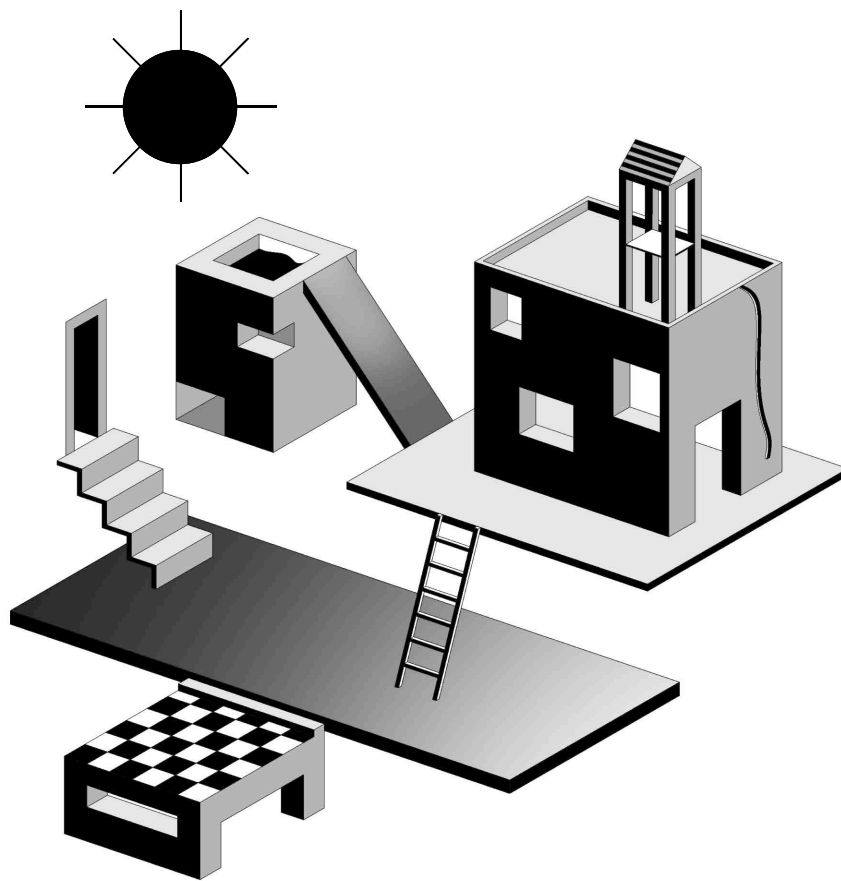


Σχεδιάζοντας με παιδιά: ουτοπία ή πραγματικότητα;



Φοιτήτρια: Πολυξένη Αμανατίδη
Επιβλέπων καθηγητής: Σταύρος Σταυρίδης

Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών,
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2021.

You call us the future, but we are also the present.¹

¹ Gabriela Azurday Arrieta (13 ετών) and Audrey Cheynut (17 ετών). Το 2002 στο *Children's Forum*, απευθυνόμενοι στο *U.N. Special Session on Children*.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Ευχαριστίες.....	7
Αφορμή.....	8
Αντικείμενο και Σκοπός Διάλεξης	9
Περίληψη	10
Abstract.....	11
Μέρος 1ο: Εισαγωγή	13
1.1 Έννοιες: Συμμετοχή, Συμμετοχικός Σχεδιασμός και Παιδιά	14
1.2 Χρονολόγιο: Αρχιτέκτονες, Χρήστες και Συμμετοχή	16
1.3 Τα στάδια της συμμετοχής	20
1.4 Στόχοι και Γενικές Μεθοδολογίες Συμμετοχικού Σχεδιασμού	22
1.5 Νομικό Πλαίσιο	25
1.5.1 Διεθνές επίπεδο.....	26
1.5.2 Ευρωπαϊκό επίπεδο.....	28
1.5.3 Πανελλαδικό επίπεδο.....	28
Μέρος 2ο: Πρακτικές Εφαρμογές	31
2.1 Εφαρμογές Συμμετοχικού Σχεδιασμού με παιδιά	32
2.1.1 Κατευθυντήριες μεθοδολογίες για την συμμετοχή των παιδιών	32
2.1.2 Μέθοδοι εισαγωγής σε χωρικά ζητήματα.....	34
2.1.3 Διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά.....	41
2.2 Τρία Παραδείγματα από τον κόσμο	49
2.2.1 «Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Unión Alto Sanibeni» των Semillas (Περου)	50
2.2.2 «Σάββατο στην Plaza d'en Baró!» των EqualSaree (Ισπανία)	57
2.2.3 «7ο Δημοτικό Αγίας Παρασκευής» των CommonSpace (Ελλάδα)	63

Μέρος 3ο: Αξιολόγηση Συμμετοχικού Σχεδιασμού με Παιδιά	71
3.1 Οφέλη Συμμετοχικού Σχεδιασμού με παιδιά	72
3.1.1 Οφέλη για ενήλικες.....	72
3.1.2 Εκπαιδευτικός Χαρακτήρας Συμμετοχικού Σχεδιασμού με Παιδιά.....	77
3.2 Περιορισμοί και Κίνδυνοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού με παιδιά	82
3.2.1 Κρατικοί Μηχανισμοί.....	83
3.2.2 Διαδικαστικά ζητήματα	84
3.2.3 Ηθικά ζητήματα	85
Μέρος 4ο: Συμπεράσματα.....	89
Επίλογος: Σκέψεις περί αρχιτεκτόνων και χρηστών	92
Βιβλιογραφία	94
Ξενόγλωσση.....	94
Ελληνόγλωσση.....	96
Διαδικτυακές Πηγές.....	97
Πηγές Εικόνων	98

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Σταύρο Σταυρίδη, για τον χρόνο που αφιέρωσε στις διαδικτυακές μας συζητήσεις, όπου συνείσφερε με ενδιαφέρουσες ιδέες και προτάσεις. Αυτή η καθοδήγηση καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας, καθώς και η παρότρυνσή του για περαιτέρω αναζήτηση στα θέματα που με ενδιαφέρουν, είχε καταλυτικό ρόλο στην διεκπεραίωση της εργασίας.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Bruno Seve, ο οποίος με εισήγαγε για πρώτη φορά στα συμμετοχικά ζητήματα με το *Park(ing) Day* στην Βαρκελώνη το 2019, το οποίο αποτέλεσε σημείο-σταθμό για την ακαδημαϊκή μου πορεία και την ανάπτυξη των αρχιτεκτονικών μου ενδιαφερόντων.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλα τα άτομα που έδειξαν ενδιαφέρον και συνέβαλαν στην παρούσα εργασία με συζητήσεις και βιβλιογραφικές πηγές. Μου έδειξαν πως η αρχιτεκτονική κοινότητα που ασχολείται με τον συμμετοχικό σχεδιασμό έχει πράγματι συλλογικό πνεύμα.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια και τους φίλους μου για την υποστήριξή τους όλους αυτούς τους μήνες και για τις ατελείωτες συζητήσεις που είχαμε σχετικά με τα θέματα της εργασίας. Ιδιαίτερη αναφορά στους γονείς μου, Τερέζα και Νίκο και τον αδερφό μου, Ιάσονα, που πάντοτε άκουγαν την γνώμη μου, ακόμα και ως παιδί, βοηθώντας με να διαμορφώσω τις απόψεις μου για τον κόσμο γύρω μου.

Αφορμή

Το ενδιαφέρον μου για την συμμετοχή του κοινού στον σχεδιασμό ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2019 με την συμμετοχή μου στην δημιουργία μιας εφήμερης κατασκευής στα πλαίσια της δράσης *Park(ing) Day* στην Βαρκελώνη. Στην συγκεκριμένη διεθνή δράση, δημιουργούνται εφήμερες αρχιτεκτονικές και καλλιτεχνικές κατασκευές σε χώρους στάθμευσης, ως μια ένδειξη διαμαρτυρίας για την ρύπανση των αυτοκινήτων και την κλιματική αλλαγή, ενώ συγχρόνως είναι ένας τρόπος διερεύνησης των εναλλακτικών χρήσεων που μπορούν να έχουν οι κενοί χώροι στάθμευσης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του έργου που κατασκευάσαμε έγιναν συμμετοχικά από φοιτητές της αρχιτεκτονικής σχολής ETSAB, καθηγητές και επαγγελματίες αρχιτέκτονες. Το αποτέλεσμα ήταν μια κατασκευή με τίτλο *Ur City, Ur Space*² από επαναχρησιμοποιημένα χαρτόνια, την οποία οι περαστικοί μπορούσαν να αναδιαμορφώσουν και να προσθέσουν πάνω της τα μηνύματά τους σχετικά με τις επιθυμίες τους για τις πόλεις. Παρ' όλο που το πρόγραμμα δεν είχε ως κύριο στόχο την συμμετοχή των παιδιών, παρατηρήθηκε πως η κατασκευή κινούσε το ενδιαφέρον τους από μακριά, περισσότερο από τους ίδιους τους ενήλικες και έτσι τα παιδιά προέτρεπαν τους γονείς τους να πλησιάσουν και να συμμετέχουν στην δραστηριότητα. Αυτό με έκανε να σκεφθώ πως είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη ως ξεχωριστή ηλικιακή ομάδα στα αρχιτεκτονικά και καλλιτεχνικά έργα στον δημόσιο χώρο και ιδιαίτερα στις συμμετοχικές δράσεις. Τα παιδιά μπορεί αρχικά να μην κατανοήσαν τον σκοπό της δράσης και απλώς να ήθελαν να συμμετέχουν στην κατασκευή, όμως ίσως αυτό και μόνο να ήταν το μεγαλύτερο κέρδος: κάτοικοι όλων των ηλικιών να συνεργάζονται και να μοιράζονται τις επιθυμίες τους για την πόλη.



Εικόνα 1: *Ur City, Ur Space*. Βαρκελώνη, 2019.

² Η διαδικασία περιγράφεται στην διδακτορική διατριβή: Seve, Bruno (2020). Doctoral Thesis: *Urban Co-Creation: Community planning, bottom-up and participation tools*. Barcelona: ETSAB.

Αντικείμενο και Σκοπός Διάλεξης

Τα παιδιά ζουν και αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον των πόλεων, όμως ποια είναι η θέση τους στην διαμόρφωσή του; Η συζήτηση σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων για τους χώρους που τα αφορούν υπάρχει εδώ και δεκαετίες, όμως στην πραγματικότητα τα παιδιά έχουν μικρή ή καθόλου επιρροή στον σχεδιασμό του δομημένου περιβάλλοντος.

Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν στην διαμόρφωση των πόλεων και των επιμέρους χώρων που τα αφορούν, σε μια προσπάθεια εντοπισμού των διαφορετικών μεθοδολογιών και συμπερασμάτων από τις εφαρμογές που υπάρχουν μέχρι σήμερα. Επιπρόσθετα, γίνεται μια διερεύνηση σχετικά με τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά ως μια αυτοτελή διαδικασία, ανεξάρτητη από το αποτέλεσμα, για να εντοπισθούν οι επιδράσεις που μπορεί να έχει στην ανάπτυξη των παιδιών και στην ευρύτερη κοινωνία.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια προσπάθεια διερεύνησης των ποικίλων ζητημάτων που αφορούν τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά, από το ιστορικό και νομικό πλαίσιο, τις διάφορες μεθοδολογίες, τα επίπεδα συμμετοχής και την θέση των ενηλίκων, κυρίως των αρχιτεκτόνων και των κέντρων λήψης αποφάσεων, καθώς επίσης την στάση των ίδιων των παιδιών. Από την δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα έχει αναπτυχθεί πληθώρα θεωριών, μεθοδολογιών και πρακτικών εφαρμογών για την συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό, ενώ συγχρόνως έχουν κατοχυρωθεί τα δικαιώματα τους σχετικά με την συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων. Όμως, πόσο κοντά είναι αυτό στην πραγματικότητα των παιδιών σήμερα;

Σύμφωνα με τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, γίνεται εμφανές ότι τα παιδιά και κυρίως αυτά που ζουν στις πόλεις, δεν είναι ικανοποιημένα από το δομημένο περιβάλλον γύρω τους και από την συμμετοχή που έχουν στην διαμόρφωσή του. Με την ανάλυση παραδειγμάτων έρευνας και πρακτικής εφαρμογής από την διεθνή σκηνή, φαίνεται ότι στις περιπτώσεις που τα παιδιά πράγματι συμμετέχουν, υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις ως προς τις μεθοδολογίες, τους στόχους, τους εμπλεκόμενους και τους βαθμούς συμμετοχής. Παράλληλα, εντοπίζονται μέθοδοι για την εισαγωγή των παιδιών σε συμμετοχικά και χωρικά ζητήματα και γίνεται εστίαση σε τρία έργα συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά σε τρεις διαφορετικούς τόπους: Περού, Ισπανία και Ελλάδα.

Στην συνέχεια, γίνεται μια αναζήτηση σχετικά με τα οφέλη, τους περιορισμούς και τους κινδύνους που μπορεί να έχει ο συμμετοχικός σχεδιασμός με παιδιά, κυρίως ως προς τα ίδια, αλλά και ως προς το γενικότερο περιβάλλον και κοινωνικό πλαίσιο όπου εφαρμόζεται. Αυτό συμβαίνει ώστε η εργασία να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα γύρω από το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να τοποθετηθεί εποικοδομητικά η συνεργασία μεταξύ των κέντρων λήψης αποφάσεων, των αρχιτεκτόνων και του κοινού-παιδιών για την βελτίωση των πόλεων.

Λέξεις-Κλειδιά: συμμετοχικός σχεδιασμός, συμμετοχή, παιδιά.

Abstract

This research is an attempt to explore the various issues involved in participatory design with children, from the historical and legal context to the different methodologies, levels of participation and the viewpoint of children and of adults, especially architects and decision-making centers. Over the last decades, research about children's participation in design has intensified, while at the same time their rights regarding participation in decision-making have been secured. But how close is this to the reality of children today?

According to research, children, especially those living in cities, are not satisfied with the built environment around them and their participation in transforming it. With an analysis of case studies from around the world it seems that when children do participate in design there can be many variations regarding the different methodologies, goals, participants, and levels of participation. At the same time further research is done in order to identify the different methodologies for introducing children to participatory and spatial issues while focusing on three projects from different contexts: Peru, Spain, and Greece.

Finally, the paper investigates the benefits, limitations and risks that participatory design with children can have in relation to children themselves, but also regarding the social context in which it is applied. This is done in order to draw useful conclusions about improving the cities through collaboration between decision-making centers, architects and the public-children.

Μέρος 1ο: Εισαγωγή

Μια εισαγωγή στις βασικές θεματολογίες της συμμετοχής, του συμμετοχικού σχεδιασμού και τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά σχετίζονται με αυτές τις δράσεις.

1.1 Έννοιες: Συμμετοχή, Συμμετοχικός Σχεδιασμός και Παιδιά

Η συζήτηση γύρω από τις έννοιες της συμμετοχής και του συμμετοχικού σχεδιασμού είναι σημαντική, καθώς ο ορισμός τους μπορεί να έχει διαφορετικές σημασίες για διαφορετικές ομάδες ατόμων ή να αλλάζει σημασία σε διαφορετικά πλαίσια. Αυτή η διάκριση των εννοιών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την θεμελίωση μιας συζήτησης σχετικά με την εισαγωγή των παιδιών σε αυτό το ήδη πολύπλοκο πλέγμα εννοιών.

Αρχικά, στις κοινωνικές επιστήμες, η έννοια «συμμετοχή του κοινού» παραπέμπει σε μηχανισμούς ή διαδικασίες που χρησιμοποιεί το κοινό για να εκφράσει τις απόψεις του σχετικά με διάφορα ζητήματα και πιθανώς με αυτό τον τρόπο να επηρεάσει το αποτέλεσμα μιας απόφασης. Η συμμετοχή, άρα, μπορεί να διαχωριστεί σε υποκατηγορίες βάσει του θέματος που αφορά, όπως η γενικότερη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων (*participation in decision making*), η συμμετοχή στον σχεδιασμό (*participatory design*), η συμμετοχή στον προϋπολογισμό του κράτους (*participatory budgeting*) και άλλες υποκατηγορίες που μπορούν να της προσδοθούν ανάλογα με την θεματολογία. Ένας άλλος διαχωρισμός στην συμμετοχή είναι σχετικός με τους διοργανωτές της διαδικασίας και έτσι η συμμετοχή μπορεί να διακριθεί σε προσκεκλημένη και επινοημένη (*invited and invented*). Η προσκεκλημένη συμμετοχή μπορεί να έχει και αρνητική ετυμολογία¹, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως η συμμετοχή που οργανώνεται από κάποιον κρατικό φορέα και προσκαλεί το κοινό στην διατύπωση γνώμων, προτάσεων και γενικότερα συζήτησης σχετικά με ένα ζήτημα που τους αφορά. Από την άλλη, η επινοημένη συμμετοχή, είναι ουσιαστικά η απρόσκλητη (Σταυρίδης 2021)², αυτή που αποτελεί το προϊόν μιας προσπάθειας του κοινού για συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και έχει συνήθως κινηματικό χαρακτήρα. Συνεπώς, η έννοια της συμμετοχής κατανοείται με διαφορετικό τρόπο από κάθε άνθρωπο, αλλά και το ίδιο άτομο μπορεί να δώσει διαφορετικές ερμηνείες σε αυτήν. Η συμμετοχική διαδικασία ερμηνεύεται άρα βάσει του γενικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιείται.

Σε μια συμμετοχική διαδικασία είναι σημαντικό να καθοριστούν οι εμπλεκόμενοι. Σε διαδικασίες συμμετοχής μπορεί να γίνει ένας διαχωρισμός των συμμετεχόντων σε τρεις κατηγορίες: κέντρα λήψης αποφάσεων, επιστήμονες/ ειδικοί και κοινό (Στρατηγέα 2015)³. Σε αυτό το σημείο και πάλι δεν γίνεται ξεκάθαρο ποιοι είναι οι συμμετέχοντες και ιδιαίτερα ποιο είναι το «κοινό». Συχνά, χρησιμοποιείται ο όρος «συμμετοχή των πολιτών», δηλαδή το κοινό είναι οι πολίτες, όμως αυτό δημιουργεί μια σειρά από αλλεπάλληλα ερωτήματα, καταλήγοντας στο κύριο: ποιος είναι ο

¹ Αναλύεται στην **Υποενότητα 3.2.3**.

² Σταυρίδης, Σταύρος (2021). *Εξετάζοντας ξανά τις πρακτικές και την ηθική του συμμετοχικού σχεδιασμού: μαθαίνοντας από τα σύγχρονα Λατινοαμερικάνικα παραδείγματα*, Συνέδριο Ethos and Space, Διαδικτυακά.

³ Στρατηγέα, Αναστασία (2015). *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, σ. 69.

πολίτης; Πολίτης με την ευρύτερη έννοια, θα μπορούσε να είναι αυτός που έχει εκλογικά δικαιώματα ή απλώς ένας ενήλικος κάτοικος μιας περιοχής και έτσι στην συγκεκριμένη οπτική της συμμετοχής, συχνά παραλείπονται τα παιδιά, παρ' όλο που τα δικαιώματά τους είναι θεσπισμένα και αναγνωρισμένα⁴. Ο Lefebvre⁵ είχε προβλέψει πως «Η σύνδεση ανάμεσα στο να είσαι κάτοικος της πόλης και να έχεις την ιδιότητα του πολίτη είναι αναπόφευκτη σε κοινωνίες που αστικοποιούνται»⁶. Η συμμετοχή, βέβαια, μπορεί να γίνει αντιληπτή με την πιο ευρεία έννοια, με την ετυμολογία της ως «η ενέργεια του να παίρνω μέρος σε κάτι». Με αυτή την έννοια η συμμετοχή διευρύνεται και αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να πάρουν μέρος περισσότερα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών.

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός (*participatory design*) είναι άρα μια υποκατηγορία της γενικής έννοιας της συμμετοχής και έχει να κάνει με την λήψη αποφάσεων της κοινότητας, των χρηστών, των κατοίκων μιας περιοχής, ή άλλων σχετικών ατόμων για τον σχεδιασμό του δομημένου περιβάλλοντος που τους αφορά. Η εφαρμογή του μπορεί να είναι σε δημόσιο χώρο, όπως παρεμβάσεις σε δημόσια κτίρια, σε χώρους της πόλης και στον αστικό ιστό, ή μπορεί να είναι σε ιδιωτικούς χώρους, οι οποίοι χρησιμοποιούνται από ομάδες ανθρώπων, όπως χώρους εργασίας, εκπαίδευσης και κατοίκησης.

Η συμμετοχή και ο συμμετοχικός σχεδιασμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με την προώθηση μιας πιο άμεσης δημοκρατίας, καθώς οι εμπλεκόμενοι λαμβάνουν αποφάσεις σε ατομικό επίπεδο, το οποίο έπειτα μεταφράζεται σε συλλογικό. Οι περισσότερες δημοκρατίες στον κόσμο σήμερα δεν έχουν αυτόν τον άμεσο χαρακτήρα, καθώς η λήψη αποφάσεων γίνεται μέσω εκλεγμένων αντιπροσώπων (αντιπροσωπευτική δημοκρατία), με κάποιες εξαιρέσεις, όπως την Ελβετία, όπου οι πολίτες συμμετέχουν πολλές φορές σε ατομικό επίπεδο στην λήψη αποφάσεων⁷. Συνεπώς, η συμμετοχή και κατ' επέκταση ο συμμετοχικός σχεδιασμός είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια άμεση δημοκρατία, σε συνδυασμό φυσικά με τους υπόλοιπους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, όπως οι εκλογές και τα δημοψηφίσματα. Επιπλέον, η συμμετοχή που σχετίζεται με την διατύπωση προτάσεων και τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την διαχείριση και παραγωγή του χώρου της πόλης αποτελεί μια διαδικασία κρίσιμη για τον προσδιορισμό του «δικαιώματος στην πόλη» (Σταυρίδης 2021), το οποίο με την σειρά του μπορεί να μεταφραστεί ως το δικαίωμα στην ελευθερία, στην εξατομίκευση μέσα στην κοινωνικοποίηση, στην κατοικία και το κατοικείν (Lefebvre 2007)⁸.

⁴ Αναλύεται στην **Ενότητα 1.5**.

⁵Elden, S., Lebas, E., Kofman, E. (επιμ.) (2003). *Henri Lefebvre Key Writings*, Λονδίνο: Continuum., 238-254.

⁶ Σταυρίδης, ό.π.

⁷ Wolf Linder, Sean Mueller (2021). *Swiss Democracy*. Palgrave Macmillan.

⁸ Lefebvre, Henri (2007). *Δικαίωμα στην πόλη. Χώρος και πολιτική*. Μτφρ. Π. Τουρνικιώτης και Κλ. Λωράν. Αθήνα: Εκδόσεις Κουκίδα.

1.2 Χρονολόγιο: Αρχιτέκτονες, Χρήστες και Συμμετοχή

Η συζήτηση περί συμμετοχής και συμμετοχικού σχεδιασμού είναι σημαντικό να τοποθετηθεί σε ένα χρονολογικό πλαίσιο, μέσω του οποίου μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα οι έννοιες, οι θεωρίες και οι μεθοδολογίες που έχουν αναπτυχθεί. Η χρονολογική συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει από τις δεκαετίες πριν το 1960, όταν το κίνημα του Μοντερνισμού ήταν ακόμα σε ισχύ και οι αρχιτέκτονες φάνταζαν ως αυθεντίες με μια στάση αρκετά απόμακρη από τον χρήστη. Όπως αναφέρει ο Reyner Banham (Banham 1975), οι μεγάλοι αρχιτέκτονες του Μοντέρνου κατά μια έννοια αποτέλεσαν πρότυπα πατέρα (*father figures*) για μια ολόκληρη γενιά αρχιτεκτόνων και προσθέτει πως «η αλαζονεία τους ήταν τρομακτική, αλλά συγχρόνως καθησυχαστική»⁹. Ο αρχιτέκτονας, δηλαδή, κατά το πρότυπο του Μοντέρνου, ήταν μια φυσιογνωμία αλάνθαστη και συγχρόνως υπήρχε η πεποίθηση ότι μόνο ο ίδιος μπορεί να δημιουργεί κτίρια και χώρους που αξίζουν τον τίτλο «αρχιτεκτονική», υπονοώντας πως ο χρήστης είναι παθητικός και προβλέψιμος και πως δεν έχει καμία θέση στην δημιουργία της αρχιτεκτονικής¹⁰. Αυτή η άποψη τροφοδοτήθηκε και από άλλες γνώμες που υπήρχαν στην αρχιτεκτονική εκείνη την περίοδο, όπως ότι «όλοι οι άνθρωποι έχουν τον ίδιο οργανισμό και τις ίδιες λειτουργίες, όλοι οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες ανάγκες»¹¹, το οποίο δίνει ακόμα περισσότερη δύναμη σε έναν αρχιτέκτονα και δημιουργεί μια παθητική και ουδέτερη εικόνα για τον χρήστη. Έτσι, οι αρχιτέκτονες κατά τον Μοντερνισμό, δημιουργούσαν πρότυπα «μηχανών κατοίκησης» (*machine-à-habiter*)¹², τα οποία προβάλλονταν για καθολική χρήση από όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που μπορεί να είχε ο καθένας. Όμως μια κατοικία που λειτουργεί ως μηχανή, τι είδους χρήστη παράγει; Ο Jonathan Hill (Hill 2003) πιστεύει πως ένας παθητικός χρήστης μαθαίνει να λειτουργεί στο χώρο με τον ίδιο τρόπο που ένας τεχνικός μαθαίνει να χειρίζεται ένα μηχάνημα και πως αυτό το είδος χρήστη είναι που αναζητούσε και ο Μοντερνισμός¹³. Η παρατήρηση για την παθητικότητα του χρήστη κατά τον Μοντερνισμό έγινε και από τον Sennett (Sennett 1996), ο οποίος αναφέρει πως «Η μοντέρνα εικόνα του ατόμου, ως απομονωμένου σώματος δεν έχει τελειώσει σε θρίαμβο. Έχει τελειώσει σε παθητικότητα»¹⁴. Έτσι, κατά την δεκαετία του 1960, κατά κάποιο τρόπο χάθηκε η αξιοπιστία του χρήστη στον αρχιτέκτονα και σύμφωνα με τον Giancarlo de Carlo (De Carlo 2007) αυτό συνέβη όταν η μοντέρνα αρχιτεκτονική επέλεξε το ίδιο κοινό με την ακαδημαϊκή ή επιχειρηματική αρχιτεκτονική, δηλαδή όταν πήρε μια ελίτ θέση στην πλευρά του πελάτη και όχι στην πλευρά του χρήστη¹⁵.

⁹ Banham, Reyner (1975). *Age of the Masters*. New York: Harper & Row, σ. 3-4.

¹⁰ Hill, Jonathan (2003). *Actions of Architecture*. Routledge, σ. 8.

¹¹ Le Corbusier (1923). *Vers une architecture*. [1977 Edition]. Paris: Editions Arthaud, σ.108.

¹² Στο ίδιο, σ.73.

¹³ Hill (2003), ό.π., σ. 16.

¹⁴ Sennett, Richard (1996). *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*. New York: W. W. Norton, σ. 374.

¹⁵ De Carlo, Giancarlo (2007). *Architecture's Public*. In: *Architecture and Participation*. Edited by Peter Blundell Jones, Doina Petrescu and Jeremy Till. Abingdon: Spon Press, σ. 6.



Εικόνα 2: Παιδιά κατασκευάζουν μακέτα για το Πανεπιστήμιο του Louvain.
Εικόνα 3: Παιδιά συζητούν πάνω από μια μακέτα.

Σε αυτό το σημείο είναι που ξεκινά και ο διάλογος σχετικά με την συμμετοχή του χρήστη στην αρχιτεκτονική και τον πολεοδομικό σχεδιασμό, δηλαδή στα τέλη της δεκαετίας του 1960, με έργα όπως αυτό της Sherry Arnstein¹⁶, του Henri Lefebvre¹⁷ και του Giancarlo De Carlo¹⁸. Η συμμετοχή, δηλαδή, εισήχθη επίσημα στον επαγγελματικό χώρο των αρχιτεκτόνων με την κρίση του Μοντέρνου κινήματος μεταξύ του 1960 και 1970 (Seve 2020)¹⁹ και συνδέθηκε με κινήματα πολιτών που διεκδικούσαν μεγαλύτερη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τον δημόσιο χώρο και την πόλη. Η έρευνα σχετικά με το δομημένο περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο το βιώνουν τα παιδιά, ξεκίνησε και αυτή τις δεκαετίες του 1960 και 1970 παράλληλα με τα κινήματα για την συμμετοχή.

Κατά την δεκαετία του 1970, τα κείμενα για την συμμετοχή στην αρχιτεκτονική είχαν θέματα σχετικά με την φαινομενολογία, την καθημερινή ζωή και την έννοια του τόπου²⁰, ενώ παράλληλα ο σχεδιασμός των πόλεων σχετίστηκε με την πολιτική πτυχή της συμμετοχής, χάρη σε έργα όπως το *The Uses of Disorder* του Richard Sennett²¹. Οι αρχικές θεωρίες σχετικά με την συμμετοχή (1960-1990) είχαν εστίασει στις διαδικασίες της δημιουργίας των πόλεων και στο πρόβλημα της αυθεντικότητας στην συμμετοχή²². Παράλληλα, η οπτική των παιδιών άρχισε να εντοπίζεται σε έρευνες όπως το *Growing Up in Cities*, το οποίο είχε ξεκινήσει το 1970 και ακολούθησε μια πρωτοποριακή τεχνική, κατά την οποία οι ερευνητές δεν παρέμειναν μόνο στην χωρική ανάλυση του περιβάλλοντος των παιδιών, αλλά δημιούργησαν ένα διάλογο μεταξύ παιδιών, ενηλίκων και κρατικών μηχανισμών της εκάστοτε περιοχής²³. Στην έρευνα συμμετείχε ένα φάσμα κοινωνικών ομάδων με διαφορετικούς βαθμούς «εξουσίας», το οποίο προσέφερε δεδομένα για τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται τα περιβάλλοντα που σχηματίζουν τις ζωές τους²⁴. Το πρόγραμμα *Growing Up in Cities* επανήλθε κατά την δεκαετία του 1990 και στις ήδη υπάρχουσες μεθόδους έρευνας προστέθηκαν νέες, πιο εξελιγμένες, όπως ερωτηματολόγια, εργαστήρια, δράσεις σε επίπεδο κοινότητας και χρήση των τεχνών²⁵.

Κυρίως από την δεκαετία του '80 και μετά, έγινε μια πιο συστηματική αποτύπωση ενός μοντέλου λήψης αποφάσεων με συμμετοχικό τρόπο, το οποίο λειτουργεί με τρόπο «από κάτω προς τα πάνω» (*bottom up*) και όχι «από πάνω προς τα κάτω» όπως

¹⁶ Arnstein Sherry R. (1969). *A Ladder of Citizen Participation*, *Journal of the American Planning Association*, Vol. 35, No. 4, July 1969., σ.34.

¹⁷ Lefebvre, Henri (1968). *Right to the City in Writings on Cities*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996.

