

Fiducia, gioco, desiderio nei laboratori di progettazione partecipata

Giancarlo Paba

1. Relazioni di fiducia

Il testo che segue contiene osservazioni e commenti originati da alcuni contributi presentati durante il convegno *I bambini e le bambine vivono e progettano la città*, tenutosi a Zola Predosa nel 2002, e dalle esperienze di partecipazione realizzate nel corso del tempo.

Un argomento centrale è costituito dal ruolo che le relazioni di fiducia assumono nel corso dei laboratori di progettazione con i bambini. Si tratta di una questione di estrema importanza, il tema della fiducia interessando ormai molti campi del sapere e dell'esperienza, molte discipline scientifiche e pratiche. Sul tema della fiducia esiste un intero settore di teorie economiche che ha prodotto riflessioni e argomenti. La fiducia viene oggi considerata come una vera e propria risorsa, immateriale ma potente, come una ricchezza collettiva, componente essenziale del capitale sociale. Essa consente di mobilitare il capitale umano di una comunità, di una città, di un territorio, di rendere produttive e innovative le qualità relazionali della vita sociale (attivando strategie di cooperazione, di aiuto reciproco, di intelligenza collettiva). Negli ultimi tempi inoltre il tema della fiducia è stato considerato anche in relazione ai temi della pianificazione e delle politiche urbane e territoriali.¹

Il tema della fiducia, quando sono in gioco i bambini, assume inoltre un carattere particolarmente delicato, proprio in relazione agli esiti concreti delle relazioni che noi strutturiamo con loro, nei normali rapporti sociali e quindi anche nelle esperienze di progettazione partecipata. Noi adulti siamo abituati a considerare i bambini come prigionieri di immaginazioni, di fantasie lontane dalla realtà, come sognatori, pure macchine desideranti, e quando pensiamo ai bambini come sognatori, pensiamo a noi stessi quando sogniamo, ipotizzando che fun-

¹ Per un quadro consapevole vedi Carangelo 2005. Nella letteratura ormai molto vasta è possibile consultare: Gambetta 1989; Luhmann 2002; Mutti 1998.

zioni lo stesso meccanismo. Credo che il rapporto che i bambini hanno con i sogni (e più in generale il modo in cui essi costruiscono mondi possibili) sia profondamente diverso da quello degli adulti, e che sia necessario tenere conto di questa differenza radicale.²

Per i bambini i sogni sono un nutrimento essenziale delle azioni e dei comportamenti. I bambini sognano non per fuggire dalla realtà, ma perché sono avidi di realtà (perché debbono ancora costruire la loro realtà). Noi crediamo che i bambini siano avidi di sogni (di irrealtà), ma alla fine invece i bambini sono avidi del mondo e delle cose concrete del mondo, desiderosi di opere, di gesti, di comportamenti, di avvenimenti. I bambini non si rifugiano nel mondo dei sogni, i sogni non sono un surrogato della realtà, essi hanno una funzione proprio come strumento per amplificare il loro bisogno di realtà, e di carnalità, vorrei dire, delle relazioni umane e sociali. “Immaginazione non significa menzogna”, come incomincia e finisce un famoso romanzo di Pennac (1998) dedicato appunto ai bambini.

Per noi avviene esattamente il contrario: sono le delusioni per gli esiti insoddisfacenti delle nostre azioni (l'insoddisfazione per una realtà ritenuta alla fine poco modificabile) che ci portano a sognare, a desiderare un mondo diverso da quello nel quale viviamo, senza avere spesso la forza, e talvolta neppure la voglia effettiva, di provare a costruirlo. Quando più in generale rifletto, relativamente al mondo adulto, sulla meccanica tra realtà e desiderio, mi vengono in mente i versi disincantati del *Così fan tutte* mozartiano: “non può quel che vuole, vorrà quel che può”. Noi adeguiamo i sogni alla realtà, “vogliamo ciò che possiamo”, mentre il bambino cerca di adeguare la realtà ai sogni, “potrà quel che vuol”, invertendo il verso di Da Ponte.³

