

4. *Abitare insieme. Note per una pedagogia della città*

di Sara Bornatici

1. La città come questione pedagogica

Che cosa rende praticabile il vivere insieme? È la domanda che P. Ricoeur pone a proposito delle pratiche sociali e della loro capacità di instaurare legame collettivo, una capacità che non appartiene agli individui isolati ma alle collettività in quanto tali, e che si attesta o si perde attraverso le pratiche concrete con cui una comunità si riconosce e si riproduce nel tempo (Ricoeur, 1993). Non è una domanda astratta, ma una questione che descrive una condizione permanente di rischio. Il legame sociale non è un dato, ma una conquista fragile che può, in ogni momento, fallire o disfarsi. Ed è precisamente questa fragilità, non la solidità delle strutture, ma la tenuta delle relazioni, a costituire il problema pedagogico fondamentale della città contemporanea. Il presente contributo, senza pretesa di essere esaustivo, assume questa domanda e prova a rispondervi attraverso quattro categorie non da intendersi quali premesse, ma costruite nel corso dell'argomentazione: la cura, la relazione, le istituzioni, la speranza. Ciascuna di esse non è separabile dalle altre; insieme, queste quattro dimensioni descrivono ciò che si potrebbe chiamare una città praticabile: non una città perfetta, ma una città che ha imparato a costruire le condizioni del proprio vivere comune.

Abitare insieme non è un'espressione metaforica, allude all'abitare non semplicemente come occupazione di un luogo, ma al modo in cui ci si prende cura di esso, lo si trasforma, lo si consegna. Una città educa attraverso tutto ciò che è, non solo attraverso ciò che intende fare: attraverso la qualità delle sue relazioni pubbliche, la creazione e implementazione dei suoi servizi, il modo in cui tratta chi si trova ai suoi

marginari. Le periferie urbane non si esauriscono in questa prospettiva, in un problema di pianificazione territoriale, ma configurano un indicatore pedagogico di prima grandezza, dicono qualcosa di essenziale su come una comunità concepisce la propria responsabilità verso i più vulnerabili, e dunque su come intenda, o non intenda, educare.

Il paradigma della *Learning City*, elaborato dall'UNESCO (2021) e oggi presente in novantuno Paesi, ha reso istituzionalmente esplicita questa intuizione. Una città che apprende riconosce le biblioteche, i mercati, i parchi, i cortili, gli spazi di accoglienza quali luoghi di formazione, e si organizza per sostenere e connettere ciò che in essi accade (UNESCO, 2015): un apprendimento significativo accade sempre in un contesto relazionale e comunitario in cui la qualità educativa di una città dipende dalla qualità delle sue reti di relazione, dalla cura con cui quelle reti vengono costruite e mantenute.

2. Vedere l'altro: la cura tra epistemologia e relazione

L'essere umano viene al mondo come potenzialità non ancora realizzata: non possiede, all'origine, la mappa per vivere, ma deve costruirla. È questa condizione di incompiutezza costitutiva, la dipendenza dagli altri, la fragilità, il non avere sovranità sulla propria vita, a rendere la cura non una scelta ma un'esigenza ontologica. Prendersi cura non significa innanzitutto dispensare attenzione affettiva, ma orientare l'esistenza verso il bene attraverso una pratica che implica una specifica forma di conoscenza (Mortari, 2021): saper vedere l'altro nella sua singolarità, percepirne i bisogni, comprenderne il contesto. Questo vedere richiede una disposizione attiva che deve essere appresa e coltivata. La cura ha dunque una dimensione epistemologica irriducibile: trasforma il modo in cui si conosce, non solo il modo in cui ci si comporta (Mortari, 2006). In un contesto urbano, questa dimensione epistemologica allude a saper guardare le periferie non come luoghi di assenza, di servizi mancanti, di opportunità negate, ma come presenza, quali territori densamente abitati da forme di vita, di sapere, di relazione che uno sguardo non educato alla cura non riesce a cogliere. P. Freire aveva identificato in questo sguardo miope la concezione depositaria dell'educazione, che tratta chi apprende come un contenitore vuoto in attesa di essere riempito da chi sa (Freire, 1971). Il problema non è solo etico ma epistemo-

logico: un'educazione che non vede è un'educazione che non può essere davvero efficace, in quanto costruisce su fondamenta che non riconosce. In siffatta prospettiva, la città non si presenta soltanto come contesto dell'azione educativa, ma come suo soggetto: un ambiente dinamico e relazionale capace di insegnare l'umano (Malavasi, 2020), di incidere sulle forme della convivenza e di attivare processi di trasformazione morale e civile.