¹⁸ De Carlo (2007), ό.π.

¹⁹ Seve, Bruno (2020). Doctoral Thesis: *Urban Co-Creation: Community planning, bottom-up and participation tools*. Barcelona: ETSAB. σ. 68.

²⁰ Beyerle, Ammon (2018). *Participation in Architecture: agonism in practice*. Melbourne: The University of Melbourne.

²¹ Sennett, Richard (1970). *The Uses of Disorder: Personal Identity & City Life*. New York: Knopf

²² Beyerle (2018), ό.π.

²³ Lynch, Kevin (1977). *Growing Up in Cities*. Cambridge, MA: MIT Press.

²⁴ Moffat, David (2002). *Growing Up in Cities* [EDRA / Places Awards, 2001-2002-Research]. *Places*, 15(1). Από: <https://escholarship.org/uc/item/4gv825qq>, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.

²⁵ Driskell, David (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth*. London: Earthscan Publications.

ήταν το σύνθημα²⁶. Έτσι άρχισε να δημιουργείται ένα κοινό λεξιλόγιο, το οποίο μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε μελλοντικές έρευνες και έργα. Την ίδια περίοδο υπήρξαν κάποιες διεθνείς πρωτοβουλίες-σταθμοί για την εξέλιξη των συμμετοχικών διαδικασιών. Η Έκθεση «*Many voices- One world*» της UNESCO, πραγματοποιήθηκε το 1980 και επισήμανε την σημασία της εμπλοκής του κοινού στην προσπάθεια αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων²⁷. Αντίστοιχα, το 1992 με την Διάσκεψη στο Ρίο ντε Τζανέιρο έγινε μια ακόμα προσπάθεια για την εμπλοκή των πολιτών στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και των κοινωνικών ανισοτήτων. Σημαντικές επισημάνσεις της διάσκεψης αφορούν την ανάγκη προώθησης της συμμετοχής και της συνεργασίας ως παραγόντων που μπορούν να έχουν ουσιαστική συνεισφορά²⁸.

Σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων, ίσως το πιο σημαντικό γεγονός των τελευταίων δεκαετιών είναι η υιοθέτηση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το 1989. Η συγκεκριμένη Σύμβαση έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για τις χώρες-μέλη και έτσι τα 42 κύρια άρθρα της αποτελούν σημείο καμπής για την συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων και γενικότερα για την διασφάλιση των δικαιωμάτων τους²⁹. Παράλληλα, από τη δεκαετία του 1980, στο πλαίσιο της λεγόμενης «χωρικής στροφής» άρχισε να διερευνάται η χωρική εστίαση στην εκπαίδευση με ποικίλες οπτικές και επεξεργασίες που φέρνουν στο προσκήνιο τη διαφορετικότητα κάθε τόπου, την εμπειρική σχέση με αυτόν και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να ενταχθεί η γειτονιά στη διδασκαλία των μαθημάτων κορμού³⁰. Συνδυαστικά, έγινε μια επιστημολογική στροφή στις σπουδές της παιδικής ηλικίας, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά, που ξεκινά από τη συνειδητοποίηση ότι η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή³¹. Την ίδια περίοδο ξεκίνησε η συζήτηση για την διαφορετικότητα, η οποία άλλαξε την προσέγγιση της αρχιτεκτονικής εφαρμογής, υπογραμμίζοντας την σημασία του «να βλέπεις, να χρησιμοποιείς και να ακούς το διαφορετικό»³². Αυτή η στροφή για αμφισβήτηση των θεωρημένων αποτέλεσε ένα νέο ξεκίνημα στην έρευνα για την συμμετοχή των παιδιών και για τα ζητήματα σχετικά με την κοινωνικότητά τους γενικότερα. Το 1998, ο Jonathan Hill, με το βιβλίο του *Occupying Architecture*³³, άνοιξε και πάλι την συζήτηση για τον χώρο ανάμεσα στον αρχιτέκτονα και τον χρήστη, θίγοντας εκ νέου το ζήτημα της συνεργασίας χρήστη και αρχιτέκτονα σε ένα νέο υπόβαθρο. Τα παιδιά ως οντότητες στον συμμετοχικό σχεδιασμό υπήρχαν καθ' όλη την πορεία του ιστορικά, όμως τα τελευταία μόνο χρόνια παρατηρείται η μετατροπή τους από αντικείμενο μελέτης σε υποκείμενο εφαρμογής.

²⁶ Fishkin, J.J. (1995). *The Voice of the People, Public Opinion and Democracy*. London: Yale University Press.

²⁷ Στρατηγέα, Αναστασία (2015), ό.π., σ. 20.

²⁸ Στο ίδιο, σ. 23.

²⁹ Αναλύεται στην **Υποενότητα 1.5.1**.

³⁰ Μίχα, Ειρήνη (2019). Συνομιλώντας για την πόλη με τα παιδιά, Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;, σ. 607-620.

³¹ Κατσαβουνίδου, Γαρυφαλλιά (2012), *Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι: μια πολυφωνική βιογραφία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σ.135.

³² Beyerle (2018), ό.π.

³³ Hill, Jonathan (1998). *Occupying architecture: between the architect and the user*. London: Routledge.

1.3 Τα στάδια της συμμετοχής

Η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, είτε αυτές είναι σχετικές με τον σχεδιασμό, είτε όχι, είναι μια έννοια/ διαδικασία που ερμηνεύεται βάσει του πλαισίου στο οποίο τοποθετείται και έτσι μπορεί να διαφέρει στη μεθοδολογία, τη συχνότητα και την εμπάθυνση που επιτυγχάνει. Η τελευταία πτυχή της συμμετοχής είναι και αυτή που έχει απασχολήσει περισσότερο την έρευνα κατά την δεκαετία του 60' και τις επόμενες. Στην ουσία είναι η ερώτηση: μέχρι ποιο σημείο μπορεί να συμμετέχει το κοινό στην συμμετοχική διαδικασία; Γύρω από αυτό το ερώτημα κινήθηκε και η έρευνα της Sherry Arnstein³⁴, η οποία και όρισε την «Σκάλα της Συμμετοχής» για να διαφοροποιήσει και να ορίσει τα επίπεδα που μπορούν να υπάρξουν στην συμμετοχή. Σύμφωνα με την «Σκάλα» γίνονται οι διαχωρισμοί σε μη συμμετοχή, σε συμβολική συμμετοχή και σε απόλυτη συμμετοχή ή πλήρη έλεγχο των πολιτών. Στην μη συμμετοχή περιέχεται η χειραγώγηση και η θεραπεία, στην συμβολική συμμετοχή (*tokenism*) περιέχεται η ενημέρωση, η διαβούλευση και η ειρήνευση, ενώ στον πλήρη έλεγχο των πολιτών περιλαμβάνονται οι συνεταιρικές σχέσεις, η κατ' εξουσιοδότηση δύναμη και ο έλεγχος των πολιτών.

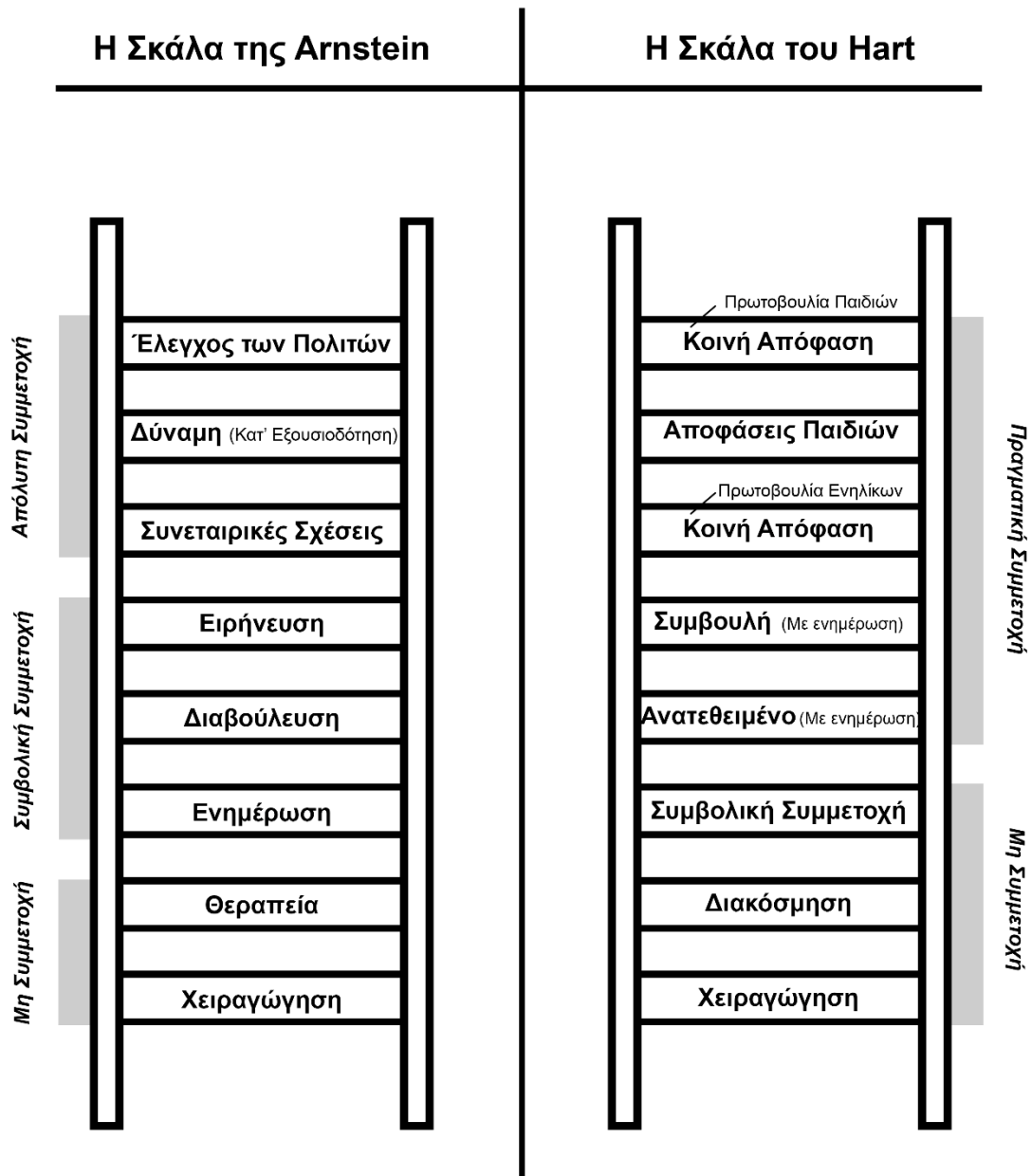
Τις επόμενες δεκαετίες, ο Roger Hart χρησιμοποίησε την μεταφορική χρήση της σκάλας για να δημιουργήσει μια νέα σκάλα συμμετοχής, αλλά αυτή τη φορά προσαρμοσμένη για ενέργειας με παιδιά³⁵. Αυτή η «σκάλα συμμετοχής των παιδιών» (*Ladder of Children's Participation*) έχει διαφορετικές διαβαθμίσεις από την αντίστοιχη «Σκάλα» της Arnstein, καθώς διακρίνεται σε μη συμμετοχή και πραγματική συμμετοχή. Τα τρία στάδια της μη συμμετοχής είναι η χειραγώγηση των παιδιών για προώθηση των συμφερόντων ενηλίκων, η «διακοσμητική» χρήση των παιδιών για την υποστήριξη στόχων ενηλίκων και η συμβολική συμμετοχή όπου τα παιδιά φαίνεται να λαμβάνουν μέρος, όμως δεν τους δίνεται η ευκαιρία να επηρεάσουν πραγματικά το αποτέλεσμα. Έπειτα, η σκάλα συνεχίζεται με την πραγματική συμμετοχή, όπου ξεκινά όταν τα παιδιά έχουν την δυνατότητα της επιλογής: επιλογή να συμμετέχουν ή όχι, το επίπεδο στο οποίο θέλουν να συμμετέχουν, να πάρουν αποφάσεις όταν αισθάνονται έτοιμα και τέλος όχι μόνο να αποφασίσουν τι θέλουν να κάνουν, αλλά να αποφασίσουν τα ίδια τον τρόπο επικοινωνίας που επιθυμούν³⁶. Ο Hart (Hart 1997) εξηγεί πως στα στάδια της πραγματικής συμμετοχής, δεν είναι απαραίτητο ένα στάδιο να είναι καλύτερο από ένα άλλο, αλλά αντιστοιχούν σε διαφορετικές περιστάσεις και το καθένα είναι κατάλληλο για μια περίπτωση³⁷. Αυτό είναι μια βασική διαφορά σε σχέση με την «Σκάλα» της Arnstein, καθώς εκεί κάθε ανώτερη βαθμίδα ισοδυναμεί με «καλύτερη» συμμετοχή.

³⁴ Arnstein, (1969), ό.π, σ.34.

³⁵ Hart, Roger (1997). *Children's Participation*. London: Earthscan Publication.

³⁶ Derr, V., Chawla, L., Mintzer, M. (2018). *Placemaking with Children and Youth*. New Village Press. Kindle Edition, σ.38.

³⁷ Hart, Roger (2008). "Stepping back from 'The Ladder': Reflections on a model of participatory work with children," UK: Springer, σ. 19-31.



Εικόνα 4: Διαγραμματική σύγκριση Σκάλα Arnstein- Σκάλα Hart.

1.4 Στόχοι και Γενικές Μεθοδολογίες Συμμετοχικού Σχεδιασμού

Η βάση του συμμετοχικού σχεδιασμού στηρίχθηκε σε έρευνα, η οποία είχε ως στόχο τον εντοπισμό των προβλημάτων, των δυνατών σημείων, των επιθυμιών των χρηστών και των δυνατοτήτων της ίδιας της διαδικασίας. Παρ' όλη την διαφοροποίηση των μεθόδων, οι ερωτήσεις που προσπαθούν να απαντηθούν παραμένουν συνήθως ίδιες ή κινούνται γύρω από το ίδιο πλαίσιο. Άρα, διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι διοργανωτές προσπαθούν να πάρουν τις απαντήσεις, όμως η βάση των ερωτήσεων παραμένει ίδια. Οι ίδιοι οι διοργανωτές πρέπει να αποφασίσουν για μια σειρά διαφορετικών ερωτήσεων σχετικά με την δομή της συμμετοχικής διαδικασίας, τις οποίες εξηγεί ο Sanoff³⁸ (Sanoff 2000):

-Ποιοι θα είναι οι συμμετέχοντες στην διαδικασία; Γενικά, οι άνθρωποι που πρόκειται να επηρεαστούν από την σχεδιαστική πρόταση θα πρέπει να συμμετέχουν στην διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Σε έργα με παιδιά χρειάζεται να αποφασιστεί η κατάλληλη ηλικιακή ομάδα για την κάθε διαδικασία.

-Τί θέλουμε να επιτύχουμε με την συμμετοχική διαδικασία; Για παράδειγμα, η συμμετοχή γίνεται για να παράγουμε ιδέες, να διευκρινίσουμε τις θέσεις του καθένα, να διαδώσουμε πληροφορίες, να λύσουμε κάποια διαφωνία, ή είναι απλά μια βαλβίδα ασφαλείας;

-Πού θέλουμε να φτάσει η συμμετοχική διαδικασία; Ποιοι είναι οι στόχοι;

-Πώς θα συμμετέχουν οι εμπλεκόμενοι; Είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν οι κατάλληλες μέθοδοι συμμετοχής ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Μέθοδοι όπως κοινοτικά εργαστήρια και συνελεύσεις επιτρέπουν ποικιλία ενδιαφερόντων. Δημόσιες ακροάσεις, από την άλλη, μπορεί να προσφέρουν πληροφορίες, αλλά να μην ενθαρρύνουν την υποστήριξη της κοινότητας.

-Πότε στην σχεδιαστική διαδικασία χρειάζεται ή είναι θεμιτή η συμμετοχή; Κατά την σχεδιαστική διαμόρφωση, την εφαρμογή, την αξιολόγηση ή σε συνδυασμό αυτών;

Επιστρέφοντας όμως στους στόχους της διαδικασίας του συμμετοχικού σχεδιασμού, πως μπορούν οι διοργανωτές να ανακαλύψουν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία, αλλά και να τους προτρέψουν να προτείνουν λύσεις για τους χώρους που τους αφορούν; Ο Sanoff³⁹ εξηγεί πως υπάρχουν διάφορες τεχνικές για την συμμετοχή, οι οποίες εμπλέκουν τον χρήστη σε διαφορετικά επίπεδα. Οι τεχνικές αυτές ξεκινούν με στάδια όπως η εξοικείωση/ ευαισθητοποίηση (awareness), η οποία περιλαμβάνει εκθέσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης και περιηγήσεις με τα πόδια, αλλά και άλλες έμμεσες μεθόδους, οι οποίες αποτελούνται με τη σειρά τους από έρευνες και ερωτηματολόγια. Άλλες τεχνικές που αναφέρει είναι ομαδικές μέθοδοι αλληλεπίδρασης όπως συνελεύσεις, brainstorming και συμμετοχικά παιχνίδια και επίσης ανοιχτές μέθοδοι που περιλαμβάνουν την

³⁸ Sanoff, Henry (2000). *Community participation methods in design and planning*. New York: Wiley.

³⁹ Στο ίδιο, σ.9.

ψηφιακή τεχνολογία. Ένας από τους κύριους στόχους στην συμμετοχική σχεδιαστική διαδικασία είναι να ακουστούν όσο δυνατόν περισσότερες απόψεις και ιδέες και ιδιαίτερος σε διαδικασίες με παιδιά. Έτσι, ο Sanoff υποστηρίζει πως το «brainstorming» σε μικρές ομάδες από τρία έως εννέα άτομα είναι μια μεθοδολογία που μπορεί να λειτουργήσει με προϋπόθεση να γίνεται η παραγωγή όσων περισσότερων λύσεων είναι δυνατόν, οι τρελές ιδέες να ενθαρρύνονται και να μην επιτρέπεται καμία κριτική⁴⁰. Είναι σημαντικό όλη η διαδικασία να είναι οργανωμένη και μελετημένη, αλλά συγχρόνως να αφήνει περιθώρια για αυθορμητισμό⁴¹. Αυτές οι τεχνικές και αυτά τα εργαλεία έχουν εξελιχθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες και έχουν εμπλουτιστεί με νέες μεθοδολογίες.

Για τα παιδιά αντίστοιχα, αυτές οι τεχνικές και μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν, όμως προσαρμόζονται στις προτιμήσεις και ικανότητες που έχουν ανάλογα με την ηλικία τους. Ένας από τους πρώτους στόχους σε διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού είναι τα παιδιά να παρατηρήσουν το κοντινό τους περιβάλλον και να ασκήσουν κριτική πάνω σε αυτό. Σε επόμενο επίπεδο, ο συμμετοχικός σχεδιασμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εμπλουτίσει το αναπαραστατικό λεξιλόγιο των παιδιών, να τα ωθήσει δηλαδή στον πειραματισμό με διαφορετικά μέσα, με στόχο να τα βοηθήσει στην έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων τους. Στο πρόγραμμα *Growing Up in Cities*⁴², το οποίο ξεκίνησε το 1970, βασίστηκε σε ουσιαστική μελέτη γύρω από τους χώρους που ζουν τα παιδιά και τη σχέση των παιδιών με το περιβάλλον τους. Η μελέτη βασίστηκε σε παρατήρηση, χαρτογράφηση και συνεντεύξεις, ενώ σε επόμενο στάδιο έγιναν χάρτες σχετικά με τις συνθήκες των χρηστών, φωτογραφική καταγραφή και συλλογή δεδομένων. Αυτό που αποτέλεσε το σημαντικότερο επίτευγμα είναι να προσπαθήσουν τα παιδιά να συσχετίσουν τις απόψεις τους, μέσω συμμετοχικών σχεδιαστικών δραστηριοτήτων, χαρτογράφηση της γειτονιάς από τα ίδια τα παιδιά και περιπάτους εξερεύνησης⁴³. Μια μεθοδολογία που εφαρμόζεται και στον συμμετοχικό σχεδιασμό είναι η ανάλυση και εκμάθηση μέσω παιχνιδιών. Αυτά τα παιχνίδια έχουν συνήθως ως στόχο την καλύτερη αναγνώριση της περιοχής μελέτης και απαντούν σε ερωτήματα όπως “Ποια είναι τα καλύτερα σημεία στη γειτονιά μου” ή “Ποια είναι η αγαπημένη μου διαδρομή για περίπατο”⁴⁴ και άλλα ερωτήματα σχετικά με τις προτιμήσεις, τους προβληματισμούς και τις πιθανές αλλαγές που θα ήθελαν. Μια γενική μέθοδος που χρησιμοποιείται σε προγράμματα συμμετοχής με παιδιά είναι η «προσέγγιση μωσαϊκό», δηλαδή η σύνθεση μιας μεθοδολογίας από το συνδυασμό διαφόρων εργαλείων, όπως παρατήρηση, συζήτηση με τα παιδιά, φωτογράφιση από τα παιδιά, βόλτες, χαρτογράφηση, συνεντεύξεις με ενήλικες που σχετίζονται με την έρευνα (εκπαιδευτικοί, γονείς)⁴⁵. Πρόθεση του ερευνητή δεν είναι η ανακάλυψη κάποιου «αληθινού νοήματος» βάσει μιας αυστηρά διατυπωμένης υπόθεσης εργασίας αλλά η διαμόρφωση ενός πλαισίου που να δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν πολλαπλά τις απόψεις, τις εμπειρίες τους, και να συμμετάσχουν ενεργά στην ερμηνεία του ίδιου του ερευνητικού υλικού⁴⁶. Οι συμμετοχικές διαδικασίες

⁴⁰ Στο ίδιο.

⁴¹ Στο ίδιο.

⁴² Lynch (1977), ό.π.

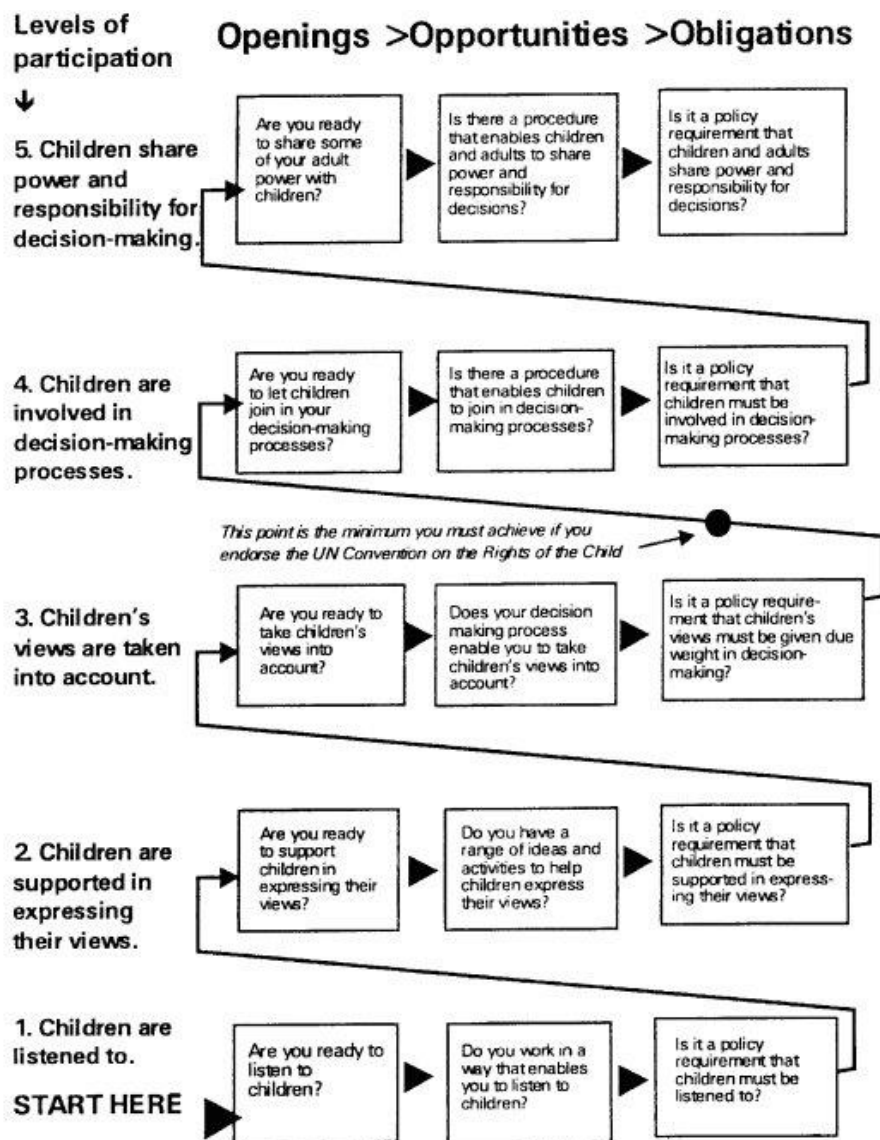
⁴³ Moffat (2002), ό.π., σ. 46.

⁴⁴ Ολοκληρωμένο Σύστημα Λήψης Χωρικών Αποφάσεων & Συμμετοχικού Σχεδιασμού- ppCITY (2018), Συνοπτική Έκθεση Φυσικού Αντικειμένου, σ. 2.

⁴⁵ Κατσαβουνίδου (2012), ό.π., σ. 132.

⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 132-133.

σχεδιασμού σχετικές με παιδιά, γίνονται συνήθως σε δημόσιους χώρους όπως πάρκα και πλατείες ή σε δημόσια κτίρια, όπως σχολεία, βιβλιοθήκες, κέντρα για νέους και κέντρα τεχνών⁴⁷. Για ενέργειες που αφορούν έργα μεγαλύτερης κλίμακας, όπως πολεοδομικά έργα, η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να γίνει μέσω του σχολικού και προσχολικού περιβάλλοντος, μέσω άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενεργειών για παιδιά προσφύγων και μεταναστών, καθώς επίσης Μη Κερδοσκοπικών Οργανώσεων για παιδιά και νέους⁴⁸. Συνεπώς, το περιβάλλον εφαρμογής του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά όχι μόνο δεν είναι περιορισμένο, αλλά αντιθέτως αγγίζει ένα ευρύ φάσμα χώρων και μπορεί να απασχολήσει τα παιδιά μέσω διαφορετικών διαδικασιών.



Εικόνα 5: Τα βήματα για την συμμετοχή των παιδιών (Harry Shier's Pathways to Participation model).

⁴⁷Derr, V., Chawla, L., Mintzer, M. (2018). ό.π., σ. 14.

⁴⁸ Στο ίδιο, σ. 14-15.

1.5 Νομικό Πλαίσιο

Η συμμετοχή του κοινού στην λήψη αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένου και του συμμετοχικού σχεδιασμού, συμπεριλαμβάνεται στο διεθνές, ευρωπαϊκό και για πολλές χώρες και σε εγχώριο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Αυτή η θεσμοθέτηση της συμμετοχής είναι σημαντική σε όλα τα επίπεδα, καθώς αποτελεί την βάση για την λήψη αποφάσεων με άμεσα δημοκρατικό τρόπο. Τα παιδιά σχετικά με την συμμετοχή αναφέρονται ως ξεχωριστή ηλικιακή ομάδα μόνο σε διεθνές επίπεδο (με την *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού* (1989)), ενώ στο ευρωπαϊκό και ελλαδικό δίκαιο απουσιάζουν, δημιουργώντας έτσι ένα νομικό κενό.

Αναφερόμενοι σε νομικό πλαίσιο για την συμμετοχή και τον συμμετοχικό σχεδιασμό, είναι σημαντικό να επισημανθεί τι εννοείται με την λέξη «παιδί». Ένας γενικός ορισμός για τα παιδιά είναι «όλα τα άτομα κάτω των 18 ετών» και αυτή είναι μάλιστα η ετυμολογία που χρησιμοποιείται από τα Ηνωμένα Έθνη στην *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού* (1989)⁴⁹. Παρ' όλα αυτά, τα Ηνωμένα Έθνη και η UNICEF χρησιμοποιούν συχνά τον όρο «νέοι» (*youth*), ο οποίος σύμφωνα με τους ίδιους κατανοείται ως «η περίοδος μεταξύ της παιδικής ηλικίας και την ενήλικης ανεξαρτησίας» ή «το άτομο που βρίσκεται μεταξύ της αναγκαστικής εκπαίδευσης και της αναζήτησης για πρώτη εργασιακή θέση». Για στατιστικούς λόγους, τα Ηνωμένα Έθνη χρησιμοποιούν τον όρο «νέοι», για άτομα μεταξύ 15 και 24 ετών⁵⁰, δημιουργώντας αυτόν τον νέο ηλικιακό διαχωρισμό. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας στον όρο «παιδί» συμπεριλαμβάνονται όλα τα άτομα κάτω των 18 ετών.

⁴⁹ Αναλύεται στην επόμενη ενότητα (**Υποενότητα 1.5.1**).

⁵⁰ *United Nations Report to the General Assembly on International Youth Year* (A/36/215, para. 8 of the annex.

1.5.1 Διεθνές επίπεδο

Τα Ηνωμένα Έθνη (UN) σε συνδυασμό με την UNICEF (*United Nations Children's Fund*) και πολλούς Μη Κερδοσκοπικούς Οργανισμούς ανά τον κόσμο που ασχολούνται με τα παιδιά, έχουν συμβάλλει στην εγκαθίδρυση νόμων και πολιτικών για την προστασία και προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Το 1989, η υιοθέτηση της *Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*⁵¹ από τα Ηνωμένα Έθνη άλλαξε τα δεδομένα για την συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων. Μέσα στα 42 Άρθρα της Σύμβασης, περιλαμβάνονται όλες οι προϋποθέσεις για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, καθώς και οι ευθύνες του εκάστοτε κράτους για την διασφάλιση τους. Μέσα σε αυτά τα άρθρα περιλαμβάνεται ως προϋπόθεση και η συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν. Έτσι, γίνεται ξεκάθαρο μέσω της Σύμβασης, πως τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους⁵² και κατά συνέπεια έχουν δικαίωμα στον σχεδιασμό των χώρων που τα αφορούν. Τα σχετικά άρθρα της *Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού* είναι τα εξής⁵³:

[Άρθρο 12]

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό της ωριμότητάς του.

2. Για το σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμοδίου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

[Άρθρο 13]

1. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του.

2. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι : α. για το σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων, ή β. για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημοσίων ηθών.

⁵¹ *Convention on the Rights of the Child* (1989). United Nations.

⁵² Hodgkin, R., Newell, P. (1998). *Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child*. Unicef 1998.

⁵³ Τα Άρθρα που μπορούν να συσχετιστούν είναι τα: 2,3, 12, 13, 14, 15, 23, 29, 31.

