

Abitare la città: lo sguardo pedagogico

Monica Amadini*

Riassunto

La città è sempre stata e ancora oggi è una rappresentazione fisica emblematica della cultura umana. Per decifrare le istanze pedagogiche del nostro tempo, non possiamo prescindere da quanto accade nella città. Essa rappresenta lo scenario più diffuso, in cui si compiono i percorsi di vita dei singoli e delle comunità, rivelatore della compresenza e dell'intreccio di una pluralità di fenomeni, di modi di vivere, di contraddizioni e di trasformazioni in corso. Negli spazi urbani s'incontra una complessità che non si lascia facilmente analizzare mediante prospettive univoche e lineari. Dinanzi a questa complessità, intrisa anche di imprevedibilità, il contributo propone l'assunzione di uno sguardo ispirato agli studi sull'intersezionalità, per comprendere come le città odierne possano dischiudere inedite possibilità, consentendo all'esperienza dell'abitare di trovare nuove espressioni.

Parole chiave: *educazione; relazione; cultura; abitare; approccio interstiziale*

Living in the city: the pedagogical view

Abstract

The city has always been and still is an emblematic physical representation of human culture. In order to decode the educational needs of our time, we cannot ignore what happens in the city. It represents the most widespread scenario, in which the life paths of individuals and communities take place, revealing the co-presence and intertwining of a plurality of phenomena, ways of living, contradictions and ongoing transformations. In urban spaces we encounter a complexity that cannot be easily analyzed using univocal and linear perspectives.

Faced with this complexity, also imbued with unpredictability, the contribution proposes taking a look inspired by studies on intersectionality, to understand how today's cities can open up unprecedented possibilities, allowing the experience of living to find new expressions.

Keywords: *education; relation; culture; inhabiting; interstitial approach*

* Università Cattolica del Sacro Cuore (Italia).

Ogni città riceve la sua forma dal deserto cui si oppone

I. Calvino

“Troppe volte abbiamo sottovalutato la straordinaria relazione che c’è tra spazio ed educazione, spazio e formazione” (Bertolini, 1989: 46). L’impegno pedagogico di Bertolini ci ha sempre ricordato che il nostro essere ha bisogno di situarsi nel mondo, per collocarsi e porsi in relazione con esso. Ogni relazione umana accade in uno spazio.

La natura spazializzata dei rapporti umani segna anche le relazioni educative, le quali sono contenute in uno spazio e al tempo stesso connotano lo spazio medesimo (Iori, 2006). Mario Gennari mette a tema l’incidenza dello spazio sui processi educativi, designandolo come “soggetto pedagogico” (Gennari, 1988: 30). L’atto educativo è un atto situato, che riceve forma dal contesto e al contempo trasforma questo stesso contesto. Agendo come autentico dispositivo, lo spazio genera comportamenti, in modo latente e implicito, ma non per questo meno impattante dal punto di vista cognitivo, affettivo, relazionale.

In ragione di ciò, risulta particolarmente sfidante interrogarsi sugli effetti dell’abitare umano all’alba del terzo millennio. Negli spazi del vivere s’incontra una complessità che non si lascia facilmente analizzare mediante prospettive univoche e lineari. L’antropologo Ulf Hannerz (1998), destinando i propri studi all’antropologia urbana, rileva come nei contesti odierni intrisi di eterogeneità non si possano cercare “essenze culturali”, ma si debba piuttosto sostare nella “complessità culturale”.

All’interno del fitto intreccio tra uomo e spazio, la città si presenta come luogo emblematico, rivelatore della compresenza e della combinazione di una pluralità di fenomeni, di modi di vivere, di contraddizioni e di trasformazioni in corso (Van der Veen & Wildemeersch, 2012; Zoletto, 2022). Per decifrare le istanze pedagogiche del nostro tempo, non possiamo pertanto prescindere da quanto accade nella città. Essa rappresenta non solo lo scenario più diffuso, in cui si compiono i percorsi formativi dei singoli e delle comunità, ma è anche un contesto propizio per sperimentare posture interstiziali di ricerca pedagogica, capaci di attraversare la concretezza delle esperienze attraverso le quali le persone costruiscono in modo situato e dinamico il proprio abitare (Amadini, 2012).

