CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno IX, n. 17, 2024

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

*Staff di supporto alla Redazione*
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

*Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione*
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

*Coordinamento redazionale*
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège), Michelangelo Pascali (Università degli Studi Federico II - Napoli), Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

*"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal*

# SGUARDI SOCIOLOGICI SUL VIVERE IN CITTÀ

A cura di
Lucio d'Alessandro, Stefania Ferraro, Fabrizio Chello

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

*Cartografie sociali* è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE



MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn (PRINT): 9791222313153
Isbn (ONLINE): 9791222313146
Issn: 2499-7641

© 2024 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

# INDICE

Editoriale: la città come comunità educante
Utopia della realtà?
*di Fabrizio Chello, Lucio d'Alessandro, Stefania Ferraro* 9

## MAPPE

Lo sguardo dei bambini e la città come comunità educante: rappresentazioni, spazi vissuti e pratiche sociali
*di Emiliano Grimaldi* 21

Violenza nei confronti delle donne tra prevenzione, protezione e sicurezza: la pratica politica nelle città delle case rifugio e dei centri antiviolenza femministi
*di Ilaria Boiano* 41

Città, sostantivo femminile
Politiche di riconfigurazione dello spazio urbano a partire dalle donne
*di Stefania Ferraro* 59

Diventare pensabili? Quali spazi e sguardi per le persone LGBTAQI+
Un esercizio di sociologia pubblica
*di Cirus Rinaldi* 81

Diritti alla storia: una visibile partecipazione al campo LGBTAQI+
*di Anna D'Ascenzio* 95

Spazio e disabilità tra accessibilità e isonomia
*di Ciro Pizzo* 117

## ROTTE

Tra sicurezza e solidarietà
Uno studio sulla povertà a Palermo durante la pandemia
*di Emanuela Chiodo, Antonella Coco* 129

Le tournant politique et l'experience
Mouvements sociaux et encadrement idéologique
*di Michalis Lianos* 149

## RILIEVI

Sorvegliare e pulire
Una glossa sul governo dell'elemento irriducibile
*di Ciro Tarantino* 171

Filantropia e welfare di prossimità
Un progetto urbano di sostenibilità
*di Vittoria Fiorelli* 185

## WUNDERKAMMER

La città come comunità educante: riflessioni socio-pedagogiche e nuove prospettive empiriche per uno sguardo interdisciplinare sullo spazio urbano
*di Giancarlo De Marco* 195

La programmazione delle politiche locali sulla base dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza
La proposta del Programma UNICEF *Città amiche dei bambini e degli adolescenti*
*di Federica Aguiari, Simona Rosati* 215

La città ha fondamenta sopra un misfatto
*di Anna Cotone* 229

# TRAVELOGUES

Immagine e metropoli
*di Pasquale Liguori* 241

Le soluzioni temporanee: i prefabbricati e l'inganno della ricostruzione
*di Valeria Boccara* 259

Nel reddito minimo, la voce di Taranto
*di Giulio Bertoluzza* 285

Emiliano Grimaldi

# LO SGUARDO DEI BAMBINI E LA CITTÀ COME COMUNITÀ EDUCANTE: RAPPRESENTAZIONI, SPAZI VISSUTI E PRATICHE SOCIALI

*Abstract:*

Nowadays, a political and academic debate is emerging around the city as an educational space and the conditions to turn it into an educational community. To contribute to this debate, this article adopts Lefebvre's theory of space for problematizing life in contemporary cities and those forms of cultural, political and economic power that organize urban spaces. Interrogating the hegemonic representations of contemporary cities in the Western world, this work points out the ongoing economization of the city as a represented space and how this subsumes the experience of children, objectivating them as passive recipients, consumer-actors and/or individuals "at risk". Instead, this article invites us to think the city as an educational community that works to deconstruct the primacy of economic representation. In addition, it calls for a full recognition of children experience, that gives them a voice to shape the representations of urban space and the city as a represented physical space.

*Keywords:*

City; Educational Community; Space; Henry Lefebvre; Children Gaze.

## 1. *Introduzione: decentrare lo sguardo adulto sulla città*

Le scienze sociali ed educative si interrogano oggi con sempre maggiore insistenza sulla città come spazio educativo e sulle condizioni che rendono possibile il suo divenire comunità educante (Vittoria 2017), ossia «collettività che ruoti intorno ai più giovani», che cresca «con loro», che educhi ma si faccia anche educare e cambiare da loro, che riporti bambini e bambine, ragazze e ragazzi «al centro dell'interesse pubblico», ed infine ne migliori le condizioni di vita rendendoli protagonisti attivi del suo governo[1].

1 Sull'argomento: https://percorsiconibambini.it

La relazione tra la città come spazio e l'educazione non è, però, solo un tema al centro del dibattito scientifico. Nell'alveo della cornice di senso che ha come nodi angolari la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia, approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989[2] e l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, infatti, l'intersezione virtuosa tra politiche per la creazione di città e comunità sostenibili ed inclusive e la promozione di un'educazione di qualità per tutti rappresenta sempre più un nodo strategico attorno a cui nascono iniziative di *policy*, si mobilitano forme di attivismo, si sviluppano sperimentazioni ed accesi dibattiti, su scala globale e a livello locale.

Casi esemplificativi, in tal senso, sono l'*UNESCO Global Network of Learning Cities*[3], un network internazionale di 292 città promosso dall'UNESCO il cui obiettivo è quello di promuovere politiche che, entro il 2030, rendano le città luoghi sostenibili, anche attraverso l'offerta di opportunità di *lifelong learning* per tutti.

Sulla stessa lunghezza d'onda, diversi movimenti sono nati nell'ultimo ventennio in molte aree del pianeta attorno all'idea del *diritto alla città* (*Right to the city*; Purchell 2014), incentrando la propria attenzione, *inter alia*, sul diritto all'educazione e alla cultura come sue componenti imprescindibili.

In Italia il caso senza dubbio più interessante è quello del progetto *La città delle bambine e dei bambini* (Tonucci 1996) che, nato nel 1991, ha dato vita a una rete internazionale di quasi 200 città in diversi Paesi dell'Europa e dell'America Latina che adottano politiche che assumono il bambino come parametro di governo della città e garantiscono ai bambini spazi concreti di partecipazione al suo governo e alla sua progettazione[4].