Παρ' όλο που η σύμβαση έχει γίνει αποδεκτή από όλα τα κράτη-μέλη των Ηνωμένων Εθνών⁵⁴, οι συνθήκες που περιγράφονται από τα άρθρα της Σύμβασης δεν αντιστοιχούν πάντοτε στην πραγματικότητα και ιδιαίτως σε ζητήματα σχετικά με την συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων. Τα κράτη-μέλη που έχουν υπογράψει την Σύμβαση, είναι υποχρεωμένα να στοχεύουν στην επίτευξη των άρθρων της Σύμβασης και να αποστέλλουν κάθε πέντε χρόνια μια αναφορά στα Ηνωμένα Έθνη σχετικά με την πρόοδό τους.



Εικόνα 6: Τα 42 Κύρια Άρθρα της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών).

⁵⁴ «Με εξαίρεση τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, εκ μέρους των οποίων έχει υπογράψει ο πρόεδρος τους στα Ηνωμένα Έθνη. Δεν έχει επικυρωθεί από το κοινοβούλιο.». Όπως αναφέρεται στο: Derr, V., Chawla, L., Mintzer, M. (2018). *Placemaking with Children and Youth*. New Village Press. Kindle Edition, σ.29.

1.5.2 Ευρωπαϊκό επίπεδο

Ως συνέχεια του προβληματισμού σε παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με την συμμετοχή του κοινού στην λήψη αποφάσεων, υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση η Σύμβαση του Aarhus το 1998. Η σύμβαση αφορά θέματα που σχετίζονται με την πληροφόρηση του κοινού, την πρόσβαση στην δικαιοσύνη για περιβαλλοντικά ζητήματα και την συμμετοχή του κοινού στην λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιβάλλον. Τα επόμενα χρόνια, ακολουθεί η υλοποίηση της Σύμβασης του Aarhus από την Ευρωπαϊκή Ένωση με τις Οδηγίες 2003/4/ΕΚ και 2003/35/ΕΚ, οι οποίες διασφαλίζουν νομικά την πληροφόρηση και συμμετοχή του κοινού, κατά κύριο λόγο στην επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων. Λίγα χρόνια αργότερα, το 2007 στην Συνθήκη της Λισαβώνας, θεσπίστηκε η Πρωτοβουλία των Ευρωπαίων Πολιτών (ΠΕΠ), η οποία δίνει την δυνατότητα στους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να απευθυνθούν στην ίδια, υποβάλλοντας νομοθετικές προτάσεις για τομείς όπου έχει αρμοδιότητα. Πιο συγκεκριμένα, βάσει του Κανονισμού 211/2011/ΕΕ, τουλάχιστον ένα εκατομμύριο πολίτες, από τουλάχιστον το ένα τέταρτο των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μπορούν να καλέσουν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να υποβάλει νομοθετικές προτάσεις σε τομείς της αρμοδιότητάς της⁵⁵. Αυτή η πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί σημαντική καινοτομία για την πορεία της συμμετοχής του κοινού στην λήψη αποφάσεων, καθώς θέτει τις βάσεις για μια διακρατική συμμετοχή.

1.5.3 Πανελλαδικό επίπεδο

Στον ελλαδικό χώρο οι διαδικασίες για τον συμμετοχικό σχεδιασμό του δημόσιου χώρου έχουν μερικώς εισαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην ελληνική νομοθεσία, στην πραγματικότητα όμως ο διάλογος κράτους και πολιτών είναι περιορισμένος. Η νομοθεσία είναι σχετική με τη συμμετοχή των πολιτών στην λήψη αποφάσεων και κατ' επέκταση περιλαμβάνει την λήψη αποφάσεων σχετικά με τον σχεδιασμό του δημόσιου χώρου. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, οι πολίτες έχουν δικαίωμα για τοπικά δημοψηφίσματα, μέσω των οποίων μπορούν να λάβουν αποφάσεις σε δημοτικό ή περιφερειακό επίπεδο⁵⁶, καθώς επίσης μπορεί να γίνεται η δημιουργία επιτροπών διαβούλευσης, με μέλη-πολίτες σε αριθμό ίσο με το ένα τρίτο (1/3) του αριθμού των μελών⁵⁷. Αλλά είδη συμμετοχικών διαδικασιών που προβλέπονται από τον νόμο είναι οι συνελεύσεις κατοίκων⁵⁸ και το συμβούλιο μεταναστών και προσφύγων⁵⁹. Τα παιδιά δεν φαίνεται να αναφέρονται ως ξεχωριστή κατηγορία στο νομοθετικό πλαίσιο των δήμων και των περιφερειών, έτσι είναι στην κρίση των διοργανωτών του εκάστοτε προγράμματος εάν θα συμμετέχουν ή όχι στην συμμετοχική διαδικασία.

⁵⁵ Στρατηγία (2015), *ό.π.*, σ.34.

⁵⁶ Σύμφωνα με τα άρθρα 133 - 150 ν. 4555/2018 - Κλεισθένης Ι.

⁵⁷ Σύμφωνα με τα άρθρα 76 & 178 ν.3852/2010 όπως ισχύουν με τις τροποποιήσεις του ν. 4555/2018 άρθρα 78 & 105.

⁵⁸ Σύμφωνα με το άρθρο 85 ν. 3852/2010 όπως τροπ. άρθρο 87 ν.4555/2018.

⁵⁹ Σύμφωνα με το άρθρο 78 ν.3852/2010 όπως ισχύει με τις τροποποιήσεις του άρθρου 79 ν.4555/2018.

Μέρος 2ο: Πρακτικές Εφαρμογές

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύονται εφαρμογές με παιδιά, οι οποίες αφορούν: μεθοδολογίες για συμμετοχικό σχεδιασμό, αρχιτεκτονικό και πολεοδομικό σχεδιασμό (με συλλογικό χαρακτήρα) και δραστηριότητες εισαγωγής σε χωρικά ζητήματα. Η πρώτη ενότητα του κεφαλαίου (Ενότητα 2.1) αναλύει εφαρμογές από διάφορα μέρη του κόσμου χωρισμένες ανά είδος ή/και ανά γεωγραφική περιοχή. Στην δεύτερη ενότητα (Ενότητα 2.2) παρουσιάζονται αναλυτικά τρεις εφαρμογές συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά, από τρεις διαφορετικές χώρες: Περού, Ισπανία, Ελλάδα.



2.1.1 Κατευθυντήριες μεθοδολογίες για την συμμετοχή των παιδιών



2.1.2 Μέθοδοι εισαγωγής σε χωρικά ζητήματα



2.1.2.1 Εξερεύνηση του τόπου

2.1.2.2 Χωρικά παιχνίδια

2.1.2.3 «Αναρχία» στους χώρους παιχνιδιού



2.1.3 Διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά



2.2 Τρία Παραδείγματα από τον κόσμο: Υποενότητες 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3



Unión Alto Sanibeni, Plaça d'en Baró!, 7ο Δημοτικό Αγίας Παρασκευής

Εικόνα 7: Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 2, ανά Ενότητα και Υποενότητα.

2.1 Εφαρμογές Συμμετοχικού Σχεδιασμού με παιδιά

2.1.1 Κατευθυντήριες μεθοδολογίες για την συμμετοχή των παιδιών

Στα πλαίσια της έρευνας για τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά έχουν δημιουργηθεί κάποιες κατευθυντήριες μεθοδολογίες ή οδηγοί (*manuals*), οι οποίοι απευθύνονται σε κρατικούς φορείς, αρχιτέκτονες, πολεοδόμους ή άλλους σχετικούς επαγγελματίες και μη. Σε αυτούς τους οδηγούς αναλύονται οι μεθοδολογίες και οι παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μια συμμετοχική διαδικασία, καθώς επίσης ενδεικτικές δραστηριότητες και χρονοδιαγράμματα. Υπάρχουν πολυάριθμα παραδείγματα τέτοιων οδηγιών σε όλο τον κόσμο, όμως το καθένα από αυτά έχει κάποιες ιδιαίτερες παραμέτρους σχετικά με τον τόπο στον οποίο έχει συνταχθεί. Παρακάτω γίνεται η αναφορά κάποιων χαρακτηριστικών παραδειγμάτων οδηγιών που αφορούν συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά.

Μια πρόσφατη προσπάθεια είναι ο οδηγός «*Η σχολική αυλή, ένας χώρος ισότητας*» των *EqualSaree* για τον σχεδιασμό σχολικών αυλών¹. Σε αυτό τον οδηγό, η συγκεκριμένη ομάδα προτείνει τρόπους διαχείρισης των σχολικών αυλών, έχοντας πέντε σχεδιαστικές παραμέτρους: ποικιλία, ευελιξία, συσχετισμός, άνεση, αντιπροσώπευση. Ο οδηγός αφορά προαύλια σχολείων, όμως θεωρητικά θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε άλλους χώρους οι οποίοι αφορούν παιδιά, όπως χώρους παιχνιδιού, πάρκα και αθλητικές εγκαταστάσεις. Αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, έχει εφαρμοστεί πρακτικά από την ομάδα σε σχολικές αυλές στην Βαρκελώνη και την περιφέρειά της, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει διαθέσιμο διαδικτυακά για να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε ενδιαφερόμενο². Σε μια παρουσίαση της *EqualSaree* στην αρχιτεκτονική σχολή της Βαρκελώνης (*ETSAB*)³, η ομάδα υπογράμμισε την σημασία επανεκκίνησης της σκέψης σχετικά με τις σχολικές αυλές, καθώς υπάρχουν προκαθορισμένες σχεδιαστικές αρχές που εφαρμόζονται στα προαύλια και οι οποίες είναι σημαντικό να αμφισβητηθούν. Στην συγκεκριμένη παρουσίαση αναφέρθηκε ένα στοιχείο που εντόπισε η ομάδα στις έρευνές της σε σχολικές αυλές της περιφέρειας της Βαρκελώνης: το 70% της αυλής είναι αφιερωμένο σε ανταγωνιστικά ομαδικά αθλήματα (όπως ποδόσφαιρο και μπάσκετ), ενώ το 30% είναι αφιερωμένο για τις υπόλοιπες δραστηριότητες. Όπως υπογράμμισαν τα μέλη της ομάδας, αυτό το 70% στην ουσία χρησιμοποιείται από αγόρια και μόλις το 30% από κορίτσια, το οποίο δημιουργεί μια ανισορροπία ανάμεσα στα φύλα. Οι *EqualSaree* εισάγουν στην συζήτηση το ζήτημα του φύλου, υποστηρίζοντας πως στον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά είναι απαραίτητη και η μέριμνα για τις διαφορετικές επιθυμίες των φύλων.

¹ Ο οδηγός είναι διαθέσιμος στον ιστότοπο: https://equalsaree.org/wp-content/uploads/2018/02/Material-de-suport_-Equal-Saree.pdf, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.

² Ο οδηγός έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά.

³ Η παρουσίαση έγινε στα πλαίσια του μαθήματος «Architecture and Politics», στην σχολή *ETSAB* του *UPC*, με συντονιστές του μαθήματος την *Zaida Muxí* και τον *Josep Maria Muntaner*.

Ένα άλλο εργαλείο που διαμορφώθηκε στην Βαρκελώνη, είναι το *ArquiEscola*, το οποίο αποτελεί έναν εκπαιδευτικό οδηγό για την εισαγωγή των αρχιτεκτονικών ζητημάτων στο σχολείο⁴. Ο συγκεκριμένος οδηγός απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και αποτελείται από θεωρίες και δραστηριότητες τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν στο σχολείο για να δομήσουν στους μαθητές τρόπους ανάλυσης και διαμόρφωσης του περιβάλλοντός τους. Η θεωρία του οδηγού βασίζεται σε τρία πεδία με διαφορετική κλίμακα, από τον εαυτό, την κατοικία, μέχρι και την ευρύτερη περιοχή. Η μεθοδολογία του οδηγού δημιουργεί στην ουσία τα θεμέλια για την διαμόρφωση χωρικών απόψεων, οι οποίες σε επόμενο στάδιο μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού.

Ένας άλλος οδηγός για σχεδιασμό γειτονιών και των κέντρων πόλεων, τα οποία να είναι φιλικά για παιδιά και γονείς είναι το *The City at Eye Level for Kids*⁵, μέρος του ομώνυμου διεθνούς προγράμματος, το οποίο απευθύνεται σε δημόσιες αρχές, αρχιτέκτονες και πολεοδόμους, παιδιά, γονείς και φοιτητές. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου οδηγού είναι πως είναι ευέλικτος ως προς τον διοργανωτή, την διάρκεια της διαδικασίας και τους στόχους του έργου και έτσι μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά πλαίσια. Επιπρόσθετα, ο οδηγός έχει διαθέσιμα εκτυπώσιμα φύλλα, τα οποία περιέχουν ερωτήσεις-δραστηριότητες για παιδιά και τα οποία μπορούν να δοθούν έτοιμα στους συμμετέχοντες.

Όπως παρατηρείται από την ανάλυση των παραπάνω παραδειγμάτων, οι οδηγοί για τις συμμετοχικές διαδικασίες με παιδιά μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές. Ο κάθε οδηγός έχει διαφορετικές προτεραιότητες, όπως ο οδηγός των *EqualSaree* που λαμβάνει υπόψη το φύλο των παιδιών ως παράμετρο, κάτι που απουσιάζει από άλλους οδηγούς. Το παράδειγμα των *ArquiEscola*, απευθύνεται συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς, με στόχο την εισαγωγή των αρχιτεκτονικών ζητημάτων στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ο οδηγός «*The City at Eye Level for Kids*», έχει ευρύ κοινό και προσαρμόζεται σε διαφορετικές περιστάσεις. Έτσι, στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ένας μόνο οδηγός, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθολικά σε έργα παντού, αλλά ο κάθε οδηγός μπορεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου προγράμματος.

⁴ Ο οδηγός είναι διαθέσιμος στα καταλανικά: <https://elglobusvermell.org/serveis/dif-recer/programa-educatiu-arquiescola/>.

⁵ Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://placemaking-europe.eu/wp-content/uploads/listing-uploads/file/2020/05/Manual-The-City-at-Eye-Level-Kids-FINAL-VERSION-1.pdf>, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021.



Η σχολική αυλή, ένας χώρος ισότητας

Οδηγός παρατήρησης και ανάπτυξης
παρεμβάσεων με βάση την οπτική του
φύλου



(Από αριστερά) Εικόνα 8: Εξώφυλλο οδηγού των EqualSaree, Εικόνα 9: Εξώφυλλο οδηγού ArquiEscola, Εικόνα 10: Εξώφυλλο οδηγού The City at Eye Level for Kids.

2.1.2 Μέθοδοι εισαγωγής σε χωρικά ζητήματα

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός με παιδιά μπορεί να τοποθετηθεί σε διαφορετικά πλαίσια και ένα από τα κύρια είναι το σχολικό περιβάλλον. Πέρα όμως από αυτήν την διαπλοκή σχολείου-πόλης στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων διαδικασιών μάθησης, η πόλη συνιστά πεδίο εκδίπλωσης και άλλων πτυχών της ζωής του παιδιού και ιδιαίτερα εκείνων που συνδέονται με τη δραστηριότητα του παιχνιδιού (Τσουκαλά 2018)⁶. Έτσι, για την εισαγωγή των παιδιών σε ζητήματα συμμετοχικού σχεδιασμού και χωρικής ανάλυσης χρησιμοποιούνται συχνά δραστηριότητες ή «χωρικά» παιχνίδια. Τα «χωρικά» ή «σχεδιαστικά» παιχνίδια μπορεί να έχουν τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού, δραστηριότητας, χωρικής κατασκευής ή να είναι ένας χώρος τον οποίο τα παιδιά μπορούν να (ανα)διαμορφώσουν. Αυτά τα παιχνίδια έχουν συνήθως ως στόχο την καλύτερη αναγνώριση μιας περιοχής μελέτης και απαντούν σε ερωτήματα όπως “Ποια είναι τα καλύτερα σημεία στη γειτονιά μου” ή “Ποια είναι η αγαπημένη μου διαδρομή για περίπατο”⁷ και άλλα ερωτήματα σχετικά με τις προτιμήσεις, τους προβληματισμούς και τις πιθανές αλλαγές που επιθυμούν. Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ανεξάρτητα για διαμόρφωση χωρικής νοημοσύνης στα παιδιά, είτε ως εισαγωγική δραστηριότητα σε προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού.

⁶ Τσουκαλά, Κυριακή (2018). *Εισαγωγή. Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, 1, σ. 15-19.

⁷ *Ολοκληρωμένο Σύστημα Λήψης Χωρικών Αποφάσεων & Συμμετοχικού Σχεδιασμού* (2018), ό.π., σ.2.

2.1.2.1 Εξερεύνηση του τόπου

Κάποιες φιλόδοξες προσπάθειες για την εισαγωγή των παιδιών σε χωρικά ζητήματα, εκμεταλλεύονται την εξερευνητική φύση των παιδιών, είτε στο τοπίο της πόλης, είτε στο φυσικό τοπίο. Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί το *Tinos Guide & Seek*, ένας πολιτισμικός οδηγός για το νησί της Τήνου φτιαγμένος από παιδιά για παιδιά, ο οποίος δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Φρατζέσκας Παπαγιαννοπούλου, παιδαγωγού και μέλος της τοπικής κοινότητας⁸. Ο οδηγός φτιάχτηκε με συμμετοχικό τρόπο από μαθητές δημοτικού του νησιού με σκοπό την ενίσχυση της σχέσης των παιδιών με το ίδιο το νησί και συγχρόνως την προώθηση της πολιτισμικής κληρονομιάς της περιοχής και της καλλιέργειας ικανοτήτων στα παιδιά⁹. Σε ένα ανάλογο πλαίσιο συζήτησης, μια άλλη δραστηριότητα που σχετίζεται με τον συμμετοχικό σχεδιασμό είναι οι «περίπατοι εξερεύνησης» (exploratory walks). Στόχος αυτών των περιπάτων είναι να κατανοηθούν οι ιδιαίτερες οπτικές των παιδιών και η αντίληψη που έχουν για τον δημόσιο χώρο της πόλης. Τέτοιοι περίπατοι έχουν πραγματοποιηθεί και πραγματοποιούνται σε διαφορετικές χώρες και οργανώνονται κατά κύριο λόγο από δημόσιους φορείς, εθελοντικούς οργανισμούς ή/και έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Μια ομάδα με εκτεταμένο έργο στους περιπάτους εξερεύνησης είναι οι *EqualSaree*, οι οποίοι οργανώνουν εξορμήσεις σε διάφορες πόλεις με στόχο να εντοπίσουν τα αδύναμα σημεία του δημόσιου χώρου για τις γυναίκες και τα παιδιά¹⁰. Τέτοιους περιπάτους έχουν οργανώσει στην Βαρκελώνη και στα προάστια της, καθώς επίσης σε πόλεις στην Ιταλία, στο Μαρόκο και στην Ελλάδα. Οι περίπατοι αυτοί έχουν ως κύριο θέμα την ασφάλεια στην πόλη και τους τρόπους με τους οποίους ο σχεδιασμός των δημοσίων χώρων μπορεί να βελτιώσει την καθημερινότητα των ανθρώπων.

Η εξερεύνηση ως μέσο μάθησης του χώρου για παιδιά φαίνεται να έχει μεγάλη αποτελεσματικότητα, καθώς τα παιδιά έχουν εκ φύσεως μια εξερευνητική τάση. Φαίνεται επίσης, ότι το περιβάλλον εξερεύνησης μπορεί να είναι το γνώριμο περιβάλλον της πόλης, όπως στους περιπάτους των *EqualSaree*, αλλά μπορεί να είναι και ένα νέο περιβάλλον, όπως τόπος διακοπών στο παράδειγμα του *Tinos Guide & Seek*. Σημαντική πτυχή του τελευταίου οδηγού, είναι πως είναι δημιουργημένο από παιδιά, τοποθετώντας τα όχι μόνο στην θέση του εξερευνητή, αλλά και στην θέση του δημιουργού.

⁸ Ο οδηγός υπάρχει και ηλεκτρονικά διαθέσιμος στον ιστότοπο: <https://tinoguideandseekdotcom.files.wordpress.com/2020/06/tinos-guide-and-seek-greek.pdf>, Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

⁹ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://tinoguideandseek.com/>, Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

¹⁰ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://equalsaree.org/es/project/marchas-exploratorias/>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.



10

ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΑ

Λύσε την ακροστιχίδα για να ανακαλύψεις το πρώτο στοιχείο της εξερεύνησης!

- 1 -----
- 2 -----
- 3 -----
- 4 Α -----
- 5 -----

11

Οι παρακάτω γρίφοι θα σε βοηθήσουν να λύσεις την ακροστιχίδα της διπλής σελίδας. Γράψε τις απαντήσεις με τη σωστή σειρά ώστε να εμφανιστεί το πρώτο στοιχείο!

- 1 Τη βάζουμε στην φουρτάλια.
- 2 Ο μήνας που ξεκινάει το καλοκαίρι.
- 3 Εκεί κάνουμε βουτιές.
- 4 Το κρατούν οι νεράιδες.
- 5 Με αυτό ακούμε. (ΑΝΓΙΣΤΡΟΦΑ)



*Φουρτάλια: Τρήγορο, παραδοσιακό φαγητό της Τήνου, σαν ομελέτα.

Εικόνα 11: Τμήμα του οδηγού Tinos Guide & Seek.

2.1.2.2 Χωρικά παιχνίδια

Τα επιτραπέζια «χωρικά» παιχνίδια είναι μια εκδοχή που δοκιμάζεται τα τελευταία χρόνια, είτε ως μέρος μιας διαδικασίας συμμετοχικού σχεδιασμού, είτε ως ανεξάρτητη δραστηριότητα με στόχους την καλλιέργεια χωρικής νοημοσύνης και ανάπτυξης ικανοτήτων. Το αρχιτεκτονικό γραφείο *Die Baupiloten* έχει αναπτύξει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το *Negotiate Dream Space*, μέσω του οποίου καθορίζονται οι επιθυμίες και οι ανάγκες του κάθε χρήστη και θέτονται οι περιορισμοί για την σχεδιαστική διαδικασία¹¹.

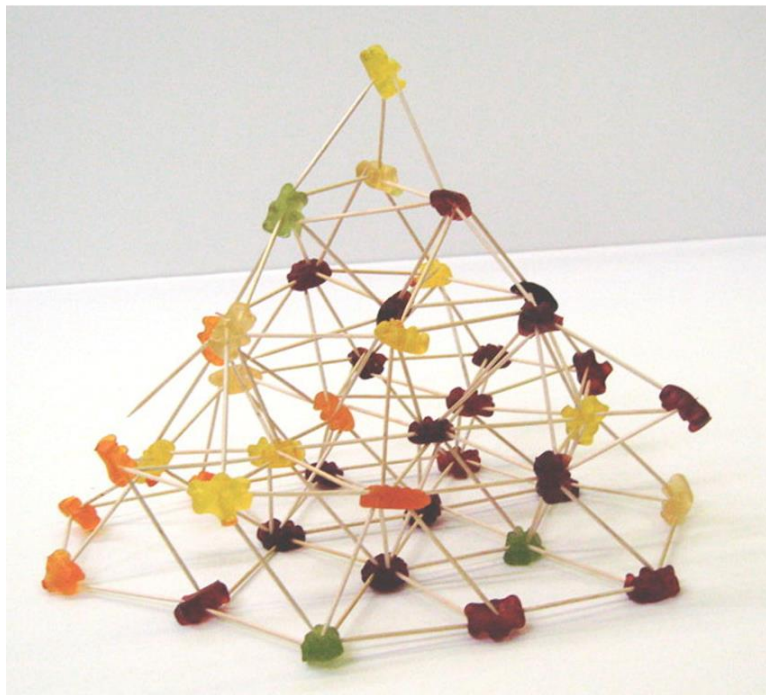
Στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν κάποιες ομάδες εκπαιδευτικών και αρχιτεκτόνων που διοργανώνουν δραστηριότητες-παιχνίδια για παιδιά και είναι σχετικά με την αρχιτεκτονική ή/και τον συμμετοχικό σχεδιασμό. Η ομάδα *Arkki*, διοργανώνει εργαστήρια για παιδιά τεσσάρων (4) έως δεκατριών (13) ετών με δραστηριότητες σχετικές με την αρχιτεκτονική, όπως κατασκευές και μακέτες, σε μια προσπάθεια να καλλιεργήσουν την φαντασία των παιδιών και να ανακαλύψουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους. Η ίδια ομάδα υποστηρίζει πως το πρόγραμμα δεν απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά που θέλουν να γίνουν στο μέλλον αρχιτέκτονες, αλλά προσπαθεί να υποστηρίξει την δημιουργικότητα των παιδιών, ανεξάρτητα από το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν¹². Μια άλλη ομάδα που ασχολείται με την εισαγωγή των παιδιών σε αρχιτεκτονικά ζητήματα στον ελλαδικό χώρο είναι οι *Aka Architecture Kids Athens*. Με παρόμοιο τρόπο, διοργανώνουν εργαστήρια για παιδιά με αρχιτεκτονικό ή/και καλλιτεχνικό περιεχόμενο, αλλά επιπλέον συντονίζουν εξορμήσεις στην πόλη για γονείς και παιδιά, όπως έναν αρχιτεκτονικό περίπατο που διοργανώθηκε τον Ιούνιο του 2021 σε κτίρια σχεδιασμένα από γυναίκες αρχιτέκτονες¹³.

Τα χωρικά παιχνίδια μπορούν να έχουν διαφορετικές μορφές και να γίνονται σε διαφορετικά πλαίσια. Το *Negotiate Dream Space*, ως επιτραπέζιο παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, στο οικογενειακό περιβάλλον, διευρύνοντας έτσι το πεδίο ανάπτυξης της χωρικής νοημοσύνης. Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες των *Arkki* και *Aka Architecture Kids Athens*, μπορούν να γίνονται σε ώρες εκτός του σχολείου, για την εξωσχολική απασχόληση των παιδιών ή για δραστηριότητες όπου συμμετέχουν οι γονείς, για να ενδυναμωθεί η σχέση γονέα-παιδιού.

¹¹ Hofmann, Susanne (2014). *Architecture is Participation, Die Baupiloten Methods and Projects*, σ.88.

¹² Από την ιστοσελίδα του προγράμματος: <http://www.arkki.gr/>, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021.

¹³ Ο περίπατος έγινε στα πλαίσια της έκθεσης *Κυρία Αρχιτέκτων [FRAU ARCHITEKT]* του Ινστιτούτου Γκάιτε (*Goethe Institut Athen*).



Εικόνα 12: Κολλάζ εικόνων με κατασκευές παιδιών από το πρόγραμμα Arkki.

2.1.2.3 «Αναρχία» στους χώρους παιχνιδιού

Μια διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τα παιδιά έχουν τα λεγόμενα «*junk playgrounds*», οι οποίοι είναι χώροι διαθέσιμοι για παιδικό παιχνίδι (*playgrounds*), με μόνη ενήλικη παρέμβαση στον χώρο την τοποθέτηση εργαλείων, παλαιών αντικειμένων, επίπλων, οχημάτων, ξύλων και μπάζων (*junk*). Σε αυτούς τους χώρους, τα παιδιά μπορούν να παίζουν ελεύθερα και να διαμορφώσουν το περιβάλλον σύμφωνα με τις επιθυμίες τους¹⁴. Η ιδέα για τα «*junk playgrounds*» προέκυψε το 1931, όταν ο Δανός αρχιτέκτονας τοπίου Carl Theodor Sorensen παρατήρησε ότι τα παιδιά έπαιζαν παντού εκτός από τους χώρους παιχνιδιού που είχε σχεδιάσει ο ίδιος για αυτά¹⁵. Από την εμφάνιση των «*junk playgrounds*» τον προηγούμενο αιώνα μέχρι σήμερα, έχουν ανοίξει διάφοροι τέτοιοι χώροι ελεύθερου παιχνιδιού, κατά κύριο λόγο σε χώρες της δυτικής και βόρειας Ευρώπης, καθώς και στην βόρεια Αμερική. Ένα ενεργό παράδειγμα ενός τέτοιου χώρου είναι το *play:groundNYC*, το οποίο βρίσκεται στην Νέα Υόρκη (ΗΠΑ) και αποτελείται από σχεδόν 5.000 τετραγωνικά μέτρα ελεύθερου χώρου για παιχνίδι¹⁶. Στον χώρο παιχνιδιού έχουν τοποθετηθεί εργαλεία, κομμάτια ξύλου και άλλα αντικείμενα, με τα οποία τα παιδιά άνω των 6 ετών μπορούν να παίζουν ελεύθερα και να διαμορφώσουν τον χώρο όπως επιθυμούν. Μια σημαντική παράμετρος είναι πως στο εσωτερικό του χώρου απαγορεύονται οι γονείς, οι οποίοι βέβαια μπορούν να παρακολουθούν τα παιδιά από τον εξωτερικό χώρο. Στον χώρο παιχνιδιού δεν επικρατεί απόλυτη αναρχία, καθώς υπάρχουν εξειδικευμένοι εργαζόμενοι για την ασφάλεια των παιδιών, ενώ συγχρόνως τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να τηρούν κάποιους γενικούς κανόνες, όπως να φορούν κλειστά παπούτσια για να αποφευχθούν πιθανοί τραυματισμοί.

Αυτή η ελευθερία που μπορούν να προσφέρουν τα «*junk playgrounds*» είναι κάτι απαραίτητο για τα παιδιά, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη του χαρακτήρα τους, τους μαθαίνει να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να ασκούν έλεγχο, να ακολουθούν κανόνες, να κάνουν φίλους και να βιώνουν την χαρά¹⁷. Συγχρόνως, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται με συνομήλικούς τους για την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, βάσει των διαθέσιμων υλικών, το οποίο είναι ένα χρήσιμο μάθημα για το μέλλον. Σε αυτούς τους χώρους δεν ισχύει «φαντάσου και φτιάξε ό,τι θέλεις», αλλά ισχύει «φαντάσου και φτιάξε ό,τι θέλεις με τα διαθέσιμα υλικά». Τα «*junk playgrounds*» θέτουν δηλαδή τον περιορισμό της υλικότητας. Στα περισσότερα έργα συμμετοχικού σχεδιασμού, οι διοργανωτές επιλέγουν να μην απασχολούν τα παιδιά με το ζήτημα της υλικότητας, διότι προτιμούν τα παιδιά να σκεφθούν χωρίς περιορισμούς και να αναπτύξουν την φαντασία τους. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να πει πως με τα «*junk playgrounds*» τα παιδιά αναπτύσσουν μεν την φαντασία τους, όμως μέσα στα πλαίσια του ρεαλισμού.

¹⁴ Almon, Joan (Editor) (2017). *Playing It Up—With Loose Parts, Playpods, and Adventure Playgrounds*. Annapolis, MD: Alliance for Childhood.

¹⁵ *Adventure playgrounds offer kids space to build resilience, self-confidence and courage*. (Άρθρο). Από τον ιστότοπο: <https://tocaboca.com/magazine/adventure-playgrounds/>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.

¹⁶ Πληροφορίες ανακτήθηκαν από τον ιστότοπο: <https://www.play-ground.nyc/>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.

¹⁷ Gray, Peter (2011). *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. American Journal of Play.



