in tema di dibattito pubblico, renderla comprensibile, discuterla apertamente, sottrarla alla neutralità apparente della

16 Lorenzo Ciccarelli, *Cantiere Aperto,* Fondazione Renzo Piano 2018, in https://www.fondazionerenzopiano.org/it/page/cantiere-aperto/download-story, accesso febbraio 2026.

17 ibidem.

forma e al dibattito esoterico degli specialisti. La diffusione del sapere architettonico diventa così parte integrante del progetto stesso, perché solo una società capace di leggere criticamente il proprio spazio può aspirare a trasformarlo consapevolmente.

6.2 Jaap Bakema e il programma televisivo *Van Stoel tot Stad*. Dalla sedia alla città. Storia di persone e spazio

Una delle principali caratteristiche
del nostro tempo è la crescente necessità,
in tutti i campi della vita sociale, di una
migliore comunicazione.

Jaap Bakema, 1974

Atlas, pp. 162-163.

È il 21 ottobre 1961[18]. È domenica sera. Alla televisione olandese va in onda un solo canale, in bianco e nero. La giovane emittente *AVRO (Algemene Vereniging Radio Omroep*), prima emittente pubblica olandese, è nata da appena 10 anni.

Giacca e cravatta, mano sinistra in tasca, mano destra un pezzo di gesso, fronte alla camera, spalle alla lavagna, Jaap Bakema entra nelle case di tutti gli olandesi.

Quella che si presenta alle famiglie è la figura di un insegnante, piuttosto che quella di un architetto: eppure, nel 1961, lo studio van den Broek-Bakema ha già realizzato opere significative nel dopoguerra, quali il centro commerciale Lijnbaan a Rotterdam e diversi interventi residenziali, e ha partecipato a importanti progetti internazionali.

La telecamera inquadra, in apertura di programma, una sedia e poi una scritta, in corsivo e a gesso, *Van Stoel tot Stad* (Dalla sedia alla città). Pochi secondi, poi stacca sul mezzo busto di Bakema, sorriso sornione, alle spalle una serie di schizzi alla lavagna. In mano un pezzo di gesso con il quale continua a giocherellare:

> «Signore e signori, la storia della sedia e della città è una storia difficile. Difficile perché, in realtà, io non voglio parlare né di sedie, né di città, ma dello spazio nel quale sedia e città si trovano. [...] Voglio parlare di amore per lo spazio: capirete bene quanto l'argomento sia difficile, soprattutto di domenica sera. Penso, però, valga la pena farlo. E lo farò volentieri. Ho, infatti, l'impressione di vivere in un momento storico nel quale manca l'amore per lo spazio»[19].

---

18 Jaap Bakema, *Van Stoel tot Stad*, prima puntata, 21 ottobre 1961. Cfr. archivio del Netherlands Institute for Sound and Vision (Beeld en Geluid), https://zoeken.beeldengeluid.nl/series/urn:vme:default:series:210160803002221633 1/urn:vme:default:program:210160805003900883 1?q=Bakema%2Bvan%2Bstoel%2Btot%2Bstad#210160805003900883 1, marzo 2026.

19 Le due puntate del programma sono custodite presso l'archivio dell'Istituto Olandese per la Radio e la Televisione, *Beeld & Geluid*. La prima parte del programma è liberamente visionabile al seguente link youtube: https://www.youtube.com/watch?v=uPYRgLSYt6E, accesso marzo 2025.

Queste le parole introduttive di Jaap Bakema: il programma *Van Stoel tot Stad* va in onda in due puntate, tra il 1961 e il 1962[20], ed è diretto da Leen Timp, per un canale liberale, non di sinistra, quale era *AVRO*. Come ricorda Dirk van den Heuvel[21], Timp, all'epoca dei fatti, è uno dei principali registi olandesi, sposato con una delle conduttrici televisive più popolari, Mies Bouwman. Per la coppia Bakema disegna un'abitazione unifamiliare (mai realizzata) e progetta un centro disabili, costruito grazie alla raccolta fondi televisiva promossa e condotta, nel 1962, proprio da Mies Bouwman[22].

Questi dati attestano quanto Bakema faccesse parte dell'establishment postbellico olandese: un'appartenenza che, unita alla sua dote di grande comunicatore, lo rende capace di utilizzare diversi media per divulgare temi spaziali, soprattutto ai *non addetti ai lavori*. Bakema, infatti, è in grado di avvalersi di riviste specialistiche, di giornali generalisti, di televisione, mostre, conferenze, workshop, videoriprese, per condividere con la società civile scelte urbanistiche e architettoniche, secondo una visione democratica della società.

Lo *Spazio Totale* e la *Società Aperta* secondo Jaap Bakema

Come fa notare Francis Strauven, il lavoro e il pensiero di Jaap Bakema sono strettamente legati ai principi e alle caratteristiche della società olandese:

> «una società con un forte senso del bene comune e una tradizione di cooperazione sociale radicata nell'etica calvinista; un paese in gran parte strappato al mare e tradizionalmente governato da un rigido ordine geometrico, dettato dalle esigenze dell'ingegneria della bonifica»[23].

Proprio in Olanda, nella regione nord della Groninga dove è nato e cresciuto, Bakema trova i suoi riferimenti teorici nella famiglia della moglie, Sia van Borssum Waalkes: una famiglia di medici, insegnanti e clerici, attraverso i quali si avvicina alla teosofia di Krishnamurti e alle idee anarchiche di Domela Nieuwenhuis[24]. Ispirato da queste correnti di pensiero,

---

20 Le date del programma non sono unanimi: Bakema riporta nel libro frutto della trascrizione del programma le date 1962-63, mentre l'Istituto Olandese per la Radio e la Televisione riporta le date del 1961 e 1962.

21 Dirk van den Heuvel, docente presso la facoltà di Architettura della TU Delft, è fondatore e direttore del Jaap Bakema Study Centre presso il Nieuwe Instituut di Rotterdam. È stato co-curatore del Padiglione Olandese per la Biennale di Architettura di Venezia nel 2014, dedicato all'architetto olandese. Si veda, Dirk van den Heuvel, Arjen Oosterman, Brendan Cormier (a cura di), *Open: A Bakema Celebration*, Die Keure, Brugge 2014.

22 Il programma televisivo *Open het Dorp* (Apri il Villaggio) raccoglierà i fondi necessari alla costruzione del centro disabili *Het Dorp,* progettato dallo studio *van den Broek en Bakema,* con lo scopo di ospitare persone disabili, in Dirk van den Heuvel, *Towards an Open Society,* D. van den Heuvel, A. Oosterman, B. Cormier (a cura di), *Open: A Bakema Celebration*...cit., p. 5.

23 Francis Strauven, *Il contributo olandese. Bakema e van Eyck,* in "Rassegna" n. 52, Gli ultimi CIAM, 1992, p.48.

24 Francis Strauven, *Aldo van Eyck. The shape of relativity,* Architectura e Natura, Amsterdam, 1998, p. 215.

Bakema intende il mondo come uno spazio pieno di energia: l'energia è il principio generatore di tutto e lo spazio e l'uomo ne è una sua derivazione.

> «La vita è un processo che scorre. Il *Panta rei* dei Greci fu riempito di un significato nuovo da Cartesio e da Einstein. L'uomo aumenta via via la coscienza delle tensioni e delle relazioni che formano l'elemento solido, la materia»[25].

Per Bakema lo spazio è *totale* nel senso che contiene globalmente l'energia di tutto il creato, di tutta la materia presente: l'uomo è parte di questo tutto e l'architettura è il mezzo per esprimere le relazioni tra gli individui, tra ciascun individuo e lo "spazio totale"[26].

Questa visione teosofica della vita e dello spazio «non è esclusiva di Bakema; egli si inserisce in una linea già tracciata dai modernisti precedenti, da Berlage e De Bazel fino a De Stijl, tutti interessati a superare una società centrata sul cristianesimo per orientarsi verso una visione panteistica e olistica»[27].

Rispetto a questa visione l'architetto è, per Bakema, una figura che deve mediare e facilitare la comprensione alla collettività e l'uso dello spazio, all'interno di una società democratica e giusta: la *società aperta*.

> «Per Bakema l'idea di società aperta si sviluppava attorno alla relazione dell'individuo con l'intero più grande, che fosse il quartiere, la città, la società stessa o quello che lui chiamava "spazio totale". L'architettura doveva, dunque, permettere all'individuo di diventare consapevole della propria relazione con questo insieme più ampio, mentre la società aperta doveva essere così generosa e tollerante da consentirgli la propria autorealizzazione»[28].

Dunque, perché la società sia veramente democratica, è necessario che i cittadini diventino maggiormente consapevoli, da un lato di quelle che sono le proprie necessità abitative, dall'altro di quelle che sono le possibilità costruttive ed edilizie: la televisione, in questo caso, è uno strumento utile a Bakema per condividere e spiegare alcune questioni architettoniche.

Atlas, pp. 164-165.

Il programma televisivo: il set e i contenuti

Nel 1964 i contenuti della trasmissione vengono trascritti, dalla figlia, Brita Bakema, nell'omonimo libro *Van Stoel tot Stad* (Dalla sedia alla città). Appare emblematica la scelta per il sottotitolo: *Storia di persone e spazio*[29].

---

25 Jaap B. Bakema, *New Architecture and Freedom,* Forum n. 2, 1948, pp. 48-50.

26 Per approfondire si veda Francis Strauven, *Bakema and the Ideology of the 'Social-Cosmic-Spatial-Composition'*, in F. Strauven, *Aldo van Eyck. The Shape of*...cit., pp. 215–219.

27 Dirk van den Heuvel, conversazione privata del 11 agosto 2025.

28 Dirk van den Heuvel, *Towards an Open Society: The unfinished work of Jaap Bakema*, in D. van den Heuvel, A. Oosterman, B. Cormier (a cura di), *Open: A Bakema Celebration*…cit., p

29 Jaap Bakema, *Van Stoel tot Stad. Een verhaal over mensen en ruimte* (Dalla sedia alla città. Una storia di persone e spazio), W. De Haan N.V., Zeist–Antwerpen, 1964.

Di persone, di spazio, di azioni spaziali ancestrali, di tecniche costruttive e di tanto altro Bakema parla in televisione, ad un pubblico generalista, usando frasi e parole dirette, metafore facilmente comprensibili. E lo fa disegnando. Nel pomeriggio ha preparato alla lavagna la struttura visiva della lezione serale: una sequenza organizzata di schizzi e schemi che anticipa e sostiene lo sviluppo del suo discorso. Un meraviglioso percorso iconografico, che oltre a facilitare la comprensione di concetti teorici, scongiura un pericolo: «altrimenti temono possa parlare troppo a lungo».

L'uso di una struttura visiva organizzata - una sequenza narrativa di schizzi che orienta e sostiene il discorso- costituisce uno strumento educativo di grande efficacia, capace di facilitare la comprensione e la memorizzazione dei contenuti. In questo dispositivo grafico si riconoscono le capacità maieutiche di Bakema. L'architetto usa spesso disegni, schizzi, schemi, per comunicare il progetto, una volta realizzato: nell'archivio di Bakema, presso il *Nieuwe Instituut* di Rotterdam, sono conservati numerosi disegni realizzati a posteriori, per spiegare e comunicare il progetto non solo ai committenti, ma anche ai comuni cittadini. Disegni apocrifi li chiama Dirk van den Heuvel[30].

> «Il disegno aveva un significato particolare per Bakema. Era, tradizionalmente, la forma più emblematica del processo creativo artistico. Come tale, era stato coltivato dalla comunità di architetti del XIX secolo nella lotta per l'emancipazione della professione nei confronti di quella ingegneristica. Simbolo della forza autonoma della progettazione architettonica, il disegno veniva utilizzato consapevolmente da Bakema e arricchito di nuovi significati. Bakema disegnava meno per progettare che per spiegare. Molti dei suoi disegni non erano annotazioni personali, ma tentativi di trasmettere un messaggio. Di solito apparivano in serie e nel loro carattere esplicito e narrativo, spesso in combinazione con immagini e testo, richiamano i fumetti»[31].

Come noto, se ne ricorderà, anni dopo, Rem Koolhaas.

Sostiene Dirk van den Heuvel che «la forma del fumetto compare un po' più tardi; molti di questi disegni furono realizzati da Frans Hooykaas». Inoltre «appare interessante sottolineare come Sia Bakema [moglie dell'architetto] illustrerà alcuni dei primi libri dedicato alla ricostruzione [postbellica] di Rotterdam, come quello incentrato sull'idea di quartiere»[32].

Proprio come una storia a fumetti, comincia la narrazione di Bakema, di domenica sera, in prima serata, alla televisione olandese.

Una narrazione che potremmo dividere in due parti: una prima re-

---

30 Scrive infatti Dirk van den Heuvel: "Notably too, many of the sketches in the archive are apocryphal, made after the projects were realized in order to explain the basic design concept and how it fit his larger view on the discipline as a whole and architecture's role in society", in Dirk van den Heuvel, *The elusive bigness of Bakema*, in Dirk van den Heuvel (a cura di), *Bakema and the open society,* Archis, Amsterdam 2018, p. 21.

31 Jean-Paul Baeten, *Een telefooncel op de Lijnbaan. De traditie van een architectenbureau,* Nederlands Architectuurinstituut, Rotterdam 1995, p. 3.

32 Dirk van den Heuvel, conversazione privata del 11 agosto 2025.

lativa alla storia delle trasformazioni dello spazio da parte dell'uomo nel corso dei secoli; una seconda nella quale attualizza quelle stesse azioni trasformative e tecniche costruttive secondo una *persistenza delle immagini* di memoria warburghiana.-

La storia raccontata da Bakema è «una storia cominciata tanto tempo fa, la conosciamo ancora oggi: ve la ricordo per farvi riflettere», dice. Una storia che va dalla sedia alla città, appunto: dall'azione del sedersi come atto ancestrale di appropriazione dello spazio, fino alla conformazione del paesaggio naturale e urbano. Spazio e uomo sono strettamente legati da rapporti biunivoci: la qualità ambientale dipende dal modo nel quale noi viviamo lo spazio e ce ne appropriamo, afferma Bakema.

«Non costruiamo solo per ripararci dalla natura, ma anche per cercare una relazione con quella natura». Allora scavare una buca circolare per sedersi attorno, piantare un albero, costruire una chiesa sono azioni che l'uomo ripete da millenni, che conformano l'ambiente e cercano con esso una relazione, specie se l'ambiente in questione è il piatto paesaggio olandese.

Il legame che l'uomo instaura con lo spazio, attraverso l'architettura, perdura anche dopo la sua morte: come nel caso degli antichi egizi, in grado di creare, attraverso la costruzione di piramidi, un rapporto perenne con la luce accecante e lo spazio infinito del deserto.

Il concetto di spazio totale come flusso energetico in continuo divenire, sembra guidare e sottendere la comunicazione di Bakema. Le rappresentazioni alla lavagna non sono solo disegni prospettici e assonometrici, rappresentazioni tridimensionali dello spazio facilmente comprensibili da tutti, ma sono anche astrazioni bidimensionali, quali piante e sezioni schematiche. Tratti veloci ma ben comprensibili. E poi lo sguardo alla camera, per non perdere la connessione visiva con lo spettatore e trasformare la comunicazione in un difficile monologo. Ancora una volta si palesano le capacità educative e comunicative di Bakema.

Il racconto verte sulle tecniche e i sistemi costruttivi e la loro progressiva evoluzione: parla dell'arco romano e disegna i conci in assonometria. Il sistema voltato sostituisce quello architravato greco: due colonne scanalate, formate da rocchi impilati, che Bakema disegna accuratamente, sorreggono il peso dell'architrave e permettono di liberare lo spazio del porticato: lo spazio del pronao del tempio, mancando di costrizioni spaziali, potrebbe essere esperibile in maniera fluida, libera.

L'uomo impara a gestire diversi spazi e diverse tecniche costruttive: così, il sistema trilitico e quello voltato vengono combinati nella costruzione delle chiese romaniche, strutture imponenti se messe in relazioni alla figura umana, che Bakema disegna alla lavagna. L'architettura romanica, maestosa, permette di muoversi liberamente nello spazio chiesastico, sotto un tetto a capriata. Un sistema costruttivo, quello romanico, che differisce da quello gotico, per il sistema strutturale di archi a sesto acuto e contrafforti, che permettono di raggiungere maggiori altezze.

Quelle che, ad un pubblico di addetti ai lavori, possono sembrare nozioni scontate, non lo sono per un pubblico generalista: Bakema lo sa e, usando lessico e metafore semplici, le comunica in televisione. Sono fre-

quenti, infatti, paragoni e confronti con la contemporaneità, per attualizzare il discorso e renderlo più vicino all'esperienza di chi ascolta: il sistema gotico pilastro-arco a sesto acuto-contrafforte, permette di coprire grandi luci, paragonabili a quelle di una contemporanea aviorimessa.

Analogamente, il sistema trilitico greco, è lo stesso sistema che usiamo nella costruzione delle nostre abitazioni: pilastri e pareti portano il peso di travi e solai e lo scaricano a terra. Dunque, le azioni trasformative e abitative dello spazio e i relativi sistemi costruttivi, seppur nel loro naturale aggiornamento, persistono nel tempo. L'architetto assume, secondo Bakema, il ruolo sociale di facilitatore di un sapere specialistico, perché i cittadini possano partecipare con più contezza alle questioni collettive e scegliere e modificare consapevolmente i propri spazi. La volontà di coinvolgere il grande pubblico nel dibattito e nei temi architettonici del secondo dopoguerra rientra, come sostiene van den Heuvel, nella sua idea di società aperta, secondo la quale

> «l'architettura deve essere democratica e inclusiva, finalizzata a raggiungere una giustizia sociale, parte di un ampio movimento storico delle masse verso l'emancipazione, individuale e collettiva, e lontano dall'anonimato disumanizzante. [...] L'architettura, quindi, viene vista come una questione di comunicazione, dallo sviluppo di nuovi modi per coinvolgere i cittadini, gli utenti, i decisori e i costruttori nella creazione dell'ambiente costruito, fino alle questioni più semplici di risoluzione dei problemi, come l'orientamento e l'individuazione dei percorsi»[33].

La possibilità di utilizzare uno strumento di comunicazione così efficace e di larga portata, quale la televisione nei primi anni sessanta, non sfugge a Bakema, che con naturalezza affronta quei temi nati dalle discussioni del Team 10, del quale fa parte: così in una domenica sera d'autunno, nelle case degli olandesi entrano questioni cruciali: lo spazio pubblico, lo spazio della soglia, lo spazio tra le cose; accanto alla feroce critica agli

> «spazi disumanizzanti progettati per l'utente anonimo. [...] La pianificazione urbanistica, l'architettura, le tecniche costruttive e le risorse finanziarie devono essere utilizzate [...](per) esercitare il diritto di vivere secondo la propria visione il miracolo dell'esistenza. [...] Il risultato potrebbe essere la città vivace (vitale). Vivace grazie allo sviluppo di forme abitative che rispondono alle necessità di diversi tipi di gruppi familiari. [...] Per architetti e urbanisti emerge quindi un nuovo compito, derivante dal desiderio dell'uomo di instaurare una migliore relazione con la diversità che caratterizza il meraviglioso fenomeno chiamato vita»[34].

Nella contemporaneità, spesso, le persone non possono scegliere modi e spazi del proprio vivere, perché predeterminati in anticipo. Né le persone sono in grado di esprimere le proprie necessità abitative: per que-

---

33 Dirk van den Heuvel, *The elusive bigness of Bakema,* in Dirk van den Heuvel (a cura di), *Bakema and the open* …cit., p. 19.

34 Jaap Bakema, *Van Stoel tot Stad. Een verhaal over mensen en ruimte*, (trad. Dalla sedia alla città. Una storia di persone e spazio), W. De Haan N.V., Zeist-Anversa, 1964 1964, pp. 26-27.

sto è importante, da un lato comunicare e mediare questioni relative allo spazio alla società, dall'altro immaginare soluzioni architettoniche che possano adattarsi a differenti bisogni. Il cittadino «sarà tanto felice della sua abitazione quanto questa si adatterà alla sua concezione spaziale»[35].

L'esperienza spaziale deve essere gratificante, anche nel caso di ambienti lavorativi: l'architettura non deve rispondere a mere questioni pratiche, ma deve prendere in considerazione le diverse azioni umane nel corso della giornata e nel corso dell'anno. Affacciarsi da una finestra e poter godere di una vista piacevole, poter trascorrere la pausa pranzo all'aperto e godere del calore del sole, potersi sedere su una panchina posizionata in copertura, affacciarsi da un parapetto, osservare fuori attraverso un'apertura: tutte azioni da considerare durante lo sviluppo progettuale.

E il futuro abitante, il pubblico al quale si riferisce Bakema in televisione, deve essere consapevole dei propri diritti abitativi e deve essere consapevole delle proprie necessità spaziali: deve sviluppare quell'amore per lo spazio e per l'architettura con i quali Bakema aveva aperto il programma.

Lo spazio di transizione, lo spazio tra le cose e la metafora umana

Per sottolineare il valore dello spazio tra le cose come luogo delle relazioni umane e la necessità di progettare spazi pubblici qualitativamente significativi — temi centrali nel dibattito sviluppato sulle pagine di *Forum* e negli incontri del Team 10 — Bakema ricorre in televisione a una metafora, la cui esplicitazione grafica diventerà emblematica e verrà poi utilizzata per la copertina del libro che raccoglie la trascrizione del programma.

Afferma Bakema:

> «Lo spazio pubblico (urbanistico) e lo spazio privato (architettonico) diventano comunicabili tra loro attraverso elementi di transizione, che possono essere distinti nel programma di ogni grande costruzione. Si creano luoghi di incontro legati alla vita. Più grandi rispetto a quelli di una città medievale, ma altrettanto vari. Gli edifici potrebbero tornare a fare amicizia tra loro, come a volte accade tra le persone tramite i loro bambini o animali. Gli edifici potrebbero avere volti, come le persone, pieni di espressione su ciò che accade. L'architettura potrebbe tornare a essere espressione dei comportamenti umani. [...] Come gli edifici, in un certo senso, potrebbero di nuovo tendersi la mano l'uno con l'altro, lo stesso potrebbe accadere con i due lati di una strada. Inizialmente, nel centro storico, la strada era il luogo in cui ci si muoveva liberamente. [...] Oggi si sta riscoprendo la consapevolezza della possibilità di convivere nello spazio della strada [...] un luogo dove è possibile che il pedone si muova al sicuro»[36].

35 ivi p. 16.

36 ivi pp. 48-50.

Per raccontare attraverso il disegno quanto dice a parole, Bakema realizza alla lavagna due disegni e li mette in relazione. Il primo è quello di un profilo urbano nel quale alti edifici laterali definiscono uno spazio centrale a corte, protetto e a misura umana. A questo disegno Bakema associa un secondo disegno: un gruppo di persone, due adulti ai lati, quattro bambini al centro. Attraverso la spinta energica e positiva dei bambini centrali, gli adulti tornano a stabilire un contatto umano, relazionale, così come gli spazi della corte interna entrano in risonanza con gli edifici circostanti più alti. Lo spazio pubblico non è solo uno spazio di transizione e passaggio, è lo spazio vitale dello stare comune: è necessario, afferma Bakema, che «la relazione tra spazio individuale e spazio pubblico (totale) sia frutto di un'azione progettuale che contempli, allo stesso tempo, individualità e collettività»[37].

Conoscere per curare lo spazio

Il programma *Van Stoel tot Stad* non si limita a divulgare nozioni architettoniche: l'incipit, apparentemente semplice, è in realtà radicale. Bakema non parte dalla città né dall'architettura come oggetto formale, ma dall'atto elementare del sedersi. Il sedersi non è qui un gesto quotidiano qualsiasi, bensì un'azione ancestrale di appropriazione dello spazio: individuare e recintare un luogo, sostare, prendere posizione. Prima ancora che costruzione, l'architettura è gesto corporeo che istituisce una relazione tra il corpo e l'ambiente. Il passaggio "dalla sedia alla città" non descrive un'evoluzione tipologica, ma l'estensione progressiva di un medesimo principio relazionale. Dal cerchio scavato nel terreno per sedersi, alla piazza, alla strada, fino alla conformazione del paesaggio urbano, ciò che interessa a Bakema è il modo con il quale l'uomo *si situa* nello spazio e, situandosi, lo trasforma. L'ambiente costruito è il complesso risultato di gesti, movimenti, appropriazioni.

Lo "spazio totale" non va dunque inteso come astrazione cosmologica, ma come campo dinamico di relazioni attivato dall'esperienza corporea. Sedersi, camminare, affacciarsi, sostare in una soglia, attraversare una corte: sono azioni elementari attraverso le quali l'individuo prende coscienza della propria posizione rispetto a un insieme più ampio – il quartiere, la città, la società. L'architettura diventa così un dispositivo di orientamento, uno strumento che aiuta l'individuo a riconoscersi parte di una totalità senza dissolversi in essa.

La critica agli "spazi disumanizzanti progettati per l'utente anonimo" assume un valore ulteriore. Non si tratta solo di una posizione ideologica contro l'urbanistica funzionalista, ma di una difesa della situazionalità concreta dell'individuo. Uno spazio è disumanizzante quando non consente al corpo di orientarsi, sostare, riconoscersi; quando impedisce la costruzione di relazioni e riduce l'abitare a occupazione passiva. Lo spazio, per Bakema, è un campo di relazioni che si attiva attraverso il corpo. La volontà comunicativa del suo operare non può, dunque, essere separata da

37 ivi p. 21.

questa concezione: spiegare l'architettura significa rendere consapevole l'individuo della propria esperienza corporea dello spazio.

L'immagine di Bakema alla lavagna che disegna e racconta di questioni architettoniche è l'immagine di un insegnante piuttosto che quella di un architetto solipsista, non certo paragonabile alle coeve apparizioni televisive di architetti quali Le Corbusier e Wright, e più tardi a quelle di Rem Koolhaas o Jean Nouvel. Come sostiene nella sua ricerca Sopphie Suma, infatti, queste apparizioni trasmettono l'idea dell'architetto come un intellettuale elitario: la disciplina architettonica sparisce dietro discorsi estremamente teorici, tecnicisti e concettuali, discorsi che allontanano il pubblico dalla comprensione dei fatti spaziali. «Paradossalmente quando l'architettura è presentata in televisione dagli architetti, non è più una materia popolare!»[38] L'immagine dell'architetto comunicata dai media è spesso stereotipata: un uomo estremamente erudito, un creatore solitario, i cui riferimenti vanno spesso rintracciati nella filosofia, nell'arte e nella musica. Per Bakema, invece, l'architetto ha il compito di coinvolgere e rendere consapevole la società civile dell'immediato dopoguerra del processo di trasformazione del territorio: è necessario, dunque, promuovere azioni e attività divulgative dell'architettura. Nella società contemporanea, scrive, le scelte in campo architettonico vengono prese da una ristretta cerchia di professionisti. La maggior parte dei cittadini non possiede conoscenze specifiche in materia.