Sebbene questa crescente attenzione al nesso tra programmazione e politiche urbane ed educazione rappresenti un elemento indubbiamente positivo sul piano politico-culturale e stia dando luogo ad esperienze di grande interesse, un'analisi delle principali politiche promosse dalle istituzioni globali e dagli Stati-nazione nel mondo occidentale (Italia inclusa) mostra come, dietro un discorso apparentemente universalistico sull'educazione e sulla città come spazio educativo per tutti, si celi una certa monodimensionalità degli sguardi e delle prospettive mobilitati per definire quali siano i problemi da affrontare e le strategie da adottare per quelle comunità urbane

2 Come noto, la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia, approvata nel 1989 e ratificata dall'Italia con Legge n.176/1991, riconosce al bambino il diritto al gioco (Art. 31), il diritto a un livello di vita che consenta il suo sviluppo fisico, mentale e spirituale (Art. 27) e soprattutto, per quel che interessa in questa sede, il diritto a essere ascoltati ed esprimere opinioni in merito alle decisioni che li riguardano (art. 12).

3 https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities?hub=38

4 https://www.lacittadeibambini.org/progetto/

che ambiscono ad essere educanti, inclusive e sostenibili. E, senza che ciò sorprenda particolarmente, quel che sembra prevalere è uno sguardo e un immaginario "adulto" (Tonucci 2015), spesso e volentieri coincidenti con quelli propri delle istituzioni politiche ed economiche che governano le città. In questo quadro, troppo spesso la città come comunità educante finisce per diventare, sul piano del discorso e su quello delle politiche, uno spazio pensato e agito da uno sguardo adulto il cui obiettivo è quello di "educare" minori, le cui soggettività sono costruite a partire da un discorso della deprivazione culturale (Friedman 1967).

A partire dall'identificazione di questa peculiare quanto diffusa monodimensionalità prospettica, questo articolo rappresenta, innanzitutto, un invito a lavorare con strumenti concettuali e interpretativi che ci consentano di pensare o ripensare il vivere nelle città, interrogandoci sui confini mutevoli tra il visibile e il non visibile e mettendo a tema, nel farlo, sguardi e vissuti diversi. Mobilitare una pluralità di sguardi e vissuti per ripensare il vivere nelle città non può prescindere dall'apertura di una riflessione sull'organizzazione dello spazio urbano che "problematizzi" (Stengers 2021) i modelli culturali e le forme di potere economico e politico che giocano un ruolo dominante o antagonistico nell'organizzare tali spazi. La tesi che intendo sostenere è che solo un simile lavoro di problematizzazione, necessariamente collettivo, consente di fondare, a partire da tale ripensamento, linee programmatiche per la trasformazione delle città contemporanee in comunità educanti, ossia luoghi di partecipazione attiva e consapevole di tutti/e, luoghi di trasformazione che mettano al centro il vissuto dei bambini e delle bambine, garantendo continuità e diffusione sistemica a quelle iniziative ed esperienze che pur hanno raggiunto risultati significativi negli scorsi decenni nel nostro Paese (tra tutte, appunto, il progetto *La città delle bambine e dei bambini*).

Con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di una cassetta degli attrezzi concettuale che consenta di lavorare nelle tre direzioni appena delineate, questo articolo individua nella teoria dello spazio di Henry Lefebvre (1991; 1996) una prospettiva interpretativa utile a ripensare gli spazi urbani e il vivere nelle città contemporanee con un impianto problematizzante, lavorando in direzione della contemporanea messa al centro dello sguardo delle bambine e dei bambini su tali spazi.

In particolare, in una prima sezione, il lavoro discute la concezione tripartita dello spazio di Lefebvre (Middleton 2013) in quanto strumento utile a pensare il vivere in città dei bambini e delle bambine come esperienza spaziale simbolicamente densa, nella quale le dimensioni percettive, simboliche e immaginative si intersecano con quelle fisiche e sociali. L'invito è ad

interpretare la città come uno spazio che si produce a partire dall'intreccio tra tre momenti: a) le rappresentazioni dello spazio della città; b) l'esperienza dello spazio della città e c) le pratiche sociali (o d'uso) della città.

Si sostiene l'utilità di questa concettualizzazione per delineare politiche e programmi di intervento che diano voce e protagonismo al vissuto dei bambini e delle bambine nella trasformazione delle nostre città come luoghi di partecipazione attiva e consapevole.

In una seconda sezione, l'articolo proietta questa prospettiva sulla città come comunità educante (Flecha 2009) per sostenere la tesi che parte delle difficoltà oggi esperite nel tradurre in realtà il complesso di aspirazioni riconducibili a questa idea possa essere ricondotta al primato dello spazio rappresentato della città e della sua crescente capacità di sussunzione del percepito e del vissuto. Nello specifico, l'articolo si interroga sui tratti ideologici ed epistemologici delle rappresentazioni egemoniche delle città a noi contemporanee, con riferimento al mondo occidentale, e sostiene che oggi si assiste ad una tendenziale *economicizzazione del rappresentato*, cioè ad una crescente egemonia epistemica della razionalità economica tra l'insieme delle razionalità che danno forma alle rappresentazioni dello spazio urbano e dei suoi attori, delle materialità e relazioni che lo costituiscono. Tale processo di economicizzazione viene declinato in relazione ad alcuni suoi tratti distintivi (consumerismo, funzionalismo economicista, accelerazionismo e governamentalizzazione) e discusso come forma di rappresentazione che sussume percezione e vissuto dei bambini e li soggettiva alternativamente come destinatari passivi di interventi, consumattori e/o individui "a rischio". A fronte di tale analisi, l'invito è a pensare alla *città come comunità educante* come ad una utopia concreta (Lefebvre 1996), una città agita in forma diffusa che, nel tentativo di riconoscere piena legittimità al vissuto dei bambini e delle bambine, lavori per decostruire il primato della rappresentazione economicistica, ridefinire in chiave simmetrica la dialettica tra le tre forme di spazialità e far sì che sguardo e voce delle bambine e dei bambini retroagiscano sulle rappresentazioni dello spazio urbano e sulla città come spazio fisico rappresentato.

## 2. *Ripensare il vivere nelle città a partire da una teoria dello spazio urbano: rappresentazione, vissuto e pratiche spaziali*

Immaginare ed attuare politiche e interventi che rendano le città contemporanee "comunità educanti" richiede, sostengo qui, di liberarsi da alcune forme di riduzionismo che contraddistinguono le *politics* di molti Governi.