Le considerazioni iniziali mi sembrano rilevanti perché è necessario porre attenzione alle promesse fatte ai bambini. Anche qui, il modo di considerare la relazione fra attese, promesse, realizzazioni è molto differente per i bambini e per gli adulti. Se io prometto di scrivere entro quindici giorni un saggio per un libro che sta curando una persona conosciuta e non mantengo la promessa, so di poter contare sulla sua indulgenza e posso avere un rinvio di quindici giorni, un mese, tre mesi e persino non scriverlo senza che si rompa un'amicizia; ma provate a dire a un bambino che lo portate al cinema stasera alle cinque e un'ora prima comunicategli che non ci andate più a quel cinema, perché avete preso un altro impegno e toccherete per così dire con mano il diverso tipo di rapporto con la promessa, con le attese, con i progetti, con le realizzazioni, con la realtà che hanno i bambini rispetto a noi. Sarà necessario sostenere un duro confronto, e promesse ripetutamente tradite possono rompere definitivamente una relazione di fiducia, di reciproca confidenza, in un modo più rapido, e spesso definitivo, di quanto accada

² Per qualche sviluppo ulteriore vedi Paba 2003, p. 57 e sgg.

³ Per una trattazione meno vaga e più strutturata del rapporto tra desideri e opportunità, tra i mille riferimenti possibili, resta sempre senza eguali il libro di J. Elster (1989).

nel mondo degli adulti. Non potete contare su nessuna forma di indulgenza quando promettete ai bambini una realtà e poi gliela negate. Perché faccio questo ragionamento? Perché è molto importante quando si fanno delle operazioni progettuali con i bambini, stabilire che cosa si vuole, stabilire la concretezza degli obiettivi che si vogliono raggiungere; se si dice che si vogliono dei risultati concreti, materiali, come esito di un laboratorio di progettazione non necessariamente questi risultati dovranno essere dei manufatti edilizi, possono essere plastici, possono essere mostre fotografiche, possono essere il cambiamento delle regole della scuola in base a un'indagine che ne mette in discussione la ragionevolezza per i bambini, ma debbono essere sempre delle cose concrete. Gli esiti dei laboratori devono essere esperienze e realtà tangibili, e le promesse devono essere mantenute. Scusate se queste considerazioni assumono il senso di una predica, però la delusione dei bambini non è risarcibile e quindi è meglio tenerne conto: il rapporto con i bambini è più difficile, più problematico e non possiamo adottare con i bambini gli stessi comportamenti che adottiamo fra adulti, relativamente al ruolo che la fiducia assume nelle relazioni interpersonali e sociali.

2. “Dei bambini non si sa niente”

Un altro elemento centrale è il quesito che molti operatori sono portati a farsi durante un lavoro interattivo: “hanno capito, i bambini?”. È una domanda che non può avere una risposta certa, a mio parere. Sono sempre stato colpito dai contenuti, ma anche dal titolo, di un libro molto conosciuto, un libro di grande bellezza e di contenuti drammatici. È un romanzo, tra l'altro ambientato nella pianura emiliana, di Simona Vinci, il cui titolo è *Dei bambini non si sa niente* e questo titolo, oltre al contenuto, è appunto interessante (Vinci 1997). Io credo che i bambini siano alla fine sostanzialmente inconoscibili. Questo non significa che dobbiamo rinunciare a tentare di capire cosa avviene nella loro testa, tutt'altro: proprio perché sono inconoscibili e perché non possiamo ricostruire con esattezza il loro modo di pensare e di vivere, dobbiamo mettere in atto pratiche di conoscenza, di osservazione e di ascolto, le più penetranti e le più raffinate e sensibili. Quando penso ai bambini, penso anche a un'altra figura della società che ha alcune caratteristiche simili ai bambini, gli immigrati. Si tratta in tutti e due i casi di figure considerate diminuite, difettive, soggetti la cui realtà è per così dire differita nel tempo, cittadini *in becoming*, la cui condizione attuale sembra essere solo la speranza (la promessa) di una cittadinanza futura, di un'identità a venire (i bambini come “comunità che viene”, per citare Agamben). Credo che la relazione adulti/bambini, così come la relazione indigeni/immigrati, sia intrinsecamente e strutturalmente asimmetrica e che questa asimmetria radicale, proprio costitutiva, dobbiamo sempre tenerla presente nelle relazioni che abbiamo con i bambini.