> «Cosa sa l'utente medio dei nostri nuovi edifici e delle città, del maggiore o minore agio che le diverse distribuzioni spaziali possono offrirgli nel vivere il miracolo della propria esistenza? È realmente vero che, in questo caso, il concetto di spazio è importante»[39]

Il programma televisivo *Van Stoel tot Stad* di Bakema va in onda per sole due puntate: difficile sostenere che abbia potuto avere importanti ricadute sulla società civile olandese del secondo dopoguerra. Ma, accanto a quest'iniziativa, Bakema si dedica a numerose altre attività divulgative, con lo scopo di facilitare la comprensione di nozioni spaziali. Oltre all'impegno nella redazione della rivista olandese "Forum", tra gli anni 1959 e 1963, Bakema progetta e realizza numerose mostre: potenti dispositivi comunicativi, dal forte valore didattico.

Se la mostra *Building for an Open Society* allestita nel 1962 presso il museo *Boymans-van Beuningen* di Rotterdam accompagna il visitatore in un percorso fatto, oltre che di disegni, anche di fotografie ad altezza umana dei lavori dello studio (dai primi lavori di Michiel Brinkman del 1913 fino alla collaborazione di Bakema con Jo van DEN Broek[40]), la mostra *Cityplan Eindhoven* al Van Abbemuseum del 1969, invece, permette ai cittadini di muoversi liberamente all'interno di un plastico dell'interven-

---

38 Sophie Suma, *Que font les architectes à la télévision?,* Éditions Deux-cent-cinq, Lione 2021, p. 9.

39 J. Bakema, *Van Stoel tot Stad...*, cit., p. 91.

40 Dirk van den Heuvel, *Toward an Open Society: the unfinished work of Bakema,* in D. van den Heuvel, A. Oosterman, B. Cormier (a cura di), *Open: A Bakema Celebration…*, cit., p. 3.

to urbano proposto dallo studio van den Broek en Bakema per il centro della città. Il plastico è realizzato in scala 1: 20 e posto ad altezza dell'occhio, affinché l'esperienza spaziale sia più realistica e coinvolgente[41]. In una sala adiacente, un plastico interattivo permette ai cittadini di toccare, spostare e maneggiare gli edifici, quasi fossero blocchi lego.

L'anno successivo, il padiglione olandese per l'Esposizione Universale di Osaka del 1970, progettato dallo studio van den Broek en Bakema in collaborazione con Carel Weeber, è pensato come un gigantesco display comunicativo, che coinvolge il grande pubblico (migliaia di visitatori al giorno) anche in temi architettonici.[42] Lavorano al padiglione registi, film maker, grafici, artisti: «it seems to me that these kinds of communication centres could become relevant as elements for local urbanization [...] The fact is that is becoming increasingly difficult for people to relate to built forms in urban agglomerations»[43] scrive l'architetto a proposito del padiglione.

Accanto alla televisione, alle riviste e alle mostre, Bakema si dimostra capace di usare anche il mezzo cinematografico per comunicare temi architettonici[44]. Già a metà anni Cinquanta, appena immesse sul mercato, Bakema acquista una cinepresa Bell & Howell, che lo accompagna in tutti i suoi viaggi, e con la quale realizza ore e ore di girato, compresi gli ultimi CIAM e gli incontri del Team 10: video che Bakema proietta, poi, a lezione. Solo in un secondo momento, a metà degli anni Sessanta, Bakema allestisce un vero e proprio laboratorio cinematografico nel suo studio, per realizzare video esplicativi dei suoi progetti: dei veri e propri documentari, antesignani dei contemporanei video 3D, realizzati facendo muovere la cinepresa nei modelli. Nel 1974, a Napoli, in occasione della proiezione di uno dei suoi documentari, Bakema afferma:

> «realizzare una più viva democrazia a tutti i livelli significa ottenere una maggiore partecipazione da parte di un maggior numero di persone in un maggior numero di fasi del processo decisionale. Limitiamoci ai problemi dell'ambiente costruito: se tanti professionisti incontrano tante difficoltà nel rendere armonico l'ambiente costruito, quanto maggiori saranno le difficoltà per i non professionisti chiamati a partecipare alle scelte? Spesso i disegni, le prospettive normali e persino i normali modelli risultano insufficienti per i non professionisti [...] La proiezione, se usata

41 Dirk van den Heuvel, *Cityplan, Eindhoven,* in D. van den Heuvel (a cura di), *Bakema and the* … cit., pp. 264-269.

42 Jorrit Sipkes, *Communication Machine,* in D. van den Heuvel (a cura di), *Bakema and the* … cit., pp. 224-231.

43 Jaap Bakema, *Een verhaal voor-en achteraf, in Orandakan - 1970 World Expo Osaka*, Den Haag, Staatsuitgeverij 1971, p. 37.

44 Si veda Maleanie van der Hoorn, *Filmische schetsboekjes en hippe projectpresentaties. De films van Jaap Bakema* (Taccuini di schizzi cinematografici e presentazioni di progetti alla moda. I film di Jaap Bakema), https://www.archined.nl/2020/12/filmische-schetsboekjes-en-hippe-projectpresentaties-de-films-van-jaap-bakema/, accesso aprile 2025.

in combinazione con le migliori tecniche fotografiche o cinematografiche, può produrre una simulazione molto realistica»[45].

Televisione, giornali, mostre, proiezioni sono strumenti superbamente utilizzati da Bakema che, da grande comunicatore, trasferisce nozioni spaziali e architettoniche alla società, al grande pubblico. Conoscere, dice, è l'unico modo per curare lo spazio. Considerate le finalità del presente scritto, non possiamo che essere d'accordo.

«La cura dello spazio può ottenere risultati a patto che sia una cura totale. [...] Una cura che va esercitata anche mediante la disciplina economica, politica, sociotecnica e culturale. La cultura come equilibrio fra uso e cura!! La cultura implica l'estetica. La disciplina estetica significa anche come si osservano i rapporti fra dimensioni, colori (vista), suoni (udito) odori (odorato) e valori tattili. [...]

È possibile modificare la qualità totale dell'ambiente costruito, solo se anche l'estetica viene accettata come un elemento funzionale nel processo decisionale della società. Oggi, nel 1974, possediamo una tecnica elettronica e simulativa maggiore di quella esistente ai tempi di Berlage o di Le Corbusier. Questo processo non può che contribuire a creare un miglior ambiente costruito»[46].

Considerazioni conclusive

L'esperienza televisiva di *Van Stoel tot Stad* mostra come, per Bakema, la comunicazione sia parte integrante della propria responsabilità civile. Rendere consapevole dello spazio lo spettatore, significa rendere visibile il modo con il quale l'uomo vi si situa. La divulgazione non coincide con una semplificazione riduttiva, bensì con una chiarificazione: far emergere le relazioni che legano corpo, tecnica, ambiente e società.

Partendo dall'atto primordiale del sedersi, Bakema riporta l'architettura alla sua matrice corporea e relazionale. L'urbanistica e l'architettura non sono presentate come ambiti specialistici separati dall'esperienza quotidiana, ma come estensioni di gesti elementari attraverso i quali l'uomo istituisce il proprio spazio; la città non è che la dilatazione di una postura, di una soglia, di una relazione.

In questa prospettiva, la televisione, il disegno, il film, la mostra diventano strumenti pedagogici finalizzati a un obiettivo preciso: permettere ai cittadini di orientarsi consapevolmente nello "spazio totale". L'architetto non è più solo progettista, ma mediatore di comprensione. La *società aperta* non si costruisce soltanto attraverso dispositivi normativi o istitu-

---

45 Jaap Bakema, *Il mezzo cinematografico. migliore visualizzazione, migliore comprensione, migliore partecipazione*, in Camillo Gubitosi, Alberto Izzo, *van den Broek/Bakema,* Officina Edizioni, Roma 1976, p. 45.

46 Jaap Bakema, *Architetturbanistica. Urbanizzazione totale. La società controllata dal sindacato,* in C. Gubitosi, A. Izzo, *van den Broek/Bakema* ...cit., p. 20.

zionali, ma anche attraverso la possibilità, per ciascuno, di riconoscere il proprio ruolo attivo nella configurazione dell'ambiente.

In definitiva, se nei capitoli precedenti l'educazione allo spazio è stata indagata attraverso l'esperienza diretta e corporea del gioco e dell'appropriazione, il caso di Bakema mostra come tale consapevolezza possa essere sostenuta anche da dispositivi di mediazione culturale. La democratizzazione del discorso architettonico passa, qui, attraverso la chiarificazione della sua dimensione fisica e situatazionale. Solo una società capace di comprendere lo spazio che abita può aspirare a trasformarlo in modo responsabile.

6.3 Yona Friedman, l'urgenza comunicativa e l'invenzione di un nuovo linguaggio

Yona Friedman è stato architetto e pensatore, ma è stato anche tante altre cose, come sostiene Manuel Orazi in *Quanti Yona Friedman?*[47]. In questa sede analizzeremo il suo lavoro di teorico e grande comunicatore di temi architettonici, specie ai non addetti ai lavori.

Nato a Budapest nel 1923, in una famiglia della media borghesia ebraica, il giovane Janos-Antal Friedman si iscrive alla facoltà di architettura presso la Royal Joseph University di Budapest come uditore, grazie ad un permesso speciale. Durante l'occupazione tedesca del 1944 entra in un gruppo di resistenza sionista con il nome di Yona (colomba) che manterrà nel corso della sua vita, per poi fuggire e iniziare un lungo peregrinare. Continuerà i suoi studi universitari presso il Technion Israel Institute of Technology di Haifa fino al 1957 quando, espulso dall'istituzione universitaria, si trasferisce in Francia dove terminerà gli studi.

Nel 1956 partecipa al *X Congrés International de l'Architecture Moderne* (CIAM) di Dubrovnik, quello che vede la nascita del futuro Team 10: titolo del congresso è *The Future Structure of the Human Habitat*. Qui Friedman presenta informalmente un documento fortemente critico, *The Settlement Revolution*[48], dove si legge che «i problemi degli insediamenti non possono essere risolti da altri che non siano gli effettivi utenti. L'informazione al livello della scuola primaria è necessaria per permettere e incoraggiare gli utenti a fare affidamento su sé stessi per risolvere i loro problemi». Informare e comunicare sono, dunque, azioni urgenti già nel Secondo Dopoguerra per rifondare la disciplina architettonica e porre al centro del discorso non tanto il manufatto, quanto gli utenti e le loro necessità abitative. Il lavoro di Friedman, infatti, si muoverà sempre tra architettura, sociologia e politica.

Rispetto all'educazione allo spazio costruito, oggetto della presente ricerca, appare significativa l'idea che Friedman ha dell'architetto: una figura che deve guidare il singolo cittadino nell'individuare i suoi bisogni e nel formalizzare i suoi spazi abitativi. È proprio questo l'aspetto che più ci interessa analizzare della poliedrica figura di Friedman: quella del comunicatore e del divulgatore di questioni spaziali; questioni da apprendere già nella scuola primaria, come dimostrano diversi suoi lavori destinati ai bambini o a quanti fossero a digiuno di un sapere architettonico.

---

47 Manuel Orazi, *5 giugno 1923-20 febbraio 2020/Quanti Yona Friedman?* "doppiozero", 3 marzo 2020, https://www.doppiozero.com/quanti-yona-friedman, accesso novembre 2025.

48 Yona Friedman, Manuel Orazi, *Yona Friedman. The Dilution of Architecture*, a cura di Nader Sera, Park Books, Zurigo, 2015, p. 379.

L'invenzione di una nuova grammatica architettonica. I disegni pittografici di Friedman

All'indomani del Sessantotto, Friedman mette a punto un metodo comunicativo semplice ed essenziale, pittografico, spesso accompagnato da brevi didascalie. Inventa un nuovo linguaggio, quasi prettamente visivo: una particolare forma di disegno che Andrea Bocco definisce «stilisticamente mutuata dall'insegnamento con la lavagna»[49].

Infatti, i metodi rappresentativi di Friedman subiscono nel corso degli anni un grande mutamento, in direzione della semplicità e della sintesi grafica: dalle prime versioni della celebre *L'Architecture Mobile* fino ai manuali degli anni Settanta, la rappresentazione si fa meno realistica e sempre più schematica.

L'interesse di Friedman per la capacità didattica dell'immagine si palesa già all'inizio degli anni Sessanta, quando si dedica, insieme alla moglie Denise Charvein, alla realizzazione di una serie di corti animati per la televisione francese. La serie è intitolata *Africa Tales*[50] , ed è realizzata tra il 1960 e il 1963 per conto della ORTF (Office de Radiodiffusion-Télévision Française)[51], per portare sul piccolo schermo le favole africane raccolte dall'etnologo Leo Frobenius. Le animazioni sono realizzate come fossero stop-motion, combinando dei cubi di legno mobili sulle facce dei quali erano disegnate, in varie pose, sezioni del corpo come la testa, il busto o le gambe.

Scriverà Friedman qualche anno dopo:

> «come architetto amo disegnare e ho voluto sperimentare un metodo di prefabbricazione dell'immagine, di piccole immagini. Si tratta di un libro illustrato nel quale le illustrazioni danzano. Ciò che mi piace immaginare è una biblioteca filmata nella quale la maggior parte delle opere letterarie può essere resa in modo vivo, e ciò è interessante sotto l'aspetto dell'insegnamento»[52].

L'episodio dedicato al ciclo di storie di Samba Gana vince il Leone d'oro alla Biennale del cinema di Venezia del 1962.

L'attenzione di Friedman per il mito, l'antropologia e l'etnografia è rintracciabile, come scrive Manuel Orazi, nello studio delle teorie di Károly Kerényi. Lo storico e filologo, infatti, prima di lasciare l'Ungheria nel 1943 a seguito del Secondo Conflitto mondiale, tiene una serie di conferenze alla University of Science di Budapest, alle quali Friedman partecipa con grande interesse[53]. L'ammirazione dell'architetto per le teorie e

---

49 Andrea Bocco, *Nota al testo,* in Yona Friedman, *Tetti,* (a cura di A. Bocco), Quodlibet, Macerata 2017, p 381.

50 Sabine Lebesque, Helene Fentener van Vlissingen, *Yona Friedman. Structures serving the unpredictable,* NAI Publisher, Rotterdam 1999, p.39.

51 Stefania Schibeci, *Yona Friedman,* in Vincenzo Trione (a cura di), *Il cinema degli architetti,* Johan&Levi, Milano 2004, pp. 206-111.

52 Yona Friedman, scheda personale del dizionario Cinéma d'animation. Des cinéastes commes les autres (cinéma nationaux au genre), «image et sin. révue du cinema», 207, giugno-luglio 1967, p. 42.

53 Yona Friedman, Manuel Orazi, *Yona Friedman. The Dilution of…* cit, p. 292.

le riflessioni dello studioso ungherese sono testimoniate da una lettera del 1959 conservata presso il Deutsches Literature Archiv di Marbach, che accompagna una copia francese del pamphlet *L'Architecture mobile*. Scrive a Kerényi Friedman:

«penso al suo ciclo di lezioni sui misteri eleusini, durante le quali ha presentato il mito come "divertimento" e come "pettegolezzo" di interesse generale in quanto creatore e centro della società, riferendosi anche a Huizinga. Su queste basi ho cercato di giungere, anche in architettura, a un'analisi simile, cosa che mi ha portato più avanti sul piano tecnico, come ho cercato di mostrare nell'opuscolo»[54].

Dunque, l'attenzione di Friedman alle esigenze abitative dell'utente, agli aspetti ludici e sociali della disciplina architettonica sono collegabili, anche, alla lettura del celebre saggio *Homo Ludens* di Huzinga, secondo il quale «la cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata [...] la cultura, nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco, viene rappresentata in forme e stati d'animo ludici»[55].

Nel 1963 Friedman pubblica, in allegato alla quinta edizione de *L'architecture mobile*, *La théorie des systemes compréhensible*, un'indagine grafica dei processi di trasformazione urbana, attraverso l'ausilio di modelli matematici.

> «A prescindere dai contenuti di questi saggi, è importante notare come Friedman impiegasse il disegno come strumento per comunicare le sue ricerche, e in particolare per rappresentare logiche relazionali. Il forte legame tra il concetto di network e il mezzo espressivo del disegno che maturò nel suo lavoro in quegli anni rappresenta una tappa fondamentale verso la forma comunicativa delle vignette dei manuali»[56].

Il frutto di queste ricerche grafiche viene condiviso da Friedman nel 1964 durante un ciclo di conferenze in prestigiose università statunitensi, i risultati delle quali vengono raccolti, qualche anno più tardi, nel saggio *Per un'architettura scientifica*[57].

Titolo del capitolo di apertura del libro è *La democratisation*: nel quale Friedman definisce il ruolo dell'architetto come

> «traduttore dei bisogni specifici del cliente in una lingua comprensibile da un artigiano specializzato[...] abbiamo intitolato questo capitolo "democratizzazione", perché la parola democrazia significa che ognuno ha voce in capitolo nelle decisioni da prendere. [...] L'informazione è politica, e l'unica vera forma di politica»[58].

Così, la volontà di diffondere e comunicare le sue riflessioni sull'ar-

---

54 ibidem.

55 Johan Huizinga, *Homo Ludens* (1938), Einaudi, Torino 1946.

56 Andrea Bocco, Laura Trovato, *Un catalogo di tecnologia umanistica,* in Yona Friedman, *Tetti*...cit., p. 390.

57 Yona Friedman, *Pour une architecture scientifique, Pierre Belfond, Paris, 1971; trad. It. Per un'architettura scientifica,* Officina edizioni, Roma, 1975.

58 Yona Friedman, *Pour une architecture*… cit., pp. 13-27.

chitettura ad un pubblico più ampio, porta Friedman a rivisitare i contenuti del testo in una veste grafica agevole e di immediata lettura e a pubblicarli in *Comment vivre avec les autres sans être chef et sans être esclave?* È importante sottolineare che il testo venne diffuso anche nelle scuole primarie francesi, grazie al sostegno economico del Ministero degli Affari Culturali[59].

Friedman usa il potere comunicativo dell'immagine, linguaggio immediatamente comprensibile anche ad un pubblico di non specialisti, traducendo le sue riflessioni teoriche in un *fumetto*: ogni passaggio del ragionamento è raccontato all'interno di un riquadro, i personaggi sono stilizzati con poche linee, la rappresentazione è piatta e bidimensionale, nessuna ambientazione definisce lo spazio della sequenza se non pochi ed indispensabili tratti netti e veloci. Ogni "vignetta" è commentata con un breve testo, scritto in stampatello dai contenuti essenziali: la lettura dello spazio, l'individuazione dei bisogni, la contezza delle necessità spaziali, sono questioni che riguardano tutti e delle quali ciascuno deve acquisire conoscenza e capacità di rappresentazione. Più tardi scriverà che «le conoscenze in fatto di pianificazione, tecniche di costruzione, scelte dei materiali ed espressioni artistiche possono essere esaminate e apprese alla scuola primaria»[60].

L'histoire de Monsieur Dupont: una manuale per gli studenti della scuola primaria

Atlas, pp. 166-170.

Sempre agli inizi degli anni Settanta, e sempre per la scuola primaria, Friedman redige dei manuali commissionati dal Consiglio dell'Istruzione Francese: testi per ragazzi tra i 10 e i 12 anni, che raccolgono gli esiti di alcune attività divulgative condotte con i bambini. Questi manuali hanno l'obiettivo di avvicinare i giovani cittadini e futuri committenti a "Le langage de l'architecture". Attraverso un linguaggio pittografico, infatti, *L'histoire de Monsieur Dupont*[61] introduce i più piccoli a temi quali le dimensioni edilizie in relazione a quelle corporee, la lettura planimetrica, il rapporto interno-esterno.

Friedman spiega come ogni abitante abbia delle proprie necessità abitative e come per evitare errori di traduzione da parte degli architetti, sia necessario imparare da soli a graficizzare i propri desideri e le proprie esigenze. Il rischio, sostiene Friedman, è che il progettista disegni un'abitazione per l'uomo medio, senza rispettare le particolari esigenze.

Dunque "cominciamo ad apprendere":

> «Cos'è una casa? Come si usa una casa? Iniziamo a imparare! Sono in strada. Fuori. Apro una porta ed entro. Chiudo la porta e mi ritrovo in una stanza. Fuori piove, io sono al riparo dentro. [...] Quali sono le regole per poter realizzare la mappa di una casa? In principio c'è un fuori. Allora

59 A. Bocco, L. Trovato, *Un catalogo di tecnologia*...cit., p.p 393-394.

60 Yona Friedman, *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà (1978)*, Boringhieri, Torino 2009, p. 153.

61 Yona Friedman, *L'histoire de Monsieur Dupont,* 1973; cfr. Atlas pp. 165-168.

parte di questo esterno diventa separato. [...] Le condizioni in questa zona separata e accessibile sono diverse da quelle all'esterno. In architettura si tratta sempre della separazione di una parte dello spazio (chiuso)».

A proposito di questi manuali, si legge in un editoriale di "Architectural Design" del 1973 intitolato *Yona teaches the kids*[62]:

«uno dei contributi più efficaci che gli architetti potrebbero dare per migliorare realmente l'ambiente potrebbe essere quello di insegnare ai bambini come acquisire conoscenze come designer. [...] Yona ha scoperto che i bambini, una volta che hanno familiarizzato con il suo metodo, si sono resi conto di poter fare supposizioni progettuali anche da soli, e a questo si sono interessati molto».

Il CCSK

Dagli inizi degli anni Settanta, fino a tutti gli anni Ottanta, parte consistente del lavoro di Friedman è rappresentata dalla redazione di manuali[63] lo scopo dei quali è quello di restituire ai cittadini la capacità di agire su temi che li riguardano in prima persona.

Durante questi anni collabora a più riprese con le Nazioni Unite, con l'UNESCO, con il Consiglio d'Europa, impegnandosi in programmi divulgativi che vedono la nascita di manuali quali, per esempio, *How to draw my house*, o *It is your town. Know how to protect it* che, come si legge nell'introduzione,

«presenta in un linguaggio facilmente comprensibile i problemi delle città storiche e i modi per risolverli. Comprendere la struttura urbana e le interazioni dei suoi elementi è il primo passo verso la partecipazione attiva dei cittadini alle decisioni che afferiscono il futuro delle proprie città».

Dal febbraio del 1980 i manuali di Friedman trovano diffusione in India sulla rivista "Invention Intelligence" sotto il titolo di *Immediate Education for Survival*[64]. A seguito del successo di queste esperienze, Friedman fonda nel 1982, insieme a Eda Schaur, il *CCSK*, il *Comunication Centre of Scientific Knowledge for Self-Reliance.* Il centro, finanziato anche dall'Università delle Nazioni Unite, con il supporto politico dell'India, si prefigge l'obiettivo di diffondere, tra la popolazione meno alfabetizzata del mondo manuali di facile lettura e di trasmettere «information for the improvement of living conditions available in developing countries»[65]. Infatti un manuale, diversamente da un libro, si avvale quasi esclusivamente di disegni replicabili da chiunque e che, con estrema facilità, possono tradursi in manifesti per diffondere informazioni diverse, tra le quali l'uso di semplici

62 "Architectural Design", *Yona teaches the kids*, Vol XLII 7/1973, p. 420.

63 Andrea Bocco, Laura Trovato, *Un catalogo di tecnologia umanistica*... cit. p. 394.

64 ivi, p. 402.

65 Yona Friedman, *Centre of Scientific Knowledge for Self-Reliance*, in "Leonardo" n. 4 1986, p. 333.

tecniche costruttive per realizzare ripari essenziali, l'approvvigionamento di acqua piovana, l'auto-organizzazione. Il *CCSK* rimane attivo fino al 1994: vengono distribuiti centinaia di manuali raggiungendo milioni di persone.

Il valore educativo dell'esperienza diretta e dell'improvvisazione

Le esperienze maturate durante gli anni Settanta vengono raccolte da Friedman nel testo *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà*[66], scritto, come sostiene nell'introduzione, per l'uomo qualunque: dunque, ancora una volta, si rivolge al futuro abitante e non all'architetto.

Come in tutte le scienze specialistiche, che riguardano però la società molto da vicino, uno dei problemi dell'architettura è nella difficoltà della comunicazione e nell'esoterismo della conoscenza. Friedman parte dall'assunto -in linea con la presente ricerca- secondo il quale la crisi dell'architettura contemporanea deriva in larga parte dall'estrema difficoltà di comunicazione tra architetto e abitante. Scrive, infatti, che «siamo di fronte a un caso di non-comunicazione acuta: il futuro abitante sa cosa vorrebbe dire ma non sa come dirlo, l'architetto ignora cosa voglia dire il suo interlocutore, ma prova a suggerirglielo»[67]. L'architettura può definirsi *di sopravvivenza* perché rende consapevole l'abitante delle proprie necessità abitative: in tal modo l'architettura non sarà più una disciplina specialistica appannaggio di pochi.

Come ristabilire, dunque, tale comunicazione? Attraverso la realizzazione del *piano della casa* che si desidera abitare: Friedman intende il *piano* come la traduzione grafica, in termini spaziali, delle risposte alle proprie necessità abitative. Mediante la formulazione su carta, attraverso la prova, lo sbaglio e la verifica delle proprie supposizioni chiunque è capace di formulare il proprio *piano*, il proprio rudimentale assetto planimetrico.

In questo processo di conoscenza spaziale, l'architetto deve, secondo Friedman, svolgere il ruolo di facilitatore per «diffondere l'informazione». Questa mediazione, ribadisce ancora una volta, inizia già nella scuola primaria e necessita della formulazione di un nuovo linguaggio e dell'ausilio di un manuale: una nuova grammatica riformulata ed insegnata dall'architetto, che assume quindi il ruolo di insegnante di una nuova lingua. A proposito del manuale, sostiene che debba

> «solo indicare alcuni elementi essenziali e lasciar decidere a voi quale soluzione adottare. In questo caso, il manuale diventa realmente uno strumento e la vostra soluzione diventa realmente una soluzione. Le soluzioni che vengono dall'alto sono inefficaci; soltanto quelle che vengono dal basso sono vere soluzioni»[68].

---

66 Yona Friedman, *L'architecture de survie. Une philosophie de la pauvreté,* Edition de l'éclat, Parigi, 2003. La prima edizione è stata pubblicata nel 1978 da Casterman con un diverso sottotitolo *(Où s'invente aujourd'hui le monde de demain)*, trad. it. *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà,* Bollati Borighieri, Torino, 2009.

67 Yona Friedman, *L'Architettura di sopravvivenza*… cit. p. 17.

68 ivi, p. 74.

Dunque, l'informazione alla quale si riferisce Friedman «non deve essere troppo didascalica», anzi è un'informazione «anti-didattica» nel senso che sollecita l'esperienza diretta: «il suo scopo è incitare chi la riceve a una anti-abitudine». L'architetto è fortemente critico nei confronti dei metodi di insegnamento tradizionali, rassicuranti, che *fissano un'abitudine*: è necessario, ribadisce spesso, promuovere un processo conoscitivo basato sull'improvvisazione come concetto ispiratore per l'insegnamento, come pratica influente per il rinnovamento della didattica.

> «L'improvvisazione è, in tutta evidenza, una parola tabù nella scuola [...]. Il giudizio di "improvvisata", se attribuita a una lezione, risuona come un anatema, l'attribuzione di un valore negativo tout-court, sentenza in grado di suscitare sentimenti di inadeguatezza e di inefficacia e di scatenare opinioni diffuse di scarsa professionalità e competenza»[69].