Si evince pertanto come la cura operi su tre livelli distinti ma interconnessi. Il primo è epistemologico: la cura come forma di attenzione che permette di vedere l'alterità nel suo essere singolare e il contesto nella sua complessità. Il secondo è metodologico: la cura come modo di stare nella relazione educativa, come disponibilità a essere interrogati da ciò che si incontra, senza perdere la lucidità del giudizio e la responsabilità del gesto. Il terzo è valutativo: la cura come criterio con cui si misura la qualità di un'istituzione educativa, non qualcosa che si fa quando avanza il tempo, ma lo standard a partire dal quale si giudica se un'organizzazione sta facendo bene il proprio lavoro.

3. La relazione: dal margine al riconoscimento reciproco

La natura spazializzata dei rapporti umani segna le relazioni educative in modo costitutivo: ogni relazione accade in uno spazio, e quello spazio non è uno sfondo neutro. Esso genera comportamenti, orienta incontri, rende alcune persone visibili e altre invisibili, in modo latente ma non per questo meno impattante sul piano cognitivo, affettivo, relazionale, agendo, in questo senso, come un autentico soggetto pedagogico (Amadini, 2024; Gennari, 1988).

La città non è semplicemente il luogo in cui le relazioni accadono: è essa stessa una struttura relazionale. Ogni configurazione urbana implica sempre un piano valoriale, uno spazio configurato che è al tempo stesso configurante, capace di proporre a chi lo abita un particolare progetto di esistenza (Nosari, 2024).

Quando quello spazio è progettato per funzioni anziché per persone, quando le piazze si uniformano e i cortili si chiudono, la relazione si riduce a transazione: un'interazione regolata da un principio di equivalenza che esclude l'eccedenza, la sorpresa, la trasformazione reciproca. Una relazione educativa, al contrario, è un incontro in cui entrambe le

parti si modificano e il sapere che emerge si costruisce nell'interazione e trasforma chi insegna non meno di chi apprende.

Le periferie urbane portano questo problema alla sua forma più acuita. Segnate spesso dalla mancanza di spazi che favoriscano l'incontro, ricevono servizi pensati altrove, in base a diagnosi formulate da chi non conosce quei contesti dall'interno. Ne consegue che più risorse vengono investite, più i soggetti destinatari si sentono trattati come oggetti di intervento piuttosto che come soggetti di un processo comune. Le pratiche sociali non sono semplici comportamenti coordinati, ma forme di agire comune in cui i partecipanti si riconoscono reciprocamente come agenti (Ricoeur, 2005). Quando questa dimensione del riconoscimento reciproco viene meno, la pratica si degrada in prestazione. La capacità di agire dei singoli e delle comunità non è una proprietà che si possiede in astratto, ma una facoltà che si attiva o si blocca a seconda della qualità delle relazioni in cui si è inseriti.

L'invisibilità delle periferie al di là dal configurarsi come un mero dato di fatto, è il prodotto di uno sguardo che non sa vedere. Chi progetta interventi educativi e sociali tende a portare con sé categorie già formate, e finisce per cercare nei contesti che incontra solo ciò che quelle categorie gli permettono di riconoscere. Il risultato è che l'esperienza di chi abita i margini, le forme di sapere, di relazione, di resistenza quotidiana che vi prendono forma, rimane invisibile, non perché assente, ma perché non riconosciuta. M. De Certeau ha chiamato questa esperienza quotidiana e silenziosa *un'arte del più debole*, non debole nel senso di impoverita o mancante, ma assumendo la prospettiva di tutto ciò che la razionalità tecnocratica non riesce a registrare e che tuttavia continua a produrre vita (De Certeau, 2010). Nelle periferie, come ovunque, l'uomo comune non attende il permesso per abitare: traccia traiettorie imprevedibili, reinterpreta spazi che non ha scelto, costruisce relazioni e significati negli interstizi di un sistema che non lo vede. De Certeau distingue in questo le strategie, la pianificazione di chi dispone di un luogo proprio da cui organizzare il mondo, dalle tattiche del quotidiano, che «hanno come luogo solo quello dell'altro», eppure ne sanno trasgredire e riscrivere le regole in continuazione. Per l'educatore che lavora nelle periferie, saper riconoscere queste tattiche, prima ancora di proporre interventi, è la condizione perché l'incontro sia autentico e la relazione non si riduca a una prestazione.