Il mondo in cui viviamo è molto differenziato, frammentato, scomposto, e tuttavia le relazioni realmente e strutturalmente asimmetriche, sono alla fine, almeno a mio parere, relativamente poche. Pensiamo ad una fabbrica per esempio: tra imprenditori e operai ci sono enormi differenze, di classe, di reddito, di potere, di qualità della vita e del lavoro, e tuttavia essi abitano alla fine lo stesso mondo, forse possiamo persino dire che in qualche modo hanno la stessa visione del mondo in cui vivono (e dentro il quale ferocemente si combattono, talvolta): la relazione è di grandissima differenza, ma non è una relazione radicalmente asimmetrica, perché operai e padroni sono “tenuti” dallo stesso contesto, così come non sono relazioni radicalmente asimmetriche la maggior parte delle relazioni sociali (ad eccezione del mondo degli esclusi, al quale spesso, o forse sempre, i bambini appartengono). Invece la relazione con i bambini è una relazione nella quale noi - lo sottolineava Mauro Giusti - siamo costretti a ragionare di essi nella loro radicale assenza (oggi potevano essere presenti, ma sarebbero stati assenti, perché se fossero stati qui non sarebbero stati presenti, visto il tono e il modo della nostra discussione, a loro estraneo e indifferente). In infinite pratiche della vita quotidiana i bambini sono qui, accanto a noi, presenti-assenti, con un ruolo nel nostro mondo che solo se potessimo penetrare nel loro mondo (e non possiamo) potremmo capire. Sono “altri”, i bambini, accanto a noi.

Se discutono di un piano di sviluppo aziendale, padroni e operai si affrontano anche duramente entro una cornice alla fine condivisa, anche se non accettata, dell’ambito sociale nel quale si svolge il confronto. Se viceversa ci confrontiamo con i bambini (nella famiglia, nella scuola, nella città), noi possiamo giocare con loro solo in una relazione asimmetrica, di differenza radicale, non possiamo ragionare come se fosse una relazione tra persone che vedono il mondo con gli stessi occhi. Possiamo solo giocare un gioco nel quale sappiamo in partenza che vediamo un mondo diverso con occhi diversi. Gli adulti sono costitutivamente violenti con i bambini fin dall’inizio, e sempre, perché partono dal presupposto che i bambini percepiscano, vivano, la loro stessa realtà. Per questo i conflitti con i bambini hanno così spesso un carattere drammatico, inestricabile, irriducibile (Giusti 2004). E qualche volta la relazione è così dura che non possiamo fare altro che pensare di eliminarci a vicenda. Ma non sempre accade davvero, per fortuna, e i bambini scompaiono dal nostro orizzonte, diventando adulti, “finalmente”.

Questa radicale asimmetria tra adulti e bambini è estremamente importante perché ha molte conseguenze sulle tecniche di trattamento del rapporto con i bambini, e anche qui riprendo un aspetto già affrontato nella discussione: la necessità dell’ascolto. Declinerei questa necessità in due direzioni: primo, bisogna prendere i bambini molto sul serio. Quando siamo di fronte a qualcuno diverso da noi, in una relazione asimmetrica con noi, quando siamo di fronte a mondi altri, dobbiamo essere molto concentrati, molto creativi, perché non abbiamo lo stesso paradigma mentale, non possiamo essere troppo disinvolti, dobbiamo

essere in una situazione costante di osservazione-interpretazione. Credo che la cosa che dobbiamo fare continuamente con i bambini è osservarli, perché è vero che siamo stati bambini anche noi, ma non possiamo simulare la loro condizione, non sappiamo niente neppure della nostra infanzia, i ricordi d'infanzia sono ricordi adulti, costruzioni adulte, non hanno niente a che a vedere con quello che abbiamo provato davvero a sei anni, per esempio (Valentine 1996). Nessuno di noi sa veramente, neanche il grande narratore, cosa ha provato da bambino e credo che sia impossibile saperlo.