I. LACERAZIONI SPAZIALI

Assumendo l’impegno di rivolgere un’attenzione particolare alla complessità dei modi con cui prendono forma i percorsi di vita e le trame relazionali nei contesti urbani, non possiamo non soffermarci su alcuni fattori di crisi. Il termine crisi viene spesso utilizzato per designare le città contemporanee, segnate da contraddizioni nelle forme del vivere umano come pure da incoerenze nelle forme urbanistiche. Alle lacerazioni spaziali

fanno eco i contrasti del convivere, che lasciano segni sia sul piano individuale che sul piano sociale (Augé, 2007).

Dinanzi a questa complessità, intrisa di lacerazioni esistenziali e degenerazioni urbanistiche, viene da domandarsi se lo sfregio costituisca la cifra della città odierna.

Un esempio emblematico di questo sfregio è rappresentato dai processi di gentrificazione (Lees, Slater & Wyly, 2008). Con il concetto di gentrificazione si designano le dinamiche abitative che si manifestano in quartieri originariamente abitati da gente povera, soprattutto da artisti e studenti a basso reddito, i quali cercano spazi economici per i propri laboratori e gallerie, o per le abitazioni. Si tratta di una tipologia di abitanti che con il proprio vivere conferisce agli spazi dinamicità, vitalità, creatività. Questo flusso vitale originario attira tuttavia un altro target di popolazione, composto da persone più abbienti e da turisti, attratti dalla cosiddetta *coolness* del luogo. Questi ultimi, avvalendosi dei propri mezzi economici, iniziano ad acquistare abitazioni ed edifici, avviando operazioni commerciali e ristrutturazioni che fanno salire le quotazioni del mercato immobiliare locale.

Le prime ondate di popolazione, che hanno originariamente modellato gli spazi e vi hanno conferito caratteristiche alternative attraverso il proprio stile di vita e la propria cultura abitativa, si trovano costrette a lasciare il posto a nuovi abitanti intenzionati ad appropriarsi dei medesimi luoghi secondo una logica consumistica. Si tratta di una vera e propria espulsione, che negli anni più recenti sta avvenendo in lassi temporali molto brevi, rispetto ai tempi lenti che hanno contraddistinto la gentrificazione di quartieri come Trastevere a Roma o Greenwich Village a New York, dove la coabitazione tra le due diverse tipologie di abitanti è durata più a lungo. Oggigiorno, il ricambio avviene con ritmi decisamente più serrati, producendo una stranianti sensazione di mancato riconoscimento dei luoghi e di sfregio delle culture abitative originarie e originali (Slater, 2011).

Il diffuso fenomeno di uniformazione delle pratiche abitative sottrae peculiarità architettoniche e opportunità culturali, con il conseguente rischio di indebolire importanti punti di identificazione e di attribuzione del senso di appartenenza. Le piazze che tendono ad uniformarsi, le strade sempre uguali, i luoghi pubblici che faticano ad offrire occasioni d'incontro per i propri abitanti rischiano di concorrere alla cessazione di un senso generativo dell'abitare.

L'emblema di siffatta configurazione urbanistica è la città di Trude, di cui Italo Calvino scrisse: "Le vie del centro mettevano in mostra mercanzie imballaggi insegne che non cambiavano in nulla". Trude è una città anonima, la cui identità non emerge, in quanto le strade e le aiuole sono identiche a quelle di altre città; solo il nome dell'aeroporto la distingue. Ma Trude è anche una sorta di città continua, diffusa e globalizzata: "Il mondo è ricoperto da un'unica Trude che non comincia e non finisce" (Calvino, 1993: 129). Vivere in queste città genera disaffezione, spaesamento, precarietà.