Alcuni strumenti concettuali utili a fare passi in questa direzione possono essere rinvenuti nell'opera di Henry Lefebvre (1991; 1996). Come noto, il progetto intellettuale e politico di Lefebvre era legato al tentativo di utilizzare la critica dell'ordine sociale esistente come strumento per aprire strade verso la realizzazione di forme di vita alternative, fondate sul diritto alla democrazia, all'informazione, all'autogestione e alla città (Brenner, Elden 2009). Il tema del diritto alla città è fondamentale nei suoi lavori, parte di un tentativo di proporre una lettura spaziale della politica (*politics*) che mette al centro lo spazio urbano come ambito fondamentale sul/nel quale lavorare al fine di realizzare un progetto di trasformazione sociale. Elemento non negoziabile di tale progetto di trasformazione era, per Lefebvre, la riappropriazione del controllo sul corpo e sullo spazio urbano da parte di coloro ne sono privati. Come sostenuto dall'autore francese ne *La production de l'espace*:

> La trasformazione della società presuppone […] un governo collettivo dello spazio che sia fondato su di una partecipazione costante delle "parti interessate", con i loro interessi multipli, variabili e contraddittori (1991, p. 422, trad. ns.).

Se le città sono il motore del cambiamento storico e lo spazio nel quale, nel mondo contemporaneo, è possibile individuare le arene decisive per l'ideazione/realizzazione di un progetto di trasformazione sociale, nella prospettiva dell'intellettuale francese, le "parti interessate" a cui va riconosciuto il diritto alla partecipazione a questo processo di trasformazione sociale sono coloro che usano lo spazio urbano, coloro che lo abitano e lo esperiscono nel corso delle loro vite quotidiane. Tra essi, in relazione al tema di questo articolo, vanno a tutti gli effetti annoverati i bambini e le bambine.

È in particolare la concettualizzazione tripartita dello spazio urbano proposta da Lefebvre (1991) che offre un modo interessante di pensare il vivere in città dei bambini e delle bambine e che ha, come proverò a mostrare in seguito, implicazioni significative sul piano delle disposizioni, delle politiche e degli interventi da adottare per riattualizzare le città contemporanee come comunità educanti e, soprattutto, dare voce e protagonismo al vissuto dei bambini e delle bambine nella trasformazione delle nostre città come spazi simbolici, culturali e politici e come luoghi di vita quotidiana.

Per l'autore francese, la città può essere considerata uno spazio da abitare in un triplice senso: è uno *spazio percepito*, fisico e materiale, usato ed esperito attraverso modalità pratico-sensoriali, ma al tempo stesso è uno *spazio concepito*, mentale, (de)codificato a partire da forme di pro-

duzione discorsiva ed astrazione; e, infine, uno *spazio vissuto*, sociale, simbolico e dell'immaginario, che in quanto tale si sviluppa attraverso una pluralità instabile e incoerente di atti di "interpretazione". Le dimensioni percettive, simbolico/discorsive e interpretative, sebbene distinguibili sul piano puramente analitico, non sono separabili dallo spazio fisico e sociale della città. Al contrario, esperienza, decodifica e interpretazione si intrecciano continuamente, per Lefebvre, in un processo conflittuale di creazione o produzione dello spazio urbano. La città è, dunque, uno spazio che viene interpretato (da diversi punti di vista), è uno spazio simbolicamente denso con il quale interagiamo ogni giorno, è un'espressione dei rapporti di potere che influenza non solo dove siamo, ma anche chi siamo. Essa riflette materialmente, percettivamente e simbolicamente tratti della società che vi abita, ma è anche un luogo immaginato. Pensarla in questa prospettiva significa essere invitati costantemente ad un esercizio di problematizzazione (Stengers 2021), a non dare per scontato la città come quel che semplicemente sembra esistere nel nostro spazio e vissuto urbano. Al contrario, la concezione di Lefebvre ci invita appunto a pensare la città come uno spazio prodotto in una dinamica conflittuale a partire dall'intreccio tra tre momenti:

– *Le rappresentazioni dello spazio della città:*
il momento della concezione o rappresentazione della città come spazio, uno spazio discorsivamente costruito dai *policy-makers*, dai professionisti, dai tecnocrati, dai saperi esperti, dalle imprese, che utilizzano vocabolari, codici, rappresentazioni oggettivate. Tale atto di concezione dello spazio urbano e la sua cristallizzazione in spazio concepito sussume, nella sua manifestazione pratica, una specifica dimensione ideologica ed epistemologica, e appare come uno strumento per la riduzione delle pratiche di uso dello spazio e per l'imposizione di un ordine su di esse. Ma è anche prerequisito necessario per qualsiasi pratica spaziale, per qualsiasi forma dell'abitare la città.

– *Lo spazio rappresentazionale della città:*
la città è anche spazio vissuto, esperito attraverso i simboli e le immagini complesse dei suoi abitanti – o utilizzatori – nel corso delle loro vite quotidiane. La città, in quanto spazio vissuto, è plurale, ha una storia, un tempo, è fluida, dinamica e in continuo divenire. Essa è luogo di passioni e di affetti. Lo spazio rappresentazionale rinvia a una conoscenza incarnata dai simboli e più direttamente connessa alla vita quotidiana e, per questo, è un progetto agito, che entra in una costante relazione dialettica e conflittua-

le con le formalizzazioni astratte delle rappresentazioni dello spazio della città, che in esso intervengono, codificando, razionalizzando e tentando, in ultima istanza, di imporre ordine.

– *Le pratiche spaziali del vivere la città:*
la dialettica tra spazio concepito e vissuto trova, infine, le sue condizioni di possibilità nello spazio percepito, ossia nella realtà della vita quotidiana in relazione all'uso dello spazio urbano. Uso che rimanda a quei flussi, interazioni e movimenti fisici e materiali che avvengono in e attraverso tale spazio, e sono finalizzati a garantire la produzione e la riproduzione sociale, collegando luoghi che vengono separati nelle rappresentazioni dello spazio della città e funzionalmente associati alle sfere del lavoro, della produzione, del consumo, del gioco o del tempo libero. Queste pratiche spaziali, condizioni di possibilità per gli attori sociali – e al tempo stesso radicate nella dialettica tra spazio percepito e spazio vissuto – contribuiscono alla strutturazione della vita quotidiana degli individui che abitano la città e della più ampia realtà urbana, assicurando così forme di coordinamento e continuità sociale nella vita delle città.