Le periferie non si esauriscono tuttavia nella mancanza, esse configurano al contempo luoghi in cui emergono progettualità coraggiose,

capaci di tradursi in un invito a diffondere cura degli spazi, delle persone che li abitano, dei legami che vi si intrecciano. Ricostruire questo tessuto richiede un impegno collettivo, diffuso, quotidiano. L'educazione si compie autenticamente solo nel gesto della restituzione: restituire ciò che si è appreso, sotto forme rinnovate, è l'atto attraverso cui la relazione educativa diventa generativa, e il sapere ricevuto si trasforma in risorsa per la comunità (Bornatici, 2025; Mottana, 2017).

4. Le istituzioni, fondamento della città educante

La cura e la relazione presentano tuttavia un limite strutturale. Esse non si producono per decreto, né si possono prescrivere, ma dipendono da condizioni che devono essere create e mantenute, condizioni che una comunità non può affidare alla disponibilità discontinua e diseguale dei singoli. Si pone allora la questione delle istituzioni, ovvero in quale modo la cura possa tradursi in struttura e la relazione educativa cessare di essere un'eventualità contingente per diventare una possibilità sistematica e universalmente accessibile. La vita buona non si realizza soltanto nel rapporto diretto con l'altra persona, con chi è più prossimo: si realizza con e per gli altri, in istituzioni giuste. Le istituzioni sono il livello in cui la sollecitudine interpersonale trova una forma stabile, replicabile, accessibile a chiunque ne abbia bisogno, indipendentemente dalla fortuna di incontrare qualcuno di generoso. In questo senso le istituzioni non sono il contrario della cura ma la sua forma matura: la cura diventata struttura, la relazione diventata garanzia. La distinzione tra istituzione come struttura di garanzia e istituzione come apparato burocratico è però tutt'altro che scontata. Un'istituzione burocratica risponde a logiche di efficienza interna e misurabilità degli output che possono contraddire le esigenze della relazione formativa. Un'istituzione che funziona come struttura di garanzia, al contrario, si organizza in modo da rendere possibile ciò che senza di essa sarebbe impossibile o casuale: l'incontro significativo, il riconoscimento reciproco, la costruzione condivisa di sapere. Nel contesto urbano, tuttavia, nessuna istituzione può svolgere da sola il compito dell'educazione. La Dichiarazione di Pechino sulle *Learning Cities* ha riconosciuto come costruire una città educante sia un processo continuo, che richiede il coinvolgimento di tutti gli attori della comunità (UNESCO, 2014). L'UNESCO, nel suo documento sul

nuovo contratto sociale per l'educazione del 2021, ha tradotto questa consapevolezza in un'indicazione precisa: le istituzioni devono porsi come soggetti in relazione di reciprocità, che portano le proprie risorse e riconoscono quelle dell'altro, che apprendono mentre insegnano. La *governance* educativa di una città che voglia essere davvero una *Learning City* non configura dunque una mera questione di coordinamento, ma è essa stessa un atto educativo. Nello specifico, emergono tuttavia criticità che rischiano di minare questa proposta. Sul piano empirico, le istituzioni urbane operano frequentemente in condizioni di frammentazione poiché i servizi educativi, sociali e sanitari rispondono a logiche e finanziamenti separati, rendendo difficile quella integrazione sistemica che il paradigma della *Learning City* presuppone. Sul piano politico, la *governance* partecipativa richiede una condivisione del potere decisionale che entra spesso in tensione con gli interessi di singoli attori istituzionali e con le logiche della programmazione a breve termine (Malavasi *et al.*, 2024). Sul piano epistemico, infine, il rischio più insidioso è che un'istituzione, nel perseguire un ordine interno impeccabile, espella il disordine, e con esso ogni possibilità di iniziativa e creatività (Morin, 2022), riducendo il paradigma della città educante a cornice retorica, adottata nei documenti programmatici ma priva di ricadute sulle pratiche concrete e sui criteri con cui si valuta la qualità dell'azione istituzionale. Riconoscere queste criticità non indebolisce la proposta, ma la radica nella realtà, sottraendola all'ingenuità di chi scambia un orizzonte normativo per una condizione già data.

5. La speranza in azione: educare al futuro

Il cinismo costituisce una delle tentazioni più insidiose per chi opera in contesti educativi difficili: non nella sua forma più esplicita, che dichiara apertamente l'inutilità di ogni sforzo, ma in quella più sottile di chi continua ad agire pur avendo cessato di attribuire senso a ciò che fa. Contro questa disposizione, la pedagogia necessita di una categoria che non si riduca né all'ottimismo ingenuo di chi ignora le difficoltà strutturali né alla rassegnazione di chi le conosce ma rinuncia ad agire, una categoria teoricamente fondata e pedagogicamente operativa quale è la speranza.