Faccio un esempio per chiarire l'importanza dell'osservazione, in riferimento al tema delle relazioni tra il bambino e lo spazio pubblico, ma direi più in generale tra il bambino e lo spazio. Una delle caratteristiche della relazione tra uomo e ambiente è quella per cui ciascuno di noi ha intorno a sé una bolla personale, una specie di involucro spaziale entro il quale si muove, una sorta di estensione naturale del corpo. Nel funzionamento di questa bolla c'è una grande differenza tra noi e i bambini, uno strano fenomeno di inversione (Hall 1968). Noi siamo adulti e siamo grandi, generalmente i corpi degli adulti sono più grandi, eppure la nostra bolla personale, il nostro involucro spaziale di riferimento è molto più piccolo di quello del bambino. Se noi avessimo preso in considerazione il signore che sta qui davanti e l'avessimo osservato nelle due ore precedenti e avessimo costruito al computer l'ambito spaziale all'interno del quale si è mosso in queste due ore, avremmo un involucro sostanzialmente circoscritto. Se al posto di quel signore ci fosse stato un bambino, avremmo avuto un involucro dei suoi movimenti nello spazio assai più grande. Funziona proprio così: il bambino è più piccolo, ma ha un involucro spaziale personale molto più grande. Il bambino è "agitato", direbbero le madri, ed è proprio così: il bambino agisce in uno spazio fisico più irregolare e tentativo, imprevedibile, angoloso, frattale, rispetto a quello dell'adulto. Mumford (1952, 35) vedeva questi movimenti del bambino come espressione di energie potenziali di grande significato per la vita dell'individuo e della comunità.

Se seguiamo una persona, un uomo o una donna, che si muove per strada, possiamo ricostruire il solido continuo dei suoi movimenti nello spazio e questo solido ha una struttura ragionevole, geometrica, economica, "sensata". Il solido immaginario dei movimenti di un bambino è invece prodotto da un corpo che sperimenta la realtà, su molti piani, in diverse direzioni, ancora una volta in modo aperto e imprevedibile. Ecco cosa intendo per osservazione: seguire, guardare in modo intenzionale, e sfruttare quello che deriva dall'osservazione.

Non è possibile sviluppare qui questo argomento, ma il rapporto del bambino con lo spazio e con l'ambiente è multidimensionale, aperto, non direzionale, non economico, sovrabbondante, e allora forse noi possiamo sfruttare questo rapporto per ottenere dalle osservazioni, delle informazioni che non potremmo avere se osservassimo noi stessi, senza l'aiuto dei bambini, un'aula, una piazza o una città.

3. Gioco

Osservazione e ascolto sono quindi essenziali, ma c'è soprattutto un'attività che consente agli adulti e ai bambini di "prendersi", superando almeno qualche barriera posta dalla loro radicale differenza. L'unica cosa che possiamo fare è giocare con loro. Qui giocare significa una cosa molto complessa. Giocare con i bambini non significa mettere un trenino per terra e farlo funzionare. Significa attivare un meccanismo complesso di relazione, di reciproca e paritaria implicazione, una forma di interazione aperta in cui non c'è niente di strutturato e di programmato (a parte qualche regola generale; cfr. Pecoriello 2001; Rovatti, Zoletto 2005). Il gioco è un'avventura ermeneutica, perché è esperienza, è ascolto bidirezionale, anzi circolare, ricorsivo, è entrare in contatto con una persona diversa adeguando le proprie mosse a quelle dell'altro giocatore. Rinunciare a capire, giocare, muoversi in rapporto a quello che fa l'altro, fare la propria mossa, divertirsi (costruire mondi, relazioni). Danzare con gli altri, direbbe Marianella Sclavi (2000).