Esperienza ed improvvisazione sono strettamente connesse: la maggior parte delle esperienze quotidiane sono dettate da azioni improvvisate, non studiate e previste. L'improvvisazione è una risorsa, un confronto con situazioni sempre nuove, complesse; è uno strumento di apprendimento legato all'estetica e ai processi creativi, che trova grande diffusione nelle arti performative: infatti, solo a seguito dello studio e della metabolizzazione delle nozioni acquisite, il performer è in grado di improvvisare. «L'improvvisazione è anche un'estetica. [...] Improvvisare vuol dire sperimentare, scoprire, trovare sempre del nuovo»[70].

Dunque, riformulata la figura dell'architetto-insegnante, inventato un nuovo linguaggio elementare per comunicare semplici e basici concetti spaziali, è necessario che l'abitante rconsideri daccapo il proprio sapere, partendo dall'esperienza diretta e improvvisando. «L'architettura di sopravvivenza rappresenta un nuovo atteggiamento nei confronti dell'abitante, della professione dell'architetto e dell'oggetto architettonico»[71].

L'attualità del pensiero di Friedman, al netto di alcune forzature ideologiche, risiede proprio nell'attenzione verso il fruitore, nella sua percezione ed esperienza spaziale. Attento ai temi dell'abitare nomade, Friedman è profondamente convinto dell'importanza dell'educazione architettonica, come presupposto per una maggiore e più diffusa consapevolezza spaziale.

I manuali costituiscono per Friedman il principale strumento comunicativo, destinato a rendere concrete le sue idee sulla condivisione del sapere architettonico e la partecipazione attiva degli abitanti nelle decisioni spaziali.

«Il *diritto di comprendere* è anch'esso uno dei diritti dell'uomo, altrettanto importante quanto il diritto di vivere, il diritto al lavoro, il diritto alla giustizia»[72].

---

69 Ivano Gamelli, *Insegnare improvvisando ad arte,* in Francesco Cappa, Cristina Negro (a cura di), *Il senso nell'istante: improvvisazione* e *formazione,* Guerini Scientifica, Milano 2006, p. 28.

70 Yona Friedman, *L'ecodemocrazia,* in *Paesaggi d'aria. Luigi Ghirri* e *Yona Friedman/Jean-Baptiste Decavèle*, a cura di Chiara Bertola e Giliano Sergio, Corraini, Mantova, 2016, . .

71 Yona Friedman, *L'Architettura di sopravvivenza…*, cit., p. 160.

72 Yona Friedman, *Le droit de comprendre*, 1983.

Considerazioni conclusive

Le esperienze di Zevi, Bakema e Friedman dimostrano che l'educazione allo spazio non si esaurisce nell'esperienza diretta dell'ambiente costruito, ma richiede una consapevole operazione intellettiva. La comunicazione diventa, in questo senso, un atto progettuale: un progetto rivolto alla formazione di uno sguardo critico.

Non è un caso che tutti e tre questi architetti operino nel secondo dopoguerra, in un contesto segnato dalla necessità di ricostruire una società civile e uno Stato sociale fondati su principi democratici. In questo clima, l'architetto non può più limitarsi al ruolo di tecnico, ma diventa figura pubblica, intellettuale impegnato, responsabile della qualità dello spazio collettivo e, al tempo stesso, della maturazione culturale dei cittadini.

Sia Zevi che Bakema parlano, in forme differenti, di «amore per lo spazio». In Zevi, l'amore coincide con la capacità critica di comprendere l'architettura come esperienza dinamica, di viverla nel tempo e nello spazio. In Bakema, l'amore si manifesta come desiderio di ristabilire una relazione consapevole tra individuo e "spazio totale", a partire da gesti elementari come sedersi, sostare, abitare. In entrambi i casi, l'amore è una postura conoscitiva: implica attenzione, cura, responsabilità verso l'ambiente costruito.

Attraverso giornali, televisione, manuali, disegni, modelli e dimostrazioni in diretta, Zevi, Bakema e Friedman tentano di rendere trasmissibili i principi dell'architettura moderna, trasformando il linguaggio disciplinare in strumento civico. Il loro lavoro suggerisce che la democratizzazione dell'architettura non passa soltanto per la trasformazione dello spazio fisico, ma anche per la trasformazione delle condizioni culturali che rendono possibile comprenderlo.

Comunicare l'architettura significa, dunque, assumersi una responsabilità politica e pedagogica: contribuire a formare cittadini capaci di esigere spazio qualificato. Ed è proprio in questa tensione tra progetto, società e media che si ricongiungono i temi dell'intera ricerca, riportando al centro l'idea che la qualità dell'ambiente costruito dipenda, in ultima analisi, dal grado di consapevolezza collettiva di chi lo abita.

PARTE 3. IMPARARE LO SPAZIO
Riflessioni conclusive



Nigel Henderson, Photograph of children playing on Chisenhale Road, Londra, 1951.

7. Riflessioni conclusive

Un bambino è sempre, prima di tutto,
un esteta: reagisce alle apparenze, alle su-
perfici, alle linee, alle forme[1]

Iosif Brodoskij

7.1 Sintesi dei risultati e confronto tra i casi studio

La presente ricerca ha preso avvio da una constatazione critica: la scarsa qualità di una parte consistente dello spazio costruito contemporaneo non dipende soltanto da dinamiche economiche, tecniche o normative, ma anche da una diffusa debolezza della consapevolezza spaziale nella società civile. Se gli abitanti non sono messi in condizione di percepire, comprendere e valutare criticamente lo spazio che vivono, difficilmente potranno desiderarne uno migliore, esigerlo o trasformarlo responsabilmente. Da qui la domanda che ha orientato l'intero lavoro: come generare e indurre consapevolezze spaziali? E in che modo è possibile ridurre la distanza tra sapere specialistico e sapere comune in merito all'architettura e alla città?

L'ipotesi sostenuta è che l'educazione allo spazio non coincida esclusivamente con la trasmissione intenzionale e scolastica di nozioni, ma si costruisca in larga misura attraverso l'esperienza corporea, sensoriale e incidentale. Lo spazio viene conosciuto, in primo luogo, attraversandolo, misurandolo con il corpo, toccandolo, sostandovi, giocandovi, trasformandolo attraverso l'uso. Secondo questa lettura, il gioco infantile si rivela una forma privilegiata di apprendimento spaziale: esso consente di appropriarsi dello spazio, di interpretarlo, di attribuirgli regole, significati e possibilità d'azione. La ricerca ha così mostrato che le prime forme di consapevolezza spaziale si strutturano nei gesti ripetuti, nella misura corporea, nel contatto fisico con l'ambiente e nella libertà esplorativa dell'infanzia.

1 Iosif Brodoskij, *Fuga da Bisanzio*, Adelphi, Milano 1987, p. 206.

Il confronto tra i playground di Aldo van Eyck e i *Children's Games* di Francis Alÿs ha rappresentato il nucleo centrale di questa riflessione. I due casi studio hanno permesso di indagare l'apprendimento spaziale da due prospettive complementari: da un lato lo spazio progettato per accogliere e stimolare il gioco; dall'altro lo spazio ordinario, non progettato, che i bambini trasformano spontaneamente in campo d'azione. Se van Eyck predispone condizioni favorevoli all'esperienza, costruendo luoghi capaci di attivare percezione, relazione e immaginazione, Alÿs osserva ciò che accade quando tali dinamiche emergono dal basso, nell'uso imprevisto e inventivo della città. Proprio in questa tensione tra intenzionalità progettuale e spontaneità dell'uso si colloca uno degli esiti principali della ricerca: l'educazione allo spazio non appartiene esclusivamente né al progetto né all'accadimento, ma si genera nella relazione viva tra corpo e ambiente.

L'analisi dei playground di Amsterdam ha mostrato come l'architettura possa favorire forme di apprendimento spaziale senza ricorrere a dispositivi didascalici o prescrittivi. Le forme elementari impiegate da van Eyck costituiscono un linguaggio primario capace di invitare al gesto, al movimento e all'incontro. Le centinaia di playground di Amsterdam sono spazi dell'*in-between*: luoghi di soglia, di relazione e di mediazione tra opposti, nei quali il bambino può fare esperienza di una spazialità non rigidamente determinata, ma aperta all'interpretazione. Il progetto non impone un comportamento univoco: offre piuttosto occasioni, possibilità, inviti. Ne deriva un'idea di architettura come "significato costruito", cioè come forma capace di rendere esperibile e condivisibile una relazione tra corpi, spazio e comunità.

Parallelamente, l'indagine sul lavoro di Francis Alÿs ha consentito di verificare che anche lo spazio non qualificato, residuale o privo di una destinazione pedagogica esplicita può produrre consapevolezza spaziale. I giochi documentati da Alÿs rivelano la straordinaria capacità infantile di reinventare la città attraverso atti minimi: saltare, correre, segnare, spingere, tracciare, nascondersi, aspettare. Queste azioni non sono soltanto ludiche, ma conoscitive. Esse costruiscono una lettura dal basso dello spazio urbano, ne rivelano micro-geografie d'uso, zone di soglia, margini, vuoti, spazi interstiziali. La città appare così non solo come infrastruttura funzionale, ma come ambiente sensibile e relazionale, continuamente riattivato dall'uso. Se van Eyck mostra come il progetto possa predisporre le condizioni dell'esperienza, Alÿs dimostra che il corpo infantile è capace di produrre senso e apprendimento anche in assenza di spazi appositamente concepiti.

A partire da questo primo nucleo, la ricerca ha poi allargato il campo per mostrare che l'educazione allo spazio possiede una genealogia più ampia, che coinvolge arte, pedagogia radicale, pratiche urbane e strumenti di comunicazione. Il capitolo dedicato al contributo dell'arte ha evidenziato come molte ricerche artistiche del Novecento abbiano anticipato la riflessione architettonica sull'esperienza corporea e aptica dello spazio. Dalle sperimentazioni tattili delle avanguardie alle pratiche performative e ambientali del secondo Novecento, l'arte ha costruito dispositivi di conoscenza fondati sul coinvolgimento diretto del corpo, contribuendo

a spostare l'attenzione dall'opera-oggetto all'opera-esperienza. La ricerca artistica non è, dunque, un campo d'indagine separato, ma piuttosto un laboratorio fondamentale per sviluppare nuove consapevolezze spaziali.

Allo stesso modo, le esperienze di Patrick Geddes, Colin Ward, Riccardo Dalisi e dei Global Tools hanno mostrato che la città può essere pensata come ambiente educativo diffuso. Qui l'apprendimento non è inteso come acquisizione astratta di contenuti, ma come processo situato, attivo, relazionale, fondato sull'osservazione, sull'attraversamento, sul fare e sulla trasformazione dell'ambiente quotidiano. In queste pratiche si indebolisce la separazione tra scuola e vita, tra teoria e uso, tra educazione e città. Ne emerge una visione nella quale lo spazio urbano è anche dispositivo pedagogico in grado di attivare forme di apprendimento incidentale, critico e collettivo.

Infine, l'analisi del lavoro divulgativo di Bruno Zevi, Jaap Bakema e Yona Friedman ha permesso di mettere a fuoco un ulteriore passaggio decisivo. L'esperienza diretta dello spazio, per quanto fondamentale, non basta da sola. Perché una società possa davvero esigere spazio qualificato, è necessario che essa disponga anche di strumenti culturali e linguistici per comprenderlo. La democratizzazione dell'architettura passa quindi anche attraverso la comunicazione: giornali, televisione, manuali, disegni, immagini e linguaggi semplificati diventano mezzi per rendere accessibile un sapere altrimenti confinato entro ambiti specialistici. Comunicare l'architettura è un atto politico, ancor prima che pedagogico: significa formare cittadini capaci non solo di abitare lo spazio, ma di leggerlo criticamente. Saper leggere lo spazio e le sue caratteristiche significa avere la capacità di avanzare pretese di qualità dello spazio urbano. L'educazione allo spazio costruito è, evidentemente, un'operazione politica, che rende i cittadini parte attiva dei cambiamenti attuali e futuri.

7.2 Educazione allo spazio e transdisciplinarità

Nel loro insieme, i materiali analizzati consentono, dunque, di affermare che la consapevolezza spaziale nasce dall'intreccio di più dimensioni: l'esperienza corporea, il gioco, la qualità relazionale dello spazio, l'uso quotidiano della città, il contributo delle arti e la mediazione culturale del sapere architettonico. Tale consapevolezza non coincide con una competenza tecnica specialistica, ma con una forma di attenzione, di sensibilità e di giudizio. Essa implica la capacità di riconoscere le qualità dell'ambiente costruito, di percepirne gli effetti sul corpo e sulle relazioni, di immaginare usi diversi, di esercitare una domanda critica di spazio. In questo senso, l'educazione allo spazio si rivela non soltanto una questione pedagogica, ma una questione civile e politica.

La ricerca ha mostrato come questa forma di conoscenza si configuri come una conoscenza situata e relazionale: il corpo, attraverso il movimento, il tatto e la percezione multisensoriale, costituisce il primo dispositivo di orientamento e interpretazione dello spazio. Come emerge dalle riflessioni di Juhani Pallasmaa, conoscere l'architettura significa prima di tutto abitarla, attraversarla, esperirla con l'intero corpo. Allo stesso modo, l'apprendimento incidentale descritto da Ivan Illich, Paul Goodman e Colin Ward dimostra che la conoscenza non si costruisce soltanto attraverso processi intenzionali, ma si sviluppa nelle pratiche quotidiane, nell'interazione diretta con l'ambiente e nella partecipazione alla vita sociale.

L'educazione allo spazio si configura, dunque, come un processo diffuso, che attraversa e mette in relazione ambiti disciplinari diversi. Non è un caso che le figure analizzate — da Aldo van Eyck a Francis Alÿs, da Geddes a Friedman — operino costantemente ai margini tra architettura, arte, pedagogia e scienze sociali. La loro ricerca si sviluppa contro una logica di separazione dei saperi e di iper-specializzazione, proponendo invece una visione integrata, nella quale il progetto, l'esperienza e la conoscenza si alimentano reciprocamente.

Già Patrick Geddes, biologo di formazione, aveva intuito la necessità di un approccio "generalista" alla città, intesa come sistema complesso di relazioni sociali, culturali e ambientali, e come dispositivo educativo capace di formare cittadini consapevoli attraverso l'esperienza diretta. Questa prospettiva viene ripresa e radicalizzata da Colin Ward, che riconosce nella strada, nel gioco e nell'uso spontaneo dello spazio urbano luoghi privilegiati di apprendimento.

La ricerca suggerisce, dunque, che una politica dell'educazione allo spazio debba muoversi su più livelli e secondo una logica transdisciplinare.

Da un lato, appare necessario promuovere sin dall'infanzia pratiche e programmi capaci di formare una sensibilità corporea, tattile e critica verso l'ambiente costruito, come avviene da anni in diverse realtà del nord

Europa[2]. Un'azione educativa che dovrebbe iniziare nella scuola dell'infanzia e proseguire per tutto il curriculum scolastico, con attività di complessità crescente al crescere dell'età e della formazione degli allievi. L'educazione allo spazio dovrebbe essere riconosciuta come parte integrante dell'educazione alla cittadinanza, contribuendo alla formazione di individui consapevoli e responsabili.

Dall'altro, occorre riconoscere che tale educazione si realizza anche — e forse soprattutto — fuori dai luoghi formalmente deputati all'istruzione. Come sottolinea Giancarlo De Carlo[3], la parte più ricca e attiva dell'educazione si compie altrove, nell'esperienza diretta e nella varietà dei contatti con il mondo. La strada, i vuoti urbani, i playground, i musei, i media e gli spazi ordinari dell'abitare quotidiano costituiscono un'infrastruttura educativa diffusa, nella quale il soggetto apprende attraverso l'uso, l'osservazione e la relazione.

La città stessa può essere intesa come un dispositivo pedagogico, capace di attivare processi di apprendimento incidentale e di costruzione di consapevolezza spaziale. L'architettura, allora, non si limita più a organizzare funzioni o a risolvere problemi tecnici, ma contribuisce a formare modi di percepire, di stare insieme, di immaginare e di trasformare il mondo comune.

Infine, emerge con chiarezza che l'educazione allo spazio non può essere affidata a un'unica disciplina. Essa richiede la costruzione di alleanze tra architettura, arte, pedagogia, sociologia e pratiche sociali, in un campo di ricerca e azione condiviso. In opposizione alla frammentazione contemporanea dei saperi, si delinea la necessità di una cultura dello spazio capace di integrare esperienza, progetto e conoscenza, restituendo all'architettura una dimensione profondamente educativa e politica.

---

2 Si vedano, per esempio, le scuole di architettura per bambini Arhitektuurikool, in Estonia, e De-a Arhitectura, in Romania, le cui attività nelle scuole pubbliche sono gratuite e sovvenzionate dai relativi ministeri dell'istruzione, in Alessandra Gabriele, *Esperienza dello spazio. Educazione ludica all'architettura*, Libria, Melfi 2024.

3 Giancarlo De Carlo, *Perché/come costruire edifici scolastici. Ordine-istruzione.Educazione-disordine*, in Giancarlo De Carlo, *Gli spiriti dell'architettura*, a cura di Livio Schirollo, Editori Riuniti, Roma 1999, pp. 213-234.

7.3 Prospettive future.
Verso una città come terzo educatore

Le riflessioni sviluppate conducono a una questione più ampia, che riguarda il ruolo dello spazio pubblico nella città contemporanea. Come ha evidenziato Elena Granata

> «dopo le due guerre mondiali le democrazie europee fanno della ricostruzione urbana, e dei suoi servizi pubblici, il simbolo della rinascita collettiva. È la stagione più alta dell'idea di stato sociale e della "città di tutti" perché si afferma una sorta di fede laica nel progetto urbano come strumento di progresso. [...] È all'inizio degli anni Settanta che questo equilibrio si incrina. Le città crescono, ma crescono anche le disuguaglianze, il welfare entra in crisi sotto pressioni diverse: economiche, demografiche, culturali. Le ideologie neoliberali ridisegnano il ruolo dello Stato, riducendolo a regolatore del mercato. La città comincia a diventare merce, e non più diritto. La città pubblica lascia progressivamente spazio alla città mercato: centri commerciali, quartieri recintati, edilizia speculativa [...] il cittadino si trasforma via via in consumatore, lo spazio pubblico comincia a diventare una vetrina. [...] Che qualcosa sia cambiato nello spazio urbano non è difficile osservarlo. Incontro sempre più spazi, piazze o giardini di bassa qualità, dove il progetto è in primo luogo finalizzato a ridurre al minimo i costi di manutenzione o si limita a contrastare la presenza di cittadini poco graditi. [...] La città si è trasformata in una macchina per attrarre capitali, la casa in un prodotto finanziario. Il linguaggio cambia di conseguenza: "valorizzare", " rigenerare", rendere attrattivo". Parole che suonano seduttive, ma che disvelano un'idea pericolosa, quella che misura il valore solo in termini di profitto»[4].

Assistiamo, dunque, a una progressiva privatizzazione dello spazio urbano: la città si trasforma secondo logiche capitaliste mentre lo spazio pubblico viene impoverito e regolato attraverso dispositivi che ne limitano l'uso. Lo spazio non è mai neutro: esso accoglie o respinge, include o esclude, rende attivi o passivi. Come suggerisce la ricerca, esso agisce come un vero e proprio "regista invisibile" delle pratiche sociali, orientando comportamenti, relazioni e possibilità d'azione. La qualità dello spazio costruito incide direttamente sulla qualità dell'esperienza individuale e collettiva.

Una delle conseguenze più evidenti di questa trasformazione è la progressiva scomparsa dei bambini dallo spazio pubblico. La città contemporanea appare sempre meno adatta ai loro tempi, ai loro movimenti, alla loro necessità di esplorazione e autonomia. Il bambino che un tempo abitava la strada, che si muoveva autonomamente nello spazio urbano e che vi trascorreva gran parte del proprio tempo, è oggi quasi del tutto assente.

---

4 Elena Granata, *La città è di tutti. Ciò che ha valore non ha prezzo,* Einaudi, Torino 2026, pp. XIII-XV.

Più i bambini vengono confinati in spazi dedicati e controllati, più la città si impoverisce, perdendo la sua dimensione viva, relazionale ed educativa.

In questo scenario, appare urgente ripensare la città come spazio educativo diffuso, recuperando un'idea già presente nelle riflessioni di Geddes, Ward e van Eyck: la città come ambiente capace di formare i suoi abitanti attraverso l'esperienza diretta, l'uso e la relazione. Lo spazio può essere inteso come "terzo educatore", secondo l'espressione di Loris Malaguzzi: dispositivo attivo di apprendimento, relazione e crescita. Lo spazio educa nella misura in cui offre possibilità, invita all'azione, permette l'esplorazione e sostiene la costruzione di relazioni.

Assumere questa prospettiva implica alcune direzioni di ricerca e di progetto, che emergono come esiti operativi della presente indagine:

– la necessità di restituire allo spazio pubblico una dimensione inclusiva, accessibile e gratuita, riconoscendolo come bene comune e come infrastruttura educativa fondamentale;

– la progettazione di ambienti capaci di attivare il corpo, il movimento e l'esperienza sensoriale, superando una concezione puramente visiva e funzionalista dello spazio;

– lo sviluppo di pratiche educative allo spazio all'interno della scuola pubblica, come percorsi lunghi e progressivi di costruzione della consapevolezza, integrati nei curricula e non relegati a esperienze episodiche;

– l'elaborazione di approcci transdisciplinari, che mettano in dialogo architettura, arte, pedagogia e pratiche sociali, costruendo un campo comune di ricerca e azione.

In opposizione alla frammentazione e all'iper-specializzazione contemporanea, emerge la necessità di una visione integrata, capace di riconoscere nello spazio non solo un oggetto di progetto, ma un campo di esperienza condivisa e un dispositivo culturale.

In questa direzione, il progetto architettonico può tornare a svolgere un ruolo profondamente culturale e politico: non soltanto costruire spazi, ma contribuire a formare cittadini consapevoli, capaci di abitare, comprendere e trasformare il mondo che condividono.

APPARATI



Hannie e Tess van Eyck nel playground di Bertelmanplein, Amsterdam, progettato da Aldo van Eyck nel 1947. Fotografia di Aldo van Eyck. Courtesy Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Interviste

Oral history interviews might have the capacity to puncture through architecture's professional mask and bring to the fore unauthorized, polyphonic, human, and social narratives.
Naomi Stead, Janina Gosseye[1]

Le interviste raccolte nel corso della ricerca costituiscono un insieme di fonti orali che affiancano e integrano il quadro teorico e documentario sviluppato nei capitoli precedenti. Esse sono state condotte nel corso del 2025, a seguito del primo dei due semestri di permanenza presso il Dipartimento di Architettura della TU Delft, dopo un periodo preliminare di raccolta di materiali e di preparazione degli strumenti di indagine, nell'ambito delle attività di ricerca svolte nei Paesi Bassi e in Belgio. Le interviste coinvolgono studiosi, curatori, testimoni diretti e abitanti che hanno vissuto o studiato i contesti indagati.

Come osservano Naomi Stead e Janina Gosseye, le interviste permettono di portare alla luce narrazioni plurali, non ufficiali, umane e sociali: dare voce non solo all'architetto, ma anche ai soggetti coinvolti nei processi di produzione e uso dello spazio, consente di ampliare e approfondire la comprensione della storia dell'architettura.

Il ricorso alla testimonianza orale nasce dunque dall'esigenza di affiancare alle fonti ufficiali – archivistiche e bibliografiche, raccolte e sistematizzate nell'atlante a completamento della presente ricerca – una dimensione narrativa capace di restituire aspetti che difficilmente trovano spazio nella storiografia consolidata. In particolare, il punto di vista dell'utente, raramente indagato, assume qui un ruolo centrale per comprendere le modalità d'uso, di appropriazione e di esperienza dello spazio.

L'utilizzo della fonte orale si inserisce in un più ampio metodo di indagine sviluppato all'interno del gruppo di ricerca coordinato dal prof. Dirk van den Heuvel, *Architecture, Archive of the Future*, che integra lo studio delle fonti d'archivio con pratiche di ricerca diretta, contribuendo alla costruzione di un quadro interpretativo più complesso, articolato e sfaccettato delle vicende architettoniche.

Nello specifico, le interviste, organizzate di seguito in ordine alfabe-

1 Janina Gosseye, Naomi Stead, *Oral History, Part I: Methods and Mistakes*, Canadian Centre for Architecture, 4 Luglio 2017.

tico, hanno interessato un gruppo eterogeneo di interlocutori. Tra questi, un insieme di abitanti di Amsterdam, nati tra il 1955 e il 1977, che hanno utilizzato e vissuto i playgrounds progettati da Aldo van Eyck, restituendo una testimonianza diretta dell'esperienza corporea, sensoriale e sociale di questi spazi.

A queste si affiancano le voci di figure direttamente o indirettamente legate al lavoro di van Eyck. Tess van Eyck, figlia primogenita dell'architetto, offre una prospettiva interna, legata tanto all'esperienza infantile del gioco nei playground quanto alla dimensione familiare e ai processi ideativi che ne hanno accompagnato la progettazione, nonché ai successivi tentativi di preservazione di questi spazi. Max Risselada, architetto e professore emerito presso la TU Delft, già assistente di van Eyck, restituisce invece il punto di vista dell'ambiente accademico e del contesto culturale nel quale si è sviluppata la sua attività didattica.

Un contributo fondamentale è rappresentato dalla testimonianza di Francis Strauven, principale biografo di Aldo van Eyck, il cui lavoro di ricerca si estende su più decenni. A lui si deve inoltre l'intervista inedita a Jacoba Mulder, architetta e ingegnera, prima collaboratrice di Cornelis van Eesteren e successivamente dirigente del Dipartimento Lavori Pubblici della città di Amsterdam, figura centrale nell'ideazione e nella promozione dei playgrounds. Fu infatti Mulder a proporre la realizzazione del primo playground nel 1947, affidandone il progetto a un giovane Aldo van Eyck. L'intervista, risalente al 1982 e mai pubblicata, rappresenta una fonte di straordinario valore per la ricostruzione delle origini di questa esperienza.

Completano il quadro le testimonianze di Ingeborg de Roode, storica del design e curatrice presso lo Stedelijk Museum di Amsterdam, co-curatrice della mostra del 2002 che ha contribuito a riaccendere l'attenzione sui playgrounds in una fase di progressivo abbandono, e di Vincent Ligtelijn, autore di una delle più complete monografie dedicate a van Eyck, il cui contributo offre una lettura attenta agli aspetti compositivi e urbanistici dei dispositivi ludici.

Alle presenti testimonianze si sarebbe dovuto aggiungere il prezioso punto di vista di Herman Hertzberger, la cui intervista, programmata per il dicembre 2025, è stata rimandata per motivi di salute. La sua testimonianza, a partire dagli anni di lavoro nella redazione di *Forum* (1959) e dalla lunga esperienza didattica e progettuale, avrebbe contribuito in modo significativo a restituire la complessità della vicenda dei playgrounds e, più in generale, di un modo nuovo di intendere la disciplina architettonica, profondamente radicato nei bisogni degli utenti e nell'esperienza quotidiana dello spazio.