In contesti urbani così complessi e al tempo stesso stranianti, segnati da profonde trasformazioni ma anche da lacerazioni, una sfida pedagogica impellente è quella di educare a riscoprire e potenziare le competenze di un autentico abitare, mettendosi alla ricerca di quei segni che non sfregiano, ma anzi rendono la città un orizzonte esistenziale e comunitario (Amadini, 2016). Portare lo sguardo pedagogico sull'abitare può rappresentare un emblematico orizzonte di ricerca, poiché l'abitare è un evento reiterato, un'esperienza costituita da gesti, emozioni e ritualità quotidiane. Le fenomenologie dell'abitare consentono di cogliere l'accadere delle esistenze, il loro divenire, il loro dispiegarsi formativo e trasformativo. Si tratta di un'impresa euristica e conoscitiva che può aprire inediti spiragli progettuali, volgendo lo sguardo verso le persone e le interrelazioni di queste con la città.

2. NUOVI MODI DELL'ABITARE

I mutamenti dei contesti, la frammentazione delle pratiche abitative e l'anonimato che caratterizza i processi di urbanizzazione non esauriscono l'intera simbologia urbana: possiamo parimenti rintracciare prospettive di cambiamento nella sperimentazione di nuovi processi funzionali, culturali, esistenziali, relazionali. La città rimane comunque uno spazio che agisce e interagisce con i corpi e con le storie delle persone: ne accoglie i discorsi, gli scambi, la ricerca di significato. Essa persiste come spazio che genera conoscenza, elaborazioni creative, processi trasformativi, dinamiche partecipative (Shannon & Galle, 2017). In fondo, la città è sempre stata e ancora oggi è una rappresentazione fisica emblematica della cultura umana. Intorno ad essa confluisce una molteplicità davvero intricata di istanze: di sicurezza, abitative, culturali, sanitarie, lavorative, sociali, economiche, giusto per citarne alcune (Tramma, 2005).

La città non ha irrimediabilmente smarrito la propria vocazione relazionale: essa genera ancora incontri e dialoghi; è tuttora custode di processi di comunità e di partecipazione, di meticciami e di processi di crescita che nascono da incontri di sguardi e di voci.

In questa prospettiva, l'ampio e articolato scenario di studi sull'intersezionalità (McCall, 2005) offre spunti interessanti, sollecitando il discorso pedagogico ad essere *posizionale*, ossia a portarsi verso le modalità con le quali le persone si situano concretamente all'interno dei contesti sociali odierni. L'approccio intersezionale sollecita altresì a focalizzarsi sull'assetto che le relazioni assumono attraverso la confluenza di diverse dimensioni: repertori culturali e linguistici, età, genere, capacità, funzionamenti, situazioni sociali ed economiche, condizioni abitative, ecc... Adottando un approccio situato, l'attenzione pedagogica può rivolgersi alle interazioni che prendono corpo all'interno di determinati contesti spaziali, cogliendone la multidimensionalità, la complessità e le variazioni.

Nell'ottica degli studi sull'intersezionalità, non si possono pertanto ignorare tutte quelle pratiche d'incontro e di costruzione di legami che

si affermano nella città e attraverso gli spazi della città, pur se realizzate attraverso nuove prossimità, che sfidano lo stesso discorso pedagogico ad assumere posture inedite, articolando un pensiero sempre più rivolto all'apertura e alla decostruzione di strutture cristallizzate (Deluigi, 2022). La pedagogia si trova interpellata a indagare sotto quali forme, ma soprattutto in quali pieghe interstiziali, è possibile costruire una nuova grammatica degli spazi urbani.

Si tratta di ripartire da esperienze e modi d'uso capaci di rinnovare l'identità della città stessa, nel suo essere rappresentazione fisica emblematica della cultura umana. Una cultura in divenire, relazionale e profondamente corporea, tutt'altro che statica o astratta (Foucault, 2006). Il discorso pedagogico può offrire in tal senso un contributo emblematico nel "difendere" il ruolo cardine delle relazioni, rivelandone la densità e la sostanza anche nelle nuove espressioni del vivere urbano, le quali sollecitano modalità di pensiero rizomatiche e approcci articolati.