Credo inoltre, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, che il gioco abbia una funzione importante anche con gli adolescenti e i giovani. Perché nel rapporto degli adulti con gli adolescenti c'è il crollo del *logos*, se posso dire così, il linguaggio non funziona, il dialogo a parole, la discussione non funzionano. Non so quale sia la strada più giusta, però penso che la domanda giusta da fare sia la seguente: che gioco possiamo giocare con gli adolescenti? È una domanda difficile e non ho una risposta perché non sono uno psicologo, però penso che debba essere formulata proprio in questo modo: come possiamo giocare con un diciottenne, una diciottenne? Perché soltanto se inventiamo un gioco il rapporto è positivo, creativo, se facciamo delle domande, se chiediamo che cosa pensano delle cose del mondo, se "facciamo un discorso", il risultato è assolutamente negativo. Sono molto scettico quando sento parlare della necessità di dialogo, di parlarsi seriamente a quattr'occhi, e così via. Bisogna giocare (anche) con un adolescente, con i ragazzi e le ragazze, e nel gioco tentare di capire come sono, perché fanno certe cose, perché ne pensano altre. Capisco che si tratta di un'osservazione deludente, e forse è solo il pensiero ingenuo di un padre, perché ho una bambina di sedici anni, e parlare con lei è inutile, e posso solo cercare di capire a che gioco possiamo giocare.

4. Rompere le scatole

L'ultima osservazione proviene dall'esperienza compiuta nel lavoro di istruttoria del Premio di riconoscimento di città sostenibile delle bambine e dei bambini organizzata negli anni scorsi dal Ministero dell'Ambiente con il sostegno tecnico dell'Istituto degli Innocenti di Firenze (cfr. Ministero dell'Ambiente 2001).

La geografia delle esperienze analizzate è stata davvero complicata per qualità e differenze di approccio e risultati. Abbiamo scoperto un mondo di iniziative molto interessante, squilibrate tra nord e sud, in particolare caratterizzate da una forte presenza di comuni emiliani in primo luogo, e poi anche lombardi, toscani, piemontesi. Qualche volta i dossier mostravano vere e proprie macchine poderose di azione nel campo delle politiche per l'infanzia, con un rischio persino di standardizzazione e ripetitività delle pratiche (utili naturalmente a fini di disseminazione e diffusione nel territorio degli effetti positivi).

Nel valutare i dossier abbiamo allora adottato qualche volta criteri differenziati che tenessero per esempio conto del contesto fisico (non è la stessa cosa una politica per la bicicletta a Ferrara o a Cosenza, per esempio) e sociale (le risorse finanziarie a disposizione dei comuni meridionali e/o poveri non consentono investimenti adeguati in opere e infrastrutture). Qualche altra volta abbiamo voluto segnalare le capacità di innovazione, di invenzione di veri e propri nuovi strumenti di trasformazione.

Voglio citare come esempio un premio che abbiamo dovuto quasi imporre (proprio contro un comune emiliano, una efficiente macchina da guerra emiliana, appunto) per la città di Guspini. Guspini è una piccola città della Sardegna tra l'Oristanese e l'Iglesiente, povera, senza risorse, il cui progetto era interamente basato sulla mobilitazione di capitale umano, di nuovo capitale sociale, di capitale relazionale. Gli abitanti di Guspini avevano preso un'esperienza secondo me ormai unta e bisunta nel resto d'Italia, la banca del tempo, cambiandone profondamente le caratteristiche. Le banche del tempo sono state, forse sono ancora, un strumento importante delle politiche temporali e delle politiche sociali innovative. Esse consentono l'attivazione di economie informali, incentivano l'aiuto reciproco, e con lo scambio di lavori, possono creare nuove conoscenze, nuovi legami sociali. Però, come per tutte le pratiche umane, esiste a un certo punto il rischio di "reificazione" dei processi e in molti casi la banca del tempo finisce per produrre scambi limitati a lezioni di inglese e babysitteraggio, interessanti e utili, ma dal significato circoscritto, sostanzialmente individuale.