Un limite della presente ricerca è inoltre rappresentato dall'assenza di un confronto diretto con Francis Alÿs. A causa dei numerosi impegni dell'artista, non è stato possibile raccogliere una sua testimonianza diretta sul lavoro relativo ai *Children's Games*. Tale mancanza apre tuttavia una possibile prospettiva di sviluppo futuro della ricerca, nell'auspicio di poter integrare questo contributo in una fase successiva.

Le testimonianze raccolte restituiscono una dimensione narrativa e

temporale che difficilmente emerge dalle sole fonti scritte, contribuendo a chiarire processi progettuali, modalità d'uso dello spazio e forme di trasmissione del sapere architettonico. Le interviste partecipano attivamente alla costruzione della ricerca, offrendo uno sguardo interno ai fenomeni indagati e mettendo in relazione esperienza, progetto e interpretazione.

Le interviste sono presentate in forma di trascrizione, con minimi interventi redazionali volti a garantirne la leggibilità, mantenendo tuttavia la struttura dialogica e il carattere orale del discorso.

Tess van Eyck

15 luglio 2025, Loenen aan de Vecht

Io partirei dalla tua relazione, da bambina, con l'arte. Nel saggio The Child, the City and the Artist, Aldo sostiene l'importanza dell'esperienza estetica nei bambini e cita il libro di Herbert Read, Education Through Art. Quale era la tua relazione con l'arte da bambina? Visitavate mostre? Hai conosciuto artisti amici di tuo padre?

Tutto avveniva spontaneamente, tutto era una scoperta. Da piccoli, io e mio fratello facevamo giochi, disegnavamo, giocavamo nei playground. I miei genitori avevano tanti amici artisti, c'era una vera collaborazione tra Aldo e loro. Noi – io e mio fratello – ne incontravamo tanti, ma c'era sempre un divario dovuto all'età. Noi eravamo i figli di Aldo e Hannie. Ma con Karel Appel era diverso. Lo ricordo bene: era tra gli artisti amici di mio padre che più amavano i bambini e che sapevano relazionarsi con loro.

Con lui realizzai un lavoro – te lo mostro. Eravamo al tavolo io, mio padre e Appel, e realizzammo insieme questo disegno: se non ricordo male, io una metà e lui (Appel) l'altra.

Ricordo quando, sempre da bambina, visitai il suo studio insieme a mio padre: era incredibile, immenso, e per me, tutto sembrava ancora più grande. Ricordo un ambiente enorme, pieno di disegni e lavori alle pareti. Mi permise di selezionarne uno: io scelsi – secondo i gusti di una bambina – un dipinto con alcuni animali, un elefante, un uccello. Era incredibile, ero estasiata.

Anche Corneille era molto carino con noi bambini, e anche Tajiri ci prestava attenzione.

Frequentavamo spesso le mostre con i miei genitori: ricordo molto bene una mostra di Tinguely. Con mio padre partecipammo a una sorta di happening.

Avevamo una di quelle macchine di Tinguely per disegnare – dovrei averla ancora da qualche parte.

Era un coinvolgimento che ti apriva gli occhi: fu un'esperienza altamente formativa essere circondata da queste menti creative, da queste persone.

E che ricordi hai di Carola Giedion? L'hai mai incontrata?

La ricordo come una persona adorabile, sempre con un grande gatto. Non ricordo quando morì, ma penso non venne mai qui, in questa casa a Loenen. Era una persona ispirata e una persona che ispirava. Spiegava le cose. Una volta, Hans Arp realizzò e donò una scultura a mio padre quando quest'ultimo andò a trovarlo – *(Tess cerca e mi mostra una piccola scultura piatta)* – è molto dolce.

Ricordo, a proposito di questa scultura, la lettura che ne fece Carola Giedion, e le sue riflessioni con noi sulle forme, sui rapporti volumetrici, sui contorni. Trasmetteva sempre tanto entusiasmo, tanta energia.

Sempre nel suo saggio The Child, the City and the Artist, in una nota del primo capitolo, Aldo dà una definizione meravigliosa del termine educazione: "la realizzazione di noi stessi… l'annullamento personale dell'impersonale". Che tipo di educazione i tuoi genitori hanno impartito a te e a tuo fratello?

Mio padre non seguiva una teoria pedagogica, né ne formulò alcuna. Educava e basta, attraverso l'esperienza. Era l'ambiente e le condizioni che creava che educavano. Tutto era scoperta autonoma.
Mio fratello frequentò una scuola Montessori, io un liceo classico.
Mio padre era contrario all'indottrinamento, preferiva che scoprissimo le cose, che le esperissimo: e in effetti il progetto dell'orfanotrofio, come pure quello dei playground, ha alla base la volontà di facilitare e incoraggiare l'esplorazione.
Non si pensava al bambino in quanto bambino, ma al bambino in quanto essere umano, in grado di sviluppare una certa consapevolezza, una certa sensibilità.
Se il bambino cresce facendo determinate esperienze, avremo una società più consapevole, più sensibile.
Per esempio, Constant non parlava del bambino come bambino, ma del bambino come essere umano, come portatore di una determinata spensieratezza, senza alcuna costrizione o alcun condizionamento.
Noi siamo quello che siamo perché esploriamo, perché creiamo, perché facciamo determinate esperienze: le esperienze che ci vengono permesse di fare da quando nasciamo.
E lui – Constant – lo fa in maniera conscia, come un imperativo, con un metodo pedagogico.
Mentre mio padre ci educò attraverso le sfide, attraverso le esperienze, ma senza affidarsi a teorie o a preconcetti stabiliti.

A proposito di esplorazione e dei playground: che ricordi hai dell'esperienza di questi playground da bambina?

Inizialmente li esploravamo, esplorando ogni luogo, ed esplorando ogni elemento del campo giochi.
Nella vasca di sabbia realizzavamo delle cose, delle sculture. E poi ricordo la sensazione di sentire la sabbia tra le dita, di plasmare questi oggetti.
Capire cosa puoi fare con questo materiale.
E giocando con queste cose tu impari: è come quando sei in spiaggia. Impari a maneggiare, a plasmare, a realizzare. A fare delle cose con le mani.
C'era un grande contenitore, la vasca di sabbia, ma al suo interno c'erano degli elementi scultorei, che usavamo come tavoli: tavoli ad altezza bambino per realizzare delle cose.
Esploravamo textures, materiali e forme. Eravamo completamente liberi.

E quali ricordi tattili hai? Sostengo nella mia ricerca l'importanza per i bambini di sviluppare capacità tattili, di esperire il mondo con il corpo.

Sì: l'alluminio è diverso dal ferro, anche solo per l'odore.
Sì, era giocare a esperire. Ma era un gioco diverso da quello che si fa a Disneyland! Era esplorazione. Esplorazione delle qualità materiche, delle forme concentriche e quadrate.

Ma ovviamente non era un'esplorazione consapevole: non eravamo consapevoli di quello che stavamo apprendendo.
Tutto è avvenuto spontaneamente, giocando. Era la maturazione di una consapevolezza spaziale. Questo è interessante.
All'inizio c'era solo la sabbia, poi, più consapevoli, iniziavamo a saltare da elemento ad elemento, quei cilindri in cemento presenti quasi sempre nei playground.
Questa è la cosa interessante: lo sviluppo delle capacità di conoscere lo spazio, delle capacità motorie nello spazio.
Un po' alla volta diventavamo più coraggiosi e capaci di affrontare altri giochi, di fare altri movimenti.
Acquisivamo consapevolezza delle nostre azioni nello spazio del parco giochi.
Diventavamo più coraggiosi, fino ad affrontare gli iglù dalle forme diverse: lo spazio *sulla* struttura e lo spazio *in between*.
Ho trascorso anni e anni su quelle strutture metalliche.
Appendendomi, sedendomici sopra, esperendole in mille maniere possibili. Anni e anni.
Andavamo da oggetto a oggetto, senza alcun piano, facendo tutto spontaneamente.
Sceglievamo dove sederci, come muoverci, cosa fare nello spazio.
Diventavi consapevole delle distanze.
Facevi delle scelte rispetto ai diversi tipi di attività.
Poi c'erano ovviamente anche altri bambini.
Sicuramente mi ricordo della presenza di mio fratello con me ai parchi giochi.

E i vostri genitori erano con voi?
No, solitamente no.
Ricordo quando stavano realizzando il murales nel playgrounds di Zeedijk: mio padre veniva con noi al parco per verificare l'avanzamento dei lavori.
Una cosa interessante che ricordo è quando progettava i parchi gioco: a casa venivano degli addetti, degli uomini della municipalità di Amsterdam, con i disegni dei siti su cui sarebbero poi sorti i campi gioco.
Discutevano, ad esempio, della presenza o meno delle cassette elettriche.
Si sedevano e rimanevano a discutere.
Poi l'addetto tornava, e lui gli diceva: "Mi dispiace, quella cassetta va via!"
Era molto interessante – e anche divertente – vedere l'ideazione e l'evoluzione di quegli spazi, e degli oggetti per il gioco, in relazione con gli oggetti che già esistevano.
Non sempre i playground sorgevano in spazi interstiziali della città storica.
Mi ricordo anche dei playground e della loro realizzazione nei nuovi quartieri: spazi immensi, così larghi da poter contenere tante macchine.
Ma all'epoca non c'erano ancora tante macchine.
Lì volle connettere il playground all'ambiente, per esempio alla pavimen-

tazione della strada...
Era interessante osservare lo sviluppo in divenire di questi spazi, come un'outsider. Osservarli da fuori.

Quale fu il ruolo di Hannie nel progetto dei playground?
Era molto coinvolta nel progetto: discutevano tanto, e spesso, con Aldo a proposito dei playground. Ma non ricordo che fosse coinvolta attivamente nel disegno e nella progettazione.
Hannie iniziò ufficialmente a lavorare con Aldo quando quest'ultimo smise di collaborare con Theo Bosch.
Ma ricordo le lunghe chiacchierate e riflessioni tra Hannie e Aldo.
Aveva il suo studio nell'appartamento nel quale vivevamo, ad Amsterdam: per cui si discuteva sempre dei progetti dei playground, a colazione, durante la pausa caffè, a pranzo, nelle pause drink... sempre... *all the time*!
La gente spesso mi chiede: "In cosa fu coinvolta Hannie? In quale progetto lavorò direttamente, operativamente?"
È molto difficile rispondere a questa domanda: è il mistero della collaborazione continua, che rende difficile stabilire in cosa e su quale progetto mia mamma lavorò direttamente.
Mi rendo conto che risalire a queste informazioni oggi è importante, soprattutto ora che si sta cercando di portare alla ribalta il ruolo della donna nell'architettura.
Ma è veramente difficile.
Quando mio padre morì, nel 1999, cercai di capire – non tanto quello che mia madre progettò – ma di farmi raccontare dei viaggi, degli aneddoti.
Ma lei non amava particolarmente condividere queste informazioni. *All secrets!* segreti e segreti! Nemmeno mio fratello ricorda molto. È un peccato.
La storia della loro collaborazione... penso che questo sia un momento storico nel quale la gente vuole sapere tutto, alla perfezione.
Ma allora c'erano differenti modi di condividere le abilità.
So che mio padre disegnava tutto. A proposito dell'orfanotrofio, e a proposito dell'orizzontalità: era mia madre a essere interessata agli aspetti dell'orizzonte, dell'orizzontalità. Tutti dicono che fu un'invenzione sua, quella di focalizzarsi sull'estensione orizzontale.
Ma non si trattava di inventare, quanto di condividere.

Trovo interessante, e quanto mai in linea con la mia tesi, queste tue testimonianze, queste tue osservazioni: aver acquisito una contezza spaziale, una consapevolezza delle distanze frequentando i playground…
Non era qualcosa di conscio, consapevole.
Ma avveniva semplicemente usando e giocando con questi oggetti.
E mettendoli in relazione tra loro.

È proprio questo il punto: la relazione tra questi micro-spazi per il gioco e gli oggetti per il gioco è ciò che conta. Ho visto installare gli igloo, o altri oggetti per il gioco disegnati da Aldo, in modo isolato.

Molto spesso si tratta di oggetti sfuggiti alla demolizione e recuperati.
Ma io penso che, usati e installati in questa maniera, venga meno l'importante relazione con gli altri oggetti per il gioco, con lo spazio e con la pavimentazione.
Sì, la loro relazione era importante. La gente diceva che Le Corbusier era fascista, ma ogni cosa che lui ha costruito prova l'esatto opposto, perché partiva dalle dimensioni umane. E quello che faceva Aldo con i playground era esattamente la stessa cosa.

Sempre a proposito dei playground: Jacoba Mulder, l'assistente di Van Eesteren, fu la prima ad avere l'intuizione di realizzare un parco giochi. A quel primo parco giochi ne seguirono, come sappiamo, centinaia e centinaia.
Sì, fu lei a porre l'accento sull'importanza del gioco dopo la Seconda guerra mondiale.
Aldo non voleva lavorare al piano di espansione con Van Eesteren. Van Eesteren parlò con Jacoba Mulder, e fu lei ad avere l'intuizione. Sfortunatamente non l'ho mai incontrata: fu una figura importante.
Purtroppo non sono rimasti molti playground: se ne contano più o meno una ventina. Ogni tanto mi capita di vedere qualcuno di questi oggetti disegnati da mio padre. Non lontano da qui, ne ho visti due l'altro giorno.
Ma non sono la stessa cosa. Sono oggetti prodotti da un'azienda contemporanea, su disegno di Aldo, ma isolati, che non hanno alcuna relazione con il contesto.

Che pensi della situazione nella quale versano quelli rimasti?
Conosci il playground ad Amsterdam Est, totalmente rinnovato e trasformato in una sorta di monumento storico?
Io penso che lo abbiano sicuramente rimaneggiato: ho avuto una discussione con loro, perché è impossibile che Aldo lo avesse potuto progettare in quel modo.
Ci sono due vasche di sabbia, l'una vicina all'altra, una panchina e del verde che crea una sorta di recinzione, così vicina alle vasche da impedire il passaggio.
Io ho fatto notare che Aldo non l'avrebbe mai fatto.
Aldo dava importanza alla qualità spaziale e alla scoperta dello spazio: era un principio che seguiva anche nella progettazione degli edifici.

Hai cercato di preservare quelli rimasti, lavorando con la municipalità?
Sì, da quando sono tornata in Olanda dall'Inghilterra, ma non quando mio padre era ancora vivo.
Penso che qualcuno, negli anni '80, abbia scritto qualcosa a proposito della sicurezza di questi playground.
Certo che ho provato, ho provato eccome.
C'era anche un uomo nella municipalità che aveva iniziato questa battaglia...
Ma quando un dipartimento della municipalità decide che un oggetto non è più sicuro, viene portato via, in una sorta di deposito...

Non capisco poi la decisione della municipalità di mettere delle strutture per il gioco, oggetti che non c'entrano nulla con il playground originale.

Non è una decisione: lasciano che le cose accadano, senza un piano o un programma vero e proprio. È proprio l'assenza di qualsiasi tipo di idea che permette che questo accada.

Abbiamo avuto, insieme a mio marito e ad alcune persone della fondazione, talmente tanti meeting con la municipalità.

Ma era sempre troppo tardi.

All'inizio degli anni 2000 hanno eliminato i playground più grandi, e gli oggetti in essi contenuti non esistono più.

Sono stati distrutti. Sempre troppo tardi.

Un gruppo di abitanti di Amsterdam

Amsterdam, 5-7 novembre 2025[1]

L'intervista è stata condotta attraverso un questionario rivolto a un gruppo di abitanti di Amsterdam nati tra il 1949 e il 1978, che hanno frequentato i playgrounds progettati da Aldo van Eyck durante l'infanzia. L'obiettivo era raccogliere testimonianze dirette sull'esperienza d'uso di questi spazi, con particolare attenzione alla dimensione corporea, sensoriale e relazionale del gioco.
Gli intervistati provengono da diversi quartieri della città (Centrum, West, Nieuw-West, Zuid) e hanno frequentato i playgrounds prevalentemente tra i 3 e i 10 anni. Nella maggior parte dei casi, l'esperienza del gioco avveniva in autonomia o in compagnia di amici e fratelli, mentre la presenza degli adulti risultava limitata

Indicativamente, quanti anni avevi quando frequentavi i playground?
3-6 anni: 60 %
7-10 anni: 96 %
11-14 anni: 2%
più di 14: 4%
altro: In età più avanzata partecipavo alle attività dell'associazione del parco giochi: 14%

Con chi andavi di solito al playground?
da solo: 48 %
con fratelli e/o sorelle: 56%
con amici del quartiere: 84%
con i genitori: 20%

Quali giochi o attrezzature ricordi di più? (es. igloo in metallo, strutture geometriche, sabbiere, cilindri di cemento)
«Strutture per arrampicarsi di diverse forme, e la sabbiera» (Ingrid Brouwer, 1953)
«Arco per arrampicarsi e barra per giravolte» (Yolanda Bonnes, 1959)
«Le ricordo tutte: le strutture metalliche per l'arrampicata, la vasca di sabbia, i cilindri in cemento. Quando eravamo piccoli, la distanza tra le barre negli igloo e nelle strutture geometriche era troppo ampia per afferrarle, quindi usavamo le barre più basse. Dall'età di 7 anni riuscivamo a fare dei gradini. Dall'età di 12 anni stavamo semplicemente in cima alle strutture a rilassarci e chiacchierare con gli amici.» (Marjolein Blok, 1962)

1 Questionario online: https://forms.gle/8DfkTu5SmGNWVf2g9

Ricordi l'esperienza tattile, i materiali e le sensazioni che provavi usando questi spazi?
«Il metallo era sempre molto freddo, arrampicarsi sulla struttura mi faceva molta paura, mi provocava le vertigini.» (Yvonne Kostelijk, 1951)
«Sì, il metallo freddo; giocavamo con lenzuola per trasformare l'igloo in una tenda, ricordo la durezza delle pietre, sulle quali mi procuravo lividi o graffi» (anonimo, 1958)
«Le strutture ad imbuto e le cupole erano di metallo, il resto era in cemento che era un po' ruvido» (Ronald Aker, 1960)
«Ricordo, da piccolo, che le barre erano troppo spesse per le mie manine e mi faceva rabbia non riuscire a salire o dondolarmi perché ero troppo piccolo. A volte mio padre veniva con noi e mi sollevava così potevo appendermi al cerchio dell'igloo» (Marjolein Blok, 1962)
«Sì, il metallo degli igloo era liscio, caldo in estate e freddo in primavera e autunno. Le sabbiere erano, beh... sabbia»
«I materiali sembravano sempre robusti e solidi. Ricordo ancora il bordo della sabbiera con una specie di ciottoli» (Alex V, 1959)

È un ricordo piacevole?
«Il playground era sempre divertente, ho passato tantissimo tempo lì» (Agnes Linhard, 1955)
«Ancora bei ricordi» (Vincent Teughels, 1975)
«Sì, molto piacevole, perché si poteva arrampicare molto bene ed era uno spazio aperto; le sabbiere erano un posto dove passavo ore...» (Hennie Schwithal, 1955)
«Assolutamente, ci stavo molto spesso.» (Ronald Aker, 1960)

Pensi di aver imparato qualcosa usando i playground di Amsterdam e i loro elementi? Ritieni di aver acquisito una diversa consapevolezza fisica e spaziale? Com'era giocare nella sabbiera o arrampicarsi sulle strutture in metallo?
«Non proprio, a volte era spaventoso» (Anneliese de Boer, 1963)
«Non ho un ricordo immediato, ma suppongo che l'esperienza complessiva fosse piacevole e senza dubbio abbia contribuito al mio rapporto futuro con oggetti e giochi.» (Max Carbaat, 1949)
«Giocavo al playground di Columbusplein e di Bilbaoplein. Al Columbusplein ci andavo tutti i giorni, era il mio playground preferito. In estate usciva acqua da una delle strutture metalliche per arrampicarsi, una festa! C'era anche un grande igloo, dove ho passato tantissime ore a salire, appendermi e dondolarmi: capriole in coppia, appendermi con le braccia o con le gambe (nella piega del ginocchio). Così stavo a testa in giù, semplicemente a dondolarmi e a guardare il mondo sottosopra. Meraviglioso. Giocavo insieme alle vicine o ad amiche della scuola, ma anche da sola, e non mi dispiaceva affatto.» (Evelien Donker, 1977)
«Sì, ti rendeva consapevole delle tue capacità fisiche» (Marjoleine Roosendaal, 1958)
«Penso che gli igloo siano ottimi perché invitano a muoversi in tutti i modi possibili» (Didi Daams, 1968)
«Non lo so, forse sensazioni di sfida e avventura» (Frank van der Schaar, 1959)

«Consapevolezza spaziale, abilità fisica, sviluppo dell'equilibrio, gioco di gruppo, coraggio» (anonimo, 1958)
«Sicuramente ho imparato ad arrampicarmi molto bene» (Hennie Schwithal, 1955)
«Con arrampicate/capriole/salti imparavi (inconsciamente) a conoscere i tuoi limiti, cercavi l'avventura, cadevi a volte, ma poi risalivi subito. Ti sentivi libero di fare e provare cose. E con molti degli attrezzi si potevano fare anche altre cose meno ovvie. Costruire una tenda con l'igloo (con un vecchio lenzuolo), per esempio. Vendere tortine di sabbia sugli elementi di cemento nelle sabbiere.» (Ronald Aker, 1960)

Van Eyck li chiamava "strumenti per l'immaginazione" perché i bambini inventavano sempre nuovi modi di usare questi playground: sei d'accordo? Hai mai inventato un modo particolare o insolito di usare quegli elementi o spazi del playground?
«Arrampicarsi sull'igloo era più una sfida fisica che un invito a inventare una storia per me.» (Max Carbaat, 1949)
«Sì, sono d'accordo. L'igloo e gli altri attrezzi di metallo non annoiavano mai. Nei miei ricordi ci ho giocato per anni, sempre in modi diversi.» (Evelien Donker, 1977)
«Ricordo di cadute e infiniti dondolii intorno ai tubi di metallo dell'igloo — ma tutti lo facevamo da piccoli.» (Didi Daams, 1968)
«Cercavo sempre di raggiungere la cima in modi diversi.» (Frank van der Schaar, 1959)
«Costruivo delle tende coprendo l'igloo con dei tessuti.» (anonimo, 1958)
«Sì, costruivamo tende fissando dei tessuti all'igloo metallico.» (Hennie Schwithal, 1955)

I playground formavano una rete in tutta la città. Sei mai andato/a in altri quartieri e hai riconosciuto questi spazi di gioco?
«Sì, la disposizione della maggior parte dei playground era la stessa, anche se non sempre avevano la sabbiera in cemento.» (Marjolein Blok, 1962)
«Sì, erano ovunque. Si poteva sempre trovare un posto per giocare.» (Anjo Witlox, 1960)
«Frequentavo principalmente quelli nel Vondelpark, tra Amsterdam Sud e Ovest; a volte anche altri posti, ma non spesso.» (Didi Daams, 1968)
«Andavo in altri quartieri e riconoscevo gli attrezzi da gioco. Ma a Nieuw West i quartieri si somigliavano, quindi la meraviglia non era grande.» (Frank van der Schaar, 1959)
«Sì, nel quartiere c'erano diversi playground. Soprattutto frequentavo altri playground perché i compagni di classe avevano playground più vicini alle loro case.» (anonimo, 1958)
«Certo! Nel Vondelpark ce n'erano alcuni dove andavo; e nei quartieri della Cintura Ovest ne visitavo molti vicino a casa nostra. Ho conosciuto e usato molte varianti diverse.» (Ronald Aker, 1960))

Quali tipi di giochi facevi principalmente?
«Arrampicarsi, fare capriole in coppia, giochi di gruppo ("piedi per aria"/ "non toccare terra»)» (Ingrid Brouwer, 1953)
«Arrampicarsi, correre in tondo e giocare nella sabbiera.» (Alex V, 1959)
«Arrampicarsi sul tunnel di metallo. Sono caduto diverse volte, procurandomi una volta una ferita alla testa. Amavo giocare con le barre metalliche. Costruire piste da corsa nella sabbiera con tutti i vicini e gareggiare con macchinine. Mettere vecchie tende sopra il tunnel di metallo o sulle barre e fare campeggio.»
«Arrampicarsi, "non toccare terra", semplicemente sedersi sulla struttura.» (Giovanni Margaroli, 1953)
«Arrampicarsi, costruire tende, fare scivoli quando nevicava.» (Carla Scheffer, 1957)
«Arrampicarsi, stare appesi a testa in giù.» (Anneliese de Boer, 1963)
«Arrampicarsi! E sedermi in cima all'igloo a chiacchierare con gli amici.» (Didi Daams, 1968)
«Arrampicarsi e giocare a calcio nel campo vicino. Ricordo anche che restavamo il più a lungo possibile in alto per chiacchierare e impedire agli altri bambini di raggiungere la cima.» (Frank van der Schaar, 1959)
«Arrampicarsi e costruire piste da corsa nella sabbiera.» (Hennie Schwithal, 1955)
«Arrampicarsi e scalare, costruire tende con l'igloo, giocare nella sabbia e "vendere tortine" di sabbia.» (Ronald Aker, 1960)

Come descriveresti l'atmosfera del playground? (Sicura, Stimolante, Creativa, Noiosa, Pericolosa…)
«Mi sentivo al sicuro, anche se ricordo vagamente cadute e sbucciature. Non era affatto noiosa, ci divertivamo molto.» (Agnes Linhard, 1955)
«All'epoca sicura, oggi la vedrei diversamente.» (Anna Krull, 1955)
«Sicura, stimolante, ti spingeva a osare di più, vicina e facilmente accessibile.» (Carla Scheffer, 1957)
«Era un luogo sicuro. Non capitavano mai problemi ed era pulito.»
«All'epoca mi sentivo sicuro, guardandoli ora non erano molto sicuri, ma erano creativi.» (Renee)
«Era semplicemente una possibilità per essere attivi, credo.» (Max Carbaat, 1949)
«L'atmosfera era piacevole, anche un luogo di incontro.» (Frank van der Schaar, 1959)
«Socialmente sicura, stimolante, con rischio accettabile, capace di spingere oltre i propri limiti, connessa.» (anonimo, 1958)
«Sicura e aperta/amichevole ("il nostro territorio", non dei genitori).» (Hennie Schwithal, 1955)

Ricordi se i genitori erano presenti, o se i bambini giocavano principalmente da soli?
«Penso che ci fosse almeno una madre per i bambini del quartiere, ma

all'epoca non lo consideravo importante.» (Agnes Linhard, 1955)
«Io e le mie sorelle giocavamo di solito da sole. La maggior parte dei bambini faceva lo stesso. I genitori guardavano dalle finestre dei palazzi circostanti. Mia madre batteva le mani quando il cibo era pronto.» (Giovanni Margaroli, 1953)
«I genitori a volte venivano a prenderci o le mamme sedevano sulle panchine a parlare tra loro.» (Marjolein Blok, 1962)
«Dovevamo tornare a casa quando si accendevano i lampioni.» (Renee Prins, 1957)
«Da quello che ricordo, giocavamo soprattutto senza genitori.» (Evelien Donker, 1977)
«Succedeva in entrambi i modi: alcune volte vedevo molti genitori intorno a me, altre volte meno o nessuno. Variava un po', ma di solito c'erano sempre un paio di adulti presenti.» (Ronald Aker, 1960)