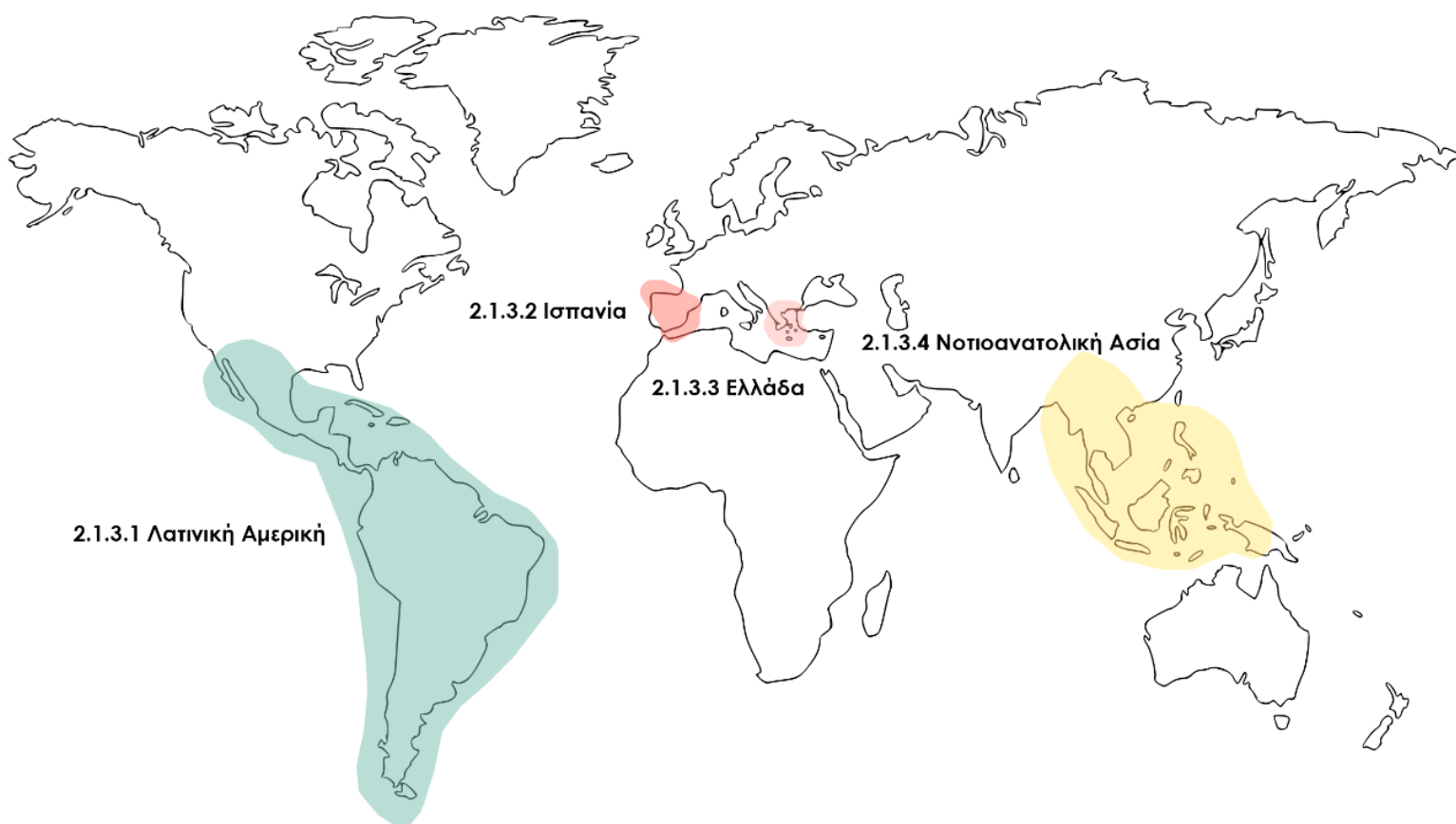
Εικόνα 13: Παιδιά χτίζουν ένα σπίτι (junk playgrounds).

Εικόνα 14: Δεντρόσπιτο (junk playgrounds).

Εικόνα 15: Κατασκευές παιδιών (junk playgrounds).

2.1.3 Διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά

Σε αυτή την υποενότητα διερευνώνται κάποιες φιλόδοξες προσπάθειες συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά από διαφορετικά μέρη του κόσμου. Τα παραδείγματα χωρίζονται στις γεωγραφικές περιοχές της Λατινικής Αμερικής, της Ισπανίας, της Ελλάδας και της Νοτιοανατολικής Ασίας. Η κάθε περιοχή μπορεί να διδάξει κάτι διαφορετικό στην εφαρμογή του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά και να βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις μεθοδολογίες που εφαρμόζονται. Τα διαφορετικά παραδείγματα περιγράφονται περιληπτικά, ενώ στην επόμενη ενότητα (2.2 *Τρία παραδείγματα από τον κόσμο*), τα τρία παραδείγματα θα αναλυθούν σε βάθος. Επιπρόσθετα, αυτή η υποενότητα εισάγει τα περιβάλλοντα των τριών κύριων πρακτικών εφαρμογών που αναλύονται στην επόμενη ενότητα (2.2 *Τρία παραδείγματα από τον κόσμο*): Λατινική Αμερική, Ισπανία, Ελλάδα.



Εικόνα 16: Οι γεωγραφικές ζώνες που παρουσιάζονται στην Υποενότητα 2.1.3.

2.1.3.1 Λατινική Αμερική

Ο συνδυασμός του συμμετοχικού σχεδιασμού με την συλλογική κατασκευή είναι αρκετά σύνηθες φαινόμενο στην Λατινική Αμερική, καθώς η πλειοψηφία αυτών των δράσεων έχει κινηματικό χαρακτήρα και οι κρατικοί φορείς δεν εμπλέκονται στην διαδικασία. Στο Caracas της Βενεζουέλας, το πολυετές έργο *Multiprogram Ship*, ένα κτίριο πολλαπλών χρήσεων, το οποίο ξεκίνησε το 2007, σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε συμμετοχικά με την τοπική κοινωνία. Το έργο απασχόλησε μεγάλο μέρος της κοινότητας, από όλες τις ηλικιακές ομάδες και κυρίως τα παιδιά, καθώς επίσης προσέφερε μια αύξηση στην μικρο-οικονομία της περιοχής¹⁸. Στο ίδιο περιβάλλον της Λατινικής Αμερικής, πραγματοποιήθηκε η υλοποίηση μιας πρότασης στη γειτονία Polvorilla, στην περιοχή Ixtapalapa, έξω από την πόλη του Μεξικού, όπου παρ' όλο που δεν συμμετείχαν τα ίδια τα παιδιά στον σχεδιασμό, η ασφάλειά τους αποτέλεσε έναν από τους κύριους στόχους. Πιο συγκεκριμένα, η ενεργή συμμετοχή των γυναικών στις συνελεύσεις οδήγησε στην υλοποίησης μιας ιδιωτικής αυλής για κάθε ισόγεια κατοικία, η οποία διαχωρίζεται από το δρόμο στην όψη της κατοικίας με ένα διάτρητο τοίχο (Σταυρίδης 2021)¹⁹. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η παρακολούθηση των παιδιών που παίζουν έξω και ταυτόχρονα η διαβαθμισμένη και ελεγχόμενη ιδιωτικότητα του υπαίθριου χώρου της οικογένειας (Stavrídes 2019)²⁰.

Με αυτά τα δύο παραδείγματα, γίνεται εμφανές πως οι κάτοικοι μιας περιοχής μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στο περιβάλλον που ζουν. Το παράδειγμα της Βενεζουέλας, είναι χαρακτηριστικό έργο για την αλλαγή που μπορεί να επιφέρει μια δράση συμμετοχικού σχεδιασμού, όχι μόνο στο δομημένο περιβάλλον, αλλά και στην βελτίωση της τοπικής οικονομίας. Το παράδειγμα στο Μεξικό, θίγει το ζήτημα της ασφάλειας και την διαχείρισή του από τους γονείς της περιοχής. Αυτό το τελευταίο ζήτημα, έχει μεγάλο ενδιαφέρον επειδή παρ' όλο που η συζήτηση της εργασίας κινείται γύρω από τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά, η ανησυχία για την ασφάλεια τους συνήθως δεν αναφέρεται ως πρόβλημα από τα ίδια, αλλά από τους γονείς τους. Αυτό το στοιχείο δείχνει την σημασία της συμμετοχής όχι μόνο των παιδιών στον σχεδιασμό, αλλά και των γονέων τους ή άλλων ενηλίκων από το κοντινό τους περιβάλλον.

¹⁸ Multiprogram Ship, Press Dossier (2020), στον ιστότοπο: https://issuu.com/the.public.machinery/docs/presskit_1_multiprogram_ship_alejandro_haiek_coll_, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.

¹⁹ Σταυρίδης (2021), ό.π.

²⁰ Stavrides, Stavros (2019). *Common Spaces of Urban Emancipation*. Μάντσεστερ: Manchester University Press., σ. 168.

2.1.3.2 Ισπανία

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός στην Ισπανία έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερος τα τελευταία χρόνια και κυρίως στην περιοχή της Καταλονίας, σε δήμους της Βαρκελώνης και της περιφέρειάς της. Τα παραδείγματα συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά στην Ισπανία μπορούν να συσχετιστούν με τη μακρά έρευνα που υπάρχει στην χώρα σχετικά με την πολεοδομία, το φύλο, την θέση της γυναίκας και τα κινήματα που υπάρχουν σχετικά με αυτά. Μια επιπλέον πτυχή που προώθησε τον συμμετοχικό σχεδιασμό είναι το ενδιαφέρον που υπάρχει σε διοικητικό επίπεδο των δήμων για πολεοδομικά ζητήματα. Τα παρακάτω παραδείγματα έχουν κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά που απασχολούν την συμμετοχική σκηνή στην Ισπανία: το περιβάλλον, το φύλο και τις εφήμερες κατασκευές με παιδαγωγικούς στόχους.

Οι *EqualSaree*, εκτός από το θεωρητικό τους έργο, έχουν εφαρμόσει πρακτικά τις θεωρίες τους σε σχολεία και πλατείες της Βαρκελώνης και της περιφέρειάς της. Ένα από τα πιο σημαντικά έργα τους είναι το «*Fem dissabte a la Plaça d'en Baró!*», το οποίο αφορά την αναδιαμόρφωση μιας πλατείας σε έναν περιφερειακό δήμο της Βαρκελώνης²¹. Ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματά τους ήταν το *Empatitzem*²², στο οποίο συμμετείχαν πέντε σχολεία του Δήμου της Santa Coloma de Gramenet, κατά την διάρκεια ενός έτους συνολικά, για την αναθεώρηση και τον ανασχεδιασμό των σχολικών αυλών. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία σχολικών αυλών με τις πέντε σχεδιαστικές παραμέτρους των *EqualSaree*: ποικιλία, ευελιξία, συσχετισμός, άνεση, αντιπροσώπευση.

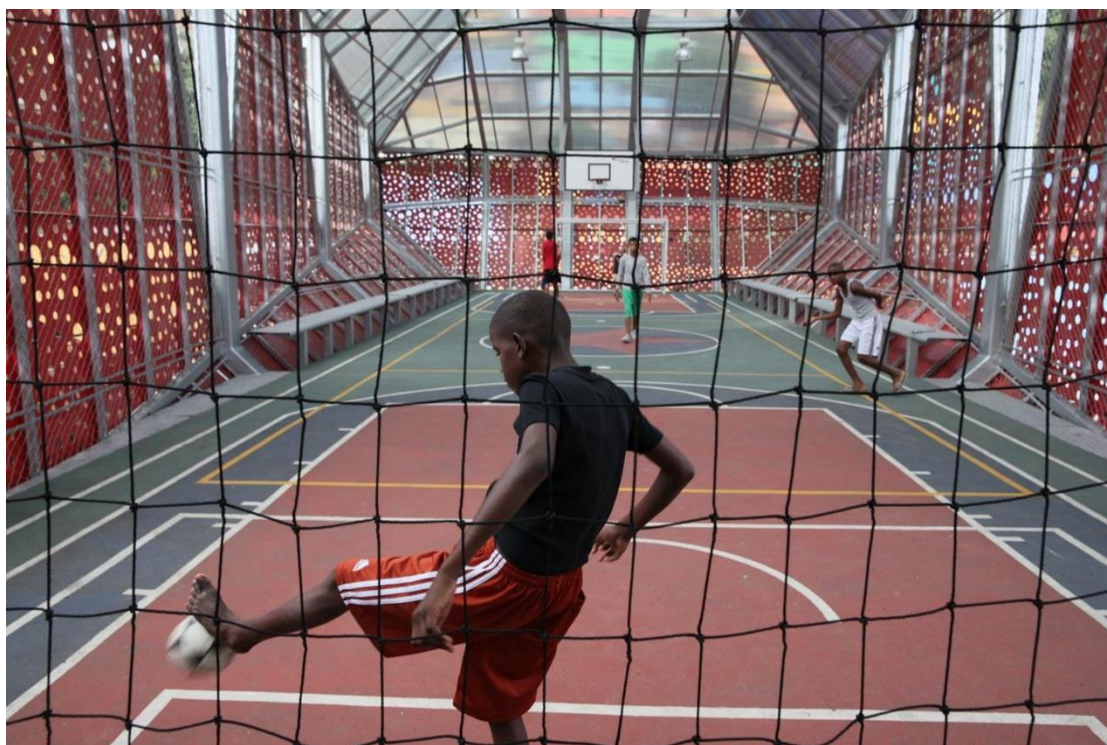
Μια άλλη ομάδα που δραστηριοποιείται στην Βαρκελώνη είναι οι *Voltes Coop* (*Voltes Cooperativa d'arquitectura*), ένας συνεταιρισμός με πολυάριθμα έργα με συμμετοχικό σχεδιασμό και συγκεκριμένα με παιδιά. Τα έργα τους με παιδιά έχουν συνήθως εφήμερο χαρακτήρα αποτελούν μέρος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το πρόγραμμα στο σχολείο *Montseny*²³, στην Βαρκελώνη. Για το συγκεκριμένο έργο, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σε ενήλικες (εκπαιδευτικοί και γονείς) και σε παιδιά, με τους οποίους πραγματοποίησαν μια σειρά από δραστηριότητες, συζητήσεις, ερωτηματολόγια, σχεδιασμό σε κάτοψη και μακέτες.

Αυτή η ποικιλία στην σκηνή του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά στην Ισπανία δημιουργεί ενδιαφέρουσες ισορροπίες. Σύνηθες πεδίο εφαρμογής αυτών των διαδικασιών είναι οι σχολικές αυλές όπως στο σχολείο *Montseny* ή στο πρόγραμμα *Empatitzem*, αλλά η κλίμακα μπορεί να διαφοροποιείται από εφήμερες μικρές κατασκευές (*Montseny*) έως και μαζική αναδιαμόρφωση των σχολικών αυλών σε ένα δήμο (*Empatitzem*).

²¹ Το έργο αναλύεται στην **Υποενότητα 2.2.2**.

²² Πληροφορίες: <https://equalsaree.org/project/empatitzem/>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.

²³ Πληροφορίες: <https://voltes.coop/en/projectes/naturalitzacio-pati-montseny/>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.



Εικόνα 17: Multiprogram Ship, Caracas, Venezuela.
Εικόνα 18: Montseny School, Barcelona, Spain.

2.1.3.3 Ελλάδα

Στον ελλαδικό χώρο, κατά κύριο λόγο την τελευταία δεκαετία, έχουν γίνει προσπάθειες προώθησης του συμμετοχικού σχεδιασμού με έργα σε διάφορα μέρη της χώρας, ενώ ταυτόχρονα οι τοπικές αρχές έχουν αρχίσει να λαμβάνουν έναν πιο ενεργό ρόλο σχετικά με την συμμετοχή των πολιτών στον σχεδιασμό του δημόσιου χώρου. Σχετικά με τις συμμετοχικές ενέργειες που αφορούν παιδιά, η πλειοψηφία των παραδειγμάτων είναι στο περιβάλλον του σχολείου και γίνονται σε συνεργασία με την διοίκηση του σχολείου ή/και τον δήμο της περιοχής.

Ένα παράδειγμα της προηγούμενης δεκαετίας είναι το πρόγραμμα συμμετοχικού σχεδιασμού στο 1^ο Λύκειο Χανίων, όπου έγινε σε συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα CPD²⁴ στα πλαίσια πολιτιστικού προγράμματος του σχολείου. Στόχοι του προγράμματος ήταν η εξοικείωση των μαθητών με έννοιες της αρχιτεκτονικής, του πολεοδομικού σχεδιασμού, της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας με την πόλη, αλλά συγχρόνως η πρακτική εμπειρία των μαθητών στον σχεδιασμό των οδών γύρω από το σχολείο με εφήμερες κατασκευές, ώστε να μετατραπούν σε οδούς ήπιας κυκλοφορίας²⁵. Η ίδια ομάδα έχει οργανώσει διαδικασίες σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής (Αττική), όπως στο 7^ο Δημοτικό του δήμου²⁶, το οποίο υλοποιήθηκε, αλλά και στο 2^ο Δημοτικό²⁷, στο οποίο ολοκληρώθηκε η συμμετοχική διαδικασία, αλλά δεν υλοποιήθηκε το έργο. Στην δεύτερη διαδικασία, συμμετείχαν πάνω από 350 μαθητές και ο κύριος στόχος ήταν να δημιουργηθεί μια συλλογική πρόταση για τον προαύλιο χώρο των σχολείων μέσω εργαστηρίων, ερωτηματολογίων, διαλόγου και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Μια άλλη ομάδα με ενεργή δραστηριότητα στην Αθήνα, είναι οι *Athens SuperScript*, οι οποίοι οργανώνουν αρχιτεκτονικά εργαστήρια για παιδιά, έργα συμμετοχικού σχεδιασμού και παρεμβάσεις στον δημόσιο χώρο. Ένα από τα έργα τους, «*Τα ποντίκια έφαγαν την πόρτα*» αφορά την μετατροπή της εισόδου του 35^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών σε πόρτα/βιβλιοθήκη για την κοινότητα²⁸. Το έργο σχεδιάστηκε συμμετοχικά μαζί με 15 μαθητές της Β τάξης δημοτικού και δημιουργεί τυπολογίες κινούμενων ραφιών, τα οποία είναι ενσωματωμένα στην κεντρική πόρτα του σχολείου και στα οποία μπορεί να γίνει ανταλλαγή βιβλίων μεταξύ μαθητών και γειτονιάς.

Το περιβάλλον του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά στην Ελλάδα, δείχνει να αναπτύσσεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια, όμως φαίνεται να περιορίζεται ως ένα βαθμό από την έλλειψη προγραμμάτων σε επίπεδο δήμων. Γι' αυτό συχνά οι συμμετοχικές διαδικασίες περιορίζονται στο εκπαιδευτικό επίπεδο και δεν

²⁴ Η CPD έχει μετατραπεί στην σημερινή *CommonSpace*.

²⁵ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://www.commonspace.gr/symmetoxikoxania>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.

²⁶ Αναλύεται στην **Υποενότητα 2.2.3**.

²⁷ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://www.commonspace.gr/second-agia>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.

²⁸ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://www.athenssuperscript.org/el/pages/the-mice-ate-the-door>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.

υλοποιούνται ή η υλοποίησή τους αφορά μικρές παρεμβάσεις στον σχολικό χώρο. Αυτό, βεβαίως, δεν σημαίνει πως η συμμετοχική διαδικασία υποβιβάζεται ή πως το αποτέλεσμα δεν είναι ικανοποιητικό. Το έργο «*Τα ποντίκια έφαγαν την πόρτα*», με μια παρέμβαση μικρής κλίμακας, κατάφερε να ενοποιήσει το σχολείο με την γειτονιά, χωρίς την ανάγκη για δαπανηρές παρεμβάσεις. Αντίστοιχα, το παράδειγμα από το 1^ο Λύκειο Χανίων, κατάφερε να αγγίξει την ηλικιακή ομάδα των εφήβων, η οποία είναι συχνά δυσπρόσιτη σε συμμετοχικές δράσεις.

2.1.3.4 Νοτιοανατολική Ασία

Πέρα από την αναφορά σε παραδείγματα της Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής, μπορούν να εισαχθούν στην συζήτηση και δύο έργα που υλοποιήθηκαν στο περιβάλλον της Νοτιοανατολικής Ασίας, το οποίο είναι αρκετά διαφορετικό από τα προαναφερθέντα περιβάλλοντα. Τα συγκεκριμένα έργα αποτελούν παραδείγματα της προσαρμοστικότητας που μπορεί να έχει ο συμμετοχικός σχεδιασμός και ιδιαίτερα αυτός που εμπεριέχει παιδιά.

Μια ιδιαίτερη περίπτωση συμμετοχικού σχεδιασμού είναι από την ομάδα *Participate In Design*, στην Σιγκαπούρη, μια χώρα με μεγάλη οικονομική ανάπτυξη, αλλά με αυστηρή νομοθεσία και κοινωνικούς κανόνες, κάτι που γίνεται εμφανές στον δημόσιο χώρο με προκαθορισμένες και οριοθετημένες δραστηριότητες. Η Mizah Rahman, υπεύθυνη των εργαστηρίων της ομάδας, είχε δηλώσει πως «δεν είναι στην κουλτούρα της Σιγκαπούρης να συναντιέσαι με τους γείτονές σου και να συζητάς για τον δημόσιο χώρο»²⁹ και έτσι σε μια προσπάθειά τους να απλοποιήσουν την συμμετοχική διαδικασία ζήτησαν από τους κατοίκους σε εισόδους πολυκατοικιών απλώς να σημειώσουν κάποιες σκέψεις τους για την γειτονία³⁰. Σε μια προσπάθειά να αναθεωρήσουν τους χώρους παιχνιδιού, με την ονομασία «*Hack Our Play*», όπου συμμετείχαν πάνω από 400 άτομα, χρησιμοποίησαν μια πιο ελεύθερη λογική σχετικά με την ασφάλεια των παιδιών («δεν πειράζει να πέσουν και λίγο»)³¹, με το οποίο παραδόξως ήταν σύμφωνοι και οι γονείς. Μέρος του προγράμματος «*Hack Our Play*», είναι και το «*Play Kit*», ένας οδηγός που απευθύνεται σε γονείς και παιδιά, για συλλογικές καλλιτεχνικές κατασκευές που μπορούν να φτιάξουν μαζί, μεταφέροντας έτσι την έννοια του συμμετοχικού σχεδιασμού και στο σπίτι, για το οποίο έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό και οι γονείς.

Ένα άλλο πρόγραμμα στην Νοτιοανατολική Ασία, είναι το Νηπιαγωγείο στο Bang Nong Saeng στην Ταϊλάνδη. Στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν φοιτητές αρχιτεκτονικής, συντονιστές-αρχιτέκτονες από την διεθνή σκηνή, κάτοικοι της περιοχής και παιδιά του οικισμού. Η συνεργασία των διαφορετικών ομάδων έγινε σε

²⁹ Rahman, Mizah (2017). *Empowering Communities through Participatory Design*, Design Forward Conference 2017.

³⁰ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://participateindesign.org/>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.

³¹ Rahman (2017), ό.π.

όλα τα στάδια του έργου, από τον σχεδιασμό, μέχρι και την ολοκλήρωση της κατασκευής του, συνδέοντας άτομα από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και γενιές³².

Τα παραδείγματα της Νοτιοανατολικής Ασίας προσφέρουν σημαντικά μαθήματα για διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά. Από τα προγράμματα στην Σιγκαπούρη, γίνεται κατανοητό ότι η συμμετοχική διαδικασία πρέπει να προσαρμόζεται στο εκάστοτε κοινό και να επινοεί μεθόδους για να το προσελκύσει. Αντίστοιχα, το παράδειγμα στην Ταϊλάνδη, έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εισαγωγής φοιτητών αρχιτεκτονικής στην συμμετοχική διαδικασία και συλλογική κατασκευή. Με αυτό τον τρόπο το έργο έχει διπλό εκπαιδευτικό χαρακτήρα, καθώς τα παιδιά του οικισμού μαθαίνουν να συνεργάζονται και να εκφράζουν τις απόψεις τους, ενώ συγχρόνως οι φοιτητές αρχιτεκτονικής συμμετέχουν ως διοργανωτές, κατανοώντας καλύτερα την αρχιτεκτονική και την συμμετοχική διαδικασία.



Εικόνα 19: «Hack Our Play», *Participate In Design*, στην Σιγκαπούρη.

³² Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://www.sarquellatorres.com/6376671-bang-nong-saeng-kindergarten>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.



Εικόνα 20: Αποτέλεσμα από το πρόγραμμα «Τα ποντίκια έφαγαν την πόρτα», Αθήνα.
Εικόνα 21: Νηπιαγωγείο στο Bang Nong Saeng.

2.2 Τρία Παραδείγματα από τον κόσμο

Παρακάτω, έχει γίνει η επιλογή τριών πρακτικών εφαρμογών συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά: στο Περού (Unión Alto Sanibeni), στην Ισπανία (Plaza d'en Baró!) και στην Ελλάδα (7^ο Δημοτικό Αγίας Παρασκευής). Υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις τους, αλλά και διαφορές ως προς τις συνθήκες, τις κλίμακες και τα περιβάλλοντα στα οποία υλοποιήθηκαν. Η επιλογή των παρακάτω παραδειγμάτων έγινε για να αναφερθούν και να αναλυθούν οι διαφορετικές πτυχές του συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά και να προκύψει μια κριτική σχετικά με τις μεθόδους, τους συμμετέχοντες και τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η διαδικασία σε διαφορετικά περιβάλλοντα.



Εικόνα 22: Τα τρία παραδείγματα που αναλύονται στην Ενότητα 2.2.

2.2.1 «Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Union Alto Sanibeni» των Semillas (Περού)

Στοιχεία Έργου:

Όνομα Έργου	Nursery and Primary School, Union Alto Sanibeni
Τύπος Έργου	Σχολείο
Τοποθεσία	Ιθαγενής Κοινότητα Union Alto Sanibeni, Pangoa, Junín, Peru
Χρονική Περίοδος	2017-2019
Αρχιτέκτονες	Asociación Semillas para el Desarrollo Sostenible
Χρηματοδότηση	Costa Foundation
Συμμετέχοντες	παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, δήμος
Ηλικία παιδιών	5-12 (κυρίως)

2.2.1.1 Γενικά Στοιχεία για το Έργο

Το συγκεκριμένο έργο αφορά τον συμμετοχικό σχεδιασμό και την συλλογική κατασκευή ενός σχολείου σε μια ιθαγενή κοινότητα στο Union Alto Sanibeni, η οποία βρίσκεται στο Περού. Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γενικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται το συγκεκριμένο παράδειγμα, καθώς στην Λατινική Αμερική³³ υπάρχει μια μακρά παράδοση σύμπλεξης πρακτικών συμμετοχικής και συλλογικής αυτοοργάνωσης με αγώνες διεκδίκησης του δικαιώματος στην πόλη (Σταυρίδης 2021)³⁴. Παρ' όλα αυτά, το συγκεκριμένο έργο δεν εντάσσεται στα συνήθη έργα συλλογικής αυτοοργάνωσης, καθώς η διοργάνωση γίνεται από την αρχιτεκτονική ομάδα (*Semillas*) και η χρηματοδότηση από έναν φιλανθρωπικό οργανισμό (*Costa Foundation*). Το γεγονός ότι η χρηματοδότηση δεν είναι από κάποιον δημόσιο φορέα, αλλά από έναν φιλανθρωπικό οργανισμό δημιουργεί μια διαφορετική δυναμική στον διάλογο μεταξύ κατοίκων, διοργανωτών και κρατικής εξουσίας, καθώς η τελευταία παύει να είναι το κέντρο λήψης αποφάσεων και αυτός ο ρόλος μετατίθεται στον φιλανθρωπικό οργανισμό.

Ένα σημαντικό στοιχείο είναι πως η συγκεκριμένη κοινότητα είχε εγκαταλειφθεί κατά την δεκαετία του 1990, λόγω της εσωτερικής ένοπλης σύγκρουσης στο Περού και το 1998 η κοινότητα επέστρεψε στον οικισμό, με μεγάλες ελλείψεις σε δημόσιες εγκαταστάσεις. Το σχολείο της κοινότητας εξυπηρετεί 200 μαθητές, αλλά συγχρόνως υποστηρίζει δραστηριότητες για την υπόλοιπη κοινότητα των 1000 κατοίκων. Στόχος του προγράμματος ήταν η κατασκευή ενός νέου σχολείου, το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και των κατοίκων.

³³ Παραδείγματα στην Λατινική Αμερική αναφέρονται στην **Υποενότητα 2.1.3.1**.

³⁴ Σταυρίδης (2021), ό.π.

2.2.1.2 Μεθοδολογία³⁵

Η μεθοδολογία βασίζεται στην συμμετοχή της κοινότητας σε όλα τα στάδια του έργου, από την ανάλυση, τον σχεδιασμό, την κατασκευή μέχρι και την μετέπειτα επίβλεψη του έργου. Ως εισαγωγικό στάδιο, οι διοργανωτές παρουσίασαν στην τοπική κοινότητα πληροφορίες σχετικά με το έργο που επρόκειτο να γίνει στην περιοχή. Αυτό το στάδιο είναι απαραίτητο για προγράμματα που δεν αποτελούν πρωτοβουλία της ίδιας της κοινότητας, καθώς είναι σημαντικό οι κάτοικοι να ενημερωθούν και να δώσουν την συναίνεσή τους³⁶. Επιπρόσθετα, ανατέθηκαν οι ρόλοι για τα διαφορετικά τμήματα του προγράμματος και δημιουργήθηκε ένα χρονοδιάγραμμα. Σε αυτό το σημείο ξεκίνησε και το «διαγνωστικό» μέρος της συμμετοχικής διαδικασίας, με κύριο στόχο τη γνωριμία με την κοινότητα και την ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης. Στα εργαστήρια συμμετείχαν άτομα όλων των ηλικιών της κοινότητας, οι οποίοι χωρισμένοι σε ομάδες, σχεδίασαν τέσσερις χάρτες για να περιγράψουν την κοινότητά τους. Τα χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν στους χάρτες είχαν σχέση με τους φυσικούς πόρους της περιοχής, όπως τα ποτάμια, τα δάση και τις καλλιέργειες που υπάρχουν, τις συνδυετικές οδούς για την διέλευση στον οικισμό, τα δημόσια κτίρια και τα τοπόσημα, καθώς επίσης τα στοιχεία κοινοτικής ζωής. Έπειτα, ζητήθηκε από τους κατοίκους να καταγράψουν τις ικανότητές τους, μεταξύ των οποίων καταγράφηκαν γνώσεις σχετικά με την κατασκευή, την καλλιέργεια και το κυνήγι. Στην συνέχεια, έγινε μια ανοιχτή συζήτηση σχετικά με τα διαθέσιμα κατασκευαστικά υλικά στην περιοχή και από που μπορεί να γίνει η προμήθειά τους. Εντοπίστηκαν πληθώρα διαθέσιμων υλικών προερχόμενα από την κοινότητα, την γενικότερη περιοχή ή κατ' ανάγκη από την πρωτεύουσα, την Lima.