Se proiettata sul tema al centro della riflessione sviluppata in questo articolo, la teoria della produzione dello spazio urbano di Lefebvre, come intreccio dialettico-conflittuale tra concezione, percezione e vissuto, si rivela particolarmente utile per individuare un possibile e promettente modo di sostanziare l'obiettivo di rendere le nostre città comunità educanti. A partire, innanzitutto, da un ripensamento radicale della città in quanto forma di spazialità che soggettiva bambine e bambini attraverso specifiche forme di rappresentazione dello spazio della città, ne abilita e sussume il vissuto o spazi di rappresentazione e ne struttura le pratiche spaziali, inscrivendoli in processi di riproduzione sociale. In altre parole, essa ci offre una prima traccia operativa che ci invita a poggiare gli sforzi per la creazione di città come comunità educanti sulle fondamenta di un lavoro necessariamente collettivo di decostruzione: a) delle rappresentazioni/concettualizzazioni egemoni della città, oggettivate attraverso i saperi esperti, con il loro portato epistemico e ideologico e lo statuto assegnato a bambini e bambine in tali rappresentazioni; b) del loro intreccio con il modo, dinamico, fluido, differente e in continuo divenire, in cui gli spazi urbani sono rappresentati e vengono esperiti simbolicamente e sul piano dell'immaginazione dai suoi utilizzatori/abitanti, adulti e bambini; c) del nesso duale che lega rappresentazioni egemoni, differenza del vissuto e usi dello spazio urbano da parte di bambini e bambine.

È su questi tre nodi che proverò a concentrare l'attenzione nelle pagine successive di questo articolo, a partire dalla domanda relativa a quali siano oggi, soprattutto nel mondo occidentale, i tratti ideologici ed epistemologici delle rappresentazioni egemoni delle città a noi contemporanee.

## 3. *Il primato dello spazio rappresentato della città: razionalità economica e sussunzione*

Nella prospettiva lefebvriana, uno dei motivi che spinge ad impegnarsi in un attento lavoro di problematizzazione dei modi nei quali le città contemporanee vengono concepite come spazi è che, in esse, lo spazio rappresentato tende ad avere il primato sugli spazi rappresentazionali e sulle pratiche spaziali. In altre parole, nei contesti urbani moderni assistiamo, secondo Lefebvre, ad una sussunzione del percepito e del vissuto da parte del rappresentato (Lefebvre 1991). Tale processo di sussunzione si traduce in una tendenza generale alla normalizzazione della differenza che contraddistingue il vissuto nei contesti urbani e della potenziale "multiversalità" dell'urbano come spazio sensoriale. Una delle tesi che intendo portare avanti in questo articolo, nel solco di una consolidata letteratura sul *neoliberal urbanism* (Brenner, Elden 2009; Theodore *et al.* 2011), è che oggi la connotazione delle rappresentazioni contemporanee della città come spazio, prevalentemente ispirate da una razionalità economica, produce due ulteriori effetti: determina, *in primis*, una primazia del valore di scambio dello spazio urbano sul suo valore d'uso (Purchell, 2014, p. 142) e, conseguentemente, produce una cooptazione della differenza propria dell'esperienza dello spazio urbano, sia essa ludica, estetica, espressiva, rituale o tradizionale, in una cornice discorsiva e interpretativa economicistica[5]. Assistiamo oggi, cioè, ad una intensificazione del desiderio di ridurre qualsiasi forma di valore al valore economico o di scambio, a discapito di una lettura olistica della vita sociale, attenta alla pluralità delle possibili forme di creazione di valore d'uso. Come sottolineato da Purchell (2014, p. 149), la primazia del valore di scambio nelle rappresentazioni delle città ha come effetto quello di «rendere ogni cosa

5 Va ovviamente sottolineato come il primato della razionalità economica nelle rappresentazioni della città ed i relativi processi di sussunzione del vissuto e delle pratiche spaziali si sviluppano necessariamente in forme e combinazioni che sono *place-specific*, ossia assumendo inflessioni peculiari in specifici contesti locali e nazionali. Si veda a tal proposito il recente volume a cura di Pinson e Journel (2017), *Debating the neoliberal city*.

nella città, incluso lo spazio stesso, riducibile ad oggetto di scambio economico, a bene di mercato». Essa invita a concepire il consumo di beni e servizi come la principale delle attività che si sviluppano nello spazio urbano, che si struttura in forma segmentale a partire e attorno alle relazioni e ai diritti di proprietà (privata). Tali relazioni e diritti «dominano su ogni altra istanza sullo spazio della città», dando vita alla produzione di uno spazio urbano "commodificato". Al tempo stesso, il primato della razionalità economica nella rappresentazione dello spazio urbano si traduce in una sua separazione funzionale, ossia nella sua pianificazione in sottospazi discreti, specializzati e compartimentalizzati, finalizzati a specifici usi o *habitat* (Lefebvre 1991, p. 317).

Riprendendo le tesi di Lefebvre, mi sento di sottolineare come una delle principali barriere che incontra oggi la trasformazione delle città contemporanee in comunità educanti, nell'accezione presentata nelle prime righe di questo lavoro, stia nel carattere alternativo di tale progetto rispetto a tale processo di economicizzazione della città, e in particolare a una rappresentazione dello spazio della città ispirata dalla razionalità economica neoliberale. Sebbene tale forma di razionalità non sia l'unica in gioco, essa sembra avere oggi nel mondo occidentale un ruolo egemone in seno all'insieme delle razionalità che danno forma alle rappresentazioni dello spazio e degli attori delle città, delle materialità e relazioni che li costituiscono[6]. Tra i tanti, quattro sono i tratti di tale processo di economicizzazione neoliberale del rappresentato che risultano di particolare rilievo in relazione al tema della città come comunità educante e che mostrano con chiarezza il carattere alternativo dei due progetti di produzione dello spazio urbano:

1. *consumerismo*, ovvero la costituzione discorsiva dello spazio urbano come spazio di mercato (spazio di produzione e di scambio), abitato da consum-attori, protagonisti di pratiche di consumo, al tempo stesso di massa e individualistico-consumeriste (Migone 2007). Discorsi e politiche urbane contemporanee sembrano oggi pensare la città sempre più come spazio di un'esperienza di consumo edonistica che trova e deve trovare il proprio motore non tanto nella soddisfazione di bisogni specifici e durevoli, quanto nel desiderio autoreferenziale del consumo stesso (Bauman 2001). In questa rappresentazione economicistica dello spazio urbano, ogni