In questo senso, pure i luoghi che sono resi oggetto di aggressioni urbanistiche oppure di degrado, come spesso lo sono le periferie o i luoghi decentrati, possono essere approcciati con sguardi più complessi e meno polarizzati. Da luoghi informi e sfregiati possono trasformarsi in opportunità per ridare dignità e valore esistenziale all'abitare.

Non mancano oggi esperienze di singoli e di gruppi, realtà informali o più strutturate e istituzionali che si ispirano alla costruzione di reti, dando vita a pratiche che producono beni immateriali e restituiscono nuovi significati allo stare nella città. Possiamo rintracciare esperienze che tessono spazi e tempi, creando occasioni per generare legami e non solo per produrre beni (Tramma, 2009).

Ne sono un esempio quei quartieri delle nostre città che sono prevalentemente abitati da una popolazione meno abbiente, ma capace di esprimere una propensione a un uso più informale e sociale dello spazio. In questi spazi urbani, le piazze, le strade, i cortili, le aree verdi vengono abitati e condivisi, esprimendo anche culture abitative diversificate, che esibiscono lingue diverse, accenti, odori, suoni, approcci molteplici. Anche sul piano relazionale questi abitanti veicolano messaggi e costruiscono legami variegati, che concorrono a immettere una sensazione di diversità e di novità.

Dal punto di vista pedagogico, è strategico accogliere e comprendere queste forme dell'abitare, che riscrivono il paesaggio metropolitano per affermare la propria esistenza al cospetto della comunità. Si tratta certamente di dinamiche a tratti instabili e imprevedibili, che necessitano di sguardi educativi capaci di moltiplicare e potenziare le chiavi di lettura dei fenomeni, per interfacciarsi con le nuove scene del vivere e del convivere.

Vi sono elementi di discontinuità insiti in questi fenomeni abitativi, ma al tempo stesso essi offrono significative occasioni di riscoperta del senso dell'abitare e di apertura a nuove possibilità. Nella convivenza di tali differenze, l'abitare non risponde più a canoni univoci, ma reca con sé le tensioni e la dialettica tipiche delle connessioni tra diversità. Lasciandoci suggestionare da Corboz, possiamo evocare una nuova idea di armonia,

che non esclude ma anzi riesce a convivere con il contrasto (Corboz, 1998). L'estetica urbana odierna sembra contemplare più le antinomie che l'uniformità. I luoghi della città, anche quelli "più belli", sono abitati da insolubili contraddizioni tra antico e moderno, cura e incuria, locale e globale...

Ci si confronta con un'ineliminabile condizione di indeterminatezza e di complessità, prodotta dalla molteplicità delle dimensioni dell'abitare e dalla varietà di processi sottostanti al suo configurarsi, che è insieme fisico, relazionale, culturale, sociale, politico, economico (Garlaschelli & Petrosino 2012). Così i nuovi tratti del vivere nella città, con cui si misura anche il discorso pedagogico, sono quelli della complessità, della mescolanza, anche del contrasto.

3. ABITARE CON SENSO

Le città odierne possono quindi dischiudere nuove possibilità, consentendo all'esperienza dell'abitare di trovare un senso e di riaganciare le persone ai luoghi. Gli esseri umani per vivere hanno bisogno di abitare: ciò consente loro di proteggersi e di coltivare i legami. È fondamentale, in tal senso, che le città sappiano rivelare inedite possibilità per rimanere quel luogo privilegiato, in cui le persone realizzano la propria umanità e in cui le culture umane si esprimono (Cesarone, 2008).

Lì dove l'eccesso di edificazioni e l'urbanizzazione incontrollata danno vita a pianificazioni autoreferenziali, la sfida pedagogica è quella di ricomprendere le città come luoghi di esistenza e di crescita. Il contrasto a siffatte logiche urbanistiche passa attraverso l'*empowerment* di comunità. Dinanzi ai diffusi processi di estraniamento spazio-temporale che caratterizzano l'abitare odierno, spostando il perimetro semantico dell'abitare verso la dimensione privata e individuale, vanno cercate e valorizzate quelle pratiche abitative che sanno invece intrattenere un rapporto generativo con il mondo e con le persone.