Invece a Guspini la banca del tempo è stata reinventata, perché spesso dove non ci sono risorse materiali, bisogna usare più intelligenza, dove c'è meno denaro, bisogna usare più cooperazione e più creatività. A Guspini il tempo individuale di moltissimi abitanti - le competenze, le arti, i mestieri, le passioni - si è messo a disposizione per la costruzione di una capitale collettivo della comunità. Gli abitanti hanno messo a disposizione le proprie capacità, non per scambiarle con quelle di altri abitanti e quindi aumentare il proprio benessere individuale, risparmiando soldi o tempo, ma per la costruzione di una specie di banca sociale della comunità di Guspini utilizzata per riorganizzare gli spazi aperti del quartiere, che sono stati trasformati in una serie di giardini tematici originali e molto fantasiosi. Siccome non esistevano soldi - altra mancanza di risorse - i giardini e i nuovi luoghi collettivi sono

stati realizzati con la tecnica del recupero. La depositaria comunale nella quale nel corso degli anni si erano accumulati oggetti abbandonati, macchine, legni, metalli, è diventata la risorsa a costo zero dalla quale trarre i materiali utilizzati per costruire i nuovi spazi pubblici della città.

Perché sento il bisogno di raccontare questa esperienza (che deve la sua originalità all'impegno e alla positiva incoscienza di una strana musicista-attivista guspinese che si chiama Daniela Ducato)? Perché dai bambini bisogna imparare proprio il gusto di essere incontentabili, insoddisfatti, tesi verso il cambiamento e la sperimentazione. Decostruire le pratiche, verificarle, cambiarle, adeguarle a situazioni sempre nuove. La partecipazione è gioco a somma positiva, creazione di nuova ricchezza collettiva e di nuovo capitale sociale, solo se è inquieta, tentativa, esplorativa. Dai bambini bisogna imparare a "rompere le scatole", in tutti i significati dell'espressione. Aprire i giochi, smontare i congegni, rompere le "scatole nere" per vedere quello che c'è dentro e se quello che c'è dentro funziona ancora. Fuori dalla metafora decostruire i protocolli, le routines sociali, e reinventare continuamente gli strumenti, i modelli, gli attrezzi, i giochi (materiali e sociali) attraverso i quali gli abitanti trasformano se stessi, e la loro città.

Bibliografia

- Carangelo F. (2005), *La politiche della fiducia tra logiche di utilità e logiche di identità. Una sfida per le politiche territoriali contrattualizzate*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Napoli "Federico II"
- Elster J. (1989), *L'uva acerba. Versioni non ortodosse della razionalità*, Il Mulino, Bologna
- Gambetta D. (a cura di) (1989), *Le strategie della fiducia. Indagine sulla razionalità della cooperazione*, Einaudi, Torino
- Giusti M. (2004), "Progettazione, bambini, conflitto", in Paba G., Perrone C. (a cura di), *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*, Alinea, Firenze, pp. 75-86
- Hall E.T. (1968), *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano
- Luhmann N. (2002), *La fiducia*, Il Mulino, Bologna
- Ministero dell'Ambiente (2001), *I bambini e le bambine trasformano le città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei Comuni italiani*, Firenze
- Mumford L. (1952), *The Conduct of Life*, Secker & Warburg, London
- Mutti A. (1998), *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*, Il Mulino, Bologna
- Paba G. (2003), *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*, F. Angeli, Milano
- Pecoriello A.L. (2001), *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città*, tesi del dottorato di ricerca in Progettazione urbana, territoriale e ambientale, Università di Firenze
- Pennac D. (1998), *Signori bambini*, Feltrinelli, Milano

- Rovatti P.A., Zoletto D. (2005), *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano
- Sclavi M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Pescara
- Valentine G. (1996), "Children Should Be Seen and not Heard: The Production and Transgression of Adults' Public Space", *Urban Geography*, vol. 17, pp. 205-220
- Vinci S. (1997), *Dei bambini non si sa niente*, Einaudi, Torino