Μετά από την εισαγωγή στα ζητήματα του οικισμού, ξεκίνησαν τα εργαστήρια με τα παιδιά της κοινότητας, τα οποία αποτελούσαν τους πρωταγωνιστές του έργου. Στόχος των εργαστηρίων ήταν να κατανοήσουν οι διοργανωτές την καθημερινότητα των παιδιών, τις ανάγκες τους στο σχολικό πλαίσιο, τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν και τις επιθυμίες τους. Σε ένα τμήμα του εργαστηρίου με τους μαθητές, τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν ένα ρολόι και να περιγράψουν τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν καθημερινά ανά ώρα και να επιλέξουν τις αγαπημένες τους από αυτές. Από τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν φαίνεται πως πολλοί μαθητές σηκώνονται στις 04:00 π.μ., λόγω της μεγάλης απόστασης που πρέπει να διανύσουν για να φθάσουν στο σχολείο, το οποίο ξεκινά στις 08:30 π.μ.. Σημαντικός παράγοντας στην καθημερινότητα των μαθητών είναι το πρόγραμμα Qali Warma, το οποίο καλύπτει την διατροφή τους στο σχολείο, στο οποίο όμως δεν υπάρχει ο απαραίτητος χώρος για τραπεζαρία. Σε επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές εξήγησαν στους διοργανωτές τα τοπικά παιχνίδια που παίζουν, καθώς ήταν σημαντικό να κατανοηθούν οι ανάγκες των συγκεκριμένων παιχνιδιών σε χώρο και εξοπλισμό. Στο τέλος της συγκεκριμένης σειράς εργαστηρίων, εντοπίστηκε πως οι αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών είναι να παίζουν στο σχολείο και να βοηθούν τους γονείς τους στις γεωργικές εργασίες. Επιπρόσθετα, όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν για τις επιθυμίες τους σχετικά με την μελλοντική επαγγελματική τους καριέρα, δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί και κάποιοι άλλοι γιατροί, μηχανικοί και αστυνομικοί, το οποίο δείχνει πως ανέφεραν επαγγέλματα που βλέπουν στο κλειστό περιβάλλον τους, ενώ παράλληλα δεν έδωσαν αξία σε τοπικά επαγγέλματα, όπως η γεωργία.

³⁵ Η μεθοδολογία που περιγράφεται εδώ έχει εντοπισθεί:

Ιστοσελίδα αρχιτεκτονικής ομάδας: <http://www.semillasperu.com/en/portfolio-item/escuela-inicial-y-primaria-union-alto-sanibeni-2/#>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.

Ιστοσελίδα φιλανθρωπικού οργανισμού: <https://www.costafoundation.com/lives-we-have-changed/peru/union-alto-sanibeni-primary-and-nursery-school/>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.

Τεύχος παρουσίασης του προγράμματος: https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.

³⁶ Η συναίνεση της τοπικής κοινότητας για τα έργα που γίνονται στον δημόσιο χώρο αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις της συμμετοχής. Αναλύεται στην **Υποενότητα 3.1.1.2**.

Η επόμενη σειρά εργαστηρίων έγινε με τους επτά εκπαιδευτικούς του σχολείου, με στόχο να κατανοηθεί η καθημερινότητά τους κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών και εκτός. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν σε ένα χαρτί τις ιδιαίτερες δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά την διάρκεια της ημέρας, της εβδομάδας αλλά και του έτους, ώστε να κατανοηθούν οι γιορτές του οικισμού και τα ιδιαίτερα γεγονότα που συμβαίνουν εκεί. Σε επόμενη δραστηριότητα, συζητήθηκαν τα προβλήματα του υφιστάμενου σχολείου, τα οποία όπως φάνηκε από την συζήτηση είναι αρκετά σοβαρά, με κύρια: έλλειψη νερού, εγκαταστάσεων και υγιεινής.

Η ακόλουθη σειρά εργαστηρίων είναι το τμήμα του συμμετοχικού σχεδιασμού, στην οποία συμμετείχαν τριάντα παιδιά και γονείς από τον οικισμό. Κύριος στόχος των εργαστηρίων ήταν να εντοπισθούν οι χώροι με την μεγαλύτερη αξία και να συμφωνηθεί μια ιεράρχηση των χώρων βάσει των διαθέσιμων πόρων. Κατά την διάρκεια της δραστηριότητας, συζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά που επιθυμούσαν οι κάτοικοι και τα παιδιά για τον κάθε χώρο του σχολείου και έπειτα οι ιδέες που είχαν συγκεντρωθεί από το σύνολο των εργαστηρίων, πήραν χωρική διάσταση, με την μορφή μιας συλλογικής μακέτας. Ένα στοιχείο που παρατηρήθηκε σε αυτό το στάδιο, είναι πως οι συμμετέχοντες τοποθετούσαν τα «δομικά κουτιά» περιμετρικά, δημιουργώντας ένα κενό κέντρο, παρόμοια με τον τρόπο που είναι δομημένες οι κατοικίες του οικισμού, γύρω από μικρά κέντρα, στα οποία συγκεντρώνονται οι κάτοικοι για κοινωνικοποίηση. Αφού αποφασίσθηκε το τελικό σχέδιο για το σχολείο και μετά από μια ανοιχτή συζήτηση όπου προτάθηκαν και ψηφίστηκαν μέλη της κοινότητας ως υπεύθυνοι για την κατασκευή με ξυλεία και τα υπόλοιπα έργα, ξεκίνησε η διαδικασία της συλλογικής κατασκευής.



Εικόνα 23: Στιγμιότυπο από την συμμετοχική διαδικασία με τους μαθητές.



Εικόνα 24, 25, 26: Στιγμιότυπα από την συμμετοχική διαδικασία με μαθητές και εκπαιδευτικούς.

2.2.1.3 Αποτέλεσμα-Συμπέρασμα

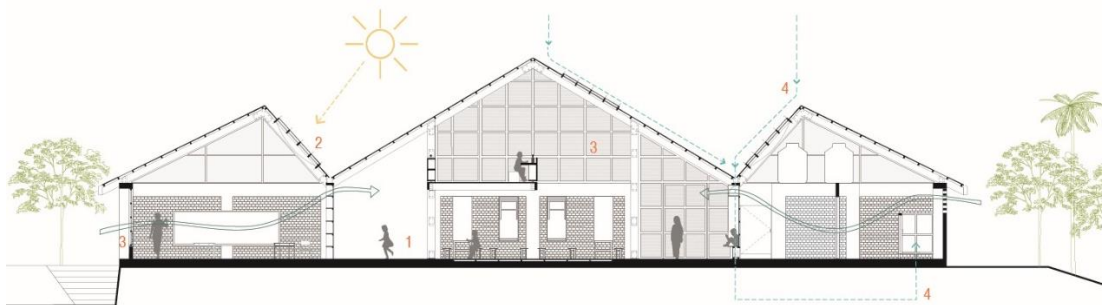
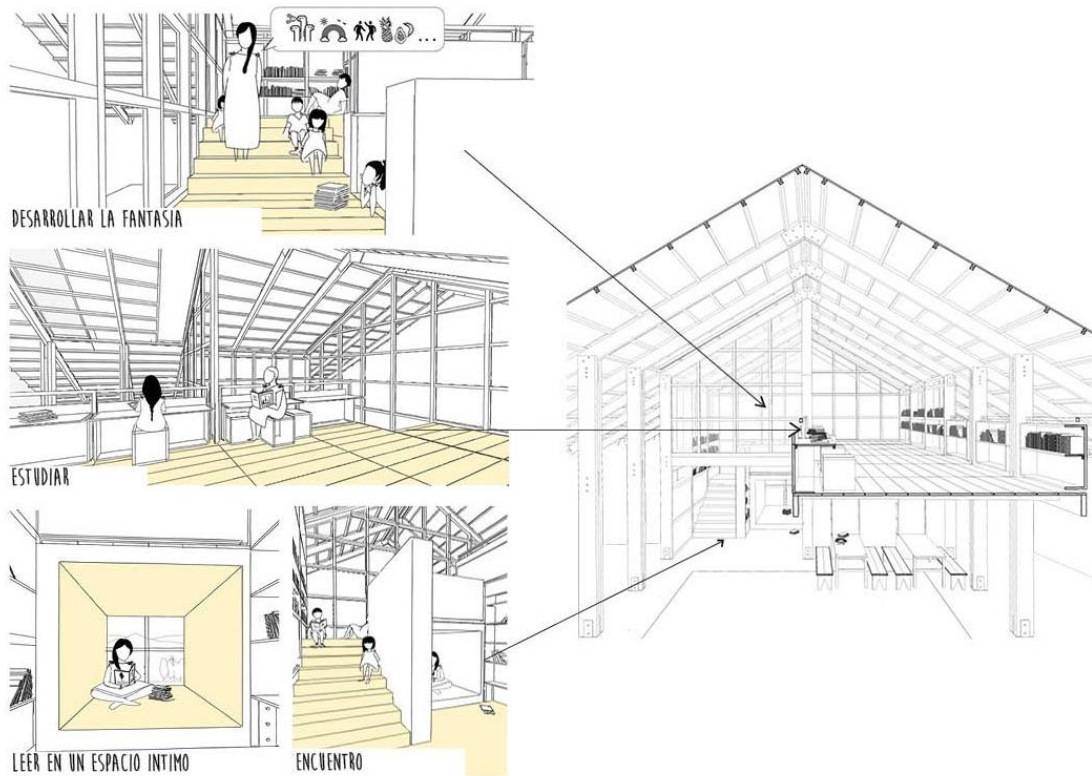
Η τελική πρόταση είναι μια προσπάθεια κάλυψης του συνόλου των αναγκών και επιθυμιών των μαθητών και της κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμό σε πόρους. Στόχος ήταν το σχολείο να υποστηρίζει ποικιλία δραστηριοτήτων για το σύνολο της κοινότητας και συγχρόνως να είναι ένας ασφαλής και προστατευμένος χώρος για μάθηση και παιχνίδι. Το τελικό σχέδιο αποτελείται από τρία ορθογώνια, τα οποία βρίσκονται κάτω από μια μεγάλη στέγη και περιτριγυρίζουν μια κεντρική «πλατεία» πολλαπλών χρήσεων. Στο κτίριο υπάρχουν έξι αίθουσες για το δημοτικό και δύο για το νηπιαγωγείο, καθώς επίσης τουαλέτες, αποδυτήρια, αποθήκες, κουζίνα και βιβλιοθήκη. Για τον σκελετό του κτιρίου χρησιμοποιήθηκε οπλισμένο σκυρόδεμα και ξύλο, για την σκεπή χρησιμοποιήθηκαν πάνελ OSB και ασφαλτότουβλα, ενώ οι εξωτερικοί τοίχοι είναι κατασκευασμένοι με τούβλα από πηλό, ένα υλικό που χρησιμοποιείται και παράγεται στην περιοχή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το Costa Foundation, το οποίο ανέλαβε την χρηματοδότηση, ακολουθεί μια μέθοδο επιτήρησης του έργου έπειτα από την κατασκευή του, με στόχο την σωστή λειτουργία του και την οικονομική του ανεξαρτητοποίηση μετά από μια πενταετία. Από την μετέπειτα επίβλεψη του έργου, φαίνεται πως το νέο σχολείο χρησιμοποιείται ευρέως από την κοινότητα³⁷.

Κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στην μεθοδολογία του έργου σχετίζονται με την προσπάθεια για απόκτηση σχέσεων εμπιστοσύνης με την κοινότητα και την διασφάλιση της αποδοχής του έργου από τους κατοίκους. Η εισαγωγική συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στην αρχή του προγράμματος, η οποία είχε καθαρά ενημερωτικό χαρακτήρα, είναι κάτι που συχνά παραλείπεται σε διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού λόγω περιορισμένου χρόνου. Στο συγκεκριμένο έργο όμως, η κοινότητα είχε τον απαραίτητο χρόνο να αφομοιώσει τις πληροφορίες σχετικά με την διοργάνωση του έργου και έτσι δεν πάρθηκαν βιαστικές αποφάσεις. Επιπλέον, παρ' όλο που το έργο δεν ανήκει στα συνήθη παραδείγματα της Λατινικής Αμερικής με αυτοοργάνωση των κατοίκων³⁸, η κοινότητα συμμετείχε ενεργά στην διαδικασία του σχεδιασμού και της κατασκευής. Έτσι, οι κάτοικοι μπορούν να έχουν μια αίσθηση ιδιοκτησίας και ευθύνης για τον χώρο, κάτι που συχνά εκλείπει από έργα με φιλανθρωπικό ή εθελοντικό χαρακτήρα, όπου η τοπική κοινότητα αποκτά μια πιο παθητική στάση³⁹.

³⁷ Ιστοσελίδα Costa Foundation: <https://www.costafoundation.com/lives-we-have-changed/peru/union-alto-sanibeni-primary-and-nursery-school/>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.

³⁸ Το έργο διοργανώθηκε και χρηματοδοτήθηκε από εξωτερικούς παράγοντες.

³⁹ Συζήτηση για τον εθελοντισμό γίνεται στο 3.1.1.2 Συναίνεση και Συμμετοχή.



1 Áreas de conexión protegidas de la lluvia y de la radiación solar.
Connection areas protected from rain and solar radiation.

2 Lucernarios garantizan la iluminación óptima de los ambientes.
Skylights guarantee the optimal lighting of environments.

3 Mallas mosquiteras garantizan la ventilación cruzada constante.
Mosquito net guarantee constant cross ventilation.

4 Sistema de reuso de agua de lluvia
Rainwater recycle system

Εικόνα 27: Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Υπιόν Alto Sanibeni (Διάγραμμα).
 Εικόνα 28: Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Υπιόν Alto Sanibeni (Κολλλάζ).
 Εικόνα 29: Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Υπιόν Alto Sanibeni (Τομή).



Εικόνα 30: Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Υπιόν Alto Sanibeni (Εξωτερικά).
Εικόνα 31: Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Υπιόν Alto Sanibeni (Εσωτερικά).

2.2.2 «Σάββατο στην Plaça d'en Baró!» των EqualSaree (Ισπανία)

Στοιχεία Έργου:

Όνομα Έργου	Fem dissabte a la Plaça d'en Baró!
Τύπος Έργου	Πλατεία
Τοποθεσία	Santa Coloma de Gramenet, Καταλονία, Ισπανία
Χρονική Περίοδος	Νοέμβριος 2016-Ιούλιος 2019
Αρχιτέκτονες	EqualSaree
Χρηματοδότηση	Δήμος της Santa Coloma de Gramenet
Συμμετέχοντες	παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, δήμος
Ηλικία παιδιών	6-12 ετών

2.2.2.1 Γενικά Στοιχεία για το έργο

Το συγκεκριμένο έργο της ομάδας EqualSaree είχε ως στόχο τον ανασχεδιασμό της πλατείας «Plaça d'en Baró» στον δήμο Santa Coloma de Gramenet, ο οποίος βρίσκεται στην περιφέρεια της Βαρκελώνης στην Ισπανία. Η ομάδα EqualSaree είναι μια ομάδα αρχιτεκτόνων και ερευνητών, η οποία ασχολείται κατά κύριο λόγο με έργα αρχιτεκτονικού και πολεοδομικού σχεδιασμού με συμμετοχή. Μέσω της προσέγγισης που ακολουθούν στα έργα τους, γίνεται μια προβολή των ζητημάτων σχετικά με την ισότητα των φύλων, ενώ συγχρόνως προβληματίζονται για την ασφάλεια των γυναικών και των παιδιών στον αστικό ιστό. Για το συγκεκριμένο έργο τους, στόχος ήταν μέσω του ανασχεδιασμού της πλατείας να υποστηρίξονται δραστηριότητες για παιδιά έξι (6) με δώδεκα (12) ετών.

2.2.2.2 Μεθοδολογία⁴⁰

Για τον συμμετοχικό σχεδιασμό της πλατείας, έγιναν δύο ξεχωριστές διαδικασίες, οι οποίες προσέφεραν συνδυαστικά αποτελέσματα για την υλοποίηση του έργου. Το πρώτο μέρος αφορά συναντήσεις ελεύθερης συμμετοχής στην πλατεία με παιδιά και γονείς της περιοχής, ενώ το δεύτερο μέρος αφορά ένα εργαστήριο σε σχολείο της περιοχής.

Η πρώτη διαδικασία, σχετίζεται με δραστηριότητες ελεύθερης συμμετοχής στην πλατεία και πραγματοποιήθηκε σε δύο συναντήσεις, στις οποίες συμμετείχαν γονείς και παιδιά της περιοχής. Κατά την πρώτη συνάντηση στην πλατεία, στόχος των δραστηριοτήτων ήταν η ανάγνωση των υφιστάμενων χρήσεων, ο εντοπισμός των δυνατών και των αδύναμων σημείων και η κατανόηση των αναγκών και επιθυμιών των χρηστών-παιδιών και των γονέων τους. Έπειτα από την αναγνώριση της υφιστάμενης κατάστασης έγιναν προτάσεις σχετικά με τις νέες χρήσεις που μπορεί να υποστηρίξει η πλατεία. Κατά την δεύτερη συνάντηση στην πλατεία, έγινε μια χωρική τοποθέτηση των δραστηριοτήτων που προτάθηκαν στην πρώτη συνάντηση. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την επιθυμία τους για δημιουργία διαφορετικών

⁴⁰ Τα στοιχεία που παρουσιάζονται για το έργο έχουν συλλεχθεί από τις αναφορές των διοργανωτών (Ιστότοπος: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/>, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.) και από προσωπική επίσκεψη στον χώρο.

ζωνών, οι οποίες θα υποστήριζαν διαφορετικές δραστηριότητες. Μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας οριοθετήθηκαν οι ακόλουθοι τομείς δραστηριοτήτων βάσει των επιθυμιών των συμμετεχόντων: δραστηριότητες ξεκούρασης και ηρεμίας, κινητικές δραστηριότητες χαμηλής έντασης και συμβολικό παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες υψηλής έντασης και χώρος για καλλιτεχνική έκφραση. Η προσέγγιση αυτή προέκυψε από την επιθυμία κάλυψης ενός φάσματος δραστηριοτήτων, οι οποίες διαφέρουν σε ένταση και έτσι μπορούν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες των διαφορετικών χρηστών.

Κατά το δεύτερο μέρος του συμμετοχικού σχεδιασμού, οι μαθητές της 5ης τάξης του σχολείου “Torre Balldovina” συμμετείχαν σε ένα εργαστήριο, το οποίο χωρίστηκε σε τρεις συνεδρίες και είχε ως στόχο της συλλογική σκέψη για την βελτίωση της πλατείας. Στην πρώτη συνεδρία, ο κύριος στόχος ήταν ο προβληματισμός των μαθητών σε σχέση με τον γενικό όρο «πλατεία» και όλες τις δραστηριότητες που μπορεί να υποστηρίξει. Κατά την δεύτερη συνεδρία, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και συστάθηκαν προτάσεις ανά ομάδα, οι οποίες περιλάμβαναν ποιότητες πεζοδρομίων, υφές και χρώματα, έπιπλα για τον δημόσιο χώρο, παιχνίδια, διακοσμητικά στοιχεία και είδη βλάστησης. Στο τέλος των εργαστηρίων, οι μαθητές του σχολείου παρουσίασαν την διαδικασία του συμμετοχικού σχεδιασμού και τις προτάσεις τους στο Δημοτικό Συμβούλιο της Santa Coloma de Gramenet.



Εικόνα 32: Στιγμιότυπο από την συμμετοχική διαδικασία στην πλατεία.

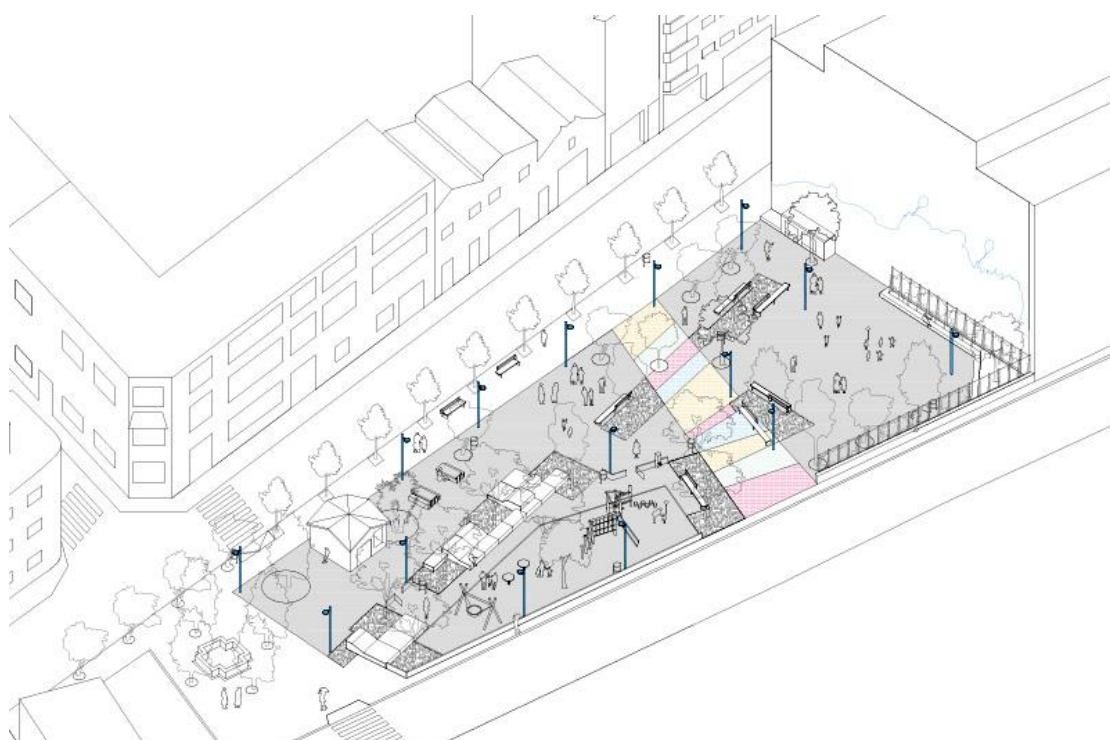


Εικόνα 33: Κολλάζ μαθητών κατά την διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας (1).
 Εικόνα 34: Κολλάζ μαθητών κατά την διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας (2).

2.2.2.3 Αποτέλεσμα-Συμπέρασμα

Η τελική πρόταση για την αναδιαμόρφωση της πλατείας «Plaza d'en Baró» βασίζεται σε ένα συνδυασμό των αποτελεσμάτων από τις συναντήσεις παιδιών και γονέων στην πλατεία και τα εργαστήρια στο σχολείο της περιοχής. Η τελική διαμόρφωση του χώρου είναι μια προσπάθεια προώθησης τριών διαφορετικών στόχων: της ποικιλίας δραστηριοτήτων, της φροντίδας στον αστικό χώρο και τέλος της αύξησης κοινωνικής συνοχής και ασφάλειας στο δημόσιο περιβάλλον. Όσον αφορά την ποικιλία δραστηριοτήτων, οι διαφορετικές δραστηριότητες καταλαμβάνουν παρόμοιες επιφάνειες στην πλατεία, ώστε να μην δημιουργείται μια ιεραρχία ή να δίνεται προτεραιότητα σε ορισμένες δραστηριότητες έναντι άλλων. Κατά την διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας, τα παιδιά δήλωσαν την επιθυμία τους να παίζουν ανεξάρτητα, αλλά και οι γονείς την επιθυμία τους να παρακολουθούν τα παιδιά. Έτσι, δημιουργήθηκε ένας κεντρικός χώρος, στον οποίον οι οικογένειες μπορούν να κοινωνικοποιηθούν, αλλά συγχρόνως από αυτό το σημείο ελέγχονται οπτικά οι διαφορετικοί χώροι παιχνιδιού. Για την αύξηση της κοινωνικής συνοχής, έγινε κατεδάφιση μεγάλου τμήματος των υπαρχόντων περιμετρικών τοίχων γύρω από τον χώρο, ευνοώντας έτσι την φυσική και οπτική διαπερατότητα με το άμεσο περιβάλλον. Σχετικά με το κομμάτι της ασφάλειας, έχουν διασφαλιστεί πλήθος διαδρομών και συνδέσεων μεταξύ της πλατείας και του αστικού ιστού, καθώς επίσης η εξάλειψη γωνιών και η διασφάλιση ομοιογενούς και επαρκούς φωτισμού. Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο στην τελική πρόταση, είναι η προσπάθεια δημιουργίας περιβαλλοντικά φιλικών χώρων, με χρήση οργανικών και ανακυκλώσιμων υλικών ή με χρήση διαπερατών επιφανειών σε πεζοδρόμια για την απορρόφηση του βρόχινου νερού προς τον υδροφόρο ορίζοντα, καθώς επίσης χρήση φωτισμού LED. Στην ίδια γραμμή σκέψης, έγινε προσπάθεια διατήρησης των υπαρχόντων δέντρων και ενσωμάτωσης νέων ειδών, ενώ επίσης τοποθετήθηκαν παρτέρια μεγάλων διαστάσεων, τα οποία απορροφούν το βρόχινο νερό.

Στο συγκεκριμένο έργο παρατηρείται ένας συνδυασμός συμμετοχικού σχεδιασμού με την τοπική κοινότητα μαζί με την εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων των διοργανωτών. Πιο συγκεκριμένα, οι χρήστες του χώρου (κυρίως παιδιά και γονείς) είναι «ειδικοί» ως προς τον τρόπο που ζουν και έτσι προσέφεραν πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία τους στον χώρο. Από την άλλη, οι διοργανωτές βάσει των προηγούμενων πληροφοριών και προτάσεων από τους χρήστες, προσέθεσαν την επιστημονική τους γνώση σχετικά με τα υλικά, τις φυτεύσεις και τον αστικό σχεδιασμό. Αυτή η παρατήρηση είναι σημαντική, καθώς δείχνει πως ο συμμετοχικός σχεδιασμός μπορεί να συμπληρωθεί από τις επιστημονικές γνώσεις των ειδικών.



Εικόνα 35: Σκίτσο τελικής πρότασης.
Εικόνα 36: Αξονομετρική άποψη πλατείας.



Εικόνα 37: Το τελικό αποτέλεσμα (1).
Εικόνα 38: Το τελικό αποτέλεσμα (2).

2.2.3 «7ο Δημοτικό Αγίας Παρασκευής» των CommonSpace (Ελλάδα)

Στοιχεία Έργου:

Όνομα Έργου	Πρόγραμμα Συμμετοχικού Σχεδιασμού σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής
Τύπος Έργου	Σχολική αυλή
Τοποθεσία	Αγία Παρασκευή, Αττική, Ελλάδα
Χρονική Περίοδος	2015-2016
Αρχιτέκτονες	Collective Planning and Design (CPD), πλέον CommonSpace
Χρηματοδότηση	Δήμος Αγίας Παρασκευής
Συμμετέχοντες	παιδιά (μαθητές), γονείς, εκπαιδευτικοί, δήμος
Ηλικία παιδιών	5-15 ετών

2.2.3.1 Γενικά Στοιχεία για το έργο

Το συγκεκριμένο έργο της ομάδας CPD είχε ως στόχο τον ανασχεδιασμό της αυλής του 13^{ου} Νηπιαγωγείου, 7^{ου} Δημοτικού και 4^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής. Η ομάδα CPD έχει μετατραπεί σε Συνεταιρισμό Εργαζομένων με την ονομασία CommonSpace και ο συμμετοχικός σχεδιασμός είναι ένα από τα βασικά πεδία μελέτης και εφαρμογής τους. Το συνολικό έργο μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις: το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμμετοχικού σχεδιασμού, την επεξεργασία των αποτελεσμάτων για την δημιουργία της τελικής πρότασης και τέλος την υλοποίηση του έργου σε συνεργασία με την Τεχνική Υπηρεσία του Δήμου Αγίας Παρασκευής. Αρχικός στόχος των εργαστηρίων ήταν η παραγωγή μιας πρότασης για το προαύλιο του 7^{ου} Δημοτικού και του 13^{ου} Νηπιαγωγείου, καθώς επίσης της εφαπτόμενης οδού Αρτέμωνος και τμήματος του πεζοδρομίου στην είσοδο του 4^{ου} Γυμνασίου. Στην πορεία της συμμετοχικής διαδικασίας, θεωρήθηκε αναγκαίο από τους διοργανωτές να διαμορφωθεί ένα ενιαίο σχέδιο για ολόκληρο το οικοδομικό τετράγωνο.

2.2.3.2 Μεθοδολογία⁴¹

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 15 συναντήσεις-εργαστήρια σε ένα διάστημα τριών μηνών, στα οποία συμμετείχαν πάνω από 400 μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και φορείς του Δήμου. Για την συμμετοχική διαδικασία σχεδιασμού επιλέχθηκε να γίνει ένας διαχωρισμός των μαθητών βάσει ηλικίας.

Η πρώτη ηλικιακή ομάδα ήταν οι μαθητές του 13^{ου} Νηπιαγωγείου Αγίας Παρασκευής, με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις-εργαστήρια. Το πρώτο εργαστήριο αφορούσε την κατανόηση των χρήσεων που προσδίδουν οι μαθητές στον προαύλιο χώρο και επικεντρώθηκε σε διάλογο μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και των υπεύθυνων των εργαστηρίων. Κατά το δεύτερο εργαστήριο, ζητήθηκε από τους μαθητές να προτείνουν λύσεις για τον χώρο με ζωγραφιές και χρήση χρωμάτων πάνω σε χαρτιά. Οι προτάσεις των μαθητών του Νηπιαγωγείου εξέφρασαν συνολικά την επιθυμία τους για περισσότερα παιχνίδια, χρώματα, εξοπλισμό και πράσινο. Κάποιες ενδεικτικές αναφορές σε παιχνίδια είναι δεντρόσπιτα, μονόζυγο και κούνια από ρόδα αυτοκινήτου, ενώ όσον αφορά τον εξοπλισμό οι μαθητές πρότειναν παγκάκια, σιντριβάνι και σημαία. Επιπλέον, οι μαθητές ζήτησαν περισσότερα δέντρα, λουλούδια και γλάστρες, ενώ δήλωσαν επίσης την επιθυμία τους για περισσότερο χρώμα στους τοίχους και τα κάγκελα του σχολείου.

Οι δύο επόμενες ηλικιακές ομάδες αφορούν μαθητές του 7^{ου} Δημοτικού Αγίας Παρασκευής, με τους οποίους έγιναν τα περισσότερα εργαστήρια, καθώς ο προαύλιος χώρος του Δημοτικού ήταν ένα από τα κύρια σημεία της παρέμβασης. Οι μαθητές του Δημοτικού χωρίστηκαν εκ νέου σε δύο ηλικιακές ομάδες, από Α μέχρι Γ τάξη και από Δ μέχρι ΣΤ τάξη, καθώς υπήρχαν περίπου 350 μαθητές συνολικά και κρίθηκε απαραίτητο για την ομαλή συμμετοχική διαδικασία.