C'è un episodio o un ricordo particolare legato al playground che ti è rimasto impresso?
«Non proprio, più una sensazione di libertà e divertimento...» (Agnes Linhard, 1955)
«Ogni tanto la sabbia della vasca veniva cambiata. Era sempre un vero spettacolo. Ovviamente la prima volta che sono caduto dal tunnel mi sono fatto un taglio sanguinante alla testa. Mia madre disse: "La prossima volta tieniti meglio!"». (Giovanni Margaroli, 1953)
«Cadere dalla struttura e sbucciarsi le ginocchia, a causa delle piastrelle della strada sotto e intorno alla struttura metallica dell'arrampicata.» (Yvonne Kostelijk, 1951)
«La sabbiera veniva svuotata regolarmente e riempita con sabbia pulita.» (Carla Scheffer, 1957)
«Non particolarmente. Tutti i bambini del quartiere venivano al playground dopo la scuola quando il tempo era bello.» (Marjolein Blok, 1962)
«Quando ero piccolo non osavo raggiungere la cima dell'igloo. Un'amica dei miei genitori voleva fotografare mia sorella e me sopra l'igloo. Nella foto non riesco ad arrivare oltre il primo gradino, mentre un bambino che non conoscevamo ride sulla cima.» (Frank van der Schaar, 1959)
«Una volta sono caduto terribilmente da un igloo, ma è andato tutto bene. Ricordo che la roccia per arrampicarsi mi attirava sempre, proprio perché era abbastanza rara. Quella nel Vondelpark era bella grande. Meravigliosa!» (Ronald Aker, 1960)

Pensi che i playground abbiano influenzato il modo in cui vivi la città o lo spazio pubblico? Se sì, in che modo?
«A quei tempi, quando il tempo lo permetteva, stavamo fuori... sia sul marciapiede davanti casa per saltare la corda o giocare a biglie, sia nel playground, sia più in là su un terreno incolto...» (Agnes Linhard, 1955)
«Sì. Giocare liberamente con pochi mezzi. Mi serve poco per divertirmi.» (Anna Krull, 1955)
«Sì... Giocare in strutture spaziali come igloo e tunnel ti faceva percepire

la differenza tra questi concetti. Ho studiato questo 15 anni dopo nella classe di Buckminster Fuller. Non so se i miei studi di architettura abbiano cambiato il modo in cui guardo alla mia giovinezza nei playground di Aldo van Eyck.» (Giovanni Margaroli, 1953)
«No, perché era una cosa così naturale. Forse per questo non ne ero consapevole.» (Anna Dekker, 1978)
«Sicuramente, mi sentivo libero e autonomo per esplorare anche il resto della città.» (Carla Scheffer, 1957)
«No, era semplicemente normale.» (Marjolein Blok, 1962)
«Penso alla sensazione di libertà e giocosità.» (Anjo Witlox, 1960)
«Il fatto che li vedevi in ogni quartiere creava una certa uniformità. Più tardi nella vita ho capito che Amsterdam all'epoca aveva infrastrutture e servizi pubblici avanzati.» (Hans van der Meer, 1963)
«Può aver contribuito alla mia esperienza complessiva del mondo esterno, come tutte le cose che vivi da bambino crescendo.» (Max Carbaat, 1949)
«I playground erano, nei miei ricordi, grandi e un punto fisso nel modo in cui percepivo il mio ambiente.» (Evelien Donker, 1977)
«Sì, erano luoghi conosciuti e quindi sicuri e familiari.» (Marjoleine Roosendaal, 1958)
«Mi fanno pensare ai bei momenti passati lì da bambino ogni volta che passo vicino a un igloo.» (Didi Daams, 1968)
«Assolutamente, sono davvero un bambino delle "tuinsteden" (quartieri a giardino), assaporavo il progresso; i playground ne erano rappresentanti. I quartieri vecchi e il centro di Amsterdam mi sembravano da bambino poco attraenti. Nelle tuinsteden si poteva giocare sempre all'aperto e c'erano molti bambini. A 12 anni ci siamo trasferiti nel quartiere Concertgebouw, che trovo ancora oggi un ambiente deprimente, inclusi gli abitanti. Ovviamente, vale per ogni residente. L'interazione, la formazione sociale e lo sviluppo personale dell'individuo influiscono sull'intero ambiente.» (Frank van der Schaar, 1959)
«Sì, erano e sono isole di gioia per i bambini, e ripensandoci provo felicità.» (Hennie Schwithal, 1955)
«Erano luoghi dove potevi stare fuori casa senza allontanarti troppo, quindi senza bisogno di trasporto, liberando la tua energia; erano ampi, nelle tuinsteden soprattutto, quindi ben in linea con il principio urbanistico "Luce, Aria e Spazio".» (Ronald Aker, 1960)

Rivisto oggi, cosa pensi fosse speciale o diverso in questi playground rispetto ad altri spazi di gioco?

«Semplice ma comunque divertente.» (Ingrid Brouwer, 1953)
«Questi parchi giochi erano molto basici. Non c'era molto altro.» (Anna Krull, 1955)
«Una parola: "Solidarietà". La giostra è divertente in tre. Costruire una pista per le Dinky Toys nella sabbiera è un progetto di comunità.» (Giovanni Margaroli, 1953)
«Era tutto ciò che conoscevamo, quindi non era speciale per noi.» (Marjolein Blok, 1962)

«All'aperto e liberi.» (Anneliese de Boer, 1963)
«Penso che fossero molto riconoscibili.» (Hans van der Meer, 1963)
«Mi stimolavano a essere creativo.» (Vincent Teughels, 1975)
«I parchi giochi sviluppati successivamente (ad esempio nei quartieri di nuova costruzione) erano spesso noiosi e piccoli.» (Evelien Donker, 1977)
«In qualche modo non ci si annoia mai con l'igloo – e sono bellissimi come oggetti d'arte in sé.» (Didi Daams, 1968)
«La sensazione di apertura e spazio.» (Hennie Schwithal, 1955)
«Gli spazi di gioco odierni non sono necessariamente cattivi, ma sono molto prevedibili; con le attrezzature specifiche spesso si può fare solo una cosa e nient'altro. Questo nei playground di Aldo era semplicemente diverso. La forza della semplicità e dell'astrazione. Invitavano quasi naturalmente a cercare l'avventura e a usare la fantasia.» (Ronald Aker, 1960)

Vincent Ligtelijn

17 Luglio 2025, ore 15 circa, Laren (NH)

Direi di iniziare dai playground: in uno dei suoi articoli scrive che Aldo si impegnò attivamente nella ricerca di spazi, ad Amsterdam, da convertire in playground. Fu lui a raccontarle questa cosa?

Sì. A partire dal 1951, Aldo cominciò a lavorare come architetto in modo autonomo. Lasciò l'Ufficio Lavori Pubblici di Amsterdam, per il quale continuò comunque a collaborare come freelance.
In quegli anni era solito fare lunghi giri per la città in bicicletta, alla ricerca di luoghi da poter trasformare in playground, per arricchire quella rete di micro-spazi destinati al gioco. L'idea della rete non fu premeditata fin dall'inizio: tutto era in divenire. La rete di playground crebbe poco alla volta.

L'architetta Liliane Lefebvre ha scritto che i playground formavano una rete di opere d'arte ambientali, "environmental artworks", soprattutto quelli in Dijkstraat o Zeedijk. Lei è d'accordo?

Non so bene cosa intenda lei per "arte". Se vuoi fare arte, non dici: "sto facendo arte". L'arte è un prodotto della società.
Herman (Hertzberger), ad esempio, sostiene che Aldo facesse arte. Ma non sono d'accordo con lui: Aldo voleva fare una buona architettura.
Io penso che quello dei playground sia stato il suo lavoro più importante. L'ho chiamato "re-urbanisation": un nuovo modo di fare urbanistica, di fare architettura. In modo semplice, non attraverso un masterplan.

Una sorta di operazione di agopuntura urbana, che ha anticipato molte delle attuali teorie sulla rigenerazione urbana e sul riuso architettonico

Sì, esatto. E questa idea è cresciuta nel tempo. Non ha disegnato il primo playground con l'intenzione consapevole di lavorare negli spazi interstiziali, o di recuperarli attraverso una rete capillare.

Una definizione meravigliosa che dava spesso a questi spazi era "tools for imagination": strumenti per l'immaginazione. Aldo van Eyck era convinto che, attraverso l'esperienza di questi luoghi e delle attrezzature che vi si trovavano, i bambini potessero ampliare la loro capacità immaginativa.

Ed è proprio per questo che usò forme in cemento. Non progettò giraffe, elefanti o altri animali finti: lasciò invece al bambino la possibilità di inventare i modi d'uso di queste strutture.
Strutture fisse, elementari nella forma e nei materiali, che non si muovevano: erano i bambini a dover muovere il proprio corpo.

Dalla fine degli anni Ottanta in poi, questi luoghi hanno iniziato a scomparire...
Sì, a causa dell'aumento del numero di automobili in città. La Municipalità di Amsterdam non ha avuto alcun rispetto per questi luoghi. E quando è intervenuta, lo ha fatto nel modo peggiore.
È stata una scomparsa graduale, lentissima. Un processo in divenire, quasi inevitabile. È stato molto difficile fermarlo.
Se vuoi renderti conto di come hanno ridotto uno dei migliori playground, basta andare a Bertelmanplein. Ci sei stata?

Sì, e tra i tanti interventi che hanno fatto, hanno anche recintato il parco giochi con una inferriata: c'è un solo accesso al playground! Incredibile.
No, non c'è alcuna sensibilità. Hanno usato ogni tipo di plastica, di tutti i colori. E la pavimentazione in gomma ha sostituito i mattoni in terracotta. Incredibile. Non c'è alcun pensiero dietro questi interventi.

Sì, è proprio per questo che continuo a sostenere la necessità urgente di un'azione educativa, estetica e architettonica nella società.
A proposito di educazione: cosa ricorda, invece, del modo di educare e di comunicare con gli altri di van Eyck?
Non cercava mai di trasmettere o imporre le sue teorie in modo asettico. Lo ricordo bene come insegnante: lavoravamo in una grande aula, e non diceva mai come si doveva progettare. No! Dovevamo scoprirlo da soli, arrivarci seguendo il nostro percorso. Lui ci aiutava, ci ascoltava. Seguiva passo dopo passo il cammino che ci avrebbe portato, da soli, a definire il nostro progetto. Lo faceva seduto accanto a noi.
Non cercava mai di imporre il suo punto di vista, né di dirci come avremmo dovuto progettare o disegnare. No. Ci stimolava a fare da soli, a dare il meglio. Stimolava l'immaginazione. Era incredibile, perché pur essendo un uomo molto forte, come insegnante era estremamente empatico.

Come lo ha conosciuto?
Quando arrivò a Delft come insegnante. Io ero ancora studente.
Poi diventai, sempre da studente, il suo assistente: aiutavo i colleghi più giovani, sempre sotto la sua supervisione. Non so perché mi scelse, ma non potevo dire di no ad Aldo van Eyck!
Dopo la laurea diventai il suo primo assistente, quando Max (Risselada) partì per gli Stati Uniti. Era tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta, direi tra il 1969 e il 1974, più o meno.
Il suo corso era di Interior Design, ma aveva un'idea molto particolare dello spazio interno: per lui, interno ed esterno erano la stessa cosa. Facevamo esercitazioni su progetti urbani a scale diverse, piccola e grande. In quegli anni lui era molto occupato ad Amsterdam.
Non teneva mai lezioni frontali, non amava parlare dei suoi progetti. Bisognava spronarlo, convincerlo a farlo. Ma non lo faceva mai spontaneamente. Non teneva lezioni sui progetti che aveva realizzato o che stava realizzando.

Nemmeno lezioni più teoriche, di arte per esempio?
Non a Delft. Lui parlava di arte, di artisti, ma li citava al tavolo da lavoro, mentre guardavamo i progetti. Non teneva lezioni specialistiche di arte.

Quale fu, a tal proposito, il maggior contributo di Aldo van Eyck alla scuola di Delft?
Il suo approccio pedagogico e le attività che proponeva a lezione: l'attenzione alle differenze, alle unicità. Era un modo di vedere e fare lezione nuovo, diverso.

A proposito del suo lavoro: è stato uno dei pochi architetti a dare un grande contributo sia alla pratica sia alla teoria architettonica, sempre con un'attenzione particolare, con un modo di fare poetico. Lei si è occupato sia del suo lavoro teorico sia di quello architettonico e progettuale: cosa ne pensa?
Sì, era un poeta che faceva l'architetto. E allo stesso tempo i suoi testi, i suoi articoli rispecchiavano esattamente il suo lavoro. "Texts followed the forms": le parole seguivano le forme e le architetture, non il contrario.
Per questo nella monografia su Aldo che ho curato ho associato ai suoi lavori le sue riflessioni teoriche. Nella Hubertushuis, per esempio, lavora sul colore e scrive sul colore. Le sue riflessioni scritte derivano tutte dall'azione progettuale, mai il contrario.

A proposito di scritti, il nuovo e celebre gruppo editoriale di Forum, dal 1959 al 1963, ebbe un impatto sul mondo architettonico?
Sì, specialmente Aldo e Bakema, con un approccio nuovo e internazionale alla disciplina architettonica. Entrambi tenevano lezioni in diversi Paesi. Erano molto forti insieme: due personalità estremamente diverse che si aiutavano vicendevolmente.
Bakema aiutò molto Aldo, specie dopo la realizzazione dell'orfanotrofio, quando non aveva molto lavoro: era un uomo difficile, non aveva molti clienti. Due uomini molto forti, entrambi.

Basta pensare che nello stesso anno in cui Aldo scriveva The Child, the City and the Artist — un libro così difficile e complesso, non per tutti —Bakema appariva in televisione e parlava a un pubblico generalista di architettura con un linguaggio molto semplice e comprensibile. Era il 1962.
Un libro mai pubblicato, ma diffuso così tanto nelle università americane da influenzare tante persone. Aldo era molto conosciuto in America. Bakema era un uomo più socievole, che riusciva a comunicare facilmente le sue idee.

Come e quando decise di realizzare una monografia su Aldo van Eyck?
Era incredibile che non ci fossero libri su Aldo van Eyck: né libri sul suo lavoro né libri che raccogliessero le sue riflessioni e i suoi scritti. Un giorno ero in una libreria de L'Aia, alla sezione Architettura: mi resi conto che non c'era nessuna monografia su Aldo van Eyck. Mi sono quindi deciso a scriverne io una. Abbiamo lavorato insieme a quella monografia, lavoravamo bene insieme. È stato lui a scegliere quali progetti pubblicare

e quali no, che tipo di libro fare, che tipo di copertina scegliere — dura, morbida: tutti dettagli discussi e decisi insieme.
Più tardi è arrivata l'idea di pubblicare i suoi scritti; lui purtroppo era già morto: morì un anno prima che la monografia uscisse, non l'ha mai vista. Mentre lavoravamo alla monografia — vivevo a L'Aia a quei tempi — abbiamo discusso diverse volte della possibilità di pubblicare i suoi scritti, che nel frattempo aveva raccolto insieme.

A proposito della pubblicazione postuma di The Child, the City and the Artist, come avete scelto l'apparato iconografico a corredo del testo?
Nel manoscritto originario non ci sono molte immagini. Abbiamo usato le immagini che Aldo aveva scelto, aggiungendo altre che secondo noi Aldo aveva nella testa. Abbiamo cercato di scegliere immagini strettamente correlate al suo modo di pensare. Immagini che cercavano di chiarire il discorso.

Jacoba H. Mulder

Intervista realizzata da Francis Strauven il 30 marzo 1982

Van Eyck è stato dal 1946 all'inizio del 1951, sotto la sua direzione come funzionaria, attivo presso il servizio di Sviluppo Urbano e Opere Pubbliche di Amsterdam. Quali ricordi ha di questa collaborazione?

Fu introdotto ai Lavori Pubblici da van Eesteren, che allora era a capo del servizio di Sviluppo Urbano. Io lavoravo lì dal 1930, e van Eyck venne affidato sotto la mia supervisione. Il primo incarico che gli diedi fu un piccolo piano di lottizzazione a sud della Rivierenlaan, nella curva dell'Amstel. Ci lavorò per un bel po', senza che avessi alcuna notizia in merito. Dopo qualche settimana pensai: "È arrivato il giorno di andare a guardare cosa sta facendo".

Lui era ancora seduto davanti a un grande foglio bianco. Non c'era ancora niente. Allora gli chiesi: "Come va?" E lui mi disse: "Beh, una volta per progettare una sedia ci ho messo per un anno. Ho lavorato a quel progetto per un anno".

Era una persona così seria. Quella lottizzazione, la trovava un compito troppo complesso. Finché non avesse capito completamente tutti i dati, non metteva nulla su carta. Andò avanti così per un po', non ricordo bene quanto, ma più tardi gli diedi un altro tipo di incarico.

I parchi giochi. Come è nata in realtà questa commissione?

È una storia un po' particolare. All'epoca ad Amsterdam c'era in realtà solo un numero limitato di playground chiusi. Appartenevano all'Amsterdams Speeltuin Verbond, l'associazione cittadina dei parchi giochi. Erano terreni recintati con sabbiere, altalene, dondoli e così via. Ma per i bambini che non avevano un playground nella loro zona... non c'erano in pratica attrezzature.

Io vivevo in un quartiere così, e ricordo che un giorno vidi di buon mattino una bambina con una paletta che cercava del terreno morbido per giocare, e non lo trovava, eppure voleva giocarci. Lo sa, Amsterdam è completamente costruita su sabbia bellissima, ma vicino alle piantumazioni c'è quello strato di terra nera. Mi sembrava così triste, e questo mi fece capire che sarebbe stato opportuno realizzare almeno una sabbiera in ogni quartiere.

Nel 1947 realizzammo per la prima volta, in forma di esperimento, per caso proprio nel mio quartiere, vicino a dove vivevo, il primo playground. E chiedemmo a van Eyck di progettarla. E lui lo fece con grande entusiasmo. Disegnò una grande sabbiera e progettò anche semplici attrezzi da gioco: la barra per le capriole e una piccola struttura per arrampicarsi. Decise anche di aggiungere panchine per i genitori. Questo lo trovavo davvero tipico di lui.

Quel playground piacque molto alla giunta comunale, che rese disponibile molto presto un milione di fiorini per realizzare un certo numero di questi parchi giochi.

È quindi su sua iniziativa che Amsterdam iniziò a costruire questo tipo di playground "aperti"?
Sì, e dal 1950 il loro numero continuò a crescere. Le dico alcune cifre che ho trovato: nel 1950 ce n'erano 12, nel 1955 54, nel 1960 234 e nel 1965 437. Oggi sono più di 700. Van Eyck ha progettato la maggior parte di essi, compresi tutti quegli attrezzi da gioco, le varie cupole per arrampicarsi, gli archi e le strutture. Ci ha lavorato davvero a lungo. Ora, credo, non lo faccia più.

Ha continuato fino al 1978. Dopo non ha più ricevuto incarichi.
Sì, me ne ero già accorta. Qui in questo giardinetto (vicino a Rubensstraat) da un po' di tempo ci sono quei nuovi attrezzi da gioco, cose terribili, tutte con colori sgargianti. Van Eyck non l'avrebbe mai fatto. Ora li ordinano, credo, da qualche azienda. Van Eyck invece riusciva, con mezzi davvero semplici, a creare luoghi piacevoli, che si integravano molto bene nel loro contesto. A volte erano spazi che rappresentavano un vero "respiro" per il quartiere. (Mostra una foto del parco giochi ormai scomparso in Dijkstraat accanto a una foto dello stesso luogo prima della realizzazione.)
Se vede quello spazio, se vede che risultato ha ottenuto con mezzi così essenziali, lo trovo incredibilmente abile.

Ma quello ha dovuto lasciare il posto alla metropolitana. È davvero notevole quanto spesso proprio i playground più belli siano stati brutalmente deturpati o semplicemente scomparsi. Pensa a quello allo Zeedijk, che realizzò in collaborazione con Joost van Roojen: è stato talmente maltrattato da risultare completamente irriconoscibile. Era uno dei pochi esempi riusciti di "integrazione delle arti", di cui negli anni Cinquanta si parlava tantissimo.
Nel periodo in cui van Eyck era ai Lavori Pubblici, faceva parte inoltre dei Nederlandse Experimentele (Sperimentalisti Olandesi) Come veniva visto, ai Lavori Pubblici, un funzionario che partecipava a un movimento artistico così irruento?
A Lavori Pubblici lo trovavano molto strano, ma io lo trovavo affascinante, molto divertente. In quel periodo Appel realizzò quel murale, *I bambini che chiedono*, per la sala del caffè nel municipio. Ma le persone che ci andavano a prendere il caffè non lo capivano, lo trovavano orribile. Volevano passarci una mano di vernice bianca.
Van Eyck allora difese l'opera di Appel presso il sindaco, e più tardi tenne un discorso davanti ad alcuni assessori e consiglieri comunali che, prima dell'inizio della riunione. Io non ero presente, ma mi aveva confessato le sue intenzioni
Alla fine la giunta hanno ceduto al pubblico della sala del caffè, ma non hanno permesso che fosse ridipinto. Su consiglio di Merkelbach, che allora era urbanista capo della città, hanno costruito un pannello davanti al murale, che fortunatamente è stato poi rimosso negli anni successivi.
Van Eyck mi mise poi in contatto con alcuni degli *experimentele*. Me lo ricordo ancora entrare insieme ad Appel. Appel allora aveva quei capelli

corti, a spazzola. Era molto povero, in quel periodo, come del resto anche gli altri. Allora comprai alcune loro opere. (Mostra alcuni piccoli quadri di Appel, Corneille e Constant; il lavoro di Appel presenta figure che ricordano molto *I bambini che chiedono*.) Trovo questo piccolo lavoro in realtà più bello di quei grandi pezzi accesi che fece più tardi.

Si dice che lei abbia avuto anche un ruolo nell'affidamento a van Eyck dell'incarico per il Burgerweeshuis (l'orfanotrofio di Amsterdam).
Forse in modo indiretto. Quando Van Meurs, allora direttore dell'orfanotrofio, era alla ricerca di un architetto, è venuto da me.
Aveva già in mente alcuni nomi e mi chiese cosa pensassi di Van Eyck. Forse era arrivato al suo nome grazie ai playground. Io allora raccomandai Van Eyck con molta convinzione. Dissi: se quell'uomo si dedica a qualcosa, lo fa in modo straordinariamente approfondito. Quindi, di fatto, non sono stata io a indirizzarlo verso Van Eyck, ma ho rafforzato l'interesse che già aveva.

Più tardi, quando fece parte della redazione di "Forum", Van Eyck si oppose con decisione alla prassi dei CIAM del dopoguerra. Nella lezione pubblica che lei pronunciò nel 1966, quando assunse l'incarico di docente all'Università di Amsterdam, citò un testo di Van Eyck in cui riassumeva la sua critica alla prassi dei CIAM. Come vede oggi quella critica?
Trovavo quella critica utile, ma non bisogna dimenticare che i nuovi quartieri allora erano ancora molto giovani, e non erano stati abitati abbastanza a lungo da poterne valutare la riuscita.

In quel passaggio lui parlava in particolare dell'incapacità dell'urbanista contemporaneo di gestire grandi progetti complessi. Ma non è forse vero che lei stessa ha avuto un ruolo importante nella realizzazione della Bijlmer?
È vero che quel progetto è nato quando ero a capo dello Sviluppo Urbano, ma questo non significa che fossi d'accordo con ciò che è stato realizzato. È una storia lunga.
Il progetto era di Nassuth, un urbanista tedesco di origine egiziana, che lavorava nel nostro ufficio. All'inizio degli anni '60, quando l'edilizia industrializzata cominciava a diffondersi qui, avevamo un ministro, Bogaerts, che voleva promuovere quel tipo di costruzione. Disse: *Se Amsterdam vuole cimentarsi con l'edilizia in altezza, allora assegnerò loro ulteriori contingenti abitativi.* Era una proposta allettante, perché c'era ancora una forte carenza di alloggi.
Così Nassuth progettò la Bijlmer quasi interamente in altezza: 90% edifici alti e 10% edilizia bassa. Io non sono mai stata d'accordo, soprattutto perché trovavo quegli ampi spazi vuoti tra gli edifici estremamente inospitali, e anche perché sospettavo che molte delle idee che lui pensava di poter realizzare in quella costruzione in altezza — grandi terrazze residenziali a tutti i piani, servizi comuni come un asilo o ambulatori medici alla base degli edifici — non sarebbero mai state attuate, come poi è stato dimostrato.
Allora feci elaborare un piano alternativo: 40% edilizia alta, 30% media,

30% bassa. In quel periodo l'assessore era Joop den Uyl. I modelli dei due piani furono appesi nel suo ufficio, e io naturalmente gli spiegai che la mia proposta era più umana, e quindi migliore.
Ma il piano di Nassuth, con quei bei esagoni, risultò molto più attraente per Den Uyl, e fu quello che alla fine scelse.

Ingeborg de Roode

Studing the play object

Amsterdam, Stedelijk Museum, 11 luglio 2025 ore 15:00

La mostra allo Stedelijk Museum del 2002 ha riacceso l'interesse per i playground di Aldo van Eyck, molti dei quali erano stati abbandonati negli anni Novanta. Come è nata l'idea di dedicare una mostra a questi spazi e al tema del gioco?

Lo ricordo bene. L'idea è nata da Liliane (Lefebvre), che all'epoca lavorava alla TU Delft. Quindi è una proposta venuta da fuori, non dal museo. Io avevo appena cominciato a lavorare allo Stedelijk, e quella è stata la mia prima grande mostra, inaugurata quasi un anno dopo. Così è cominciato tutto.

Abbiamo deciso di collaborare: lei si occupava degli aspetti architettonici, dello studio spaziale dei playground; io, come storica del design industriale, ero molto interessata agli oggetti.

Quando gli architetti scrivono di oggetti di design, spesso si concentrano sugli aspetti architettonici. Io pensavo invece fosse necessario indagare i playground anche dal punto di vista degli oggetti che li compongono. Anche nella grande biografia di Francis Strauven non ci sono riflessioni critiche sugli oggetti.

Decidemmo così di avviare una ricerca sulle fotografie d'epoca: ci sembrava importante – e più interessante – osservare come questi gli spazi e le attrezzature venissero effettivamente utilizzati.

Era il 2002 e Aldo van Eyck era scomparso da soli tre anni. Hai avuto modo di conoscerlo o di discutere con lui della mostra? E con Hannie van Eyck?

Purtroppo non ho avuto occasione di conoscere Aldo van Eyck, credo che lo abbia contattato Liliane. Invece ho avuto modo di lavorare con Hannie van Eyck e con la Fondazione van Eyck, soprattutto per la scelta del materiale d'archivio, come i plastici e i disegni.

Riuscii anche a intervistarla brevemente: fu un incontro breve ma intenso, e se non sbaglio l'intervista è pubblicata nel catalogo. È stato un momento importante per me.

La mostra è stata fondamentale per riaccendere l'interesse su questi playground, che negli anni '90 erano stati abbandonati. Ve ne rendevate conto già allora?