Per ritrovare quegli spazi che possono fungere da argine al fenomeno che Tönnies ha emblematicamente definito come l'essere separati anche quando si è uniti, diventa decisiva una nuova cultura dell'abitare (Tönnies, 2011). Una cultura che sappia esprimere il senso più autentico del *colere*: il coltivare e, ancora una volta, l'aver cura e il prendersi cura di altro da sé. Non si tratta di una visione utopica; piuttosto è un'assunzione consapevole dei rischi connessi con l'indebolimento dei legami e un'attenzione rispetto alle conseguenze di un modo di vivere che rende le città "incustodite".

Nella prospettiva pedagogica della *community education*, diventa essenziale rilanciare la valenza formativa presente nelle forme più meticciate e rizomatiche del vivere urbano, che sanno comunque porsi come occasioni per generare il senso del noi, sostenere i processi identitari, sviluppare senso di appartenenza (Gruenewald, 2003). Le inedite modalità di radicamento e di cura della città possono diventare una pratica significativa per decifrare e portare alla luce esperienze di *community education*. In termini educativi

ciò richiede di muoversi alla ricerca di possibili approcci che sostengano la prospettiva delle *learning communities of place* (Pahl, 2012), attraverso l'implementazione di dispositivi che favoriscano i processi comunicativo-espressivi, le pratiche partecipative e la costruzione di un senso del noi.

Interessanti risultano essere, in tal senso, tutte quelle esperienze pedagogiche e sociali che intorno agli spazi della città fanno nascere occasioni di vita comunitaria, per mettere al centro le relazioni interpersonali, esprimendo la tensione trasformativa insita nell'incontro tra differenze. Pur affrontando gli equilibri instabili tra io e noi, appartenenze e differenze, solidarietà ed emarginazione, tali esperienze sanno conservare le potenzialità pedagogiche della prossimità e dell'essere comunità.

La progettualità pedagogica è sollecitata a intercettare e promuovere nuovi modi di pensare e di declinare i luoghi dell'abitare, accrescendo le possibilità di co-costruire spazi e occasioni, di formulare nuove ipotesi e proposte, nutrendosi di legami e di prossimità inedite. Non è casuale il fatto che il contesto urbano, spesso segnato da fenomeni di disorientamento identitario e frammentazione relazionale, sia al tempo stesso il luogo prescelto con più frequenza per le sperimentazioni di programmi sociali e progetti educativi di risposta al *disembedding* (Giddens, 1994). In prospettiva pedagogica è fondamentale non perdere lo spessore semiotico della città, ossia la sua capacità di essere una realtà significante, che si esprime attraverso le sue pratiche abitative, le quali diventano anche pratiche di senso (Marrone & Pezzini, 2008).

È importante ripartire dal desiderio, ampiamente espresso da gruppi e singoli, adulti e giovani di sentirsi a casa, di poter abitare gli spazi, di accedere e sentire propri i luoghi del vivere comune. La città è indubbiamente un emblema delle metamorfosi sociali e delle nuove istanze culturali. Il desiderio di abitare può costituire in tal senso un *focus* particolarmente efficace per attivare percorsi educativi che consentano alle persone di abitare gli spazi di vita secondo il registro della cura condivisa e reciproca. Tale prospettiva apre nuove possibilità di declinare azioni educative secondo la logica *we care*, facendo spazio a tutti quei progetti capaci di attivare le risorse che nascono dall'incontro e dal dialogo tra le differenze.