6 È interessante sottolineare come Lefebvre (1996) nelle sue opere faccia una chiara distinzione tra la città e l'urbano. La città contemporanea, per Lefebvre, è la città capitalista, che lungi dall'essere "l'urbano", ne costituisce al contrario una manifestazione impoverita, un mondo urbano ridotto ai suoi soli elementi economici.

suo elemento passa attraverso una *reductio ad consumptium* (Baudrillard 1998), che si sviluppa in una dialettica continua tra il desiderio individuale, la colonizzazione degli immaginari e dei vissuti locali da parte di modelli di consumo alieni, la mercificazione di un numero crescente di ambiti della vita sociale e processi di crescente differenziazione, basata su modelli e livelli di un consumo sempre più individualizzati e individualizzanti. Corollari di tale lettura consumerista dello spazio urbano sono, da un lato, la tendenza a pensarlo come città organizzandola attorno ai luoghi della produzione, del lavoro e del consumo secondo una dinamica di crescente polarizzazione spaziale e, dall'altro, la sua rappresentazione come insieme di spazi privatizzati e *customizzati*;

2. *funzionalismo economicista*, ossia la tendenza a pensare il tempo della città come strutturato attorno al tentativo di raggiungere nel modo più rapido possibile e con efficacia di costi, in ogni sfera della vita sociale, obiettivi predefiniti ed eterodiretti ispirati alla massimizzazione del valore di scambio dello spazio urbano, «alimentando gli strumenti della scelta razionale», propri di ambiti come la burocrazia, l'economia e lo sviluppo tecnologico (Tripi 2023, p. 16). In questa forma di rappresentazione, i processi di attribuzione di senso e valore allo spazio urbano e ai suoi usi, ma anche le decisioni relative alla sua pianificazione, sono costretti dentro griglie economicistiche, sviluppiste e finalistico/strumentali, ispirate al rapporto costi/benefici, e ai principi della crescita e dell'ottimizzazione continua e/o dell'*highest and best use* (Brenner, Theodore, 2022). Tali griglie, da un lato, diventano gli strumenti che definiscono la temporalità lineare e sviluppista della città, e dall'altro, delegittimano o marginalizzano altre razionalità e temporalità utili a pensare la città, ispirate ad esempio al dono o al bene comune come criterio ultimo di determinazione del valore dello spazio urbano e della sua esperienza;

3. *accelerazionismo*, ossia la tendenza a combinare, nel pensare e pianificare lo spazio urbano, la tendenza sviluppista e funzionalista appena descritta con un'etica della velocità. Tale etica è radicata in una lettura del mondo sociale e tecnologico come in continuo e repentino cambiamento e, così facendo, posiziona gli individui in una perenne condizione di ritardo esistenziale, definendo uno spazio assiologico nel quale essere veloci (sul piano della crescita, nelle dinamiche competitive in diverse sfere dell'esistenza, nella formazione, nella produzione e nel consumo, per fare solo alcuni esempi) diventa il fine dell'esistenza stessa (Rosa 2013). In questo senso, la città diviene spazio da vivere, esperire, attraversare, comprimere e consumare il più velocemente possibile;

4. *governamentalizzazione*, ovvero la tendenza a pensare la città come spazio da governare a distanza (Rose 1999), *by design*, attraverso politiche che definiscano i quadri delle regole, dei vincoli, delle risorse e dei valori/fini all'interno dei quali i suoi abitanti sono chiamati ad attivarsi e autogovernarsi. Parte essenziale di tali quadri di riferimento sono logiche di management ed efficientamento che vedono nella autoregolazione, nell'attivazione e responsabilizzazione, nella partecipazione eterodiretta e nella costituzione di partenariati pubblico-privati i principali meccanismi di governo della città e dei suoi spazi.

Come sottolineato da Brenner e Theodore (2002, p. 368), queste forme di rappresentazione della città sembrano «mobilitare lo spazio urbano come un'arena per la crescita economica orientata al mercato e, contemporaneamente, per pratiche di consumo elitario», nella quale un ruolo sempre più rilevante nel governo a distanza della vita urbana va devoluto ad attori privati, di mercato e *corporate*, nel quadro di politiche di *governance* che collocano la città in uno spazio globale di competizione inter-urbana.

Se questa è la rappresentazione dello spazio della città oggi egemone, il progetto di trasformare le città contemporanee in comunità educanti non può prescindere dalla consapevolezza che tale forma di rappresentazione inviti, da un lato, lo sguardo adulto a pensare bambini e bambine alternativamente come destinatari passivi di interventi, attuali e futuri consum-attori e/o individui "a rischio" (Tonucci 2015) e, dall'altro, tenda a sussumerne percezioni e vissuti. In tal senso, il primato di tale rappresentazione della città invita i bambini e le bambine stesse a vivere tali spazi in modalità edonistico-consumeriste, con uno sguardo economicistico, individualista e funzionalista. Ciò è particolarmente rilevante per l'argomento trattato in questo articolo nella misura in cui le implicazioni di tali rappresentazioni e della loro capacità di sussunzione non vengono problematizzate in quegli interventi che ambiscono a tradurre in pratica il progetto di trasformare le nostre città in comunità educanti e coinvolgere bambini e bambine nella progettazione e nella gestione degli spazi urbani. Vorrei sostenere qui la tesi che, per essere efficaci, tali politiche ed interventi devono porsi, al contrario, il problema della dialettica con il momento della rappresentazione egemonica dello spazio urbano. A partire da ciò, esse devono inoltre creare le condizioni perché la conoscenza incarnata dello spazio urbano, le passioni e gli affetti di cui bambini e bambine sono portatrici, e la città dei bambini e delle bambine come progetto agito nella loro vita quotidiana possano entrare costantemente in una relazione conflittuale con le formalizzazioni astratte delle rappresentazioni economicistiche dello spazio della città.

## 4. *Verso la città come comunità educante*

Nella prospettiva proposta finora, dunque, la città come comunità educante, che riconosce legittimità al vissuto dei bambini e delle bambine, è innanzitutto una città che lavora per problematizzare il primato della rappresentazione economicistica o – richiamando le categorie concettuali proposte da Lefebvre per ridefinire la dialettica tra rappresentazione dello spazio, spazio rappresentazionale e pratiche spaziali della città in una chiave simmetrica – riconciliare il vivere e il pensare nella città, e dare voce piena al percepito e vissuto da parte dei bambini e delle bambine, per far sì che la loro voce e il loro vissuto retroagiscano sulle rappresentazioni dello spazio e quindi sulla forma data allo spazio fisico rappresentato.