Si, erano rimasti solo pochi campi gioco integri, altri parzialmente conservati o assorbiti dalla città.

Le vasche di sabbia, sono gli elementi che hanno resistito meglio, vista la consistenza del cemento.
Sono cambiate le norme comunali e anche la pavimentazione di molti playground, purtroppo, è stata aggiornata e rivisitata. C'erano alcuni playground che presentavano una pavimentazione in laterizio meravigliosa, la cui texture era, ovviamente, parte del progetto. Il suo aggiornamento e la sua sostituzione con lastre in gomma hanno comportato un cambiamento radicale del campo giochi.
Anche alcuni elementi per il gioco sono stati modificati e sostituiti, perché non ritenuti idonei e sicuri per i bambini, specie quelli per l'arrampicata.
Alla fine degli anni Novanta stavano via via scomparendo: penso che la mostra sia stata un'occasione per raccontare quello che erano stati i playground e risvegliare una coscienza collettiva.

Van Eyck aveva già una lunga relazione con il museo: dalla mostra COBRA del 1949, alla "Purple Room" con Constant, fino a The Cube Project nel 1971. Centra in qualche modo la figura di Sandeberg?
Sì, probabilmente, ma dovrei fare una ricerca più approfondita per risponderti meglio.
Sandeberg fu uno dei direttori più importanti del museo, specie tra gli anni Cinquanta e Sessanta: all'epoca esistevano veramente pochi curatori, e lui deve essere stato la vera connessione con molti artisti. Ma se volessimo davvero saperne di più, dovremmo fare delle ricerche più approfondite e riferirci a chi ha studiato quel periodo, come Caroline Roodenburg.

Perché si decise di fare questa mostra, su un lavoro di agopuntura urbana, in un museo d'arte contemporanea?
Il nostro museo colleziona oggetti di design, non di architettura, ma di design. E ci sono anche programmi di architettura. Per me fu logico fare una mostra del genere qui: nel 1975 lo Stedelijk ospitò una mostra sulla scuola di Amsterdam.
Per me era naturale ospitare questa mostra qui, volevo focalizzarmi sull'aspetto del design di queste strutture, dei tools che componevano i playground.

Studiando il catalogo, si capisce che la ricerca d'archivio è stata fondamentale. Ho letto che fu proprio Van Eyck a incoraggiarvi a iniziare una ricerca sistematica. È vero? Cosa ne pensava?
Non Aldo, perché io non l'ho mai conosciuto.
Penso fosse logico iniziare con una ricerca d'archivio, nell'archivio comunale di Amsterdam. L'ufficio lavori pubblici di Amsterdam era il committente di questi lavori, quindi ci sembrava naturale cominciare dagli archivi comunali.
E mi resi conto, come ti dicevo, che non era mai stata fatta una ricerca sugli oggetti come industrial design.

Le fotografie prima/dopo dei playground sono molto potenti: mostrano il potenziale urbano di interventi minimi. Quanto tempo avete lavorato a questa raccolta di immagini?
Non molto: io ho iniziato a lavorare qui nel 2001, e la mostra si tenne nel 2002. Lavorammo un anno, intensamente.

Un altro elemento bellissimo del catalogo sono le mappe e le planimetrie dei playground, che mostrano chiaramente la loro diffusione nel tessuto urbano di Amsterdam. Come sono stati ricostruiti quei dati?
Sì, queste planimetrie sono molto belle. È un lavoro che fece Liliane Lefebvre con il suo gruppo di ricerca della TU Delft.

Come avete progettato l'allestimento della mostra?
L'allestimento fu curato da Kossmann de Jong, anche lui architetto, e fu, a mio avviso, bravissimo. Fece qualcosa di molto interessante: usò le foto come grandi schermi.
La mostra era in un'ala che ora non esiste più, dopo l'ampliamento del museo del 2012: era un edificio degli anni Cinquanta, progettato con grandi finestre a tutta altezza, sia al primo piano che al piano terra dove i playground erano in mostra.
Fu una richiesta dello storico direttore del museo, Sandberg, per illuminare bene gli oggetti esposti, specie le sculture.
Ma per la mostra sui playground era importante esporre le planimetrie e i disegni originali di Aldo van Eyck: puoi immaginare quanto la luce che entrava da quelle immense vetrate disturbasse l'esperienza e la visione del materiale in mostra.
Quindi l'architetto incaricato ebbe l'idea di usare le meravigliose foto dei bambini che usano ed esperiscono i playground per schermare la luce delle finestre.
Insieme al materiale grafico e fotografico, installammo anche gli originali elementi metallici per l'arrampicata e le capriole: era l'ultima mostra prima della ristrutturazione dell'edificio, quindi eravamo liberi di usare lo spazio, anche quello pavimentale, senza il timore di rovinarlo.
Quello che fu interessante era il fatto che i bambini, visitando la mostra, erano liberi di usare queste attrezzature e comparare le vecchie fotografie all'uso contemporaneo di quelle strutture.
Dal 2002 abbiamo acquisito delle sculture praticabili nel giardino del museo, così che la gente potesse giocarci anche all'aperto.

In effetti, a proposito delle immagini a tutta altezza dei bambini sui playground, mi ha colpito la somiglianza con le mostre sui Children's Games di Francis Alÿs: proiezioni su grandi schermi, corpi in movimento, bambini che giocano, la scala dello spazio come tema centrale. Era quindi un allestimento pensato anche per evocare fisicità, esperienza?
Sì, tutta la mostra, anche il primo piano relativo ai toy boy e ai giochi per bambini, oggetti progettati appositamente per il gioco e i bambini. Penso fosse importante mostrare quanto le amministrazioni comunali dell'epoca investissero ingenti capitali e sforzi nella realizzazione di questi numerosissimi playground dopo la Seconda guerra mondiale.

Prima della guerra esistevano dei giardini, custoditi da associazioni, non dei campi gioco: ai giardini si poteva accedere pagando una somma. Non erano, quindi, spazi comuni appositamente progettati per il gioco. Quello che volevamo mostrare e raccontare nella mostra era l'astrazione totale di questi parchi gioco, attraverso i quali, e praticandoli, il bambino alimenta un pensiero immaginativo: se provi a vedere come sono attrezzati i parchi gioco oggi, ti rendi conto che la maggior parte sono oggetti con forme specifiche, che hanno sembianze di animali o personaggi fantastici. Non sono astratti, non sono aperti all'immaginazione. Ecco, questo volevamo sottolineare.

Sì, una delle definizioni più belle, che ha avuto grande importanza nella mia ricerca, l'ha data van Eyck e l'ha riportata lei nel suo saggio: «Playgrounds are tools for imagination». Più tardi, Richard Sennett scrive che l'ambiguità spaziale, la sua chiarezza labirintica, i materiali scelti affini alla città (legno, acciaio, cemento) inducano una certa conoscenza spaziale. Che ne pensa?
Quanto pensa sia importante il gioco, il giocattolo, nell'educazione allo spazio? Pensi sia importante stimolare il bambino a un tipo di sensibilità estetica e architettonica?
Penso di sì. Le strutture che compongono questi playground mi ricordano delle architetture, specie gli igloo. Certo non posso provarlo, ma penso che usandoli la gente, e specialmente i bambini, possano in qualche misura diventare più consapevoli.

Come dice nell'intervista Hannie van Eyck, oggi i giochi sono fatti per rendere passivo il bambino, anche i playground spesso. In questo trovo una grande affinità tra Aldo van Eyck e Bruno Munari: entrambi provenivano da una formazione anche artistica. Per entrambi la stimolazione visiva e tattile del bambino, attraverso un gioco aperto, non concluso, era importante. Con quali giochi erano messi in relazione i playground di Aldo van Eyck nella mostra?
Dunque, non volevamo creare nessuna relazione tra i giochi e i playground. Mettemmo semplicemente in mostra alcuni giocattoli che fanno parte della nostra collezione. Sai nel 1965 il museo ha organizzato una mostra sui giocattoli per bambini, *Kinderspel*. Da allora abbiamo iniziato a collezionare giocattoli.
Erano quelli i giocattoli in mostra: quelli appartenenti alla nostra collezione, attraverso un lavoro di ricerca interna.

Prima mi diceva dell'importanza dell'attenzione che le amministrazioni comunali e l'ufficio lavori pubblici della città di Amsterdam pongono al gioco e ai campi da gioco dei bambini nel Secondo Dopoguerra. La mostra restituiva anche il ruolo di Jacoba Mulder nell'invenzione del sistema dei playground?
Non penso, non mi ricordo. Ma penso che non realizzammo un focus su Jacoba Mulder.

Qual è secondo lei l'eredità che ha lasciato Aldo van Eyck? Esiste uno studio che, a suo modo di vedere, continua il lavoro sullo spazio pubblico e sullo spazio per il gioco con la stessa sensibilità di Aldo van Eyck?

Non posso risponderti con precisione, non è un campo di ricerca nel quale sono ancora impegnata, quindi non posso dirti chi secondo me abbia raccolto l'eredità di Aldo van Eyck. Faccio cose totalmente diverse adesso. Mi spiace.

Max Risselada

Delft, 7 Luglio 2025, ore 10,30

Direi di partire dal principio: come e quando hai conosciuto Aldo van Eyck? Hai fatto un tirocinio nello studio di van den Broek e Bakema, hai completato i tuoi studi con Bakema e Van Eesteren, e sei stato assistente di quest'ultimo. Ma come sei arrivato a lavorare come assistente di van Eyck?

Ho iniziato a studiare architettura nel 1956 — nel mille-novecento-cinquanta-sei! Non avevo la minima idea di cosa volesse dire fare arte, o architettura. Per me, "fare architettura" significava semplicemente costruire qualcosa. Ero molto attratto da questa idea, seguivo esattamente quello che i miei insegnanti mi dicevano, secondo la vecchia scuola di Delft — quella di Granpré Molière — in modo molto accademico. Non avevo esperienze, non mettevo in discussione quel metodo, né quel modo di pensare l'architettura o il disegno architettonico.

Poi ho iniziato a interessarmi al modernismo, al lavoro di persone come Rietveld e Duiker, grazie soprattutto ad alcuni colleghi e compagni di studio che già si occupavano di questioni che i corsi tendevano a omettere. Nel 1961 entrai a far parte di un gruppo di studio e discussione sull'architettura, l'*Architecture Study Circle* (*Bouwkundige Studiekring*, BSK), insieme a Michel Polak e Pjotr Gronggrijp. Era un piccolo gruppo di lavoro, una decina di persone: discutevamo non solo di architettura, ma anche di arte, in modo trasversale[1].

Nel 1962 venni coinvolto nell'organizzazione di una mostra, *Autonomous Architecture*[2], al Prinsenhof di Delft, ispirata agli studi di Emil Kaufmann. Ero il segretario del gruppo, quindi mi occupai dell'organizzazione e del coordinamento delle opere da esporre. Ricordo che andammo alla Bibliothèque Nationale di Francia per fare delle grandi fotografie dei disegni di Boullée — puoi immaginare quanto fosse emozionante per un giovane studente. Andammo anche da Nelly van Doesburg a chiedere in prestito dei disegni, tra cui quelli del Café L'Aubette.

---

1 Dirk van den Heuvel, Madeline Steigenga, Jaap van Triest, Lessons: Tupker/Risselada, SUN, Amsterdam 2002, p. 14.

2 Fu una mostra organizzata dal BSK durante la quale gli studenti «espongono opere di De Stijl, Cubismo, Dada, Nieuwe Bouwen, Adolf Loos, Gaudí e Van Eyck. Una delle opere preferite dagli studenti è il *Tesseract* di Van Doesburg, una rappresentazione tridimensionale di vari cubi che può essere interpretata in vari modi, ad esempio come un movimento dall'interno all'esterno e viceversa. Il Tessaract diventa così una sorta di diagramma, un tipo di architettura che "inspira ed espira", una parafrasi delle idee di van Eyck. La mostra è una rivelazione per molti dei visitatori. Presenta un approccio teorico piuttosto che storico, che ignora la classificazione convenzionale in base allo stile. Inoltre, arte e architettura sono esposte fianco a fianco. Gli studenti riescono ad ottenere diverse opere originali, tra le quali opere di Mondriaan e Schwitters. A Meudon hanno anche raccolto opere di Van Doesburg, messe generosamente a loro disposizione dalla vedova Nelly. Nel fine settimana, l'approccio interdisciplinare è completato da una conferenza musicale del compositore Henri Pousseur», van den Heuvel, Steigenga, van Triest, Lessons: Tupker/Risselada, SUN, Amsterdam 2002, p. 16.

Il mio contributo fu soprattutto legato alla musica. All'epoca insegnavo musica ed ero molto interessato alla musica contemporanea, come quella di Berio o di Boulez. Scoprii quel tipo di musica, da solo.
Lo sviluppo di queste nuove idee, internazionali, interdisciplinari, moderne... non poteva avvenire all'interno del contesto accademico di allora. I professori della scuola di Delft erano ancora legati alla tradizione. E fu proprio in questo periodo che cominciammo a discutere con Aldo van Eyck. Lui viveva ancora ad Amsterdam: era il 1961-1962. Era lo stesso periodo in cui lavorava al libro *The Child, the City, the Artist* — anche se io, allora, non avevo idea del suo lavoro in America.
Ecco, questo fu il mio primo incontro con Aldo.
Quando terminai gli studi e conclusi il servizio militare, si cominciava a dire che Aldo sarebbe entrato a far parte del corpo docente di Delft — cosa che poi avvenne nel 1966. Così gli chiesi se potevo diventare suo assistente.

Nel 1965 van Eyck partecipò a una summer school a Roma, e tu lo accompagnasti come assistente. Di che tipo di summer school si trattava? Ricordi chi fosse il suo contatto in Italia? Forse Carlo Aymonino o Bruno Zevi?
Oh, era un workshop organizzato dalla Columbia University.
Il lavoro di Aldo era già noto negli Stati Uniti. Il manoscritto di *The Child, the City and the Artist*, realizzato grazie a una borsa della Rockefeller Foundation, circolava nelle università americane in forma di fotocopie — e ancora oggi si trova in alcune biblioteche. So per certo che una copia è conservata a Philadelphia, e altre in varie facoltà americane: il suo lavoro era già conosciuto.
Infatti, quando diventai assistente di Aldo, venne a lavorare con noi — da Harvard — Bob Malz: fu lui a curare il libro *School House*[3] in quel periodo.
Ero molto motivato a lavorare con Aldo, ma purtroppo penso che lui non fosse davvero interessato a coltivare i giovani che gli stavano attorno. Io non ho mai veramente lavorato con lui, piuttosto lo ho supportato. Era coinvolto nell'insegnamento, ma non entrò mai davvero nel sistema accademico — almeno nel senso più positivo, quello del supporto alla crescita di nuovi docenti o ricercatori. Non era quel tipo di professore. In quegli stessi anni iniziai a seguire altri due "eroi", per così dire: gli Smithson. Ma questa è un'altra storia.
Prima ancora di lavorare con Aldo, ero stato nello studio più importante dell'Olanda del tempo: Van den Broek e Bakema. Penso di essere stato davvero dentro al cuore del modernismo olandese — e ci volli rimanere. Per questo, poi, andai anche in Russia[4].

3 Bob Malz et Al., *School house. Selection on the Architecture of Education, Technische Hogeschool* Delft, 1970.

4 Max Risselada, insieme a Gerrit Oorthuys e Otto Das, curò la mostra *Architecture and Urban Development USSR 1917-1932.*

Dal 1966 Van Eyck inizia a insegnare alla TU Delft: che corso teneva?
Sì, nel 1966 divenne professore di Interior Design**.** Insegnava una volta a settimana. Io ero il suo unico assistente, e il corso era frequentato da otto, dieci studenti al massimo. Mettevamo le piante e i disegni sul tavolo, e li discutevamo a uno a uno: era tutto molto bello, molto stimolante. Quando guardavi i disegni e seguivi i processi, era meraviglioso: tutto era aperto.

Ma insegnava davvero interior design?
Dal punto di vista burocratico il suo corso era registrato come Interior Design, ma in realtà era inteso in senso molto ampio, molto libero. Le lezioni si tenevano in un edificio nel centro storico di Delft, lungo un canale, separato dalla sede principale della facoltà di architettura. Era lo stesso edificio del Dipartimento di Storia dell'Arte — e questa era una combinazione interessante. Si collaborava, le lezioni di Storia dell'Arte si tenevano lì accanto.
Van Eyck all'inizio non fu assunto a tempo pieno, era un professore a contratto. Questo gli lasciava molto tempo libero.

Quindi, formalmente professore di Interior Design, ma in realtà insegnava architettura. Come erano strutturati i corsi? Che temi proponeva? Che tipo di rapporto aveva con gli studenti? Qual era il suo approccio pedagogico?
Gli studenti lavoravano su piccoli progetti**,** come abitazioni lungo i canali — le *Canal houses*, case affacciate sull'acqua — che permettevano di affrontare il tema dello sviluppo verticale. Oppure progettavano piccoli edifici pubblici, padiglioni leggeri, come uffici turistici galleggianti sui canali di Amsterdam.
Ma gli esercizi più famosi erano quelli dello zoo: Aldo chiedeva di progettare case per animali — ippopotami, giraffe… animali completamente diversi tra loro. In questo modo lo studente era obbligato a ripensare totalmente l'abitazione: la forma, la funzione, i bisogni specifici di ogni abitante. Immagina una casa per un ippopotamo, un animale enorme che vive in acqua! Era chiaramente uno stratagemma, un modo per aggirare i vincoli del contesto e concentrarsi sulle logiche spaziali.
Infatti erano esercizi quasi senza contesto — o meglio, con un contesto minimo, molto circoscritto. Mentre Bakema, per esempio, era interessato alla città, al suolo, al contesto urbano, Aldo preferiva proporre esercizi più semplici, isolati, indipendenti.
Certo, le case lungo i canali avevano un contesto, anche storico. Ma il punto è che col tempo il corso divenne sempre più popolare: arrivarono molti studenti, e anche più assistenti. In breve tempo passammo da uno a quattro assistenti**.** A quel punto Aldo non riusciva più a seguire i singoli studenti, a seguirne davvero l'evoluzione di ciascuno. Era presente durante le discussioni collettive, quando si appendevano i disegni alle pareti: ma non seguiva più il processo individuale di apprendimento.
Era anche un momento particolare per lui: era la fine degli anni Sessanta**.** Era molto preso dai movimenti rivoluzionari ad Amsterdam, come i Provo — anche se non li capiva fino in fondo. Lui non era un attivista: non era uno che scendeva in piazza. Studiava la città, certo, parlava della

città... ma quell'aspetto "militante" non gli apparteneva. Fu un cambiamento mentale, secondo me. E alla fine fu molto criticato anche dagli studenti stessi, a Delft[5].
Io, in quegli anni, cominciai a seguire altri percorsi.

Quanto l'arte era presente nei suoi laboratori e nelle sue lezioni? Intendo: parlava di arte, mostrava opere, stabiliva collegamenti con le avanguardie o con il mondo artistico contemporaneo?
No, non teneva lezioni. Non faceva lezione nel senso classico del termine. Parlava solo al tavolo, davanti ai disegni. Era così anche durante le riunioni del Team 10: questo era il suo modo di lavorare. Era quello che aveva sempre fatto con i colleghi del Team 10, e continuò a farlo anche come docente.
Quando parlava, non parlava mai dei suoi progetti. Parlava di altri progetti, ma non dei suoi.
E l'arte, nelle sue lezioni, non era contemplata.

Proviamo a fare un passo indietro, agli inizi degli anni '60, quando Van Eyck fu invitato come visiting professor prima all'Università della Pennsylvania e poi a Washington. Il risultato di quel lavoro fu il saggio The Child, the City, the Artist. Che impressione ti ha fatto il manoscritto originale?
Di quel manoscritto credo esistano tre copie conservate nell'archivio Van Eyck — le ho viste. Alcune pagine presentano piccole correzioni in rosso: penso siano annotazioni linguistiche, dettagli. Aldo era molto preciso.
Il manoscritto è interessante anche dal punto di vista grafico. È tutto scritto a macchina da Aldo stesso, in formato A4. Le introduzioni ai capitoli hanno un layout particolare, molto curato. E, cosa importante, le immagini sono a pagina intera, sempre in formato A4.
A mio avviso, la pubblicazione curata da Strauven e Ligtelijn è un'interpretazione errata: non è fedele al manoscritto originale. È una riscrittura completa, nella selezione e nella disposizione delle immagini.
Nel saggio, Aldo parla del bambino, dell'artista — in relazione al mondo delle avanguardie e all'esperienza del gruppo COBRA.
E quando tratta della città, non mostra i suoi progetti, ma quelli di altri architetti del Team 10. Una figura per pagina, a pieno formato. Ci sono immagini di Candilis, degli Smithson... tutti progetti che erano stati presentati a Otterloo.
Sono gli stessi che vengono poi pubblicati in *Architectural Design* nel 1962, nel numero che segue il primo incontro del Team 10.

Il manoscritto è immediatamente successivo all'orfanotrofio di Amsterdam e ancor prima alla scuola di Nagele e ad una serie di playgrounds già realizzati.
Sì, *The Child, the City and the Artist* va letto proprio dentro questa cornice. Penso che sia fondamentale capire — e studiare a fondo — il lavoro di Van Eyck sui playground, sull'orfanotrofio, e su Nagele: sono

5 Si veda Rutger Huiberts, A short-lived Democratization, in B. Colomina, I. G. Galàn, E. Kotsioris, A.m. Meister, (a cura di) *Radical Pedagogies,* MIT Press, p. 31.

progetti nei quali può esplorare l'interazione dei bambini con lo spazio.
È importante capire che cosa succede tra la fine degli anni Quaranta e gli anni Sessanta, a cosa stava lavorando, quali esperienze maturava. Come ti dicevo, in Olanda non sapevamo nulla di questo saggio per moltissimi anni. Eppure, già dagli anni Sessanta, il testo circolava fotocopiato nelle università americane
Secondo me van Eyck era già stato in America prima del 1960, prima ancora dell'invito formale da parte di McHarg nel 1960.
Ho trovato dei documenti interessanti anche di Alison Smithson — anche lei seguiva con attenzione Aldo van Eyck. Si considerava un po' la storica e l'archivista del Team 10. Nei primi anni '80, voleva documentare i lavori e le reciproche influenze tra i membri del gruppo.
Negli anni Cinquanta, per esempio, Bakema era stato visiting professor a St. Louis, alla Washington University. E probabilmente van Eyck lo seguì in quell'occasione. Nonostante quanto scrivano Strauven e Ligtelijn nelle note del libro, io sono convinto che van Eyck sia arrivato in America già prima del 1960.
Bisogna controllare meglio cosa scrive Alison Smithson su questo.
L'orfanotrofio fu completato nel 1960, ma Aldo venne allontanato dal cantiere prima del termine, e il progetto fu portato avanti dal suo assistente, a causa di divergenze con il committente.
Quindi per molto tempo, alla fine degli anni Cinquanta, van Eyck non ebbe più incarichi, non ricevette nuove commissioni. E io credo che fu allora che iniziò a scrivere.
Lavorava a qualche concorso, certo, ma secondo me aveva già cominciato a lavorare al saggio, o comunque ci aveva pensato
Nel 1962, Bakema lo invitò a partecipare con lui a un concorso.
Nel 1963, partecipò e vinse il concorso per la realizzazione della chiesa a L'Aia.
Il saggio fu scritto e consegnato a McHarg nel 1962.
Invece, il riferimento a *"The Artist"* nel titolo deriva dalla conoscenza che Aldo van Eyck ebbe con Carola Giedion, che conobbe e frequentò a Zurigo, e che lo mise in contatto con gli artisti delle avanguardie storiche: è appunto quel *"The Artist"* a cui si riferisce nel suo manoscritto. Sempre a Zurigo conobbe Hennie, che poco dopo divenne sua moglie, e insieme ebbero la primogenita Tess, nata a Zurigo il 17 maggio 1945.
Tess, la figlia, ebbe un ruolo importante in quel periodo: esistono materiali d'archivio meravigliosi a lei dedicati, firmati da artisti e poeti.
Lavorare nell'Ufficio Lavori Pubblici sotto van Eesteren significava occuparsi del piano di espansione est della capitale olandese, un lavoro che però non convinceva Aldo, perché non condivideva i principi modernisti di van Eesteren con cui si pianificava la città. Fu una donna, Jacoba Mulder, a dare ad Aldo il compito di progettare il primo playground: l'idea di una rete di spazi gioco non fu di Aldo, ma proprio di Jacoba Mulder.

Si questo penso sia un grande errore nella narrazione comune dei playground di Amsterdam.

Questo è un grande errore della storia, perché l'idea fu di Jacoba, una

donna non sposata e senza figli — condizione che le permise di lavorare in un ufficio pubblico, dato che all'epoca una donna sposata non poteva lavorare. Miss Mulder osservò che i bambini non avevano un posto sicuro per giocare in strada: dovevano fare attenzione alle auto e ai mezzi di trasporto.
Penso che i playground debbano molto anche all'attenzione del dopoguerra verso la cura del corpo: c'era una forte idea di una società in salute, dove movimento e sport erano fondamentali. Per questo motivo, nel progetto dei playground penso vennero coinvolti anche degli esperti di medicina o sport. Non penso quindi che Aldo abbia inventato da solo questa "macchina per il gioco": probabilmente poteva contare sul contributo di professionisti come fisioterapisti interni all'Ufficio Lavori Pubblici. Credo ci fosse qualcuno che suggeriva modalità per arrampicarsi e usare il corpo.
Se adesso facessimo un grande balzo in avanti rispetto agli anni Sessanta, fino ad arrivare alla metà degli anni Novanta, quando ti riavvicini ad Aldo van Eyck, cosa potremmo ricordare?
Nel 1994 ebbi un primo nuovo incontro molto positivo con Aldo e Hennie van Eyck. In quell'anno, su suggerimento di Aldo stesso, organizzammo a Delft una mostra sull'opera di Lina Bo Bardi, promossa dal gruppo studentesco Stylos. Inizialmente si era cercata un'altra sede nei Paesi Bassi, ma non fu possibile — così la portammo a Delft. Il suo lavoro, come sappiamo, rappresenta una correzione importante all'immagine dominante del modernismo brasiliano, allora ancora troppo identificato con Costa e Niemeyer.
L'allestimento fu affidato a me e ai miei assistenti, che per l'occasione furono scherzosamente ribattezzati da Leo van Wingerden come "TEAMMAX", con tanto di timbro. Van Eyck partecipò attivamente all'inaugurazione con una conferenza molto sentita, di grande impatto. Lì si riaccese un rapporto più disteso tra noi, anche con Hennie.
Un anno dopo, nel 1995, partimmo insieme per il Brasile. Si trattava delle riprese di un documentario sull'opera di Lina Bo Bardi, prodotto dall'emittente VPRO e diretto da Paul Meurs. Aldo fu coinvolto come voce narrante. Ci sono delle riprese bellissime in cui cammina dentro gli edifici di Lina — riuscì perfino a convincere un cameraman della televisione brasiliana a seguirlo durante quelle visite! Poi, nel 1999, un anno dopo la sua morte, ricevetti un invito ufficiale dalla Biennale di Architettura di San Paolo per curare il contributo olandese. Il progetto, che organizzai insieme a Paul Meurs e Cornelius Mangold, si intitolava *Past Modernism – Three Moments in Postwar Dutch Architecture*. Riuniva quattro mostre: tre monografie dedicate ad Aldo e Hennie van Eyck, Herman Hertzberger e Mecanoo, e una riedizione restaurata della mia vecchia mostra *Raumplan versus Plan Libre*, con l'aiuto di Daniel Micke.
La sezione dedicata ai van Eyck si basava su una mostra precedente, che Hennie accettò di riallestire nonostante la recente scomparsa di Aldo. Lavorò con Vincent Ligtelijn e Abel Blom per aggiornare i materiali. Anche Hertzberger collaborò direttamente alla sua sezione. Per Mecanoo, invece, fu la prima occasione per mostrare una panoramica del loro la-

voro — incluso un bellissimo modello in scala della biblioteca della TU Delft, realizzato sotto la guida di Robbert Nottrot.[6]
Per tenere insieme tutto questo, progettai un grande impianto espositivo: fu un'esperienza intensa, ma anche molto significativa.
In un certo senso, fu il mio modo per salutare Aldo.