Στην μικρότερη ηλικιακά ομάδα, από Α μέχρι Γ τάξη, αρχικά έγινε χρήση ερωτηματολογίων, στα οποία οι μαθητές κατέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν την αυλή και επίσης τα δυνατά και αδύναμα σημεία του χώρου. Οι μαθητές δήλωσαν πως στην υφιστάμενη αυλή τους αρέσει η ύπαρξη ενός δέντρου, ο χρωματιστός τοίχος, τα παγκάκια και η ράμπα. Δήλωσαν, επίσης, πως θα επιθυμούσαν περισσότερα δέντρα για σκίαση, πως το έδαφος είναι σκληρό και τους προκαλεί τραυματισμούς, πως οι βρύσες είναι ψηλές και δεν φτάνουν να πιούν νερό, καθώς και άλλους προβληματισμούς σχετικά με την έλλειψη συντήρησης. Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές άρχισαν να ζωγραφίζουν ιδέες και προτάσεις, με ελεύθερο τρόπο. Στο τελευταίο στάδιο των εργαστηρίων, οι μαθητές των πρώτων τάξεων ασχολήθηκαν με το κτίριο του σχολείου και τις όψεις του, όπου τους δόθηκε ένα

⁴¹ Τα στοιχεία που παρουσιάζονται για το έργο έχουν συλλεχθεί από προσωπική επίσκεψη στον χώρο και από τις αναφορές των διοργανωτών:

α) Η μεθοδολογία έχει αναρτηθεί αναλυτικά στον ιστότοπο:

<https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601> _____, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.

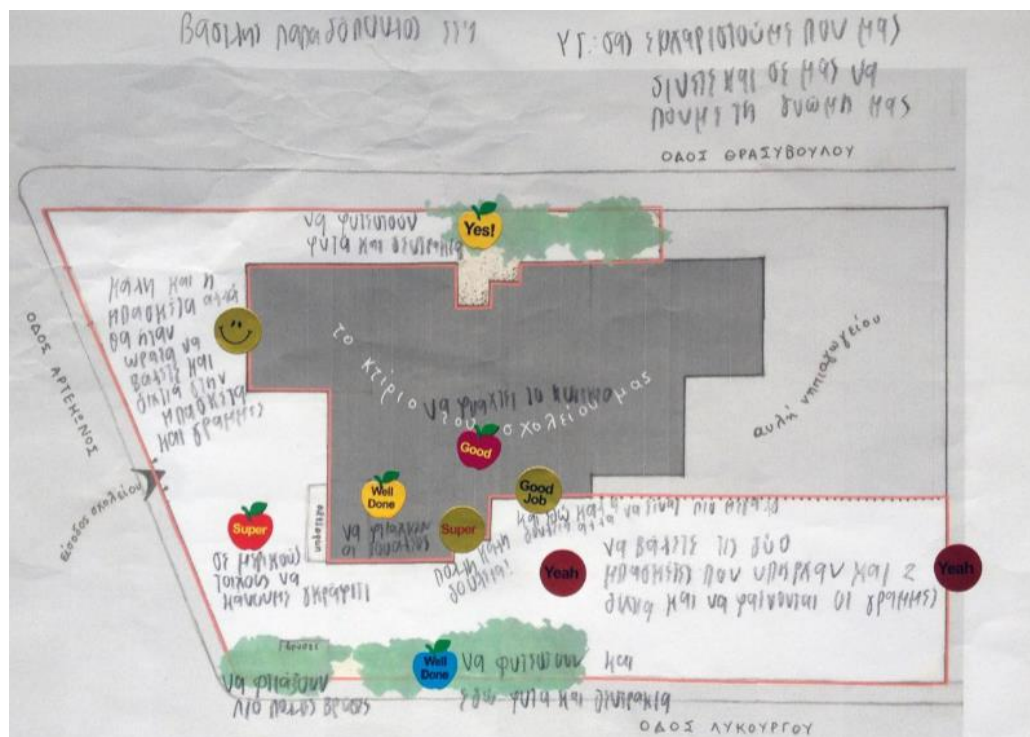
β) Το έργο περιγράφεται στον ιστότοπο: <https://www.commonspace.gr/7oagiasparaskevis>, Ανακτήθηκε Ιούλιος 2021.

ανάπτυγμα των όψεων και τους ζητήθηκε να το σχεδιάσουν και να το χρωματίσουν όπως επιθυμούν.

Στις μεγαλύτερες τάξεις, από Δ μέχρι ΣΤ τάξη, δημιουργήθηκαν νοητικοί χάρτες ανά τάξη και τμήμα για να αποτυπωθεί η υφιστάμενη χρήση του χώρου, καθώς και τα δυνατά και αδύναμα σημεία του. Οι μαθητές σημείωσαν πως τους αρέσουν οι ζωγραφιές στους τοίχους και η ύπαρξη δροσιάς, όμως επικεντρώθηκαν σε αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως η έλλειψη παιχνιδιών και δραστηριοτήτων στον χώρο της αυλής, καθώς και η έλλειψη συντήρησης του χώρου. Σε επόμενο στάδιο, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα δέντρο ιδεών, στο οποίο συγκεντρώθηκαν ιδέες και προτάσεις για τον χώρο. Στα τελευταία εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ασχολήθηκαν με την αυλή του σχολείου. Για αυτό το στάδιο, δόθηκε στους μαθητές η κάτοψη της αυλής και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα χρώματα και τα υλικά που επιθυμούν. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες για την δημιουργία πρότασης σε κάτοψη και από την διαδικασία προέκυψαν 12 προτάσεις, από τις οποίες μετά από ανάλυση των υπεύθυνων του εργαστηρίου, επιλέχθηκαν τα κοινά σημεία και συγκροτήθηκε η τελική πρόταση. Οι προτάσεις των μαθητών κινήθηκαν σε πέντε άξονες: εξοπλισμός, φυτεύσεις, παιχνίδια, ποιότητες εδάφους και μικρές παρεμβάσεις για αναβάθμιση των υπαρχόντων εγκαταστάσεων. Συγκεντρώθηκε μεγάλος αριθμός προτάσεων για κάθε άξονα, από εξοπλισμούς για δραστηριότητες και παιχνίδια, παγκάκια, φυτεύσεις, μαλακά και χρωματιστά εδάφη, έως αναβαθμίσεις στις υπάρχουσες εγκαταστάσεις, όπως επισκευές.

Την τελευταία ηλικιακή ομάδα αποτέλεσαν περίπου 40 μαθητές του 4^{ου} Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής, με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν τρία εργαστήρια με στόχο την αναδιαμόρφωση των γύρω δρόμων του σχολείου. Οι μαθητές εστίασαν στην μετατροπή του δρόμου σε ένα χώρο φιλικό όπως το περιβάλλον, που ικανοποιεί τις ανάγκες των πεζών. Οι προτάσεις μπορούν να χωριστούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: διαδρομές/ επιστρώσεις, φυτεύσεις και εξοπλισμούς/ δραστηριότητες.

Σε παράλληλη δράση, έγιναν και εργαστήρια με γονείς, εκπαιδευτικούς και φορείς του Δήμου. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά τέσσερις συναντήσεις, οι οποίες περιλάμβαναν εργαστήρια ιδεών και σχεδιασμού. Η λογική των εργαστηρίων ήταν παρόμοια με αυτή που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές, με κύρια διαφορά πως συζητήθηκαν επιπλέον ζητήματα ασφάλειας και εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με την αυλή του Νηπιαγωγείου, όπως την ανάγκη για τοποθέτηση ασφαλούς, ανθεκτικού και απορροφητικού δαπέδου, την κατάργηση ανισόπεδων τμημάτων και την αντικατάσταση κάποιων υπαρχόντων παιχνιδιών. Για τον χώρο του Νηπιαγωγείου προτάθηκαν παιχνίδια πολυαισθητηριακού χαρακτήρα, με διάφορες υφές και ήχους, για την υποστήριξη τμήματος ένταξης στο σχολείο, καθώς και μιας αποθήκης στον εξωτερικό χώρο για τοποθέτηση των παιχνιδιών. Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού συμμετείχαν ενεργά στην διαδικασία, με προετοιμασία των μαθητών για τα εργαστήρια και σύνταξη μιας δικής τους πρότασης. Οι γονείς συνέβαλαν και στην διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου του σχολείου, καθώς πρότειναν λύσεις σε επίπεδο οικοδομικού τετραγώνου.



Εικόνα 39: Προτάσεις για τον χρωματισμό του σχολείου, μοτίβα και σχέδια.
 Εικόνα 40: Προτάσεις μαθητών για την αυλή.

2.2.3.3 Αποτέλεσμα-Συμπέρασμα

Η τελική σχεδιαστική πρόταση διαμορφώθηκε από την ανάλυση του υλικού της συμμετοχικής διαδικασίας, με κύριο στόχο την μεγαλύτερη δυνατή κάλυψη των διαφορετικών οπτικών και απαιτήσεων, οι οποίες «θα ενσωματωθούν οργανικά και δεν θα παρατεθούν απλώς αθροιστικά»⁴². Κεντρικό στοιχείο της σχεδιαστικής λύσης είναι η αντιμετώπιση του χώρου σε επίπεδο οικοδομικού τετραγώνου. Ένα από τα κύρια στοιχεία που εμφανίζεται στην τελική πρόταση, είναι ο προβληματισμός για περιβαλλοντικά ζητήματα, καθώς γίνεται υπερδιπλασιασμός των χώρων πρασίνου από τα υπάρχοντα 200 τ.μ. σε 550 τ.μ.. Σημαντικό στοιχείο στον σχεδιασμό είναι οι διαφορετικές υλικότητες που χρησιμοποιήθηκαν για τα δάπεδα, οι οποίες δημιουργούν έναν πολυαισθητηριακό και περιβαλλοντικά φιλικό χαρακτήρα. Η χρήση χρωμάτων γίνεται και στο έδαφος για να δημιουργήσει διαδρομές και να ενοποιήσει χώρους. Στόχος ήταν ο χώρος να είναι χρήσιμος όχι μόνο για την σχολική κοινότητα, αλλά και για τους κατοίκους της γύρω περιοχής, όπως για παράδειγμα οι χώροι των γηπέδων και του πεζοδρομίου, ως χώροι αθλητισμού και αναψυχής. Το έργο εντάχθηκε στο σχέδιο αναδιαμορφώσεων του Δήμου Αγίας Παρασκευής και οι μελέτες για την εφαρμογή του έγιναν από την τεχνική υπηρεσία του Δήμου.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα γίνεται μια συνδυαστική προσέγγιση, όπου παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί και ειδικοί συνεισφέρουν στην διαμόρφωση του χώρου. Σημαντικό στοιχείο είναι η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσέφεραν σημαντικές γνώσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ασφάλεια του χώρου. Επιπλέον, οι παρατηρήσεις εκ μέρους των παιδιών δείχνουν την ανεπτυγμένη αντίληψη που μπορεί να έχει ένα παιδί στην ηλικία του δημοτικού, σχετικά με ζητήματα ασφάλειας και συντήρησης του χώρου.

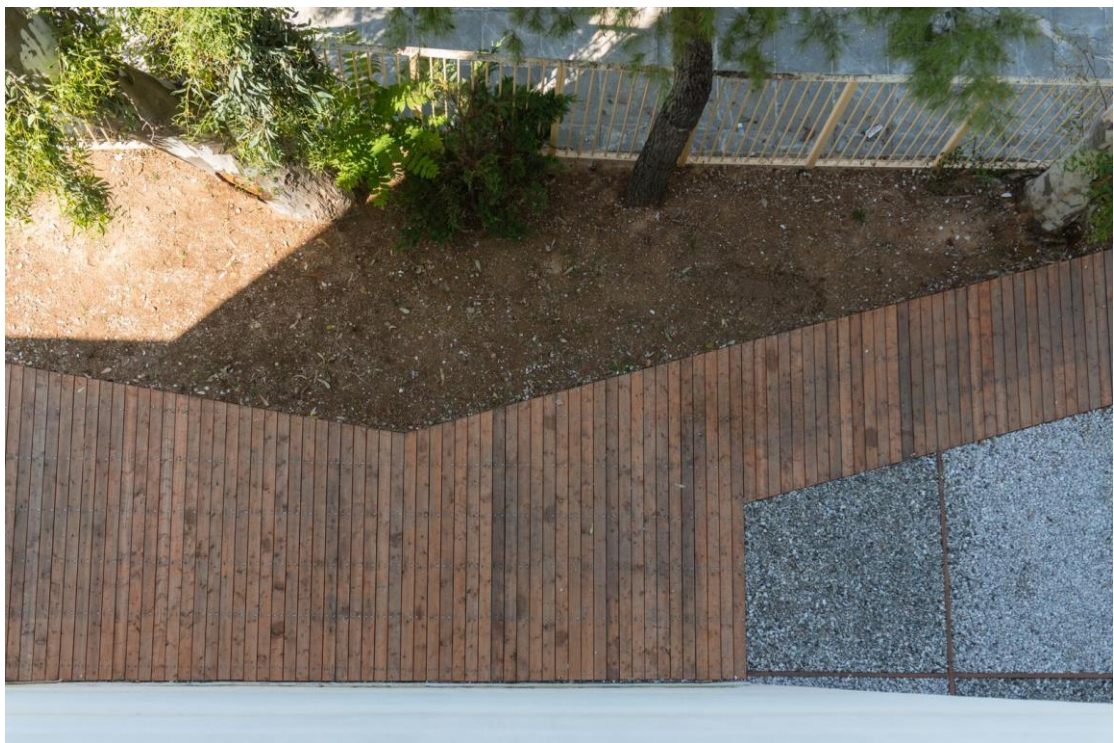


Εικόνα 41: Σχέδιο προτάσεων για την αυλή από μαθητές του Νηπιαγωγείου.

⁴² Όπως αναφέρουν οι διοργανωτές στον ιστότοπο: <https://www.commonspace.gr/7oagiasparaskevis>, Ανακτήθηκε Ιούλιος 2021.



Εικόνα 42: Πρόταση παιδιών (1), Εικόνα 43: Πρόταση παιδιών (2), Εικόνα 44: Τελική πρόταση αρχιτεκτονικής ομάδας.



Εικόνες 45, 46, 47: Το τελικό αποτέλεσμα.

Μέρος 3ο: Αξιολόγηση Συμμετοχικού Σχεδιασμού με Παιδιά

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την συμμετοχή των παιδιών στην σχεδιαστική διαδικασία.

3.1 Οφέλη Συμμετοχικού Σχεδιασμού με παιδιά

3.1.1 Οφέλη για ενήλικες

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός γενικότερα και συγκεκριμένα αυτός που περιλαμβάνει παιδιά, μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις σε τρεις γενικευμένες κατηγορίες: στους επαγγελματίες (αρχιτέκτονες, πολεοδόμους, σχεδιαστές), στους συμμετέχοντες (κάτοικοι μιας περιοχής, χρήστες και ως ειδική κατηγορία τα παιδιά) και γενικότερα στην τοπική κοινωνία και τις τοπικές αρχές. Ο Sanoff (Sanoff 2000) αναφέρει κάποια από τα κύρια οφέλη του συμμετοχικού σχεδιασμού σε τρεις πτυχές: την ανταλλαγή πληροφοριών, την επίλυση διαφωνιών και την επικοινωνία¹. Ο Hanchey (Hanchey 1998a) πιστεύει πως αν επιτευχθούν αυτές οι τρεις πτυχές, η διαδικασία της συμμετοχής μπορεί να ωφελήσει όλους τους συμμετέχοντες και να προσφέρει αποτελέσματα με δημοκρατικό τρόπο². Αυτές οι κατηγορίες υφίστανται και στον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά, συγχρόνως όμως προστίθενται και άλλες πτυχές που σχετίζονται με αυτό το ιδιαίτερο στάδιο της ζωής, την παιδική ηλικία.

3.1.1.1 Ανταλλαγή πληροφοριών μέσω της συμμετοχής

Μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών στις διαδικασίες συμμετοχής, μπορεί να γίνει η διάγνωση προβλημάτων και αναγκών, η πρόταση εναλλακτικών λύσεων και η αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων. Σε προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά, είναι συχνά δύσκολο για έναν αρχιτέκτονα να κατανοήσει τις επιθυμίες των παιδιών, λόγω των κοινωνικών στοιχείων που διαφέρουν από γενιά σε γενιά. Μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας, τα παιδιά συνεργάζονται και συζητούν μεταξύ τους, καθώς έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τον δικό τους κώδικα επικοινωνίας. Αυτή η παρατήρηση έγινε και από την Julia McMillan, η οποία σε μια έρευνα για την διαδρομή των παιδιών στο σχολείο, πρότεινε στα παιδιά κάποιους τρόπους περιγραφής της διαδρομής³. Η λίστα της περιείχε ερωτηματολόγια, φωτογραφίες και ταξιδιωτικά ημερολόγια, όμως με εξαίρεση τις φωτογραφίες, τα 54 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα επέλεξαν άλλους τρόπους περιγραφής της διαδρομής τους, όπως συγγραφή τραγουδιών ραπ, ποίηση, θέατρο, βιντεοσκόπηση, χαρτογράφηση και ζωγραφική. Από την συγκεκριμένη έρευνα, φαίνεται πως τα

¹ Sanoff, H. (2000). *Community participation methods in design and planning*. New York: Wiley, σ.9.

² Hanchey, R.J. (1998a). «*The Objectives of Public Participation*», στο: Creighton, J., Delli Priscoli, J., & Dunning, C.M. (επιμ.). *Public Involvement Techniques*. Institute for Water Resources. Alexandria, VA: U.S. Corps of Engineers, σ. 21-29.

³ Alexander, C. et al (2007). "*Participatory diagramming: A critical view from North East England*." *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*, ed., Sara Kinson, Rachel Pain, and Mike Kesby. Abingdon: Routledge, σ. 122–131. από το: Derr, V., Chawla, L., Mintzer, M.. *Placemaking with Children and Youth*. New Village Press. Kindle Edition, σ.38.

παιδιά έχουν την δυνατότητα επικοινωνίας των ιδεών, προβληματισμών και συναισθημάτων τους, όμως πολλές φορές απαραίτητη προϋπόθεση είναι να επιλέγουν τα ίδια τον κώδικα επικοινωνίας.

Σε άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν την δεκαετία του 1970, οι ερευνητές προσπάθησαν να καταγράψουν τις γνώσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των νέων ατόμων για το περιβάλλον⁴. Όταν ρώτησαν μεμονωμένα παιδιά ή μικρές ομάδες παιδιών να τους οδηγήσουν σε σημαντικά μέρη της ζωής τους, κατέληξαν σε αυθόρμητα και συχνά απρόσμενα ταξίδια εξερεύνησης και πως τα μέρη που είναι σημαντικά για τα παιδιά συχνά αγνοούνται σε επίσημες διαδικασίες πολεοδομικού σχεδιασμού.

3.1.1.2 Συναίνεση και Συμμετοχή

Η δεύτερη πτυχή, που αναφέρεται από τον Sanoff σχετικά με τα οφέλη του συμμετοχικού σχεδιασμού, σχετίζεται με την διασφάλιση συναίνεσης και την διαχείριση συγκρούσεων, κάτι που προκύπτει συχνά όταν πρόκειται να γίνει ένα έργο σε έναν δημόσιο χώρο, όπου υπάρχουν αντικρουόμενα συμφέροντα. Η συμμετοχική διαδικασία, δίνει την δυνατότητα σε έναν ελεύθερο διάλογο μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και ηλικιακών ομάδων και με αυτόν τον τρόπο εκτός από την διασφάλιση της συναίνεσης και την διαχείριση των συγκρούσεων, προωθείται η δημοκρατία και οικοδομούνται κοινωνικές συνδέσεις μεταξύ των ατόμων της τοπικής κοινωνίας. Στα προγράμματα που αφορούν συμμετοχή των παιδιών, η δημοκρατία συνεχίζει να ενεργοποιείται, καθώς έρευνες δείχνουν πως ακόμη και πολύ μικρά παιδιά μπορούν να έχουν μια αίσθηση δικαιοσύνης και ενσυναίσθησης, τα οποία αποτελούν την βάση για τα δημοκρατικά ιδανικά της ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης⁵. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων μπορεί να βοηθήσει στην δημιουργία της «συνείδησης του πολίτη», καθώς ενισχύεται το αίσθημα της συνευθύνης των πολιτών και της δέσμευσης στις αποφάσεις, καθώς επίσης η διαφάνεια και η εμπάθουση της δημοκρατικής προσέγγισης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Van Asselt και Rijkens-Klomp 2002)⁶. Σε συμμετοχικές δράσεις με παιδιά, αυτό είναι ακόμα πιο σημαντικό, καθώς τα ίδια αποτελούν την «κοινωνία του αύριο», δηλαδή τους μελλοντικούς πολίτες, οπότε η καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης από μικρή ηλικία κρίνεται απαραίτητη.

⁴ Hart, Roger (1979). *Children's Experience of Place*. New York, Irvington Publishers. ; Lynch, Kevin (1977). *Growing Up in Cities*. Cambridge, MA, MIT Press. ; Moore, Robin (1980). "Collaborating with young people to assess their landscape values." *Ekistics* 47, no. 281, σ. 128-135. Από το: Derr, V. (2018), ό.π., σ.161.

⁵ *Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 12: The Right of the Child to be Heard* (2009), Στον ιστότοπο: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021. Από το: Derr, V. (2018), ό.π., σ.161.

⁶ Van Asselt, M. & Rijkens-Klomp, N. (2002). «*A Look in the Mirror: Reflection on Participation in Integrated Assessment from a Methodological Perspective*», *Global Environmental Change*, 12, σ. 167-184.

Η διασφάλιση της συναίνεσης της τοπικής κοινωνίας σχετικά με παρεμβάσεις στον δημόσιο χώρο είναι ίσως το κυρίαρχο ζήτημα του συμμετοχικού σχεδιασμού. Η συναίνεση της κοινότητας κρίνεται απαραίτητη ακόμα και σε έργα φιλανθρωπικού ή εθελοντικού χαρακτήρα. Η συζήτηση σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τα οφέλη και τους κινδύνους του εθελοντισμού σε κοινότητες με χαμηλό βιοτικό επίπεδο, έχει μελετηθεί ευρέως τις τελευταίες δεκαετίες (Doxey, 1975; Perdue; 1987; Gray, 2007; Guttentag, 2009)⁷ και από τις υπάρχουσες έρευνες φαίνεται ότι η συμμετοχή της κοινότητας στα έργα για την ανάπτυξή της, έχει θετικές επιδράσεις σε αυτήν⁸. Πιο συγκεκριμένα, ο προβληματισμός σχετικά με τον εθελοντισμό, είναι πως οι βοηθούμενες κοινότητες αποκτούν μια παθητική στάση και σταματούν τις προσπάθειες για βελτίωση των συνθηκών ζωής τους, ελπίζοντας ότι θα βοηθηθούν από εθελοντές. Ένας επιπλέον προβληματισμός είναι πως πολλά προγράμματα εθελοντισμού δεν είναι σύμφωνα με τις επιθυμίες της τοπικής κοινότητας. Αυτοί οι δύο κύριοι προβληματισμοί που υπάρχουν σχετικά με τον εθελοντισμό, μπορούν να βρουν μια μερική λύση σε προγράμματα εθελοντισμού που εμπεριέχουν την συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας. Όπως αναλύθηκε και στο παράδειγμα της ιθαγενούς κοινότητας στο *Unión Alto Sanibeni* στο Περού⁹, οι κάτοικοι της κοινότητας συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό και την κατασκευή του σχολείου και έτσι υπήρξε μια αίσθηση οικειοποίησης για αυτό. Με την ενεργή συμμετοχή των κατοίκων στο πρόγραμμα, ενδυναμώθηκε η αίσθηση της αυτοπεποίθησης στην τοπική κοινότητα, καθώς οι κάτοικοι έμαθαν να αυτοοργανώνονται, πήραν τεχνικές γνώσεις από το πρόγραμμα και κατανόησαν πως όταν συνεργάζονται σε επίπεδο κοινότητας έχουν προοπτικές ανάπτυξης.

Η έννοια της συναίνεσης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε έργα σχετικά με παιδιά και ειδικότερα σε αυτά που γίνονται στα πλαίσια του σχολείου. Ο *Jorge Raedó*, καλλιτέχνης και καθηγητής τέχνης σε παιδιά, υπογραμμίζει πως η κατασκευή ενός άρτια εξοπλισμένου κτιρίου, σχεδιασμένου σύμφωνα με τις πιο καινοτόμες εκπαιδευτικές τάσεις της εποχής, δεν θα είναι χρήσιμη, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν το θέλουν ή δεν μπορούν να το εκμεταλλευτούν¹⁰. Συνεπώς, εκτός από τα παιδιά, είναι απαραίτητο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν λόγο στην συμμετοχική διαδικασία του σχεδιασμού, καθώς όχι μόνο είναι και αυτοί χρήστες του σχολικού χώρου, αλλά λειτουργούν και ως συντονιστές σε αυτόν.

⁷ α) Doxey, G. (1975). *A Causation Theory of Visitor-Resident Irritants: Methodology and Research Inferences. The Impact of Tourism. In the Sixth Annual Conference Proceedings*. San Diego: The Travel Research Association. σ.195-198.

β) Perdue, R. R., Long, P. T. and Allen, L. 1987. *Rural resident tourism perceptions and attitudes*. *Annals of Tourism Research*, 14(3), σ.420-429.

γ) Gray, N. and Campbell, L. (2007), "A decommodified experience? Exploring aesthetic, economic and ethical values for volunteer ecotourism in Costa Rica", *Journal of Sustainable Tourism*, Vol. 15 No. 5, p. 463-482.)

δ) Guttentag, Daniel (2009). *INTERNATIONAL JOURNAL OF TOURISM RESEARCH Int. J. Tourism Res. 11, 537-551*. Διαθέσιμο στο: Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/jtr.727), Ανακτήθηκε Ιούνιος 2021.

⁸ Στο ίδιο, (δ).

⁹ Στην **Ενότητα 2.2.1**.

¹⁰Raedó, Jorge (2018). *La mano y el guante: pedagogía e infraestructura*. (Άρθρο). Bogotá: Dinero. Bogotá 2030.

Η τρίτη πτυχή που αναφέρεται από τον Sanoff (Sanoff; 2000), σχετικά με τα οφέλη του συμμετοχικού σχεδιασμού, αφορά την ενημέρωση του κοινού για μελλοντικά σχέδια και προγράμματα από τα κέντρα λήψης αποφάσεων με σκοπό την διασφάλιση της δημόσιας αποδοχής και την δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης¹¹. Αυτό είναι απαραίτητο, αφού η λήψη ολοκληρωμένων αποφάσεων για τον δημόσιο χώρο προϋποθέτει πως το κοινό έχει ενημερωθεί και έχει κατανοήσει πλήρως το ζήτημα.

3.1.1.3 Οφέλη για αρχιτέκτονες

Η συμμετοχική διαδικασία είναι σημαντική και για τον ίδιο τον διοργανωτή και στην συγκεκριμένη περίπτωση, τον αρχιτέκτονα. Μέσω της συμμετοχής, ο αρχιτέκτονας μπορεί να κατανοήσει τις επιθυμίες των χρηστών και έτσι να παράγει μια αρχιτεκτονική η οποία βρίσκεται σε συναίνεση με τις ανάγκες τους. Τις περισσότερες φορές στην «συμβατική» αρχιτεκτονική, οι αρχιτέκτονες φαντάζονται ή υποθέτουν ποιες θα είναι οι ανάγκες ή οι επιθυμίες των χρηστών. Όμως είναι διαφορετικό να υποθέτεις και διαφορετικό όντως να τους ρωτάς. Ο Giancarlo De Carlo (De Carlo 1969) υποστήριξε πως υπάρχει χαοτική διαφορά μεταξύ του σχεδιασμού «για» τον χρήστη και «με» τον χρήστη: «Στην περίπτωση του σχεδιασμού ‘για’, ο σχεδιασμός αυτός παραμένει για πάντα αυταρχικός και πιεστικός, όσο ελεύθερες και αν ήταν οι προθέσεις. Στην περίπτωση του σχεδιασμού ‘με’, η πράξη αυτή μετατρέπεται σε κάτι απελευθερωτικό και δημοκρατικό, διεγείροντας πολλαπλή και συνεχή συμμετοχή¹².

Σε ένα επόμενο επίπεδο, η συμμετοχή του χρήστη μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τον αρχιτέκτονα και σε μια άλλη πτυχή, την τροφοδότηση με νέες ιδέες. Φυσικά, αυτό προϋποθέτει πως ο αρχιτέκτονας θα είναι ανοιχτός σε νέες προτάσεις και δεν θα κυριαρχείται από την πεποίθηση πως «μόνο ο αρχιτέκτονας μπορεί να δημιουργεί κτίρια και χώρους που αξίζουν τον τίτλο ‘αρχιτεκτονική’» (Hill; 2003)¹³. Σε προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά, η τροφοδότηση με νέες ιδέες είναι ακόμα πιο παραγωγική, καθώς τα παιδιά μπορούν να αφήσουν την φαντασία τους ελεύθερη και να σκεφτούν χωρίς περιορισμούς. Το βλέμμα των παιδιών δεν βασίζεται σε προκαταλήψεις και στερεότυπα, αλλά είναι ανοιχτό σε όλες τις δυνατότητες¹⁴.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του συμμετοχικού σχεδιασμού είναι η χρήση οδηγών για την μεθοδολογία εφαρμογής του¹⁵. Αυτή η προσβάσιμη και δωρεάν πηγή πληροφόρησης έχει βοηθητικό χαρακτήρα στην συνέχιση της έρευνας και πρακτικής εφαρμογής του συμμετοχικού σχεδιασμού. Στην ουσία, αυτοί οι οδηγοί προτείνουν στους διοργανωτές τρόπους για την προσέγγιση του κοινού. Ο οποιοσδήποτε διοργανωτής μιας συμμετοχικής διαδικασίας (αρχιτέκτονας, πολεοδόμος, εκπαιδευτικός ή άλλης ειδικότητας) μπορεί να συμβουλευτεί έναν από τους οδηγούς

¹¹Hanchey, R.J. (1998a), ό.π., σ. 21-29.

¹²De Carlo (1969). ό.π.

¹³Hill (2003). *Actions of Architecture*, σ. 8.

¹⁴Μπαζαίου, Ν., Νουκάκη, Α. (2017). *Η πόλη ως περιβάλλον μάθησης και πεδίο δράσης. Η Αυγή*.

¹⁵ Κάποια παραδείγματα οδηγών αναφέρθηκαν στην **Ενότητα 2.1.1**.

που διατίθενται στο διαδίκτυο και είτε να τον ακολουθήσει αυτολεξεί, είτε να προσαρμόσει την διαδικασία στην δική του περίπτωση. Φυσικά, η προσέγγιση της διαδικασίας θα πρέπει να είναι διαμορφωμένη ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε έργου, σε σχέση με την διαθέσιμη χρηματοδότηση, το χρονοδιάγραμμα, το μέγεθος και είδος του έργου, καθώς επίσης την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων.



Εικόνα 48 & 49: Έργο συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά πρόσφυγες στον Λίβανο.