### 4.1 *Problematizzare il primato della rappresentazione economicistica della città contemporanea*

Se consideriamo come fondata la riflessione condotta nel corso di questo articolo, dobbiamo riconoscere che le città oggi insegnano ai nostri bambini a percepire lo spazio urbano come spazio di mercato e li coinvolgono in pratiche spaziali che sono sussunte dalle rappresentazioni tecno-economiche di tale spazio, consumeriste, funzionaliste, accelerazioniste e governamentali. Le nostre città sembrano cioè negare, dinanzi ai nostri bambini e bambine, che lo spazio urbano «risponde a funzioni sociali complesse che si sommano [e in alcuni casi divergono rispetto] alle sue funzioni economiche» e che esso si costituisce, in ultima istanza, a partire dall'intreccio tra una moltitudine di desideri e pulsioni differenti (Purchell 2014, p. 142).

In uno scenario di questo tipo, allora, il primo e necessario passo per costruire una città come comunità educante, una comunità che cresce "con" i bambini, e non solo per i bambini, che educa gli adulti del domani, ma che si fa anche educare e cambiare da loro[7], è quello di problematizzare lo sguardo economicista e le sue forme di *reductio*, uno sguardo agito *in primis* dagli adulti, e renderlo poroso rispetto ad una "radicale" contestazione delle forme di categorizzazione (e di relativa riduzione della complessità del vissuto) con cui esso è incline a pensare il vivere nelle città, a progettarlo e governarlo. Problematizzare il gioco tra sguardi o, per dirla con Foucault (1976), il gioco tra le forme di sapere/potere che danno forma alle città contemporanee e alla vita in esse, ha una doppia valenza per il tema oggetto di questo articolo: epistemica e politica.

7 Sull'argomento cfr. https://percorsiconibambini.it/comunita-educante/

Sul piano epistemico, ci consente di acquisire immediata consapevolezza del fatto che oggi, nelle città contemporanee, assistiamo sistematicamente al mancato riconoscimento di saperi, bisogni, desideri, piaceri e aspirazioni di cui sono portatori e portatrici i bambini e le bambine. Ci permette, conseguentemente, di evitare due rischi connessi al primato della rappresentazione economicista: da un lato quello della reificazione, cioè di ignorare il mondo soggettivo dei bambini e delle bambine e oggettivarne comportamenti e caratteristiche entro rappresentazioni procedurali e parametrali; e dall'altro quello di imporre a bambini e bambini un'etica dell'autorealizzazione organizzata, entro cui esse/i, variamente costruiti come soggettività deficitarie (Grimaldi 2019), siano costretti a intraprendere percorsi di «automiglioramento o realizzazione, senza volontà o consapevolezza» (Tripi 2023, p. 16).

Sul piano politico, a fronte di tale mancato riconoscimento, il lavoro di problematizzazione, nella prospettiva qui proposta, non rimanda solo a un atto di presa di distanza speculativa dalle rappresentazioni egemoni dello spazio della città da parte degli adulti chiamati a governarlo. Al contrario, esso rappresenta una forma di *poiesis* nella e sulla città che parte dalla costruzione di uno "sguardo sulla città" come spazio dei bambini e delle bambine, di cui la comunità educativa costituisce uno dei volti. Tale sguardo, che è anche un modo di pensare e vivere la città, riconosce il carattere di «realtà altamente complessa e culturalmente densa» (Tripi 2023, p. 16), che non può essere vissuta ed agita sulla scia delle forme di riduzionismo di cui è portatrice la razionalità economica precedentemente descritta. Esso ci invita a lavorare alla trasformazione delle nostre città in comunità educanti sovvertendo, ad esempio, la relazione asimmetrica oggi esistente tra valore di scambio e valore d'uso dello spazio urbano, tra consumo e incontro, tra segregazione e interazione, tra lavoro e gioco, per fare solo alcuni esempi. Non problematizzare questi aspetti ci fa correre il rischio di tradurre il sogno di una città come comunità educante in una *totally pedagogised city* (Ball 2009), una città che non lavora per una nuova simmetria tra i tre momenti della produzione dello spazio della città, ma radicalizza il proprio impianto governamentale, sussumendo sempre più attori, soggetti, spazi di intervento nelle rappresentazioni egemoni dello spazio della città e nelle sue forme di governo basate sull'autonomia regolata.

### 4.2 *Ridefinire la dialettica tra rappresentazione dello spazio, spazio rappresentazionale e pratiche spaziali della città in chiave simmetrica*

In quanto forma di intervento epistemico e politico nella e sulla città, un siffatto lavoro di trasformazione della città in comunità educante mira a

creare, da un lato, le condizioni di possibilità per il pieno riconoscimento di saperi, bisogni, desideri, piaceri e aspirazioni di cui sono portatori i bambini e le bambine e, dall'altro, apre alla sperimentazione di pratiche spaziali di vita della città che siano ispirate da razionalità alternative a quella economica. Quelle a cui faccio riferimento sono al tempo stesso pratiche di riconoscimento e di sperimentazione.

Le prime sono contraddistinte dal tentativo di riconoscere la differenza propria dei tempi e dei fini delle pratiche d'uso dello spazio urbano di cui bambini e bambine sono portatori/trici. Le seconde mirano ad aprire e stimolare spazi di possibilità per forme sempre nuove di differenziazione di tali tempi, fini ed usi nella città.

Nel primo caso, il riferimento è a politiche e interventi che diano concretezza a quel che potremmo definire come il diritto alla differenza (Bernardi *et al*. 2015). La città come comunità educante che includa lo sguardo dei bambini è una città che riconosce ai bambini e alle bambine il diritto alla differenza. Si apre alla differenza, alla possibilità di vivere altri spazi che in questa prospettiva non vanno definiti come "a misura di bambino" (posto che una tale misura esista come forma astratta), ma siano vissuti e percepiti dai bambini e dalle bambine al fine di produrre rappresentazioni alternative a quella prodotta dai saperi esperti oggi prevalenti. È una città che si fa educare dallo sguardo e dai vissuti dei bambini e delle bambine, è attenta a riconoscere nelle loro pratiche spaziali e nella loro interpretazione della città i semi dell'urbano, ossia quei brevi ma onnipresenti momenti nei quali valore d'uso, connessioni significative, gioco e autogestione collettiva da parte di bambini e bambine emergono e fioriscono. Agire come comunità educante, per una città, significa saper dare attualità a un potenziale non ancora realizzato della vita urbana, alternativa ad ogni forma rappresentazionale attuale della città a partire dal riconoscimento di questa differenza emergente. Come sottolineato da Lefebvre (1991) e discusso nel paragrafo precedente, il primato della rappresentazione economicista nelle città contemporanee concepisce la città come uno spazio paradossale nel quale alla pluralizzazione delle esperienze del consumo e delle forme di individualizzazione dell'esperienza della città corrispondono tentativi costanti di ridurre ogni differenza alla norma. Riconoscere il diritto alla differenza significa allora affermare la desiderabilità di spazi "rivoluzionari" che si contrappongano a ogni forza omogeneizzante e che affermino il principio dell'uguaglianza intesa come eguale legittimità di sguardi differenti piuttosto che come riduzione ad un *unicum*. In altri termini, il tema è quello di aprire spazi di esperienza della città che siano altri rispetto all'idea di una città ideale,