6 si veda anche D. van den Heuvel, M. Steigenga, J. van Triest, *Lessons*… cit, p .91.

Francis Strauven

Leuven, 12 settembre 2025, verso le 14:30
Intervista itinerante, tra il soggiorno e l'archivio del professore

Comincerei con la domanda: dove e quando ha incontrato Aldo van Eyck? Come avvenne il vostro primo incontro?

La prima volta che sentii parlare di AvE fu all'inizio degli anni Sessanta, credo nel 1963, quando studiavo architettura alla St. Lucas School di Bruxelles, dove uno dei miei professori, Willy Van der Meeren, mi mostrò il libro *CIAM '59* a Otterlo. Aveva partecipato personalmente a quel congresso e attirò la mia attenzione sul contributo di AvE, posto all'inizio del libro. Nel suo discorso *"Is architecture going to reconcile basic values?"* AvE offriva un riassunto sorprendente delle sue idee.
Successivamente, volevo esplorare i suoi articoli su *Dutch Forum*, ma stranamente la mia scuola di Bruxelles non possedeva questa rivista. La trovai qualche tempo dopo alla biblioteca dell'Accademia di Anversa.
La prima volta che vidi AvE e lo sentii parlare fu al *International Design Seminar (INDESEM)* alla Facoltà di Architettura di Delft, nel 1967. Era un oratore coinvolgente, appassionato e ispirante. Rimasi molto impressionato e chiesi ai miei amici olandesi se esistesse qualche pubblicazione su AvE, o se qualcuno stesse lavorando a una monografia. Poiché non era così, mi venne in mente che forse avrei dovuto scrivere io stesso un libro su Aldo van Eyck.
Ma nel decennio successivo ebbi molte altre cose da fare. Lavorai a un inventario dell'architettura Art Nouveau a Bruxelles, e nel 1970 realizzai, in collaborazione con Geert Bekaert, una grande mostra sull'architettura del dopoguerra in Belgio: *Building in Belgium 1945-1970*. E nel 1973 collaborai con il Museo Horta alla prima mostra monografica su Victor Horta. Fu attraverso l'apparizione del numero speciale su Team 10 di *l'Architecture d'Aujourd'hui* nel 1975 che mi sentii spinto a concentrarmi su AvE. Così feci un riassunto di ciò che già sapevo su di lui e stilai una lista di domande che volevo porgli. Il 4 giugno 1976 gli inviai una lettera, spiegando il mio interesse per il suo lavoro e le sue idee, e il mio progetto di indagarle raccontarle in un libro. Poiché non rispose, lo chiamai dopo una settimana. "Oh, sei tu? Certo, vieni a trovarmi. Ne parliamo."
Quindi, la prima volta che andai a Loenen avevo una lista di domande, che avevo scritto attentamente. Ma quando arrivai, non ebbi neanche il tempo di porre la prima domanda che Aldo cominciò a parlare, parlare, parlare. Per ore. Poiché ero molto interessato a tutto ciò che diceva, non lo interruppi, ma registrai tutto.
A casa trascrissi tutto e redassi una dettagliata panoramica cronologica dei fatti che già conoscevo sulla sua giovinezza, la sua formazione e i primi anni di pratica fino al 1954, completata con le nuove informazio-

ni che mi aveva confidato: sei pagine dattiloscritte che gli inviai, come preparazione del nostro incontro successivo. Per quell'incontro avevo di nuovo preparato una lista di domande, ma Aldo aveva anticipato la maggior parte di esse e aveva annotato in dettaglio le mie sei pagine con commenti rossi. Se vuoi, posso mostrartelo, giù nel mio archivio.

Sì, sarebbe fantastico! – l'intervista si sposta al piano inferiore, dove cerca alcuni documenti: la sua prima lettera a Van Eyck e le sei pagine annotate.
Per l'incontro successivo preparai una panoramica dettagliata della sua biografia dal periodo di Zurigo fino al 1956: otto pagine, questa volta intervallate da molte domande. Aldo reagì allo stesso modo, scrivendo le sue risposte e reazioni sulle mie pagine, aggiungendo persino due pagine in più. E commentando le risposte quando ci incontrammo, aggiunse ancora altre informazioni. In questo modo fui in grado di raccogliere un tesoro di dati di prima mano, che non avrei mai trovato in nessun archivio. Col tempo incorporai tutti i dati raccolti in una dettagliata sinossi cronologica di sei doppie pagine. Guarda, eccola. È un quadro in cui ho inserito tutte le informazioni raccolte su AvE, i suoi dati biografici, i suoi progetti, i suoi scritti, il suo ruolo nel CIAM, tutto differenziato per anno, mese e giorno.
Inoltre intervistai circa 40 persone che conoscevano Van Eyck come compagno di studi, collega, collaboratore, docente o semplicemente amico. 25 di queste interviste furono pubblicate in *Niet om het even*, un festschrift pubblicato nel 1986 dopo che AvE ricevette il premio Maaskant di Rotterdam nel 1982. Ma è un libro in olandese. Sai leggere l'olandese?

No, non lo leggo, ma posso tradurlo con un traduttore comune!
Professore, ma quanto ha lavorato a questo libro? Aldo van Eyck - The Shape of Relativity è il testo più dettagliato ed esaustivo sulla sua vita, dalla formazione alle attività progettuali. La prima versione uscì in olandese nel 1996 e la traduzione inglese due anni dopo. Come avvenne la stesura? Tess van Eyck mi ha detto che ha lavorato con suo padre per almeno dieci anni per scrivere questo testo importante.
Il mio lavoro su AvE richiese infatti molti anni: prima la ricerca nei vari archivi, biblioteche e altre fonti, e poi la scrittura vera e propria. Dopo aver raccolto il materiale necessario, lessi attentamente tutti gli scritti di Aldo e, per situare le sue idee nel contesto intellettuale olandese, studiai lo sviluppo del pensiero architettonico nei Paesi Bassi, dal periodo De Stijl fino al 1960. Come detto, avevo anche circa 40 interviste con persone che lo conoscevano in diverse fasi della sua carriera. Questa ricerca si svolse tra il 1974 e il 1982, quindi durò otto anni. La stesura del mio dottorato richiese quattro anni, dal 1982 al 1986. Ma il libro apparve solo otto anni dopo, nel 1994. Perché questo lungo ritardo? In primo luogo, ampliavo il testo con aggiunte sostanziali. Aggiunsi la discussione di una dozzina di progetti che non avevo trattato nella mia tesi e discussi anche l'insegnamento di AvE alla TU Delft. E poiché dovevo riprendere l'insegnamento, allora alla Limburg School of Architecture, questa stesura mi richiese due anni. Successivamente il testo completo fu letto e migliorato

dal copy editor di Meulenhoff.
Dopo di ciò raccolsi le illustrazioni, principalmente negli archivi fotografici di AvE. In generale Aldo era d'accordo con la mia preselezione, ma fu estremamente critico e selettivo nella definizione della selezione definitiva. Inoltre, fu molto critico anche sul layout proposto dal grafico scelto da Meulenhoff. Aldo modificò le proposte secondo le proprie idee di design. Questo portò a un conflitto e alle dimissioni del grafico. Poi Aldo si occupò personalmente del layout. Come mi spiegò, il suo approccio mirava a un'equivalenza tra testo e illustrazioni, alla creazione di una coerenza non gerarchica tra parti diseguali. Realizzò il layout del primo capitolo, dopo di che mi chiese di proseguire. In pratica, quindi, realizzai la maggior parte del layout del libro, mentre lui si occupava dei casi più complicati. Ricordo di averlo visto lavorare un'intera giornata sul layout delle foto della scala di Hubertus House (p. 586-587 edizione olandese, p. 578-579 edizione inglese).
Durante la preparazione del libro pubblicai comunque quattro testi su AvE: un articolo sulla Hubertus House (1980), un piccolo libro sull'Orfanotrofio, il *Catalogue paper* della mostra AvE del 1989 e un articolo sulla Chiesa Molucca a Deventer (1993). Tutto considerato, penso che il mio lavoro su AvE fino alla pubblicazione della versione olandese del libro abbia coperto circa 15 anni.
E ci vollero quattro anni per produrre la versione inglese. La traduzione fu affidata a Victor Joseph, madrelingua che aveva studiato a Cambridge e viveva ad Amsterdam. Fece del suo meglio, ma in materia di pensiero architettonico spesso mancava il punto. Quindi dovetti correggerlo frequentemente. Le mie correzioni divennero così numerose e fondamentali che lo invitai più volte a passare alcuni giorni a casa mia, per rivedere la traduzione insieme. Poi si stancò e fece una pausa di sei mesi. Le mie correzioni e le discussioni con lui occuparono diversi mesi. Il testo inglese fu infine corretto dal copy editor Gregory Ball, eccellente traduttore residente a Ghent.

Ha avuto occasione di incontrare Jaap Bakema?
Bakema era una delle prime persone che volevo intervistare, molto prima di essere incaricato di fare le interviste per il premio Maaskant. Ma purtroppo morì all'inizio del 1981. Tuttavia, grazie alla raccomandazione di Aldo, fui accolto amichevolmente nel suo ufficio di Rotterdam da uno dei suoi ex collaboratori, che mi diede accesso allo studio quasi intatto di Bakema. Lì trovai gli archivi quasi completi del CIAM post-bellico e del Team 10. Un vero tesoro di documenti, molto più di quanto si possa trovare in qualsiasi istituto ufficiale. Tutto era ordinatamente classificato e intatto dalla morte di Bakema. Ricordo ancora l'emozione di essere solo in quella stanza, libero di consultare tutto ciò che mi interessava. Inoltre mi fu permesso di fare fotocopie di tutto ciò che volevo.

Ci spostiamo in un angolo dello studio del professore, dove sono archiviati i documenti fotografici da lui scattati. Le fotografie sono divise per soggetti: foto riguardanti aspetti biografici (famiglia, città in cui van Eyck visse e studiò, foto della scuola primaria inglese), fotografie dei playground e così via…

Queste sono le fotografie che ho personalmente scattato alla King Alfred School di Londra, la scuola primaria dove Aldo van Eyck fu educato. Ciò che mi colpì fu l'auditorium all'aperto, alla costruzione del quale Aldo aveva partecipato, all'età di soli sei anni.

Questa è la fotografia che ho scattato della casa natale di Aldo nei Paesi Bassi, a Driebergen. E questa è la casa in cui crebbe a Londra.

L'educazione ricevuta da Aldo van Eyck, non tradizionale e non autoritaria, alla King Alfred School in Inghilterra, lo portò ad attribuire un ruolo importante ai processi educativi della società. Nel saggio The Child, the City and the Artist dà una splendida definizione di educazione: "la cancellazione personale dell'impersonale." Scoprì quanto siano importanti l'auto-realizzazione e l'esperienza nell'apprendimento. Possiamo dire che i playground siano anche una derivazione della sua consapevolezza educativa e della sua educazione non autoritaria, nel senso che erano pensati per essere liberamente sperimentati da bambini e cittadini?

Non credo si possa stabilire un legame causale del genere. Sicuramente la sua educazione ebbe una grande influenza sul suo modo di essere, come accade per chiunque. Ma non vi è evidenza che avesse in mente la sua infanzia alla King Alfred School mentre progettava i playground. Per quanto ne so, alla King Alfred School non c'erano dispositivi per il gioco. I bambini giocavano nella natura, si arrampicavano sugli alberi, costruivano capanne, sperimentavano ingegneria elementare. Non c'erano sabbiere né attrezzi per capriole.

Richard Sennett scrive che l'ambiguità spaziale, la sua chiarezza labirintica, i materiali scelti come campioni della città (legno, acciaio, cemento) inducono una certa conoscenza spaziale nel cittadino.
Possiamo dire che, attraverso l'uso quotidiano di questi spazi, tra loro collegati e fatti di oggetti elementari in materiali appartenenti alla città, come diceva van Eyck, i bambini imparassero l'uso dello spazio? Possiamo definire la rete dei playground di Amsterdam come un paesaggio di apprendimento spaziale in cui i bambini imparavano autonomamente a gestire lo spazio, a toccare e sperimentare fisicamente i materiali?

Possiamo sperare che i playground abbiano avuto un'influenza salutare sui bambini che vi giocavano, ma ciò che implica specificamente è quasi impossibile da tracciare. A meno che non riuscissi a rintracciare e intervistare persone che giocavano nei playground originali.

Professore, nell'essay Neglected Pearls in the Fabric of the City scrive anche che nella progettazione delle strutture metalliche per arrampicarsi si presta attenzione alle dimensioni e al posizionamento degli elementi, permettendo ai bambini di esercitarsi su di essi. E per fare ciò usò i suoi stessi figli, che provarono queste strutture per primi. Fu van Eyck a raccontarle questi eventi? Come avvenne la progettazione di questi elementi?

Sì, sì, me lo disse lui stesso. Ma non so fino a che punto questa verifica che Eyck svolse riguardasse tutti gli elementi che progettava. Attribuiva grande importanza, fino all'ultimo dettaglio, agli elementi che progettava; doveva essere sicuro che, soprattutto gli elementi per arrampicarsi, potessero essere utilizzati dai bambini, anche i più piccoli. Prestava molta attenzione alle distanze tra le barre metalliche delle strutture per arrampicarsi. La distanza tra le barre doveva essere abbastanza ampia per evitare che la testa di un bambino restasse incastrata tra due barre.

Un'altra cosa che colpisce nel suo racconto dei playground è l'attenzione agli aspetti percettivi: Aldo van Eyck studiava e analizzava ciò che poteva essere visto da dove. Scrive che i playground erano la trascrizione architettonica delle teorie di Klee sul mobile viewpoint. In che senso? Quanto era importante la percezione dei cittadini per Aldo van Eyck?
Le teorie di Paul Klee furono un riferimento importante per Aldo van Eyck, soprattutto durante il suo primo insegnamento alla School for Applied Arts di Amsterdam (1951-66). Il suo insegnamento e gli esercizi proposti erano principalmente ispirati al *Pedagogical Sketchbook* di Klee. Teneva un corso di base sul design, con una serie di esercizi guidati finalizzati a dare agli studenti una comprensione dell'interazione tra spazi e forme elementari. In sostanza questi esercizi richiedevano agli studenti di definire forme e spazi al tempo stesso stabili e dinamici. Il modo in cui descrivo questi esercizi in *AvE – The Shape of Relativity* pp. 198-201 è una riproduzione fedele di ciò che Aldo mi disse. I disegni allegati sono copie degli schizzi da lui realizzati in quell'occasione.

Penso che nella narrazione che si è fatta nel tempo sui playground, sia stata trascurata l'importanza che il Comune di Amsterdam e l'intero ufficio lavori pubblici avevano avuto. I playground sono raccontati come invenzione di van Eyck, ma forse andrebbe sottolineata anche l'attenzione che la municipalità dava alla necessità di spazi per il gioco: attenzione al benessere fisico e psicologico dei bambini. E ultimo ma non meno importante, l'importanza del coordinamento di Jacoba Mulder nella gestione di questa rete. Cosa ne pensa?
Non penso di aver trascurato il ruolo del Comune di Amsterdam. Forse hai trascurato ciò che ho scritto a p. 101 del mio libro. Lì spiego chiaramente che Amsterdam aveva una grande tradizione in tema di playground. Indico anche la differenza tra i vecchi *speeltuinen* controllati dalla città, recintati con alte barriere metalliche. Bisognava essere membri per averne accesso. Quindi i playground pubblici furono un'idea nuova, introdotto da Jacoba Mulder. Erano spazi non recintati e dovevano essere controllati dal pubblico. Nella nota 121 cito la mia intervista con Mulder. Quindi l'idea di costruire piccoli playground pubblici in ogni quartiere della città non è una leggenda urbana. E la costruzione dei playground non fu un'iniziativa di AvE. Non fece mai un piano generale della rete di playground che voleva costruire. AvE progettò semplicemente i playground che la città gli chiedeva di progettare. Il Comune identificava uno per uno i luoghi dove realizzarli. All'inizio erano spazi lontani e senza interrelazione. Col tempo crebbero in una rete, ma senza un piano

generale. Il fatto che i playground furono costruiti a pezzi, senza piano generale, appare chiaramente dall'inventario cronologico che composi. Redassi quell'inventario alla sezione *Gereedmaken Terreinen* del Dipartimento Lavori Pubblici di Amsterdam. Avevano un archivio completo di tutti i playground progettati da AvE. Nel 1980 esaminai tutti i 730 progetti e compilai una scheda per ciascuno.

Nel 1980, al termine di un felice periodo trentennale 1947-1978 che vide la costruzione di 730 playground ad Amsterdam, creò la prima mappatura dei playground. Precisamente negli anni Ottanta iniziò il lento declino di questi spazi: furono dimenticati, sostituiti, lasciati al degrado.
Ricorda questi spazi? E ricorda quando cominciarono a scomparire?
Ricordo molto bene la prima volta che vidi il playground in Dijkstraat, nel centro di Amsterdam. Lo trovai quasi per caso passeggiando la sera. Non era facile da trovare perché era in uno spazio chiuso tra due case: aveva sostituito una vecchia casa distrutta durante la guerra. Fu magnifico trovarlo così, per caso, nella città dormiente. Era fatto di nulla, eppure meraviglioso.
Ricordo anche il playground a Zeedijk, ma era già in uno stato di quasi abbandono: che peccato. Era un capolavoro, un esempio di integrazione riuscitissima tra pittura e architettura.

Nell'essay che scrisse per il catalogo della mostra del 2002 al Stedelijk Museum cita una tesi dell'anno precedente di Charlotte Vermeulen e Ann Wildro dell'Università di Gand: una mappatura del 2001 dei playground ancora esistenti e del loro stato. All'epoca ne restavano ancora circa 90 in condizioni più o meno accettabili. Oggi meno di 20. Sono destinati a scomparire?
Sì, le due studentesse visitarono tutti i 700 siti che avevo registrato e fecero un rapporto dettagliato sullo stato dei playground all'epoca: quelli scomparsi, quelli rimasti e il loro stato. Ecco la loro tesi, e guarda, a p. 193 hanno incluso un diagramma che mostra lo stato dei playground a quel tempo. Già allora, parliamo di 25 anni fa, restavano intatti solo 92 playground. Gli altri erano o completamente scomparsi (216), o alterati o modificati nel progetto e negli elementi (237), o sostituiti con nuovi giochi (154), o mai realizzati (32).

Se facessimo un salto dall'attività progettuale alla ricerca teorica e scritta di van Eyck: nel 1959 entrò nel comitato editoriale di Forum. I temi che van Eyck sviluppò nel lavoro editoriale di quegli anni furono poi ampliati, approfonditi e raccolti nell'essay The Child, the City and the Artist. Possiamo dire che Forum fu, in questo senso, un terreno importante per riflettere e sviluppare una riflessione personale sui temi architettonici? Qual è il rapporto tra Forum e il saggio?
Non lo definirei un saggio. *The Child, the City and the Artist* è una raccolta di saggi, è un libro scritto a 42 anni, con l'intenzione di offrire un'esposizione completa delle sue idee. Ebbe l'opportunità di farlo quando gli fu offerta una borsa di studio dall'Università della Pennsylvania. Quanto al rapporto con *Forum*, possiamo osservare che la

maggior parte dei saggi non fu mai pubblicata prima, né su *Forum* né altrove. D'altra parte, alcuni saggi importanti, come quelli sulla disciplina configurativa e sui Dogon, furono inclusi prima in *ChC&A* prima di apparire su *Forum*. E i saggi più importanti, come *Quivering Absolutes* e *Interiorization*, furono pubblicati solo su *ChC&A*.
Per quanto riguarda il rapporto tra i suoi articoli su *Forum* e il libro del 1962, puoi trovare alcuni indizi nell'introduzione che scrissi per la nostra edizione del libro, pp. 6-13.

Perché The Child, the City and the Artist non fu mai diffuso nei Paesi Bassi o in Europa negli anni Sessanta quando fu scritto? Perché non fu pubblicato se non postumo?
Dopo aver consegnato il dattiloscritto di *The Child, the City and the Artist* all'Università della Pennsylvania nell'agosto 1962, AvE contattò diversi editori, prima George Braziller e Macmillan Company negli USA, poi Ullstein in Germania e Studio Vista in Inghilterra. Tutti mostrarono interesse, ma dopo aver letto il manoscritto si tirarono indietro, affermando che questo libro insolito non si adattava alle loro collane. Tuttavia, si dice che il dattiloscritto fosse ampiamente circolato negli USA, fotocopiato in molte università. Ma a causa del rifiuto di quattro editori, AvE rinunciò, e convertì parti del manoscritto in articoli pubblicati in diverse occasioni.

Perché decise di pubblicare il testo postumo? Ha avuto l'opportunità di discuterne con van Eyck e sulla raccolta degli scritti? E perché la scelta delle immagini, molte delle quali diverse dall'originale?
Quando contattai AvE nel 1976, il mio piano iniziale era di pubblicare, accanto alla mia monografia, anche le sue opere – il suo *Œuvre complète* – e i suoi scritti raccolti. Ciò includeva naturalmente *The Child, the City and the Artist*, di cui AvE mi diede una copia. Era ovvio che questo libro dovesse essere pubblicato insieme agli scritti raccolti.
Pochi anni prima della sua morte, Aldo aveva iniziato a lavorare da solo sull'edizione delle sue opere raccolte con l'assistenza di Vincent Ligtelijn. Dopo la morte di Aldo, Vincent completò l'edizione nel 1999. Successivamente, nel 2000, Vincent e io iniziammo a lavorare alla raccolta dei suoi scritti. Inizialmente volevamo produrre due edizioni, una in olandese e una in inglese. Ma per ragioni economiche decidemmo di limitarci alla versione inglese.
Per quanto riguarda *The Child, the City and the Artist*, la versione originale era un corposo fascicolo di fogli ciclostilati in formato A4, e in consultazione con Hannie decidemmo di editarlo come un bel libro, nello stesso formato dei *Collected Writings* (17x24 cm). E per illustrare alcune descrizioni di Aldo aggiungemmo foto di Aix-en-Provence, Vigevano e Venezia tratte dalle nostre collezioni fotografiche. Hannie fu completamente d'accordo, ma sua figlia Tess avrebbe preferito un'edizione facsimile della versione ciclostilata originale.

Riguardo a "Forum", The Child, the City and the Artist e il suo lavoro teorico: penso che van Eyck fosse uno dei pochi architetti in grado di esprimersi sia attraverso la pratica progettuale sia attraverso la riflessione teorica, riuscendo a formulare quasi una propria teoria filosofica dello spazio. Termini come In between, Twin Phenomena, Labyrinthine Clarity sono suoi. Scriveva usando un linguaggio persuasivo quanto poetico, ancora oggi attuale.

Sì, sono pienamente d'accordo. 'Identità', 'in-between', 'doorstep', 'luogo e occasione', la comprensione dell'architettura come 'significato costruito', il 'multi-significato' della forma architettonica, 'policentralità' come alternativa alla centralità classica subordinata, tutte queste sono nozioni che sono diventate parte del pensiero e del linguaggio architettonico internazionale. Oggi sembrano così evidenti che si pensa siano sempre state comuni, da tempo immemorabile. Ma ricordo chiaramente la terminologia architettonica intorno al 1960, quando il discorso architettonico era puramente funzionalista, sia nel linguaggio degli architetti sia nel loro insegnamento, così come nelle loro pubblicazioni internazionali. Fu AvE a introdurre e tematizzare le nozioni sopra menzionate nel corso degli anni Sessanta, dopodiché penetrarono gradualmente attraverso molteplici canali nel pensiero architettonico. L'introduzione di una serie di nuovi concetti nella terminologia internazionale di un intero campo professionale, non è certo cosa da poco. Penso sia un risultato straordinario. Così, sorprendentemente, AvE sembra aver esercitato un'influenza internazionale più ampia attraverso i suoi scritti che attraverso i suoi edifici.

Bibliografia

Argan, Giulio Carlo, Prefazione, in Herbert Read, *Educare con l'arte* (1943), Edizioni di Comunità, Milano 1962.

AA.VV., *Francis Alÿs. Juegos de niñxs / Children's Games 1999–2022*, MUAC – Museo Universitario de Arte Contemporáneo, Mexico City 2023.

Baeten, Jean-Paul, *Een telefooncel op de Lijnbaan. De traditie van een architectenbureau*, Nederlands Architectuurinstituut, Rotterdam 1995.

Baglione, Chiara, *Learning landscape. Chiara Baglione intervista Herman Hertzberger*, in "Casabella", nn. 750–751.

Bakema, Jaap B., *New Architecture and Freedom*, in "Forum", n. 2, 1948.

Bakema, Jaap, *Een verhaal voor- en achteraf*, in *Orandakan – 1970 World Expo Osaka*, Staatsuitgeverij, Den Haag 1971.

Bakema, Jaap, *Van Stoel tot Stad. Een verhaal over mensen en ruimte* (Dalla sedia alla città. Una storia di persone e spazio), W. De Haan N.V., Zeist–Antwerpen 1964.

Baldriga, Irene, *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Le Monnier Università, Firenze 2020.

Bartra, Roger, *The Cage of Melancholy. Identity and Metamorphosis in the Mexican Character*, Rutgers University Press, New Brunswick 1992.

Basualdo, Carlos; Bourgeois, Caroline (a cura di), *Bruce Nauman. Contrapposto Studies*, Marsilio, Venezia 2021.

Becchi, Egle (a cura di), *Summerhill in discussione*, Franco Angeli, Milano 1975.

Behm, Maaike; Kloos, Maarten (a cura di), *Hertzberger's Amsterdam*, ARCAM / Architectura & Natura Press, Amsterdam 2007.

Benjamin, Walter, *L'opera d'arte al tempo della sua riproducibilità tecnica* (1936), Einaudi, Torino 2024.

Bloemheuvel, Marente; Guldemond, Jaap (a cura di), *Francis Alÿs: Children's Game*, NAi010 Publishers, Rotterdam 2019.

Boccioni, Umberto, *La scultura futurista*, 11 aprile 1912.

Bordini, Silvia (a cura di), *Arte contemporanea e tecniche. Materiali, procedimenti, sperimentazioni*, Carocci, Roma 2015.