3.1.2 Εκπαιδευτικός Χαρακτήρας Συμμετοχικού Σχεδιασμού με Παιδιά

Τα οφέλη για τους συμμετέχοντες σε προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού είναι πολυδιάστατα και πληθαίνουν ακόμα περισσότερο για ενέργειες που περιλαμβάνουν παιδιά. Οι συμμετέχοντες νιώθουν ενεργά μέλη της κοινότητας τους και οικειοποιούνται τον χώρο που συν-σχεδιάζουν. Για τα παιδιά τα οφέλη λαμβάνουν και άλλες διαστάσεις, καθώς βρίσκονται στο στάδιο της ζωής τους που χαρακτηρίζεται ως «γίνομαι», ενώ οι ενήλικες βρίσκονται στο «είμαι»¹⁶, το οποίο δημιουργεί μια ιδιαίτερη δυναμική στην συνεργασία μεταξύ τους. Συγχρόνως, σημαίνει πως τα παιδιά βρίσκονται σε ένα στάδιο διαμόρφωσης του εαυτού τους και κατά συνέπεια είναι σημαντικό να τροφοδοτηθούν με πληροφορίες και εμπειρίες για να αναπτύξουν τον χαρακτήρα τους και τις ικανότητες τους. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται η παιδαγωγική φύση του συμμετοχικού σχεδιασμού.

3.1.2.1 Χωρική νοημοσύνη

Συχνά, ένας από τους στόχους μιας συμμετοχικής σχεδιαστικής διαδικασίας με παιδιά είναι η ανάπτυξη χωρικής νοημοσύνης. Σε αυτές τις διαδικασίες, ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν τις προτιμήσεις, τους προβληματισμούς και τις ιδέες τους για έναν χώρο. Αυτό έχει ως προϋπόθεση ότι τα παιδιά θα παρατηρήσουν και θα κατανοήσουν τον δομημένο χώρο γύρω τους και θα ασκήσουν κριτική σε αυτόν. Ο οργανισμός Design For Change έχει δημιουργήσει μια μεθοδολογία για να εκπαιδεύσει τα παιδιά στην σχεδιαστική σκέψη (*design thinking*), μέσω 4 σταδίων: «Νιώθω, Φαντάζομαι, Κάνω, Μοιράζομαι». Η συγκεκριμένη μεθοδολογία έχει εφαρμοστεί σε πάνω από 60 χώρες σε σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον με σκοπό «τα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, να χτίσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες, καθώς και να προάγουν τις δεξιότητες τους»¹⁷. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία φαίνεται πως έχει θετική επίδραση στα παιδιά-συμμετέχοντες, καθώς βάσει έρευνας που διεξήχθη το 2009, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση τους (*empathy*) και την συνεργασία (*collaboration*) σε ποσοστά πάνω από 90% και 85% των συμμετεχόντων¹⁸. Στην ίδια έρευνα, οι μαθητές δήλωσαν πως ανέπτυξαν τις ικανότητες τους για καταγραφή και παρουσίαση δεδομένων, καθώς και τις επικοινωνιακές και ηγετικές τους ικανότητες σε ποσοστά 70-80% των συμμετεχόντων. Στην ουσία, μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού, ο φαινομενικός στόχος μπορεί να είναι η ανάπτυξη της χωρικής νοημοσύνης και της σχεδιαστικής σκέψης, όμως στην πραγματικότητα η διαδικασία συμβάλλει και στην καλλιέργεια επιπρόσθετων χαρακτηριστικών, τα οποία συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη.

Η ανάπτυξη της χωρικής νοημοσύνης είναι σημαντική και σε μεγαλύτερη κλίμακα, στο επίπεδο της πόλης. Η Γαλλίδα ψυχολόγος Φρανσουάζ Ντολτό (Ντολτό; 2000) υποστηρίζει πως είναι δικαίωμα των παιδιών να μετακινούνται μόνα τους στην πόλη καθώς αυτή «είναι το καλύτερο σχολείο για την εκπαίδευση στην ανεξαρτησία»¹⁹. Σε μια ιδανική συνθήκη τα

¹⁶ Uprichard, Emma (2008). *Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality*. York, UK: University of York.

¹⁷ Πληροφορίες από τον ιστότοπο: <https://dfcworld.org/SITE> (Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021).

¹⁸ The Good Project, Harvard Graduate School of Education, Design For Change, Research: Impact of Design For Change, 2009.

¹⁹ Ντολτό Φ. (2000), «Το παιδί στην πόλη», Αθήνα: Πατάκης.

παιδιά θα μπορούσαν να βιώνουν μόνα τους την πόλη, μέσω των δικτύων κυκλοφορίας²⁰. Η υλοποίηση αυτής της ιδέας είναι αρκετά μακριά, όμως ο συμμετοχικός σχεδιασμός και οι διαδικασίες που σχετίζονται με αυτόν, είναι ίσως το πιο κοντινό μέσο που υπάρχει σήμερα. Ένας τρόπος σχετικά ελεύθερης εξερεύνησης της πόλης είναι οι «περίπατοι εξερεύνησης» (exploratory walks)²¹, με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν την χωρική τους νοημοσύνη, να γνωρίσουν καλύτερα την πόλη τους και να εντοπίσουν μαζί με τους ενήλικες τα δυνατά και αδύνατα σημεία, καθώς και τις πιθανές βελτιώσεις που μπορούν να γίνουν στους δημόσιους χώρους. Με αυτούς τους περιπάτους, τα παιδιά σταματούν να έχουν μια αποσπασματική αστική εμπειρία, αλλά δημιουργείται στο μυαλό τους μια χωρική συνέχεια. Η εξερευνητική φύση, η οποία καλλιεργείται μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού και των σχετικών δραστηριοτήτων, είναι άκρως σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών και κυρίως για την απόκτηση γνώσεων²².

3.1.2.2 Συμμετοχή ως επικοινωνιακό μέσο

Η Moser (Moser 1983) αναφέρει πως η συμμετοχή μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως μέσο όσο και ως σκοπός²³. Στην πρώτη περίπτωση η συμμετοχή νοείται ως η εμπλοκή σε μια διαδικασία, όπως η συμμετοχή στον σχεδιασμό ή στην υλοποίηση ενός έργου, ενώ στη δεύτερη η συμμετοχή αποτελεί η ίδια έναν στόχο, μια επιθυμητή κατάσταση η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή, όπως η ενδυνάμωση μιας τοπικής κοινωνίας²⁴. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχική διαδικασία σχεδιασμού στο περιβάλλον ενός σχολείου ή μιας εξωσχολικής κοινότητας παιδιών, μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αλλά συγχρόνως να βελτιώσει τις σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες.

Η Κατσαβουνίδου (Κατσαβουνίδου 2012) σε πιλοτική εφαρμογή που μελετήθηκε, παρατήρησε ότι τα παιδιά που δούλεψαν μόνα τους έδειξαν πολύ λιγότερο ενθουσιασμό σε σχέση με αυτά που δούλεψαν συμμετοχικά²⁵. Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο ζητήθηκε από τα παιδιά να τραβήξουν φωτογραφίες μεμονωμένα και καθώς δεν είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν την αποστολή με τους φίλους τους, να δείξουν τη δουλειά τους σε άλλους και να δημιουργήσουν μέσα σ' ένα περιβάλλον ομάδας, το αποτέλεσμα ήταν να ολοκληρώσουν την διαδικασία χωρίς ενθουσιασμό, σαν σχολική εργασία που έπρεπε να διεκπεραιώσουν στο σπίτι. Από τη σύγκριση του τι παρήγαγαν τα μεμονωμένα παιδιά στην πιλοτική φάση με το υλικό της έρευνας που έγινε στο περιβάλλον της τάξης (συλλογικά), επιβεβαιώνεται η κοινωνικότητα της κατάστασης: όπως παρατήρησε ο Βυγκότσκι, το παιδί σε συναναστροφή με τους συνομήλικους πηγαίνει μακρύτερα από εκεί που θα πήγαινε μόνο του²⁶.

Μέσω της επικοινωνίας που δημιουργείται στον συμμετοχικό σχεδιασμό, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους με διαφορετικά εργαλεία και ενέργειες. Η έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων των παιδιών είναι

²⁰ Μπαζαίου, Ν., Νουκάκη, Α. (2017). *Η πόλη ως περιβάλλον μάθησης και πεδίο δράσης*. (Άρθρο). *Η Αυγή*.

²¹ Αναφορά σε παραδείγματα περιπάτων εξερεύνησης γίνεται στην **Ενότητα 2.1.2.1**.

²² Gibson, E.J. (1988), *Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting, and the Acquiring of Knowledge*, Ann. Rev. Psychol. 1988, σ. 39-41.

²³ Moser, Caroline (1983). *Evaluating Community Participation in Urban Development Projects*, Development Planning Unit Working, Paper No. 14.

²⁴ Στρατηγέα (2015), ό.π., σ.42-43.

²⁵ Κατσαβουνίδου, (2012), ό.π., σ.134.

²⁶ Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, ed. M. Cole, et al.. Cambridge, MA: Harvard University Press., σ.86.

Όπως αναφέρεται στο: Κατσαβουνίδου, (2012), ό.π., σ.134.

πολύ σημαντική και για τις νεαρές ηλικίες, καθώς κατά την προσχολική ηλικία, παρ' όλο που τα παιδιά παρουσιάζουν κοινωνικά συναισθήματα, υπάρχει έντονη η αίσθηση του εγωκεντρισμού. Αυτό συμβαίνει, διότι το παιδί έχει μάθει να βλέπει την ζωή μόνο από την δική του οπτική και συχνά πιστεύει ότι όλοι σκέπτονται και δρουν με τον ίδιο τρόπο. Μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού, τα παιδιά ακούν τις απόψεις των άλλων και αποκτούν ένα μέτρο σύγκρισης με τις δικές τους, ενώ συγχρόνως μαθαίνουν να εκφράζουν την δική τους άποψη, το οποίο είναι εξίσου σημαντικό, καθώς «για να γνωρίσεις τα άλλα, πρέπει πρώτα να ξέρεις καλά τα δικά σου»²⁷.

Η έκφραση των απόψεων και συναισθημάτων είναι σημαντικό να γίνεται με διαφορετικά μέσα, ώστε τα παιδιά να πειραματιστούν με τις διαφορετικές μεθόδους. Αυτός ο εμπλουτισμός των αναπαραστατικών μεθόδων μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί με την χρήση διαφορετικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, γραπτών κειμένων, ερωτηματολογίων ή οποιαδήποτε άλλη μορφή έκφρασης προτείνεται από τους διοργανωτές. Η ομάδα *Athens SuperScript* υπογραμμίζει την σημασία του εμπλουτισμού σε αναπαραστατικά εργαλεία με πολλαπλούς γλωσσικούς κώδικες και σημασιοδοτικά συστήματα, όπως αεροφωτογραφίες, φωτογραφίες, χάρτες, νοητικούς χάρτες, τεχνικές χαρτογράφησης, ερωτηματολόγια, κείμενα, κατασκευές και εικονογράφηση²⁸. Κατά την ίδια ομάδα, ένα σημαντικό στοιχείο στις διαδικασίες με παιδιά είναι ο αλληλοσυσχετισμός των διαφορετικών μεθόδων μεταξύ τους, μέσω του οποίου τα παιδιά δημιουργούν ένα δικό τους λεξιλόγιο²⁹. Δηλαδή ο πειραματισμός με ποικιλία εργαλείων διδάσκει στα παιδιά διαφορετικές τεχνικές. Όμως, χωρίς τεχνική δεν είναι δυνατή η καλλιτεχνική έκφραση και χωρίς καλλιτεχνική έκφραση δεν υπάρχει προσωπική καλλιέργεια³⁰. Στο έργο συμμετοχικού σχεδιασμού που αναλύθηκε στην Ενότητα 2.2.3, στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Παρασκευής, ζητήθηκε από τους μαθητές να αποτυπώσουν τις ιδέες τους πάνω στο χαρτί, να κάνουν διάλογο μεταξύ τους και με τους διοργανωτές, καθώς επίσης να ιεραρχήσουν τις προτάσεις τους. Σε άλλα προγράμματα, ζητείται από τα παιδιά η χαρτογράφηση μιας περιοχής, με την οποία τα παιδιά βλέπουν τον χώρο που βιώνουν από μια διαφορετική οπτική, όπως έγινε στο πρόγραμμα *Tinos Guide&Seek*, στο νησί της Τήνου³¹. Αυτές οι δραστηριότητες δεν συμβάλλουν απλώς στον συμμετοχικό σχεδιασμό, αλλά αναπτύσσουν τις ικανότητες των παιδιών. Κατά την ανάπτυξη των παιδιών, σημαντικό ρόλο έχει η οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης, καθώς αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την μελλοντική τους εξέλιξη. Με την ανάπτυξη της σχεδιαστικής σκέψης, φαίνεται πως τα παιδιά μπορούν να οικοδομήσουν την δημιουργική τους αυτοπεποίθηση, η οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας³². Είναι πιθανό πως η σχεδιαστική σκέψη βοηθά στην αυτοπεποίθηση, επειδή η συλλογική κατανόηση των δύσκολων προβλημάτων δείχνει στον συμμετέχοντα ότι δεν είναι η ατομική του ανεπάρκεια που καθιστά το πρόβλημα απαιτητικό³³ και πως η εύρεση της λύσης δεν μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, αλλά γίνεται σε συλλογικό.

²⁷ Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. Longman Publishing.

²⁸ Από τον ιστότοπο: <https://www.athenssuperscript.org/el/>, Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

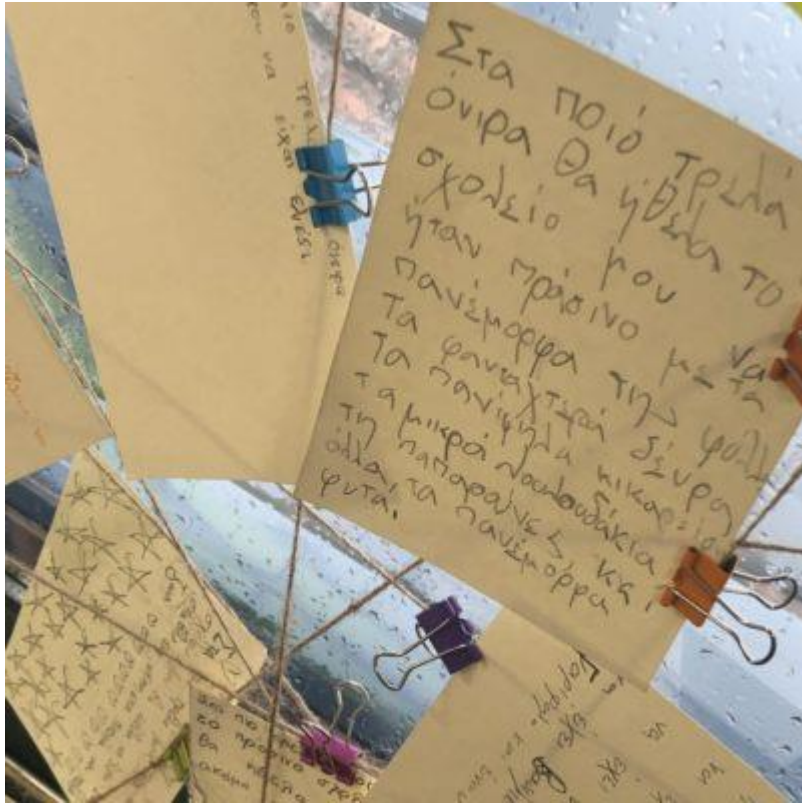
²⁹ Στο ίδιο.

³⁰ Raedó, Jorge (2020) Artículo: *¿Por qué enseñar arte a la infancia?*. Onteaiken. Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva" nº 29 – Μάιος 2020 (Córdoba).

³¹ Περιγράφεται στην **Ενότητα 2.1.2.1**.

³² Carroll, Goldman (2010). *Royalty, Destination, Imagination and The Fires Within*.

³³ Rao et al (2019). *Does Design Thinking Training Really Increase Creativity? Results from an Experiment with Middle-School Students*.



Εικόνα 50: Επιθυμίες των μαθητών για το σχολείο τους (AthensSuperScript).
Εικόνα 51: Μακέτα μαθητών για το σχολείο τους (AthensSuperScript).

3.1.2.3 Ελευθερία στην πόλη και το παιχνίδι

Το σύγχρονο αίτημα των παιδιών φαίνεται πως είναι η ελευθερία ή μάλλον περισσότερη ελευθερία. Αυτή η ελευθερία που αναζητούν τα παιδιά, δεν είναι μόνο μια επιθυμία τους, είναι μια αναγκαία προϋπόθεση για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους. Μια συμμετοχική σχεδιαστική διαδικασία έχει την δυνατότητα να δώσει περισσότερη ελευθερία στα παιδιά με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι μέσω της ίδιας της συμμετοχικής διαδικασίας, καθώς τα παιδιά μπορούν να ακουστούν και να συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Ο δεύτερος τρόπος είναι πως μέσω του συμμετοχικού σχεδιασμού, τα παιδιά σχεδιάζουν χώρους στους οποίους μπορούν να δρουν και να παίξουν ανεξάρτητα, χωρίς να χρειάζονται την καθοδήγηση και προστασία των ενηλίκων. Αυτό το ελεύθερο και ανεξάρτητο παιχνίδι, είναι απαραίτητο για τα παιδιά, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη του εαυτού τους, τους μαθαίνει να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να ασκούν έλεγχο, να ακολουθούν κανόνες, να κάνουν φίλους και να βιώνουν την χαρά³⁴. Συχνά, είναι δύσκολο για τους γονείς να αφήσουν τα παιδιά τους να δράσουν και να παίξουν μόνα τους, είναι όμως πολύ σημαντικό για την οικοδόμηση του χαρακτήρα τους. Τα παιδιά, όταν οι γονείς τους είναι κοντά, σκέπτονται περισσότερο την αντίδραση των γονέων, παρά την δραστηριότητα που πραγματοποιούν. Αυτό μπορεί να προκαλέσει ένα είδος μαθημένης ανικανότητας ή αβοηθησίας (learned helplessness), όπου τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να διαχειριστούν καταστάσεις μόνα τους, νιώθουν απογοητευμένα και έτσι σταματούν να προσπαθούν³⁵. Σε αυτή την πτυχή, ο συμμετοχικός σχεδιασμός με παιδιά μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις, καθώς προτρέπει τα παιδιά να πάρουν δικές τους αποφάσεις ανεξάρτητα από τους ενήλικες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Lynch³⁶ (Lynch 1977) είχε βρει αξιοσημείωτες ομοιότητες μεταξύ παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και αστικά πλαίσια ως προς το τι συνιστά ένα ανώτερο περιβάλλον για αυτά³⁷. Σε έρευνες που γίνονται για τα παιδιά, ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και της κοινότητάς τους, τα ίδια έχουν δηλώσει ότι επιθυμούν διαφορετικές πόλεις. Αναζητούν χώρους για συνάντηση με τους φίλους, χώρους όπου νιώθουν κοινωνικά ενσωματωμένοι, τοποθεσίες για ποικίλες δραστηριότητες, ελευθερία κίνησης, χώρους για εξερεύνηση της φύσης, καθώς επίσης την δυνατότητα να συνεισφέρουν στην κοινότητά τους μέσω συμμετοχικών και εθελοντικών δράσεων³⁸. Τα παιδιά, δηλαδή, έχουν ως αίτημα την αναγνώρισή τους ως ενεργά μέλη της κοινότητας και ζητούν χώρους στους οποίους μπορούν να κοινωνικοποιηθούν ελεύθερα.

³⁴ Gray (2011), ό.π.

³⁵ Diener & Dweck (1978). An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure, *Journal of Personality and Social Psychology* 36(5):σ. 451-462, DOI: 10.1037/0022-3514.36.5.451, 1978.

³⁶ Lynch, Kevin (1977), ό.π.

³⁷ Moffat, David (2002), ό.π., σ. 46.

³⁸ Derr, ό.π., σ. 6.

3.2 Περιορισμοί και Κίνδυνοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού με παιδιά

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός με παιδιά έχει εξερευνηθεί σε βάθος μονάχα τις τελευταίες δεκαετίες και συνεπώς έχει μεγάλες προοπτικές βελτίωσης ως προς τις μεθοδολογίες που εφαρμόζονται, τους θεσμούς που τον υποστηρίζουν, καθώς και την έρευνα γύρω από τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις που έχει στους χώρους που εφαρμόζεται. Συγχρόνως, ελλοχεύουν κάποιοι κίνδυνοι γύρω από τις συμμετοχικές διαδικασίες, οι οποίοι είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται, ώστε να είναι δυνατή και η αποφυγή τους.



Εικόνα 52: Συνάντηση συμμετοχικού σχεδιασμού με κατοίκους μιας περιοχής. Τα παιδιά τρώνε από τον μπουφέ.

3.2.1 Κρατικοί Μηχανισμοί

Οι διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού συχνά εξαρτώνται από τους υπάρχοντες κρατικούς μηχανισμούς και ιδιαίτερα σε δράσεις που έχουν σχέση με παιδιά. Αυτοί οι μηχανισμοί προωθούν και διευκολύνουν την συμμετοχική διαδικασία, όταν όμως απουσιάζουν, η συμμετοχή βασίζεται περισσότερο σε μεμονωμένες δράσεις ή δράσεις κινηματικού χαρακτήρα, οι οποίες χωρίς την στήριξη του κράτους μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την χρηματοδότηση. Η έλλειψη κρατικής υποστήριξης μπορεί επίσης να απωθήσει τους επαγγελματίες στην ενασχόλησή τους με προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού. Ο Kevin Lynch, κατά την δεκαετία του 1970, μετά από την έρευνά του *Growing Up in Cities*³⁹, ανακάλυψε πως η κρατική εξουσία δεν ενδιαφέρονταν για τις ιδέες των νέων ανθρώπων και έτσι ο ίδιος, αφού δημοσίευσε τις μεθόδους και τα αποτελέσματα της ομάδας του, ασχολήθηκε με διαφορετικούς τομείς⁴⁰.

Στο ίδιο μήκος κύματος της σχετικής απουσίας κρατικών μηχανισμών, είναι και η παρουσία μεγάλης γραφειοκρατίας, η οποία μετατρέπει τις συμμετοχικές ενέργειες σε χρονοβόρες διαδικασίες. Για την περίπτωση της Ελλάδας, αυτό συμβαίνει συχνά λόγω της νομοθεσίας, η οποία παρ' όλο που περιλαμβάνει συμμετοχικές ενέργειες⁴¹, περιέχει μεγάλη γραφειοκρατία, η οποία λειτουργεί αντιπαραγωγικά για την υλοποίηση του έργου. Αυτό συμβαίνει συνδυαστικά με την έλλειψη προγραμμάτων ή την απουσία ενημέρωσης των τοπικών φορέων εξουσίας και των σχολείων για τα υπάρχοντα συμμετοχικά προγράμματα. Για διαδικασίες που γίνονται μέσα στα πλαίσια του σχολείου ή όπου συμμετέχουν παιδιά γενικότερα, η γραφειοκρατία εντατικοποιείται, καθώς υπάρχουν ζητήματα σχετικά με την προστασία των ανήλικων ατόμων, ειδικά εάν πρόκειται για κάποιο έργο σε δημόσιο χώρο. Η ίδια η συμμετοχική διαδικασία δεν είναι απαραίτητως χρονοβόρα και συχνά συμβαίνει παράλληλα με το προκαθορισμένο πρόγραμμα των εργασιών που πρόκειται να γίνουν στον χώρο, όμως λόγω της γραφειοκρατίας υπάρχουν πολλές φορές χρονικά διαστήματα απραξίας, κατά τα οποία αναμένονται οι απαραίτητες εγκρίσεις από τους υπεύθυνους κρατικούς φορείς.

Η απουσία κρατικών μηχανισμών για την στήριξη συμμετοχικών διαδικασιών με παιδιά, δημιουργεί ένα επιπλέον πρόβλημα: την έλλειψη χρηματοδότησης. Το κόστος της συμμετοχικής διαδικασίας είναι συνήθως πολύ μικρό σε σχέση με το συνολικό κόστος του έργου, έχει όμως κάποιες επιπλέον χρεώσεις, όπως η μίσθωση των ειδικών που οργανώνουν το πρόγραμμα, καθώς επίσης τα υλικά που χρησιμοποιούνται κατά την δημιουργική διαδικασία τις κατασκευές των παιδιών. Το κόστος μπορεί να μειωθεί βέβαια, αν η συμμετοχική διαδικασία γίνεται στα πλαίσια του σχολείου και ιδιαίτερα στα πλαίσια κάποιου μαθήματος ή προγράμματος. Σαφώς, η χρηματοδότηση δεν είναι απαραίτητο να προέρχεται από κάποιον κρατικό φορέα, καθώς υπάρχουν και άλλοι οργανισμοί και εταιρείες που χρηματοδοτούν προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού, όπως στο παράδειγμα του Περού (Υποενότητα 2.2.1). το οποίο χρηματοδοτήθηκε από έναν φιλανθρωπικό οργανισμό.

³⁹ Lynch, ό.π.

⁴⁰ Derr, ό.π., σ. 3.

⁴¹ Η νομοθεσία στον ελλαδικό χώρο περιγράφεται στην **Ενότητα 1.5.3**.

3.2.2 Διαδικαστικά ζητήματα

Πολλές φορές το βάρος της συμμετοχικής σχεδιαστικής διαδικασίας πέφτει στο τέλος στον ίδιο τον διοργανωτή, είτε αυτός είναι αρχιτέκτονας, πολεοδόμος ή ανήκει σε κάποια άλλη ειδικότητα⁴². Αυτό ισχύει σε μεγάλο βαθμό επειδή ο διοργανωτής έχει τον πιο άμεσο έλεγχο στη διαδικασία σχεδιασμού και έχει την επιλογή να συμπεριλάβει ή να μην συμπεριλάβει τις προτάσεις της κοινότητας σε διάφορα στάδια του σχεδιασμού⁴³, ενώ συγχρόνως ο διοργανωτής είναι αυτός που έχει τις τεχνικές γνώσεις για να παράγει τα αναγκαία αποτελέσματα. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στις περισσότερες διαδικασίες συμμετοχικού σχεδιασμού, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ανάλογα με την ισχύ που έχει ο κάθε διοργανωτής και τον βαθμό συμμετοχής που υπάρχει στην κάθε διαδικασία. Αυτή η ευθύνη που αναλαμβάνει ο διοργανωτής είναι ακόμα μεγαλύτερη σε προγράμματα συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά, καθώς τυχόν τεχνικές και οικονομικές πτυχές ενός έργου, θα πρέπει να διαχειριστούν από ενήλικες.

Ένα επιπλέον διαδικαστικό ζήτημα που προκύπτει σε ενέργειες συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά είναι πως κάποια παιδιά σε μικρές ηλικίες προτιμούν να έχουν κοντά τους κάποιο άτομο που γνωρίζουν, καθώς αυτό τους δίνει μια αίσθηση ασφάλειας⁴⁴. Αυτό δεν είναι κάτι απαραίτητως ελαττωματικό, όμως δημιουργεί κάποιους επιπλέον περιορισμούς στην συμμετοχική διαδικασία, σε σχέση με την αντίστοιχη διαδικασία με ενήλικες. Αυτός ο περιορισμός συνεπάγεται με ανάγκη για την παρουσία ενός ενήλικα, ο οποίος ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο γίνεται η διαδικασία, μπορεί να είναι ένας γονιός/ κηδεμόνας ή ένα μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην πρώτη περίπτωση, το κύριο πρόβλημα είναι πως ένας κηδεμόνας θα πρέπει όχι μόνο να κατανοήσει την σημασία της συμμετοχής του παιδιού στην διαδικασία του σχεδιασμού και να συναινέσει για την συμμετοχή του, αλλά να αφιερώσει και προσωπικό χρόνο του ίδιου. Στην δεύτερη περίπτωση, αντίστοιχα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στην διαδικασία μόνο στα πλαίσια σχολικού μαθήματος ή κάποιου σχολικού προγράμματος. Στην ουσία, το πρόγραμμα περιπλέκεται, επειδή πρέπει να πειστούν περισσότερα άτομα για την αξία της συμμετοχικής διαδικασίας και κατά συνέπεια να αφιερώσουν τον χρόνο τους για αυτήν.

⁴² Dodge, B. H. (1973). *Achieving Public Involvement in the Corps of Engineers, Water Resources Planning, Public Involvement Techniques: A Reader of Ten Years Experience at the Institute for Water Resources*, σ. 147.

⁴³ Στο ίδιο.

⁴⁴ Hofmann, ό.π., σ. 45.

3.2.3 Ηθικά ζητήματα

Τέλος, ένα ζήτημα που προβληματίζει πολλούς ειδικούς σχετικά με τον συμμετοχικό σχεδιασμό και συμβαίνει σε δύο διαφορετικά επίπεδα, είναι η ηθική. Το πρώτο επίπεδο αφορά την συλλογή πληροφοριών και δεδομένων, τα οποία συλλέγονται για να κατανοηθούν οι συνήθειες των χρηστών ενός χώρου και βάσει αυτών να δημιουργηθεί μια κατάλληλη πρόταση για να τις υποστηρίξει. Για την συλλογή πληροφοριών, σημαντικό ρόλο έχει η τεχνολογία, με συστήματα όπως το Σύστημα Γεωγραφικών Πληροφοριών⁴⁵, κατά το οποίο τα δεδομένα μπορούν να καταγραφούν και να χαρτογραφηθούν⁴⁶. Ο ηθικός προβληματισμός σχετίζεται με την γνώση ή μη των χρηστών όσον αφορά με την συλλογή και αποθήκευση των προσωπικών τους δεδομένων, καθώς επίσης με την ασφάλεια και διαφύλαξη αυτών των δεδομένων. Το δεύτερο επίπεδο προβληματισμού σε σχέση με την ηθική, αφορά την διασφάλιση των συμφερόντων των συμμετεχόντων και την αποφυγή της τυχών χειραγώγησής τους. Η Sherry Arnstein⁴⁷, στην «Σκάλα της Συμμετοχής», προειδοποιεί για τον κίνδυνο της χειραγώγησης, πίσω από τον οποίο μπορεί να κρύβονται πολιτικές ή οικονομικές σκοπιμότητες. Η χειραγώγηση μελών μιας συμμετοχικής διαδικασίας για την λήψη μιας απόφασης, μπορεί να γίνει από κάποιο άτομο/φορέα/οργανισμό/εταιρεία, οι οποίοι χρησιμοποιούν την συμμετοχική ενέργεια για να κερδοσκοπήσουν ή να υποστηρίξουν την θέση τους. Αυτός είναι ένας από τους μεγαλύτερους κινδύνους στις συμμετοχικές διαδικασίες, καθώς αντιτίθεται σε όλες τις αξίες της συμμετοχής και αποτελεί μια πραγματική απειλή για ενέργειες με παιδιά, τα οποία είναι μια ευάλωτη και πιο εύκολα χειραγωγήσιμη ομάδα.