che diano voce e legittimità a vissuti altri e non coincidano con la perfezione immaginata dalla rappresentazione dei saperi esperti che pensano, pianificano e governano la città oggi. La città come comunità educante è fatta da siti ordinari di vita quotidiana che creano il diverso separandolo da quel che è la norma e permette di sognare orizzonti distanti, "spazi altri" che affermano le differenze, producendo il diverso e opponendosi all'uniformità delle rappresentazioni.

Ovviamente, non basta affermare il diritto alla differenza in forma di principio. Farlo implicherebbe anche non mostrarsi consapevoli della forza soggettivante esercitata dalle rappresentazioni dello spazio della città egemoni sui suoi abitanti, bambini e bambine comprese. In questo senso, va sottolineato come il diritto alla differenza sia realizzabile, al di là di istanze retoriche che pur sono oggi riconoscibili nelle politiche per l'infanzia, solo se associato al diritto alla città, inteso come diritto spaziale a diventare protagonisti nella produzione dello spazio urbano e delle sue rappresentazioni. È solo così che il diritto alla differenza acquisisce un'esistenza materiale (Butler 2012).

È qui che entra in gioco la co-insistenza necessaria tra pratiche di riconoscimento e pratiche di sperimentazione per la traduzione pratica dell'idea di città come comunità educante promossa in questo lavoro. Una città che sia comunità educante è una città che dà la possibilità ai bambini e alle bambine di diventare protagonisti di modi di vivere la città, di abitarne e produrne gli spazi, riconducibili all'idea lefebvriana di autogestione. Essa consente loro, laddove lo desiderino, di rifiutare di accettare passivamente le proprie condizioni di esistenza, di forgiare e intervenire su tali condizioni. Li invita a pensare sé stessi come perfettamente capaci di autogestirsi (Lefebvre 2009), dando a bambini e bambine, all'autonomia del loro sguardo la possibilità di (ri)appropriarsi dello spazio urbano. L'appropriazione, in questa prospettiva, diviene atto di partecipazione ma anche di ri-orientamento della città che la sottrae alla sua unica funzionalizzazione come motore dell'accumulazione capitalistica, e che apre spazi di incontro, connessione, cooperazione, gioco, educazione, riconoscimento della differenza, sorpresa, innovazione e, in ultima istanza, di deliberazione circa il senso e il futuro della città che non siano sussunti in tali processi di accumulazione (Purchell 2014, p. 149).

Va sottolineato come il diritto alla partecipazione al governo della città e alla produzione dello spazio urbano non sia da intendere come processo di integrazione nelle strutture di governo e/o dell'economia formale che regolano la vita urbana, come un processo che «raggiunge la sua forma più compiuta quando viene codificato e garantito dalle struttu-

re e procedure dello stato liberale-democratico» (Ivi, p. 144) e include, in forme intermittenti, bambini e bambine nei processi decisionali per acquisire il loro consenso, salvo poi farli velocemente ricadere in una zona di invisibilità.

Al contrario, il diritto alla città e alla partecipazione assume la sua connotazione materiale quando si traduce in un lavoro diffuso e quotidiano di mobilitazione delle energie e forze, desideri, aspirazioni dei bambini e delle bambine. Per riprendere le parole di Lefebvre (1996), il tema è quello di creare le condizioni per una loro «partecipazione reale e attiva», permanente e consapevole, che li coinvolga in una *living struggle*, per una città che sia pensata, vissuta e governata anche da essi in quanto suoi abitanti in modalità che non siano epistemicamente eterodirette. Il diritto alla città è, dunque, chiaramente connesso al diritto alla partecipazione e all'autogestione, intesa come possibilità di gestire in maniera autonoma e non eterodiretta la produzione dello spazio urbano.

Far diventare la città una comunità educante, in questa prospettiva, indica allora una inversione dei termini che spesso utilizziamo per inquadrare questo obiettivo. Non si tratta di costruire comunità educanti per i bambini, ma coinvolgere bambini e bambine nella costruzione di tali comunità a beneficio di tutti, considerando parte integrale ed essenziale di tale sforzo la messa al centro del loro sguardo come componente problematizzante che sfidi la rappresentazione dello spazio della città economicista-funzionalista e ripensi l'educazione come pratica processuale e diffusa, finalizzata a ristabilire una simmetria tra i tre momenti della produzione dello spazio della città, e dare la possibilità alla differenza propria dei momenti della percezione e dell'abitare di emergere e sfidare, in una dinamica dialettica e conflittuale continua, le rappresentazioni dello spazio della città.

## 5. *La città come comunità educante: un'utopia concreta e sperimentale?*

Nella prospettiva qui suggerita, trasformare la città in comunità educante non costituisce un principio astratto, ma al contrario un progetto collettivo che include bambini e bambine tra i suoi promotori e può essere attualizzato solo attraverso un lavoro quotidiano che metta in scena pratiche spaziali critiche, che crei momenti di tensione generativa tra lo spazio concepito attraverso la rappresentazione economicistica e lo spazio vissuto attraverso l'esperienza sensoriale e le pratiche rappresentazionali dei bambini e delle bambine. In questo senso, la città come comunità educante si configura come una utopia concreta, una forma di pensiero

sperimentale che richiede uno stile che guarda al possibile in ogni area della vita sociale, ma al tempo stesso richiede un costante dialogo tra proiezione ideale e osservazione empirica, nel cui seno l'urbano diviene un mondo possibile, una società al di là da venire, ma che fa i conti e prende le mosse dalle condizioni presenti dell'esistenza (Lefebvre 1996, p. 151). La trasformazione della città in comunità educante rappresenta, cioè, *un progetto aperto*, che ci spinge a esplorare diverse direzioni che consentano ai bambini e alle bambine di riappropriarsi del loro potere di autodeterminazione, il cui tratto comune è quello di puntare a superare il presente di città egemonizzate dalle rappresentazioni economicistiche e dalle sue finalizzazioni, «i cui esiti non possono essere in ogni caso previsti» (Purchell 2014, p. 145).