4. ESPERIENZE ABITATIVE IN DIVENIRE

Non possiamo non rilevare come proprio nel contesto urbano sempre più oggi si innestino nuovi codici relazionali e processi comunicativi. I linguaggi espressivi dei nuovi abitanti si coagulano negli spazi comunitari e danno vita a nuove esperienze abitative. Attraverso queste sperimentazioni, anche la città narra sé stessa, esprimendo istanze identitarie, processi di inclusione o di esclusione, dinamiche di potere, bisogni e attese (Hannerz, 1992).

Numerosi spazi urbani, soprattutto quelli delle periferie, si connotano certamente per la mancanza: di opportunità, di prospettive, di risorse, di servizi. Eppure, spesso proprio in questi luoghi sfregiati emergono movi-

menti e progetti che cercano e chiedono *presenza*. L'assenza di condizioni per vivere e crescere, la negazione dei diritti (perché non riconosciuti o in cerca di riconoscimento), la mancanza di possibilità, sono spesso la cifra del vivere nelle periferie. Sono vuoti che si leggono negli sguardi rassegnati, nelle infanzie negate, nelle famiglie vulnerabili, nelle numerose solitudini, nella diffidenza degli emarginati.

Questi vissuti di periferia spesso però danno voce e parola a progettualità coraggiose, che sanno tradursi in un invito a diffondere cura: cura degli spazi, delle persone che in esse abitano e dei legami che s'intrecciano. Si tratta di spiragli su cui è fondamentale gettare luce, per ritrovare alcune sfumature dell'esistere e dell'abitare che non si riducono alle mere dimensioni economiche, strumentali, funzionali, bensì si esprimono nell'aiuto e nella prossimità. L'umano che abita nelle città e soprattutto in queste periferie deve poter ritrovare margini di senso, di libertà, di giustizia, di comunità.

Questi luoghi rivelano un peculiare modo di tessere trame narrative e avviare sperimentazioni rispetto all'abitare, al relazionarsi, al partecipare, all'appartenere (Miller, 2001). In tale prospettiva, è fondamentale non disattendere la possibilità di adottare un approccio interstiziale, capace di scovare spiragli nascosti nella città, riconoscendo quei legami che in essa trovano posto, i progetti che nascono, gli incontri che prendono vita, le pratiche abitative che si generano (La Cecla, 2011). Si tratta di accogliere tali segnali e di assumere la sfida educativa di liberare il potenziale comunitario e la cultura "civile", che le singole persone e i singoli gruppi sono in grado di mobilitare, anche negli spazi maggiormente periferici. Al fine di poter cogliere questi segnali è fondamentale decostruire l'illusione di interpretare i contesti rimanendo ancorati ai propri codici. Per comprendere queste inedite alterità è necessario incontrarle (Spivak, 1999; Andreotti, 2011).

L'autentico interesse che lo sguardo pedagogico nutre per la prospettiva altrui può contribuire a dilatare gli sguardi, per cogliere i processi che si sprigionano dagli spazi di incontro reciproco, rimanendo connessi con le maglie del tessuto sociale da cui scaturiscono. Attraverso la ricerca pedagogica si possono riconoscere e sostenere quelle espressioni di vita comunitaria che provano a resistere ai possibili rischi del degrado e dell'esclusione sociale, puntando sulla partecipazione "dal basso" e sulla valorizzazione dei processi di co-costruzione del senso di comunità. La città, infatti, sa ancora essere teatro di fenomeni ispirati a ideali comunitari, solidaristici e fraterni. Si tratta di dirigere pensieri e interessi di ricerca verso traiettorie di scoperta di legami inediti e meticcianti, nonché di progettualità orientate alla partecipazione, alla cooperazione, alla solidarietà.

Muovendosi nell'ambito del paradigma della *community-based education*, non possiamo non porre attenzione a tutte quelle pratiche che, anziché marcare il confine tra dentro e fuori o io e noi, consentono alle persone di dichiarare e sperimentare la propria presenza attiva all'interno dei territori di appartenenza (Biesta, 2006). L'etica dell'abitare si consolida nella sperimentazione di nuovi tentativi di stare con gli altri, recuperando non

solo i processi di differenziazione ma anche quelli di comunione e, in definitiva, tessendo trame di comunità.