Borgonuovo, Valerio; Franceschini, Silvia (a cura di), *Global Tools. Quando l'educazione coinciderà con la vita. 1973–1975*, Nero, Roma 2018.

Branzi, Andrea, *Tecnica Povera*, in "Casabella", n. 385, gennaio 1974, p. 6.

Burke, Catherine; Jones, Ken (a cura di), *Education, Childhood and Anarchism. Talking Colin Ward*, Routledge, London 2014.

Camuffo, Giorgio (a cura di), *Macchine per disegnare sulla carta, sul pavimento, sui muri e in un milione di altri luoghi*, Corraini, Mantova 2011.
Cappa, Francesco; Negro, Cristina (a cura di), *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2006.
Casciato, Maristella, *Forum: architettura e cultura nei primi anni Sessanta*, in "Casabella", n. 606, novembre 1993.
Castagnaro, Alessandro, *August Schmarsow dalla critica d'arte contemporanea alla Raumgestaltung*, Progedit, Bari 2017.
Chabard, Pierre, *The Outlook Tower as an anamorphosis of the world. Patrick Geddes and the theme of vision*, in "Le visiteur", n. 7.
Ciacci, Leonardo, *La città è vostra. Patrick Geddes: l'educazione alla cittadinanza*, LetteraVentidue, Siracusa 2021.
Claes, Gerard-Jan; Symons, Stéphane (a cura di), *Francis Alÿs: The Nature of the Game*, Leuven University Press, Leuven 2023.
Colomina, Beatriz; Galán, Ignacio G.; Kotsioris, Evangelos; Meister, Anna-Maria (a cura di), *Radical Pedagogies*, The MIT Press, Cambridge (MA) 2022.
Compton, Michael; Sylvester, David (a cura di), *Robert Morris*, Tate Gallery, Londra 1971.
Dal Co, Francesco, *Nell'età dei Patriarchi. Bruno Zevi, ottant'anni*, in "Casabella", n. 653, febbraio 1998, p. 3.
Dalisi, Riccardo, *Forma (intervallo) spazio. La città e l'espansione dello spazio didattico*, Stamperia Napoletana, Napoli 1967.
Dalisi, Riccardo, *Architettura d'animazione, cultura del proletariato e lavoro di quartiere a Napoli*, Carucci Editore, Napoli 1975.
Dalisi, Riccardo, *Traiano e Ponticelli (Napoli): il recupero della autoespressione*, in "Spazio e Società", n. 2, aprile 1978, pp. 41–70.
De Carlo, Giancarlo, *Gli spiriti dell'architettura*, a cura di Livio Schirollo, Editori Riuniti, Roma 1999.
de Jong, Jacqueline, "The Situationist Times" n. 4, Art Print, Copenhagen 1963.
DYLABY. Dynamisch Labyrint, Stedelijk Museum Amsterdam, settembre 1962.
Drempel en ontmoeting: de gestalte van het tussen (Soglia e incontro: la forma del tra), in "Forum", n. 8, 1959.
Dulio, Roberto, *Introduzione a Bruno Zevi*, Laterza, Bari 2008.
Focillon, Henri, *Elogio della mano* (1939), Einaudi, Torino 1999.
Frampton, Kenneth, *Storia dell'architettura moderna*, Zanichelli, Bologna 1984.
Frampton, Kenneth, *Het structurele regionalisme van Herman Hertzberger. De bestaansreden van de architectuur in een getayloriseerd tijdperk* (Hertzberger's structural regionalism. The raison d'être of architecture in a Taylorized era), in "ARCHIS", dicembre 1986.
Friedman, Yona, *Centre of Scientific Knowledge for Self-Reliance*, in "Leonardo" n. 4, 1986.

Friedman, Yona, *L'architecture de survie. Une philosophie de la pauvreté* (1978), Éditions de l'éclat, Paris 2003.
Friedman, Yona, *L'architettura di sopravvivenza. Una filosofia della povertà* (1978), Bollati Boringhieri, Torino 2009.
Friedman, Yona, Manuel Orazi, *Yona Friedman. The Dilution of Architecture*, ed. Nader Sera, Park Books, Zurich 2015.
Friedman, Yona, *Pour une architecture scientifique*, Pierre Belfond, Paris 1971.
Friedman, Yona, Scheda personale del dizionario *Cinéma d'animation. Des cinéastes comme les autres (cinémas nationaux au genre)*, in "Image et Son. Revue du cinéma", n. 207, giugno–luglio 1967.
Friedman, Yona, *Tetti*, ed. A. Bocco, Quodlibet, Macerata 2017.
Gabriele, Alessandra, *Esperienza dello spazio. Educazione ludica all'architettura*, Libria, Melfi 2024.
Geddes and Colleagues, *A First Visit to the Outlook Tower*, The Outlook Tower, Castlehill, Edinburgh 1906.
Geddes, Patrick, *Man and the Environment: a Study from the Paris Exposition*, in "The International Monthly", vol. 2, June–December 1900, p. 20.
Geddes, Patrick, *A Schoolboy's Bag and a City's Pageant*, in "The Survey Graphic", n. 8, vol. LIII, 1923.
Geddes, Patrick, *Città in evoluzione* (1915), Il Saggiatore, Milano 1970.
Ghirri, Luigi, *Lezioni di fotografia*, a cura di Giulio Bizzarri e Paolo Barbaro, Quodlibet, Macerata 2010.
Godfrey, Mark; Biesenbach, Klaus; Greenberg, Kerryn; Snauwaert, Dirk (a cura di), *Francis Alÿs: A Story of Deception*, Lannoo, Tielt 2010.
Goetz, Ingvild; Löckemann, Karsten; Urbaschek, Stephan (a cura di), *Francis Alÿs*, Kunstverlag Ingvild Goetz, Hamburg 2008.
Goodman, Paul, *The Grand Piano*, Colt Press, San Francisco 1942.
Granata, Elena, *La città è di tutti. Ciò che ha valore non ha prezzo*, Einaudi, Torino 2026.
Gropius, Walter, *Apollo nella democrazia* (1967), Zandonai, Rovereto 2009.
Gubitosi, Camillo; Izzo, Alberto, *van den Broek / Bakema*, Officina Edizioni, Roma 1976.
Hall, Edward T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1982.
Hertzberger, Herman, *Architecture for people*, in "A+U", marzo 1977, n. 75.
Hertzberger, Herman, *Looking for the beach under the pavement*, in "RIBA Journal", agosto 1971, vol. 78, n. 8.
Hertzberger, Herman, *Space and Learning. Lessons in Architecture 3*, 010 Publishers, Rotterdam 2008.
Hultén, K. G. Pontus, *Tinguely. Meta*, Thames and Hudson, Londra 1975.
Huizinga, Johan, *Homo Ludens* (1938), Einaudi, Torino 2023.
Illich, Ivan, *Descolarizzare la società* (1971), Mimesis, Milano 2019.

Interview met Herman Hertzberger, Delft, 10 mei 1983, Nieuwe Instituut, fondo Herman Hertzberger, HERTd785.
Iperen, Jolanda van; van Lookeren Campagne, Kate; Garachon, Isabelle; van Schinkel, Margot; Keune, Katrien; Diercks, Femke, The White Glaze of Delft Blue: A Comparative Study of Historical Recipes for the White Tin Glaze Used in Delftware and Other Dutch Tin-glazed Earthenware During Their Heyday (c. 1600–1800), in *Studies in Conservation*, vol. 70, n. 3.
Itten, Johannes, *Design and Form. The Basic Course at the Bauhaus*, Thames and Hudson, Londra 1975.
Klee, Paul, *Pädagogisches Skizzenbuch*, Bauhausbücher, Monaco 1925.
Lebesque, Sabine; Fentener van Vlissingen, Helene, *Yona Friedman. Structures Serving the Unpredictable*, NAi Publishers, Rotterdam 1999.
Le Corbusier, *Verso una architettura* (1923), Longanesi, Milano 2021.
Ledermann, Alfred; Trachsel, Alfred, *Spielplatz und Gemeinschaftszentren*, The Architectural Press, Londra 1959.
Lefaivre, Liliane; de Roode, Ingeborg (a cura di), *Aldo van Eyck. The Playgrounds and the City*, NAI, Rotterdam 2001.
Lee, Terence R., *Unwitting to School*, in "Psychology Today", vol. 1, n. 2, Maggio 1975.
Lemmen, Hans van, *Children's Game on Dutch Delftware Tiles*, in "Journal of the Tiles & Architectural Ceramics Society", vol. 3, 1990.
Ligtelijn, Vincent (a cura di), *Aldo van Eyck Works*, Bikhäuser, Amsterdam 1999.
Lupano, Mario (a cura di), *Paul Klee. Quaderno di schizzi pedagogici*, Abscondita, Milano 2002.
Macrì, Teresa, *Fallimento*, Postmedia, Milano 2017.
Macrì, Teresa, *Slittamenti della performance. Volume 1. Anni 1960–2000*, Postmedia, Milano 2020.
Maffioletti, Serena (a cura di), *La concretezza sperimentale. L'opera di Nani Valle*, Il Poligrafo, Padova 2016.
Malz, Bob (a cura di), *School House. Selections on the Architecture of Education*, TU Delft, Delft 1970.
Mari, Chiara, *Giorgio De Chirico e Giulio Macchi: la collaborazione per la trasmissione Rai Habitat*, in "METAFISICA. Quaderni della Fondazione Giorgio e Isa de Chirico", pp. 14–16, 2017.
Mari, Chiara, Giulio Macchi, *Autore televisivo in dialogo con l'arte contemporanea*, in "Comunicazioni Sociali. Journal of Media, Performing Arts and Cultural Studies", n. 3, 2016.
Marinetti, F. T., *Tattilismo e Lo splendore geometrico e meccanico*, a cura di Valentina Ferri, fve, Milano 2021.
Martin, J. Leslie; Nicholson, Ben; Gabo, Naum (a cura di), *Circle. International Survey of Constructive Art*, Praeger, New York 1937.
Medina, Cuauhtémoc; Ferguson, Russell; Fisher, Jean (a cura di), *Francis Alÿs*, Phaidon, London 2007.
Mindrup, Matthew, *Translations of Material to Technology in Bauhaus Architec*ture, in "Cloud-

Cuckoo-Land", vol. 19, n. 33, 2014.
Moholy-Nagy, László, *Van Material zu Architektur*, Albert Langen Verlag, Monaco 1929.
Moholy-Nagy, László, *The New Vision and Abstract of an Artist* (1928), Wittenborn, Schultz, Inc., New York 1947.
Montagu, Ashley, *Il linguaggio della pelle*, Vallardi, Milano 1989.
Montessori, Maria, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970.
Morris, Robert, *Notes on Dance*, in "Tulane Drama Review", vol. 10, n. 2, Winter 1965, pp. 179–186.
Morris, Robert, *Notes on Sculpture*, in Gregory Battcock (a cura di), *Minimal Art: A Critical Anthology*, E. P. Dutton, New York 1968.
Morris, Robert, *Robert Morris*, in "Critical Inquiry", vol. 41, n. 2, Winter 2015, The University of Chicago Press, pp. 289–311.
Munari, Bruno (a cura di), *Il laboratorio per bambini. Progetto e metodo del primo laboratorio per bambini alla Pinacoteca di Brera a Milano 1977*, Zanichelli, Bologna 1981.
Munari, Bruno (a cura di), *I laboratori tattili. Per il mantenimento e l'educazione di un senso importante quanto la vista e l'udito*, Zanichelli, Bologna 1985.
Munari, Bruno, *Da cosa nasce cosa* (1981), Laterza, Bari 2021.
Nauman, Bruce, *Inventa e muori. Interviste 1967–2001*, a cura di Farid Rahimi, a+mbookstore, Milano 2005.
Nauman, Bruce, *Please Pay Attention Please: Bruce Nauman's Words. Writings and Interviews*, a cura di Janet Kraynak, The MIT Press, Cambridge 2005.
Natalini, Adolfo; Pecchioni, Roberto; Buti, Remo, *Tipologia Didattica: Nota 2*, in "Casabell*a*", n. 379, luglio 1973.
Novara, Daniela; Beltrami, Laura (a cura di), *Maria Montessori. L'intelligenza delle mani. La crescita del bambino attraverso i sensi e il movimento*, BUR, Milano 2023.
Numero Cromatico (a cura di), *L'arte del tatto. Il ruolo della percezione tattile nell'esperienza estetica*, Numero Cromatico, Roma 2023.
Opie, Iona; Opie, Peter, *Children's Games in Street and Playground*, Oxford University Press, Oxford 1984.
Ostende, Florence (a cura di), *Francis Alÿs: Ricochets*, Prestel, Munich 2024.
Pallasmaa, Juhani, *La mano che pensa*, Safarà, Pordenone 2014.
Pallasmaa, Juhani, *Gli occhi della pelle. L'architettura e i sensi*, Jaca Book, Milano 2005.
Pallasmaa, Juhani, *Lampi di pensiero. Fenomenologia della percezione in architettura*, a cura di Mauro Fratta e Matteo Zambelli, Pendragon, Bologna 2011.
Poli, Francesco; Bernardelli, Francesco, *Mettere in scena l'arte contemporanea. Dallo spazio dell'opera allo spazio intorno all'opera*, Johan & Levi, Milano 2016.
Purini, Franco, *Comporre l'architettura*, Laterza, Bari 2000.
Rasmussen, Steen Eiler, *Architettura come esperienza* (1957), Edizioni Pendragon, Bologna 2000.

Read, Herbert, *Education through Art*, Faber & Faber, Londra 1943.
Risselada, Max; van den Heuvel, Dirk (a cura di), *Team 10 1953–81. In Search of a Utopia of the Present*, NAi Publishers, Rotterdam 2010.
Roodenburg-Schadd, *Expressie en ordening*, NAi, Amsterdam 2004.
Salvatori Vincitorio, Elisa, *Animazione e conoscenza*, Dedalo, Bari 1978.
Schweizer, Nicole (a cura di), *Francis Alÿs: As Long as I'm Walking*, JRP|Editions, Lausanne 2021.
Sennett, Richard, *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano 2012.
Smithson, Peter, *Report finale della Cluster Committee* (11 agosto 1956), nel report provvisorio CIAM 10, Dubrovnik 1956.
Sottsass Jr., Ettore, *C'è un posto dove provare*, in "Casabella", n. 377, maggio 1973, p. 7.
Sottsass Jr., Ettore, *Per qualcuno può essere lo spazio*, Adelphi, Milano 2017.
Stead, Naomi, Janina Gosseye e Deborah van der Plaat (a cura di), Speaking of Buildings. Oral History in Architectural Research, Princeton Architectural Press, New York 2019.
Stevens, Harm, *The Tumbling Child Belongs in the City Scene, Like Herring Carts. Playgrounds and Equipment by Aldo van Eyck,* in "The Rijksmuseum Bulletin", vol. 16, n. 4, 2013.
Strauven, Francis, *Aldo van Eyck. The Shape of Relativity*, Architectura & Natura, Amsterdam 1998.
Strauven, Francis, *Aldo van Eyck. Architettura moderna e cultura Dogon*, in "Lotus International", n. 114, 2002.
Strauven, Francis, *Il contributo olandese. Bakema e van Eyck*, in "Rassegna", n. 52, Gli ultimi CIAM, 1992.
Strauven, Francis; Ligtelijn, Vincent (a cura di), *Aldo van Eyck. Collected Articles and Other Writings, 1947–1998*, SUN, Amsterdam 2008.
Suma, Sophie, *Que font les architectes à la télévision?*, Éditions Deux-cent-cinq, Lyon 2021.
Teerlinck, Hilde (a cura di), *The Nature of the Game. Francis Alÿs*, DCV, Berlin 2022.
Theunissen, Karin; Kaal, Sebastiaan, *Het Pentagon Amsterdam. Aldo van Eyck & Theo Bosch*, in "DASH | Delft Architectural Studies on Housing", n. 1, 2009.
Trione, Vincenzo (a cura di), *Il cinema degli architetti*, Johan & Levi, Milano 2004.
Tyrwhitt, Jacqueline; Sert, Josep Lluis; Rogers, Ernesto Nathan (a cura di), *The Heart of the City: Towards the Humanization of Urban Life*, Pellegrini and Cudahy, New York 1952.
Uribe, Alejandro, *Aldo van Eyck: le Musée imaginaire. La casa de Aldo y Hannie van Eyck en Loenen aan de Vecht*, Universitat Politècnica de València, 2018.
van den Heuvel, Dirk (a cura di), *Bakema and the Open Society*, Archis, Amsterdam 2018.
van den Heuvel, Dirk; Oosterman, Arjen; Cormier, Brendan (a cura di), *Open: A Bakema Celebration*, Die Keure, Brugge 2014.
van den Heuvel, Dirk; Steigenga, Madeline; van Triest, Jaap (a cura di), *Lessons: Tupker/Risselada*, SUN, Amsterdam 2002.
van Eyck, Aldo, *Bridgewater*, in "Forum", n. 7, 1959.
van Eyck, Aldo, *Het kind en de stad* (Il bambino e la città), in "Goed Wonen", ottobre 1957.

van Eyck, Aldo, *The Story of Another Idea*, in "Forum", n. 7, 1959.
van Eyck, Aldo, *The Child, the City and the Artist. An Essay on Architecture* (1962), a cura di Vincent Ligtelijn e Francis Strauven, SUN, Amsterdam 2008.
Verstrate, Lianne; Karsten, Lia, T*he Creation of Play Spaces in Twentieth-Century Amsterdam: From an Intervention of Civil Actors to a Public Policy*, in "Landscape Research", vol. 36, n. 1.
Viliani, Andrea (a cura di), *Francis Alÿs. Reel-Unreel*, Electa, Verona 2014.
Vivarelli, Pia (a cura di), *Le mani guardano*, catalogo della mostra, De Luca, Roma 1980.
Voelcker, John, *Polder and Playground*, in "Architects' Year Book", n. 6, Londra 1955.
Ward, Colin, *Educazione alla conoscenza per la trasformazione dell'ambiente*, in "Spazio e Società", n. 4, dicembre 1978.
Ward, Colin, *Il bambino e la città*, L'Ancora, Napoli 2000.
Ward, Colin, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano* (1978), L'Ancora, Napoli 2000.
Ward, Colin, *Educazione incidentale*, a cura di Francesco Codello, Elèuthera, Torino 2021.
Ward, Colin, *Architettura del dissenso. Forme e pratiche alternative dello spazio urbano*, a cura di Gianni Borella, Elèuthera, Milano 2016.
Ward, Colin; Fyson, Anthony, *Streetwork. The Exploding School*, Routledge & Kegan Paul, London 1973.
Yona Teaches the Kids, Editoriale in "Architectural Design", vol. XLII, n. 7, 1973, p. 420.
Zevi, Bruno, *Saper vedere l'architettura. Saggio sull'interpretazione spaziale dell'architettura* (1948), Einaudi, Torino 2009.
Zevi, Bruno, *Zevi su Zevi. Architettura come profezia*, Marsilio, Venezia 2018.

Sitografia

Bakema, Jaap, *Van Stoel tot Stad*, prima puntata, 21 ottobre 1961. Archivio Netherlands Institute for Sound and Vision (Beeld en Geluid).
https://zoeken.beeldengeluid.nl/series/urn:vme:default:series:2101608030022216331/urn:vme:default:program:2101608050039008831
(accesso marzo 2026).

Burleigh, Paula, *Ludic Labyrinths. Strategies of Disruption*, in *Stedelijk Studies*, n. 7.
https://stedelijkstudies.com/journal/ludic-labyrinths-strategies-of-disruption/
(accesso dicembre 2025).

Chabard, Pierre, *The Outlook Tower as an anamorphosis of the world. Patrick Geddes and the theme of vision*, in "Le visiteur", n. 7, disponibile online:
https://hodgers.com/mike/patrickgeddes/feature_eleven.html
(accesso febbraio 2025).

Ciccarelli, Lorenzo, *Cantiere Aperto*, Fondazione Renzo Piano, 2018.
https://www.fondazionerenzopiano.org/it/page/cantiere-aperto/download-story
(accesso febbraio 2026).

Dyer, Emma, *Interview with Herman Hertzberger, Architecture and Education*, 3 febbraio 2016.
https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/
(accesso febbraio 2025).

Francis Alÿs.
https://francisalys.com
(accesso da aprile 2026).

Habitat (Secondo Canale RAI ore 21.15), rubrica Oggi vedremo, *L'Unità*, 11 gennaio 1972.
https://archivio.unita.news/assets/main/1972/01/11/page_007.pdf
(accesso febbraio 2026).

Orazi, Manuel, 5 giugno 1923 – 20 febbraio 2020 / *Quanti Yona Friedman?*, "doppiozero", 3 marzo 2020.
https://www.doppiozero.com/quanti-yona-friedman
(accesso novembre 2025).

Orrock, Amy, *Homo ludens: Pieter Bruegel's Children's Games and the Humanist Educators*, in "Journal of Historians of Netherlandish Art", vol. 4, issue 2.
DOI: 10.5092/jhna.2012.4.2.1
(accesso febbraio 2026).

Perez-Martinez, Sol, *Deschooling Architecture*, in "e-flux Architecture".
https://www.e-flux.com/architecture/education/322673/deschooling-architecture/
(accesso marzo 2026).
Schoenberger, Janna, *Ludic Exhibitions at the Stedelijk Museum: Die Welt als Labyrinth*, *Bewogen Beweging e Dylaby*, in "Stedelijk Studies", n. 7, 2018.
https://stedelijkstudies.com/journal/ludic-exhibitions-at-the-stedelijk-museum-die-welt-as-labyrinth-bewogen-beweging-and-dylaby/#_edn38
(accesso dicembre 2025).
van der Hoorn, Melanie, *Filmische schetsboekjes en hippe projectpresentaties. De films van Jaap Bakema* (Taccuini di schizzi cinematografici e presentazioni di progetti alla moda. I film di Jaap Bakema).
https://www.archined.nl/2020/12/filmische-schetsboekjes-en-hippe-projectpresentaties-de-films-van-jaap-bakema/
(accesso aprile 2025).
Westerman, Jonah, *Robert Morris born 1931 Robert Morris*, Tate Gallery 1971;
Bodyspacemotionthings, Tate Modern 2009, in *Performance at Tate: Perspectives*, Tate Research.
https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/perspectives/robert-morris#footnote-3
(accesso dicembre 2025).

Ringraziamenti

Questa ricerca deve molto a molte persone, che desidero qui ringraziare.
Un ringraziamento particolare va a Tess van Eyck, per avermi aperto le porte della sua casa e avermi consentito di consultare materiali, disegni e fotografie provenienti dall'archivio della Aldo + Hannie van Eyck Foundation e dal suo archivio familiare, oltre che per avermi affidato ricordi, racconti e momenti della propria esperienza personale.
Ringrazio Francis Strauven, che mi ha consentito di accedere al suo archivio personale e mi ha generosamente trasmesso storie, aneddoti, ricerche e scritti maturati nel corso di una lunga attività di studio. Per la stessa generosità ringrazio Max Risselada, straordinaria e instancabile memoria delle vicende dell'architettura olandese del secondo dopoguerra.
Ringrazio Herman Hertzberger per avermi inviato alcune delle sue note, con l'auspicio di poterlo intervistare in futuro. Ringrazio Ingeborg de Roode per aver messo a mia disposizione materiali e testimonianze relativi alla mostra *Design for Children. Playgrounds by Aldo van Eyck and Presentation of Furniture and Toys*, organizzata presso lo Stedelijk Museum di Amsterdam nel 2002.
Un sentito ringraziamento va inoltre a Vincent Ligtelijn e a tutte le persone che hanno generosamente dedicato il proprio tempo a questa ricerca, raccontandomi vicende ed esperienze e offrendo testimonianze che hanno contribuito in modo sostanziale al suo sviluppo.
Ringrazio Finella Halligan, assistente di Francis Alÿs, Giulia Blasi e la Jan Mot Gallery per avermi consentito di accedere a materiali relativi al lavoro dell'artista.
Ringrazio Jean-Baptiste Decavèle, storico collaboratore di Yona Friedman, per la consueta generosità con cui ha messo a mia disposizione documenti e materiali in suo possesso.
Ringrazio Luca Guido, il cui documentario ha costituito un prezioso punto di partenza per l'analisi dell'esperienza televisiva di Bruno Zevi.
Un ringraziamento va al gruppo di ricerca Architecture Archives of the Future e, più in generale, al gruppo Building Knowledge del Department of Architecture della TU Delft, per l'accoglienza, il confronto e il sostegno ricevuti durante l'anno trascorso nei Paesi Bassi.
Ringrazio Claudio Varagnoli e Maurizio Unali, coordinatori del Collegio dei docenti del Dottorato, per la fiducia accordatami fin dall'avvio di questo percorso di ricerca.
Infine, ringrazio Federico Bilò e Dirk van den Heuvel per aver accompagnato questa ricerca e per il contributo offerto al suo sviluppo.

Già nel 1923 Le Corbusier individuava la causa della «miseria attuale dell'architettura» nell'incapacità di vedere e nella mancanza di una sensibilità estetica della committenza: gli «OCCHI CHE NON VEDONO» erano quelli di banchieri, grandi industriali, commercianti, ma anche dell'uomo medio, indifferenti alle qualità degli spazi esperiti e vissuti.

«Esigere spazio» è la soluzione secondo il maestro svizzero: ma avanzare un'esigenza presuppone una maturata consapevolezza spaziale. «L'uomo viene al mondo provvisto di occhi, ma a vedere arriva solo con un lento processo di apprendimento» scriverà Gropius in *Apollo nella democrazia*. Nella società attuale, caratterizzata da un'eccessiva specializzazione dei saperi, «la capacità di percezione sensibile è rimasta atrofizzata, e con essa anche il senso del bello. [...] Solo attraverso un lento processo educativo che stimoli l'esperienza visuale fin dalla primissima infanzia possiamo suscitare la comprensione».

In un recente passato, prima che la disciplina dell'architettura si formalizzasse come sapere specialistico, il fare costruttivo era un sapere pratico legato alla tradizione e quindi alla comunità. Una comunità che, secondo Steen Eiler Rasmussen, «aveva un ruolo preciso nella definizione della forma delle abitazioni e degli attrezzi che usava. [...] Le case anonime erano costruite con sensibilità verso il luogo, verso i materiali e con spirito pratico; il risultato era così una notevole e appropriata bellezza».

Oggi, nella società dei saperi nozionistici, le case e gli spazi nei quali la gente vive sono privi di qualità, senza che gli abitanti ne abbiano consapevolezza. I cittadini si muovono ed esperiscono spazi urbani poco qualificati, e lo fanno, il più delle volte, in una condizione di distrazione, come rilevato da Benjamin.

Eppure è nello spazio domestico e urbano che muoviamo i primi passi, che impariamo a conoscere il mondo e ad apprendere attraverso i sensi. La qualità dello spazio non può non influire sulla qualità del nostro processo di apprendimento, la qualità dello spazio non può non influire sulla formazione del nostro essere.

Dunque ci chiediamo: come indurre la domanda di spazio qualificato? Come promuovere, anche tra i non addetti ai lavori, una sensibilità verso spazi urbani e architettonici adeguati? E, ancora, come ridurre la distanza tra il sapere specialistico e quello comune in merito allo spazio e all'architettura?