Va detto che il potenziale insito nell'urbano, inteso come spazio vissuto e interpretato, è difficile da intravvedere, nonostante le sue tracce si sviluppino ed emergano in continuazione attorno a noi. E quel che è peggio, come più volte ricordato in questo lavoro, il primato della rappresentazione economicistica della città agisce, *in primis*, sul nostro rapporto sensoriale con lo spazio della città, rendendoci poco inclini a percepire l'alterità dello sguardo dei bambini e delle bambine, il suo carattere al tempo stesso incantato e disincantato, e questi processi di emergenza legati al suo dispiegarsi sulla e nella città. E allora, il compito di quegli abitanti della città, di studiosi, amministratori, attivisti ed educatori che intendono impegnarsi nella trasformazione delle nostre città in comunità educanti è quello di lavorare non tanto alla formazione di bambini e bambine, ma innanzitutto ad un «ricondizionamento dei [propri] sensi» (Purchell 2014, p. 151), che li liberi dalle rappresentazioni egemoni della città, agite da sguardi adulti, e li rendano in grado di cogliere le tracce emergenti di una possibile città altra, immaginata e vissuta con gli occhi, il corpo ed i sensi dei bambini e delle bambine. È in questo senso che la città come comunità educante può diventare, nella prospettiva lefebvriana, una forma di pensiero e di azione utopica sperimentale, forma di pensiero che abbraccia un'immaginazione rivoluzionaria e concreta al tempo stesso, che cerca e impara a riconoscere la città pensata e vissuta dai bambini e dalle bambine, se ne prende cura in ogni modo possibile e lavora affinché sia essa ad assumere il primato nei processi di produzione dello spazio urbano.

È questo un lavoro che sottopone costantemente a giudizio forme di conoscenza e potere che consideriamo oggi come legittimi per la pianificazione e il governo della città. In quanto tale, esso presenta dei rischi, mette in discussione in termini di principio ogni forma di autorità costituita, apre intorno a esso uno spazio di discussione, ne mette a nudo l'arbitrarietà.

Per parafrasare un'espressione di Jerome Bruner (2002), è un lavoro pericoloso come ogni forma di educazione degna di questo nome, perché alimenta il senso della possibilità.

È per questo motivo, probabilmente, una strada che vale la pena provare a percorrere.

*Riferimenti bibliografici*

Ball S. J., 2009, *Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society*, in Peters M.A. *et al.* (eds), *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam, sense Publishers, pp. 201-216.

Baudrillard J., 1998, *The consumer society: Myths and structures*, London, Sage.

Bauman Z., 2001, *Consuming life*, in «Journal of Consumer Culture», 1(1), pp. 9-29.

Bernardi C., Brancaccio F., Festa D. A., Mennini B. M., 2015, *Fare spazio. Pratiche del Comune, Diritto alla Città*, Milano, Mimesis.

Biagi F., 2019, *Henri Lefebvre. Una teoria critica dello spazio*, Milano, Jaca Book.

Brenner N., Elden S., 2009, (eds.). *State, space, world: Selected essays by Henri Lefebvre*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Brenner N., Theodore N., 2002, *Cities and the geographies of "actually existing neoliberalism"*, in «Antipode», 34(3), pp. 349-379.

Bruner J. S., 2002, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli.

Butler C., 2012, *Henri Lefebvre: Spatial Politics, Everyday Life and the Right to the City*, London and New York, Routledge.

Flecha R., 2009, *The educative city and critical education*, in Apple M.W., Au W., Gandin L. A. (eds.), *The Routledge international handbook of critical education*, New York, Routledge, pp. 327-340.

Foucault M., 1976, *Histoire de la sexualité, vol. 1, La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.

Friedman N. L., 1967, *Cultural Deprivation: A Commentary in the Sociology of Knowledge*, in «Journal of Educational Thought/Revue de la Pensée Educative», 1(2), pp. 88-99.

Grimaldi E., 2019, *An archaeology of educational evaluation: Epistemological spaces and political paradoxes*, London, Routledge.

King L., 2019, *Henri Lefebvre and the right to the city*, in Meagher S.M., Noll S., Biehl, J.S. (eds.), *The Routledge handbook of philosophy of the city*, London, Routledge, pp. 76-86.

Lefebvre H., 1991, *The production of space*, Oxford, Blackwell (ed. or. 1974).

Lefebvre H., 1996, *Writings on cities*, Cambridge, Blackwell.

Middleton S., 2013, *Henri Lefebvre and education: Space, history, theory*, London, Routledge.

Migone A., 2007, *Hedonistic consumerism: Patterns of consumption in contemporary capitalism*, in «Review of Radical Political Economics», 39(2), pp. 173-200.

Pinson G., Journel C.M. (eds.), 2017, *Debating the neoliberal city*, London, Routledge.
Purcell M., 2014, *Possible worlds: Henri Lefebvre and the right to the city*, in «Journal of urban affairs», 36(1), pp. 141-154.
Rosa H., 2013, *Social acceleration: A new theory of modernity*, New York, Columbia University Press.
Rose N., 1999, *Powers of freedom: Reframing political thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
Stengers I., 2021, *Putting problematization to the test of our present*, in «Theory, Culture & Society», 38(2), pp. 71-92.
Theodore N., Peck J., Brenner N., 2011, *Neoliberal urbanism: cities and the rule of markets*, in Bridge G., Watson S. (eds.), *The new Blackwell companion to the city*, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 15-25.
Tonucci F., 1996, *La città dei bambini*, Bari-Roma, Laterza.
Tonucci F., 2015, *A proposito di emancipare: "Se gli adulti non ascoltano i bambini vanno incontro a guai grossi". La città dei bambini: una nuova filosofia di governo delle città*, in «Kult-ur», 2(3), pp. 77-94.
Tripi M., 2023, *Per una pedagogia perturbabile. Un approccio critico alla povertà* educativa, in «Educazione Aperta», 13/2023, pp. 13-29.
Vittoria P., 2017, *L'educazione è la prima cosa. Saggio sulla comunità educante*, Firenze, Società Editrice Fiorentina.