Nuovi indirizzi d'indagine pedagogica si possono pertanto dirigere verso gli interstizi, ossia gli spazi di diversità, di meticciamenti, di coevoluzioni, in cui la pluralità di presenze trasmette inediti valori identitari. Investigare le forme dell'abitare può offrire significative piste euristiche per scoprire un altro modo possibile di pensare alla città e al con-vivere contemporaneo. Perché, oltre alle espressioni della paura di vivere insieme, esistono anche manifestazioni della voglia di vivere insieme.

La prospettiva è pertanto quella di riappropriarsi dei luoghi apparentemente lontani ed emarginati, ma potenzialmente prossimi, e di valorizzare quei fattori che risultano sfidanti ma al tempo stesso strategici per la costruzione del senso di comunità. Si tratta certamente di dinamiche complesse e imprevedibili, che permettono tuttavia di interfacciarsi con le nuove scene del vivere e le geografie del convivere. Le forme di prossimità e di solidarietà che sanno generare dinamismi identitari e processi comunitari, anche negli spazi più deprivati e accantonati, custodiscono importanti potenzialità per contrastare i fenomeni di esclusione e di emarginazione sociale, nonché per dilatare la portata e la diffusione dell'agire educativo comunitario.

5. RILANCI CONCLUSIVI

La città, insieme alle sue periferie, può divenire il centro di nuovi cominciamenti, attraverso pratiche abitative che non soccombono alle rigide modalità del controllo, della paura, della stigmatizzazione, ma sanno invece accendere dinamiche più improntate alla fiducia, alla condivisione, alla costruzione del bene. Il sapere pedagogico è invitato a sostenere questi nuovi cominciamenti, capaci di coltivare interdipendenze e di promuovere logiche interstiziali, partendo da un ascolto dei contesti, in dialogo con le persone che li abitano.

Intrinsecamente connessa con la fenomenologia dell'esistere quotidiano, l'azione educativa è invitata a leggere i nuovi linguaggi dell'abitare e le nuove manifestazioni, nonché le pratiche di vita comunitaria (Laneve, 2002). Promuovendo un accostamento non stereotipato e non rituale agli spazi urbani, il discorso pedagogico può riscoprire la città, consolidando pratiche di prossimità e decifrando l'evoluzione dell'abitare. È cogente il bisogno di trovare occasioni e di vivere esperienze che permettano di ricucire, negli spazi delle nostre città, i legami e di prendersi cura delle esistenze. I legami costituiscono la fibra dell'abitare, così come dell'educare, e per essere interpretati e valorizzati nelle loro manifestazioni inedite e rizomatiche richiedono approcci sempre più attenti alle espressioni della prossimità e della cura.

Per il pedagogista che accetta di accostare una siffatta questione, profondamente carica di tensioni e significati, lo spazio urbano viene inteso

come luogo fisico ma anche cornice di storie, come insieme di elementi architettonici ma anche scenario di abitudini, come spazio geografico ma anche custode di relazioni, che vanno raccolte nella novità delle proprie manifestazioni (Amadini, 2020). I luoghi dell'abitare possono diventare luoghi educativi se sappiamo sostare, ascoltarli, attraversarli rimanendo in dialogo con essi e con le comunità, raccogliendo sollecitazioni e perturbazioni che consentono di rigenerare pensieri e progettualità (Aime, 2005). Mettendosi in ascolto delle nuove forme del vivere e del convivere nelle città si possono aprire prospettive pedagogiche inedite, a patto di accettare di effettuare transiti e attraversamenti, immergendoci in situazioni in cui si superano confini porosi e si oltrepassano frontiere invisibili.

Il discorso pedagogico può pertanto trasformare in opportunità educative le inedite possibilità che vengono dischiuse dalle città, proiettando l'abitare in un orizzonte di senso che consenta di guardare a noi stessi, agli altri, ai nostri stessi spazi urbani con lo sguardo di chi intende prendersene cura, rendendo in questo modo più umano e più interconnesso il nostro abitare.