Σε σχέση και πάλι με την χειραγώγηση, πολλές φορές η ρητορική της συμμετοχής, σκηνοθετεί πρακτικές που απλά νομιμοποιούν προειλημμένες αποφάσεις. Η Faranak MirafTAB περιγράφει αυτό το είδος συμμετοχής ως «προσκεκλημένη συμμετοχή» (MirafTAB 2009)⁴⁸ και λαμβάνει τόπο σε ζητήματα αστικών αναπλάσεων και πολεοδομικών παρεμβάσεων, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφέρουν γνώμη σε ολοκληρωμένες προτάσεις των οποίων τους στόχους δεν έχουν την δυνατότητα να συμπροσδιορίσουν (Σταυρίδης 2021)⁴⁹. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες δεν έχουν το περιθώριο να διαμορφώσουν αντιπροτάσεις, να αλλάξουν τα ερωτήματα και να επεξεργαστούν άλλες προτεραιότητες και συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη μέθοδος για την συμμετοχή. Συγχρόνως, ο Σταύρος Σταυρίδης υπογραμμίζει πως αυτή η στρατηγική είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί για να αποδυναμώσει ή να αφομοιώσει πλήρως τοπικές διαδικασίες και κινήματα⁵⁰. Αυτός ο κίνδυνος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα κίνητρα της κεντρικής εξουσίας και έτσι είναι απαραίτητη η διασφάλιση της διαφάνειας όσον αφορά το κέντρο λήψης αποφάσεων.

⁴⁵ G.I.S. ή *Geographic Information System*.

⁴⁶ Maliene V, Grigonis V, Palevičius V, Griffiths S (2011). "Geographic information system: Old principles with new capabilities". *Urban Design International*. doi:10.1057/udi.2010.25. S2CID 110827951, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.

⁴⁷ Arnstein, ό.π.

⁴⁸ MirafTAB, Faranak (2009). *Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South*. *Planning Theory*, σ. 32-50, doi:10.1177/1473095208099297, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021.

⁴⁹ Σταυρίδης (2021), ό.π.

⁵⁰ Στο ίδιο.



Εικόνα 53: Μήνυμα από τις διαδηλώσεις του Μαΐου 1968 στην Γαλλία. “Εγώ συμμετέχω, εσύ συμμετέχεις,.... αυτοί κερδίζουν”.

Μέρος 4ο: Συμπεράσματα

Η συζήτηση γύρω από τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά αγγίζει πολλές θεματολογίες και μπορεί να πάρει πολλαπλές διαστάσεις. Με την συγκεκριμένη εργασία γίνεται μια προσπάθεια πανοραμικής οπτικής της συμμετοχής των παιδιών στον σχεδιασμό και έτσι με την συγκέντρωση αυτού του συνόλου πληροφοριών, μπορούν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα σχετικά με τις μεθοδολογίες, τους συμμετέχοντες, αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές.

Τα πολυάριθμα παραδείγματα που αναλύθηκαν στα πλαίσια της εργασίας δείχνουν την ποικιλομορφία που μπορεί να έχει ο συμμετοχικός σχεδιασμός με παιδιά. Όλα τα παραδείγματα και οι έρευνες που παρουσιάστηκαν έχουν μια κοινή γραμμή: την επιθυμία των παιδιών να διαμορφώσουν το περιβάλλον γύρω τους. Η συμμετοχή των παιδιών δεν είναι όμως μόνο επιθυμία, είναι σημαντική ως διαδικασία και είναι σημαντική ως αποτέλεσμα. Ως διαδικασία, γιατί δημιουργεί τους πολίτες του αύριο, τους μαθαίνει νέες αξίες, ικανότητες και τρόπους έκφρασης, ενώ παράλληλα δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Ως αποτέλεσμα, επειδή οι χώροι που παράγει είναι φτιαγμένοι «κατά παραγγελία» (*custom-made*) για τους χρήστες και οι αποφάσεις έχουν παρθεί με δημοκρατικό τρόπο.

Αν πράγματι είναι τόσο ωφέλιμος ο συμμετοχικός σχεδιασμός με παιδιά, γιατί δεν γίνονται όλα τα έργα με αυτόν τον τρόπο; Οι κύριοι περιορισμοί σχετίζονται με την έλλειψη κρατικής υποστήριξης (μηχανισμοί, προγράμματα, χρηματοδότηση) και λόγω της υπάρχουσας γραφειοκρατίας, όμως φαίνεται πως τις τελευταίες δεκαετίες η συμμετοχή εισέρχεται όλο και περισσότερο στους κρατικούς θεσμούς¹. Στην διαδικασία της συμμετοχής υπάρχουν βέβαια και κάποιοι κίνδυνοι, οι οποίοι σχετίζονται με την εκμετάλλευση των συμμετεχόντων και έτσι για την αποφυγή της, είναι απαραίτητο η συμμετοχική διαδικασία να υλοποιείται με δημοκρατικό τρόπο, με διαφάνεια και ολοκληρωμένη ενημέρωση του κοινού.

Μια άλλη ερώτηση που προκύπτει από την εργασία είναι: ποια είναι τα όρια του συμμετοχικού σχεδιασμού; Σίγουρα η συζήτηση τοποθετείται σε διαφορετικά πλαίσια για ενήλικες και παιδιά. Μια γενική παρατήρηση σχετικά με το θέμα είναι πως οι χρήστες (ενήλικες και παιδιά) είναι μεν «ειδικοί» ως προς τον τρόπο που ζουν, όμως οι αρχιτέκτονες, πολεοδόμοι ή εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν τον σχεδιασμό με τις επιστημονικές τους γνώσεις. Έτσι, με τον συμμετοχικό σχεδιασμό δεν μειώνεται η αξία κανενός, ούτε του χρήστη, ούτε του αρχιτέκτονα. Αντιθέτως, ο ένας αλληλοσυμπληρώνει τον άλλο για την δημιουργία μιας συλλογικής λύσης που ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες όλων.

Τα αναρίθμητα παραδείγματα με συμμετοχή των παιδιών σε σχεδιαστικές δραστηριότητες, οδηγούν στην εξαγωγή ενός επιπλέον συμπεράσματος: δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος. Η κάθε διαδικασία είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε τόπου και του κάθε κοινού. Στο έργο που παρουσιάστηκε από το Περού (των *Semillas*), χρειάστηκε να προστεθούν κάποια εισαγωγικά στάδια στην διαδικασία, ώστε οι διοργανωτές να κερδίσουν την εμπιστοσύνη της κοινότητας. Στο έργο από τα περίχωρα της Βαρκελώνης (των *EqualSaree*), χρειάστηκε να

¹ Όπως αναλύθηκε στην **Ενότητα 1.5 Νομικό Πλαίσιο**.

ληφθούν υπόψη όχι μόνο οι επιθυμίες των παιδιών, αλλά και οι απαιτήσεις των γονέων σχετικά με το ζήτημα της ασφάλειας στον δημόσιο χώρο. Στο έργο από την Αγία Παρασκευή (των *CommonSpace*), ενώ η αρχική μεθοδολογία πρότεινε μεμονωμένες λύσεις για τα επιμέρους τμήματα, έγινε η συνειδητοποίηση ότι το συγκεκριμένο έργο απαιτούσε μια συνολική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συγκροτήματος. Αυτές οι συνειδητοποιήσεις μπορούν να γίνουν μόνο μέσω της κατανόησης των αναγκών και επιθυμιών της κοινότητας, οι οποίες όμως διαφέρουν για το εκάστοτε έργο. Η προσπάθεια των αρχιτεκτόνων για τον εντοπισμό μιας καθολικής λύσης, η οποία θα είναι εφαρμόσιμη παντού και για όλες τις περιπτώσεις, υποθέτει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες επιθυμίες και ανάγκες και έτσι διαγράφει την ιδιαιτερότητα του χρήστη. Η αρχιτεκτονική που σχετίζεται με παιδιά είναι ακόμα πιο σημαντικό να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους, καθώς βρίσκονται στο στάδιο «γίνομαι» και όχι στο στάδιο «είμαι». Αυτό σημαίνει πως η αρχιτεκτονική, αλλά και η διαδικασία του αρχιτεκτονικού σχεδιασμού αναλαμβάνουν τον ρόλο του παιδαγωγού.

Οι μεθοδολογίες που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα για τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα σχεδιαστικών περιπτώσεων και η καθεμία από αυτές ανοίγει συζητήσεις για διαφορετικές θεματολογίες. Κάποιες έχουν ως κύριο θέμα την εκπαίδευση, την προώθηση της δημοκρατίας, το παιχνίδι ως βιωματική εμπειρία, την καλλιέργεια ικανοτήτων ή την ισότητα των φύλων. Τα παραδείγματα που αναλύθηκαν στην εργασία, δείχνουν επίσης ότι οι διαφορετικές δραστηριότητες σχετικές με τον συμμετοχικό σχεδιασμό με παιδιά, μπορούν να έχουν πολύ διαφορετικές μορφές και να αφορούν πολύ διαφορετικά στάδια της χωρικής ανάπτυξης ή της εκπαίδευσης. Αυτό όμως, δεν σημαίνει πως η μια είναι καλύτερη από την άλλη, αλλά πως η καθεμία από αυτές μπορεί να συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στην ανάπτυξη του παιδιού. Όλα τα παραδείγματα όμως έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: τα παιδιά έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο και έχουν τον απαραίτητο χώρο για έκφραση των απόψεών τους.

Επίλογος: Σκέψεις περί αρχιτεκτόνων και χρηστών

Ως τελική σκέψη μέσα στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, θα ήθελα να θέσω το ερώτημα: ποια είναι η θέση του αρχιτέκτονα απέναντι στον χρήστη;

Αυτή η ερώτηση τίθεται όχι μόνο για την θέση του αρχιτέκτονα απέναντι στα παιδιά, αλλά απέναντι στον οποιονδήποτε χρήστη. Σε περιγραφές αρχιτεκτονικών έργων, οι αρχιτέκτονες συχνά μιλούν για υλικότητες, για συμβολισμούς και σχεδιαστικές ιδέες, ξεχνούν όμως να μιλήσουν για τους ανθρώπους. Το αντικείμενο της αρχιτεκτονικής δεν είναι μόνο τα κελύφη (τα δωμάτια, τα κτίρια, οι πόλεις), είναι και το περιεχόμενό τους: οι άνθρωποι.

Στο κείμενο *Ο Θάνατος του Συγγραφέα (La mort de l'auteur)*², ο Roland Barthes προτείνει τόσο έναν νέο συγγραφέα, όσο και έναν νέο αναγνώστη, όπου και οι δύο θα έχουν ρόλο στην δημιουργία του κειμένου. Υπογραμμίζει την σημασία της μη δογματικής σχέσης μεταξύ υποκειμένου-αντικειμένου και καλλιτέχνη-θεατή³. Αν επεκτείνει κανείς αυτόν τον συνειρμό και στον χώρο της αρχιτεκτονικής, μπορεί αντίστοιχα να προτείνει τόσο έναν νέο αρχιτέκτονα, όσο και ένα νέο χρήστη, οι οποίοι θα συνεργάζονται μαζί για την δημιουργία του κτιρίου και της πόλης.

Ο φιλόσοφος Walter Benjamin γράφει πως «Να ζεις σημαίνει να αφήνεις ίχνη» (*To live is to leave traces*)⁴ και ίσως αυτό ακριβώς είναι το σημείο που πρέπει να απασχολήσει τον αρχιτέκτονα, να ωθήσει δηλαδή τον χρήστη να «αφήσει τα ίχνη του». Διότι τα ίχνη του καθενός είναι η απόδειξη πως ζει. Τα ίχνη σημαίνουν ζωή. Συνήθως τα ίχνη του χρήστη στα κτίρια περιορίζονται σε προσωπικά αντικείμενα και έπιπλα, ενώ στην πόλη η παρουσία του χρήστη είναι μικρή ή απουσιάζει. Πώς θα ήταν όμως αν ο χρήστης είχε πραγματική επίδραση στο περιβάλλον του;

² Barthes, Roland (1968). *La mort de l'auteur*. Manteia, no.5.

³ Δαμιανόγλου, Δανάη (2010). *Ο Θάνατος(;) του Συγγραφέα*. Αθήνα: ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ.

⁴ Benjamin, Walter (1969). *Paris: Capital of the Nineteenth Century*. *Perspecta*, 12, σ. 155.
<https://doi.org/10.2307/1566965>.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alexander, C. et al (2007). "Participatory diagramming: A critical view from North East England." *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting People, Participation and Place*, ed., Sara Kindon, Rachel Pain, and Mike Kesby. Abingdon: Routledge.
- Almon, Joan (Editor) (2017). *Playing It Up—With Loose Parts, Playpods, and Adventure Playgrounds*. Annapolis, MD: Alliance for Childhood.
- Arnstein, Sherry R. (1969). *A Ladder of Citizen Participation*, *Journal of the American Planning Association*, Vol. 35, No. 4, July 1969.
- Banham, Reyner (1975). *Age of the Masters*, New York: Harper & Row.
- Barthes, Roland (1968). *La mort de l'auteur*. *Manteia*, no.5.
- Benjamin, Walter (1969). *Paris: Capital of the Nineteenth Century*. *Perspecta*, 12, σ. 155.
<https://doi.org/10.2307/1566965>
- Beyerle, Ammon (2018). *Participation in Architecture: agonism in practice*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Carroll, Goldman (2010). *Royalty, Destination, Imagination and The Fires Within: Design Thinking in a Middle School Classroom*.
- Convention on the Rights of the Child* (1989). United Nations.
- De Carlo, Giancarlo (2007). *Architecture's Public*. In: *Architecture and Participation*. Edited by Peter Blundell Jones, Doina Petrescu and Jeremy Till. Abingdon: Spon Press.
- Derr, V., Chawla, L., Mintzer, M. (2018). *Placemaking with Children and Youth*. New Village Press. Kindle Edition.
- Diener & Dweck (1978). An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure, *Journal of Personality and Social Psychology* 36(5): σ. 451-462, DOI: 10.1037/0022-3514.36.5.451.
- Dodge, B. H. (1973). *Achieving Public Involvement in the Corps of Engineers, Water Resources Planning, Public Involvement Techniques: A Reader of Ten Years Experience at the Institute for Water Resources*.
- Driskell, David (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth*. London: Earthscan Publications.
- Elden, S., Lebas, E., Kofman, E. (επιμ.) (2003). *Henri Lefebvre Key Writings*, Λονδίνο: Continuum.
- Fishkin, J.J. (1995). *The Voice of the People, Public Opinion and Democracy*. London: Yale University Press.
- Gibson, E.J. (1988), *Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting, and the Acquiring of Knowledge*, *Ann. Rev. Psychol.* 1988.
- Gray, N. and Campbell, L. (2007), "A decommodified experience? Exploring aesthetic, economic and ethical values for volunteer ecotourism in Costa Rica", *Journal of Sustainable Tourism*, Vol. 15 No. 5.
- Gray, Peter (2011). *The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. *American Journal of Play*.

- Guttentag, Daniel (2009). *INTERNATIONAL JOURNAL OF TOURISM RESEARCH Int. J. Tourism Res.* 11, 537–551. Διαθέσιμο στο: Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/jtr.727), Ανακτήθηκε Ιούνιος 2021.
- Hanchey, R.J. (1998a). «*The Objectives of Public Participation*», στο: Creighton, J., Delli Priscoli, J., & Dunning, C.M. (επιμ.). *Public Involvement Techniques*. Institute for Water Resources. Alexandria, VA: U.S. Corps of Engineers.
- Hart, Roger (1997). *Children's Participation*. London: Earthscan Publication.
- Hart, Roger (2008). “*Stepping back from ‘The Ladder’: Reflections on a model of participatory work with children,*” in *Participation and Learning*, ed. A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel and V. Simovska. Guildford, UK: Springer.
- Hill, Jonathan (1998). *Occupying architecture: between the architect and the user*. London: Routledge.
- Hill, Jonathan (2003). *Actions of Architecture*. London: Routledge.
- Hodgkin, R., Newell, P. (1998). *Implementation Handbook on the Convention on the Rights of the Child*, Unicef, 1998.
- Hofmann, Susanne (2014). *Architecture is Participation, Die Baupiloten Methods and Projects*.
- Le Corbusier (1923). *Vers une architecture*. Nouvelle Edition Revue et Augmentée d' Une Lettre Inédite de l' Auteur Présentée par Eugène Claudius-Petit, Paris: Editions Arthaud, 1977.
- Lefebvre, Henri (1968). *Right to the City in Writings on Cities*. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996
- Lefebvre, Henri (2007). *Δικαίωμα στην πόλη. Χώρος και πολιτική*. Μτφρ. Π. Τουρνικιώτης και Κλ. Λωράν. Αθήνα: Εκδόσεις Κουκίδα.
- Lynch, Kevin (1977). *Growing Up in Cities*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moffat, David (2002). *Growing Up in Cities [EDRA / Places Awards, 2001-2002-Research]*. Places, 15(1). Από: <https://escholarship.org/uc/item/4gv825qq>, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.
- Moser, Caroline (1983). *Evaluating Community Participation in Urban Development Projects*, Development Planning Unit Working, Paper No. 14.
- Raedó, Jorge (2018). *La mano y el guante: pedagogía e infraestructura*. (Άρθρο). Bogotá: Dinero. Bogotá 2030.
- Raedó, Jorge (2020) *Artículo: ¿Por qué enseñar arte a la infancia?*. Onteaiken. Boletín sobre Prácticas y Estudios de Acción Colectiva nº 29 – Μάιος 2020 (Córdoba).
- Rahman, Mizah (2017). *Empowering Communities through Participatory Design*, Design Forward Conference 2017.
- Rao et al (2019). *Does Design Thinking Training Really Increase Creativity? Results from an Experiment with Middle-School Students*.
- Sanoff, Henry (2000). *Community participation methods in design and planning*. New York: Wiley.
- Sennett, Richard (1970). *The Uses of Disorder: Personal Identity & City Life*. New York: Knopf.
- Sennett, Richard (1996). *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*. New York: W. W. Norton.
- Seve, Bruno (2020). *Doctoral Thesis: Urban Co-Creation: Community planning, bottom-up and participation tools*. Barcelona: ETSAB.
- Stavrides, Stavros (2019). *Common Spaces of Urban Emancipation*. Μάντσεστερ: Manchester University Press.

- The Good Project, Harvard Graduate School of Education, Design For Change, Research: Impact of Design For Change, 2009.
- United Nations Report to the General Assembly on International Youth Year (A/36/215, para. 8 of the annex.
- Uprichard, Emma (2008). *Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality*. York, UK: University of York.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, ed. M. Cole, et al.. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism* (5th ed.). Longman Publishing.
- Wolf Linder, Sean Mueller (2021). *Swiss Democracy*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-63266-3>.

Ελληνόγλωσση

- Δαμιανόγλου, Δανάη (2010). *Ο Θάνατος(:) του Συγγραφέα*. Αθήνα: ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ.
- Κατσαβουνίδου, Γαρυφαλλιά (2012), *Το παιδί, η πόλη, το παιχνίδι: μια πολυφωνική βιογραφία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μίχα, Ειρήνη (2019). *Συνομιλώντας για την πόλη με τα παιδιά, Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*
- Μπαζαίου, Ν., Νουκάκη, Α. (2017). *Η πόλη ως περιβάλλον μάθησης και πεδίο δράσης*. (Άρθρο). *Η Αυγή*.
- Ντολτό Φ. (2000), «*Το παιδί στην πόλη*». Αθήνα: Πατάκης.
- Σταυρίδης, Σταύρος (2021). *Εξετάζοντας ξανά τις πρακτικές και την ηθική του συμμετοχικού σχεδιασμού: μαθαίνοντας από τα σύγχρονα Λατινοαμερικάνικα παραδείγματα*, Συνέδριο Ethos and Space, Διαδικτυακά.
- Στρατηγέα, Αναστασία (2015). *Θεωρία και Μέθοδοι Συμμετοχικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Τσουκαλά, Κυριακή (2018). *Εισαγωγή. Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*

Διαδικτυακές Πηγές

- Adventure playgrounds offer kids space to build resilience, self-confidence and courage.** (Άρθρο). Από τον ιστότοπο: <https://tocaboca.com/magazine/adventure-playgrounds/>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.
- Arkki:** <http://www.arkki.gr/>, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021.
- Arquiescola:** <https://elglobusvermell.org/serveis/dif-recer/programa-educatiu-arquiescola/>
- AthensSuperscript:** <https://www.athenssuperscript.org/el/>, Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- AthensSuperscript (The mice ate the door):** <https://www.athenssuperscript.org/el/pages/the-mice-ate-the-door>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.
- Bang Nong Saeng Kindergarten:** <https://www.sarquellatorres.com/6376671-bang-nong-saeng-kindergarten>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.
- CommonSpace (Αγία Παρασκευή, 2^ο):** <https://www.commonspace.gr/second-agia>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.
- CommonSpace (Αγία Παρασκευή, 7^ο):** <https://www.commonspace.gr/7oagiasparaskevis>, Ανακτήθηκε Ιούλιος 2021.
- CommonSpace (Παρουσίαση έργου):** https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601_____, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.
- CommonSpace (Χανιά):** <https://www.commonspace.gr/symmetoxikoxania>, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.
- Costa Foundation (UNION ALTO SANIBENI) :** <https://www.costafoundation.com/lives-we-have-changed/peru/union-alto-sanibeni-primary-and-nursery-school/>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.
- DesignForChange:** <https://dfcworld.org/SITE> (Ανακτήθηκε: Ιούνιος 2021, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021).
- EqualSaree (Οδηγός):** https://equalsaree.org/wp-content/uploads/2018/02/Material-de-support_Equal-Saree.pdf, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.
- EqualSaree (Empatitzem):** <https://equalsaree.org/project/empatitzem/>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.
- EqualSaree (FEM DISSABTE):** <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/>, Ανακτήθηκε: Ιούλιος 2021.
- EqualSaree (Marchas exploratorias):** <https://equalsaree.org/es/project/marchas-exploratorias/>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.
- Multiprogram Ship, Press Dossier:** https://issuu.com/the.public.machinery/docs/presskit_1_multiprogram_ship_alejandro_haiek_coll_, Ανακτήθηκε: Μάιος 2021.
- ParticipateInDesign:** <https://participateindesign.org/>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.
- playground nyc:** <https://www.play-ground.nyc/>, Ανακτήθηκε: Αύγουστος 2021.
- Semillas (Παρουσίαση έργου):** https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.
- Semillas (ESCUELA INICIAL Y PRIMARIA, UNION ALTO SANIBENI):** <http://www.semillasperu.com/en/portfolio-item/escuela-inicial-y-primaria-union-alto-sanibeni-2/#>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.
- Tinos Guide and Seek:** <https://tinoguideandseek.com/>, Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Tinos Guide and Seek (οδηγός):** <https://tinoguideandseekdotcom.files.wordpress.com/2020/06/tinos-guide-and-seek-greek.pdf>, Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Voltes Coop (Montseny):** <https://voltes.coop/en/projectes/naturalitzacio-pati-montseny/>, Ανακτήθηκε: Απρίλιος 2021.

Πηγές Εικόνων

Εικόνα στο Εξώφυλλο: Φανταστικοί χώροι παιδιών. Πηγή: Συγγραφέας.

Εικόνα 1: Ur City, Ur Space. Βαρκελώνη, 2019. Από το αρχείο του εργαστηρίου

Εικόνα 2: Παιδιά κατασκευάζουν μακέτα για το Πανεπιστήμιο του Louvain. Από το: <https://www.architectural-review.com/essays/few-architects-have-embraced-the-idea-of-user-participation-a-new-movement-is-needed> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 3: Παιδιά συζητούν πάνω από μια μακέτα. Από το: <https://www.architectural-review.com/essays/few-architects-have-embraced-the-idea-of-user-participation-a-new-movement-is-needed> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 4: Διαγραμματική σύγκριση Σκάλα Arnstein- Σκάλα Hart. Πηγή: Συγγραφέας

Εικόνα 5: Τα βήματα για την συμμετοχή των παιδιών (Harry Shier's Pathways to Participation model). Από το: <https://organizingengagement.org/models/pathways-to-participation/#:~:text=Harry%20Shier's%20Pathways%20to%20Participation,making%20in%20organizations%20and%20communities&text=The%20Pathways%20to%20Participation%20model,in%20Children%20%26%20Society%20in%202001> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 6: Τα 42 Κύρια Άρθρα της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών). Από το: The United Nations Convention on the Rights of the Child (The Children's Version).

Εικόνα 7: Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 2, ανά Ενότητα και Υποενότητα. Πρωτότυπο Διάγραμμα.

Εικόνα 8: Εξώφυλλο οδηγού των EqualSaree. Από το: <https://equalsaree.org/mediateca/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 9: Εξώφυλλο οδηγού Arquiescola. Από το: https://www.arquitectes.cat/ca/system/files/users/14663/01_arqui-escola_presentacio_20190404.pdf , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 10: Εξώφυλλο οδηγού The City at Eye Level for Kids. Από το: <https://placemaking-europe.eu/wp-content/uploads/listing-uploads/file/2020/05/Manual-The-City-at-Eye-Level-Kids-FINAL-VERSION-1.pdf> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 11: Τμήμα του οδηγού Tinos Guide & Seek. Από το: <https://tinoguideandseekdotcom.files.wordpress.com/2020/06/tinos-guide-and-seek-greek.pdf> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 12: Κολλάζ εικόνων με κατασκευές παιδιών από το πρόγραμμα Arkki.. Από το: <http://www.arkki.gr/phiomegatauomicrongammarhoalphhiiotaepsilonsigma.html> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 13: Παιδιά χτίζουν ένα σπίτι (junk playgrounds). Abby Oulton. Από το: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/08/the-junk-playground-of-new-york-city/495371/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 14: Δεντρόσπιτο (junk playgrounds). Από το: <https://www.play-ground.nyc/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 15: Κατασκευές παιδιών (junk playgrounds). Philipp Klaus. Από το: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/08/the-junk-playground-of-new-york-city/495371/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

Εικόνα 16: Οι γεωγραφικές ζώνες που παρουσιάζονται στην Υποενότητα 2.1.3.

Εικόνα 17: Multiprogram Ship, Caracas, Venezuela. Από το: https://www.archdaily.com/939122/multiprogram-ship-vertical-system-of-sports-and-cultural-platforms-lab-pro-fab/5eb1f5e0b35765798b000013-multiprogram-ship-vertical-system-of-sports-and-cultural-platforms-lab-pro-fab-photo?next_project=no , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

- Εικόνα 18:** Montseny School, Barcelona, Spain. Από το: <https://voltes.coop/en/projectes/naturalitzacio-pati-montseny/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 19:** «Hack Our Play», *Participate In Design*, στην Σγκαπούρη.
- Εικόνα 20:** Αποτέλεσμα από το πρόγραμμα «Τα ποντίκια έφαγαν την πόρτα». Από το: <https://www.athensuperscript.org/el/pages/the-mice-ate-the-door> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 21:** Νηπιαγωγείο στο Bang Nong Saeng. . Από το: <https://www.sarquellatorres.com/6376671-bang-nong-saeng-kindergarten> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 22:** Τα τρία παραδείγματα που αναλύονται στην Ενότητα 2.2.. Πρωτότυπο Διάγραμμα.
- Εικόνα 23:** Στιγμιότυπο από την συμμετοχική διαδικασία με τους μαθητές. Από το: https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 24, 25, 26:** Στιγμιότυπα από την συμμετοχική διαδικασία με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Από το: https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 27:** Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Unión Alto Sanibeni (Διάγραμμα). Από το: https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 28:** Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Unión Alto Sanibeni (Κολλάς). Από το: https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 29:** Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Unión Alto Sanibeni (Τομή). Από το: https://issuu.com/semillasperu/docs/171220_uas_report , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 30:** Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Unión Alto Sanibeni (Εξωτερικά). Από το: <http://www.semillasperu.com/en/portfolio-item/escuela-inicial-y-primaria-union-alto-sanibeni-2/#> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 31:** Νηπιαγωγείο και Δημοτικό στο Unión Alto Sanibeni (Εσωτερικά). Από το: <http://www.semillasperu.com/en/portfolio-item/escuela-inicial-y-primaria-union-alto-sanibeni-2/#> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 32:** Στιγμιότυπο από την συμμετοχική διαδικασία στην πλατεία. Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 33:** Κολλάς μαθητών κατά την διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας (1). Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 34:** Κολλάς μαθητών κατά την διάρκεια της συμμετοχικής διαδικασίας (2). Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 35:** Σκίτσο τελικής πρότασης. Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 36:** Αξονομετρική άποψη πλατείας. Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 37:** Το τελικό αποτέλεσμα (1). Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 38:** Το τελικό αποτέλεσμα (2). Από το: <https://equalsaree.org/es/project/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro/> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 39:** Προτάσεις για τον χρωματισμό του σχολείου, μοτίβα και σχέδια. Από το: https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601_____ , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 40:** Προτάσεις μαθητών για την αυλή. . Από το: https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601_____ , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 41:** Σχέδιο προτάσεων για την αυλή από μαθητές του Νηπιαγωγείου. Από το: https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601_____ , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 42:** Πρόταση παιδιών (1). Από το: https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601_____ , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

- Εικόνα 43:** Πρόταση παιδιών (2). Από το: <https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 44:** Τελική πρόταση αρχιτεκτονικής ομάδας. Από το: <https://issuu.com/commonspacecoop/docs/20160601> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 45:** Το τελικό αποτέλεσμα. Φωτογράφος: Γιάννης Καραμπάτσος.
- Εικόνα 46:** Το τελικό αποτέλεσμα. Φωτογράφος: Γιάννης Καραμπάτσος.
- Εικόνα 47:** Το τελικό αποτέλεσμα. Φωτογράφος: Γιάννης Καραμπάτσος.
- Εικόνα 48 & 49:** Έργο συμμετοχικού σχεδιασμού με παιδιά πρόσφυγες στον Λίβανο. Από το: https://www.archdaily.com/778318/catalyticaction-designs-playgrounds-for-refugee-children-as-emergency-response-in-bar-elias-lebanon?fbclid=IwAR0jXJ6GZH5WQBWP2o9NmSn4ILSHTl2jzhYszvVZC8S_9omsjeszZu4VSY , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 50:** Επιθυμίες των μαθητών για το σχολείο τους (AthensSuperScript). Από το: <https://www.athenssuperscript.org/el/pages/%CE%BE%CE%B5-%CF%87%CF%84%CE%AF%CE%B6%CF%89-%CF%80%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BD%CE%AF%CE%B6%CF%89> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 51:** Μακέτα μαθητών για το σχολείο τους (AthensSuperScript). Από το: <https://www.athenssuperscript.org/el/pages/%CE%BE%CE%B5-%CF%87%CF%84%CE%AF%CE%B6%CF%89-%CF%80%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%BD%CE%AF%CE%B6%CF%89> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 52:** Συνάντηση συμμετοχικού σχεδιασμού με κατοίκους μιας περιοχής. Τα παιδιά τρώνε από τον μπουφέ. Από το: <https://www.architectural-review.com/essays/few-architects-have-embraced-the-idea-of-user-participation-a-new-movement-is-needed> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.
- Εικόνα 53:** Μήνυμα από τις διαδηλώσεις του Μαΐου 1968 στην Γαλλία. “Εγώ συμμετέχω, εσύ συμμετέχεις,..., αυτοί κερδίζουν”. Από το: <https://www.artcurial.com/en/lot-je-participe-tu-participes-il-participenous-participons-vous-participezils-profitent-mai-68> , Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 2021.