BIBLIOGRAFIA

- Aime, M. (2005), *Sensi di viaggio*, Firenze: Ponte alle Grazie.
- Amadini, M. (2012), *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, Brescia: La Scuola.
- Amadini, M. (2016), "Tracce di bellezza urbana: uno sguardo pedagogico", in M. Musajo (a cura di), *Il bello che educa a scuola*, Milano: Vita e Pensiero, pp. 65-78.
- Amadini, M. (2020), "Città. Uno sfondo educativo", in F. Bertolino & M. Guerra (a cura di), *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*, Reggio Emilia: Edizioni Junior, pp. 80-89.
- Andreotti, V. (2011), *Actionable Postcolonial Theory in Education*, London: Palgrave Mcmillan.
- Augé, M. (2007), *Tra i confini. Città, luoghi, integrazioni*, Milano: Bruno Mondadori.
- Bertolini, P. (1989), "La città: un oggetto pedagogico?", in M. Gennari (a cura di), *La città educante*, Genova: Sagep Editrice, pp. 45-59.
- Biesta, G.J.J. (2006), *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, Boulder: Paradigm Publishers.
- Cesarone, V. (2008), *Per una fenomenologia dell'abitare. Il pensiero di Martin Heidegger come oikosofia*, Genova: Marietti.
- Corboz, A. (1998), *Ordine sparso*, Milano: FrancoAngeli.
- Deluigi, R. (2022), "Rammendi comunitari: trame e orditi territoriali", in M. Stramaglia (a cura di), *Abitare il futuro. Politiche per la formazione*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 113-124.
- Foucault, M. (2006), *Utopie Eterotopie*, Napoli: Cronopio.
- Garlaschelli, E. & Petrosino, S. (2012), *Lo stare degli uomini. Sul senso dell'abitare e sul suo dramma*, Genova: Marietti.
- Gennari, M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma: Armando.

- Giddens, A. (1994), *Le conseguenze della modernità*, Bologna: il Mulino.
- Gruenewald, D.A. (2003), “Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education”, in *American Educational Research Journal*, n. 40, pp. 619-654.
- Hannerz, U. (1992), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Bologna: il Mulino.
- Hannerz, U. (1998), *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*, Bologna: il Mulino.
- Iori, V. (2006), *Nei sentieri dell'esistere: spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Trento: Erickson.
- La Cecla, F. (2011), *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*, Milano: Elèuthera.
- Laneve, C. (a cura di) (2002), *Vivere in città. Linee di pedagogia urbana*, Brescia: La Scuola.
- Lees, L., Slater, T., & Wyly, E. (2008), *Gentrification*. New York: Routledge.
- Marrone, G., & Pezzini, I. (a cura di) (2008), *Senso e metropoli*, Roma: Meltemi.
- McCall, L. (2005), “The Complexity of Intersectionality”, in *Sign*, 30(3), pp. 1771-1800.
- Miller, D. (ed.) (2001), *Home Possessions. Material Culture behind Closed Doors*, Oxford: Berg.
- Pahl, K. (2012), “Time and Space as a Resource for Meaning-Making by Children and Young People in Home and Community Settings”, in *Global Studies of Childhood*, vol. 2, n. 3, pp. 201-216.
- Shannon, D. & Galle, J. (2017), *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Slater, T. (2011), “Gentrification of the City”, in G. Bridge & S. Watson, *The New Blackwell Companion to the City*, Online Library: Blackwell Publishing Ltd, pp. 571-585.
- Spivak, G.C. (1999), *A Critic of Postcolonial Reason: Toward a Critique of the Vanishing Present*, Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Tönnies, F. (2011), *Comunità e società*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- Tramma, S. (2005), *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009), *Pedagogia della comunità*, Milano: FrancoAngeli.
- Van der Veen, R., & Wildemeersch, D. (2012), “Diverse Cities: Learning to Live Together”, in *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), pp. 5-12.
- Zoletto, D. (a cura di) (2022), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Roma: Carocci.