Come scrive P. Freire (2014), «la sola speranza non trasforma il mondo. Agire sulla base di questa ingenuità è il miglior modo di cadere

nella disperazione, nel pessimismo e nel fatalismo. Ma privarsi della speranza nella lotta per migliorare il mondo è un'illusione frivola. [...] Perché la speranza è una necessità ontologica che ha bisogno di ancorarsi nella pratica». La speranza ha dunque bisogno di prassi, di azione riflessiva che si interroga su se stessa, apprende dai propri errori, si corregge. Senza prassi si volatilizza in attesa passiva; senza speranza la prassi si meccanizza in routine senza senso (Orsenigo, 2025).

Ogni generazione è chiamata a riconoscere che il futuro è da riaprire continuamente: essere adulti significa aver cura del futuro, non consegnare un mondo già definito (Lizzola, 2021). Questa responsabilità intergenerazionale è al cuore di ogni pedagogia autentica. Chi la incarna non si riconosce nel ruolo di fonte di soluzioni né in quello dello specialista che applica competenze tecniche a problemi predefiniti, ma è piuttosto una presenza capace di abitare l'incertezza senza dissolversi in essa, di scorgere risorse dove altri vedono solo deficit e di tessere connessioni là dove le logiche dominanti generano separazione. È la figura dell'educatore che Freire incontra nei contesti popolari: non qualcuno che detiene un sapere da trasferire, ma qualcuno che genera le condizioni perché il cambiamento diventi pensabile e praticabile da parte di chi lo vive.

L'educazione che lascia un sedimento duraturo non è quella che accumula informazioni ma quella che allena la capacità di sentire, di rispondere, di essere presenti (Dewey, 2023). La speranza è, in questo senso, una forma di ricettività orientata al futuro: la disponibilità a percepire le possibilità che il presente contiene, anche quando non sono ancora visibili.

La speranza non è infine una virtù privata, ma una pratica collettiva che richiede strutture di sostegno capaci di creare contesti in cui la riflessione sull'esperienza sia possibile e gli errori divengano occasioni di apprendimento e non di sanzione. La speranza si configura così come categoria di politica urbana, riguarda il modo in cui le istituzioni si strutturano per sostenere non solo i singoli educatori, ma l'intero tessuto comunitario che li circonda. In questo senso, la figura educativa che opera nella città non può che essere, come nota Houssaye, condannato all'utopia, non per debolezza o ingenuità, ma perché solo chi rifiuta di accontentarsi dello stato delle cose può restituire alla città la propria vocazione formativa. Non si può chiedere a chi lavora in condizioni difficili di mantenere la speranza da solo (Houssaye, 2022).

Conclusioni. Che cosa rende praticabile il vivere insieme

La domanda che apre questo contributo non ammette una risposta univoca. Costruire una città praticabile è un compito regolativo, un orizzonte di senso che guida l'azione senza mai esaurirsi in un risultato definitivo. Come riconosciuto dalla stessa Dichiarazione di Pechino sulle *Learning Cities*, non esiste una soglia oltre la quale una città possa dirsi compiutamente educante, esiste invece un processo continuo, che richiede impegno politico, cultura condivisa e attenzione costante alle persone (UNESCO, 2014).

Ciò che emerge dall'argomentazione non è un elenco di condizioni da soddisfare in sequenza, ma un sistema circolare in cui ciascuna categoria genera le altre. La cura, come forma di conoscenza epistemologicamente fondata, rende possibile una relazione in cui entrambi i soggetti si trasformano; quella relazione, quando diventa pratica condivisa, chiede di essere istituzionalizzata per non restare affidata alla generosità delle singole persone; le istituzioni, a loro volta, non reggono nel tempo senza un orientamento che le tenga aperte al futuro, senza speranza, intesa non come ottimismo ma come prassi collettiva. E la speranza, infine, si alimenta della cura, di quella disposizione a vedere le possibilità dove uno sguardo non attento intravederebbe soltanto deficit.

Questa circolarità non è tuttavia garantita. S. Cassese (2021) ha descritto la condizione contemporanea come quella di individui sempre più simili a volti nella folla, più società che comunità, uniti dalla rete ma non da un progetto condiviso, espressione di un neoindividualismo che erode progressivamente le basi del vivere comune. È precisamente in questo contesto che la domanda di Ricoeur acquista tutta la sua pregnanza pedagogica, perché il legame sociale non si produce spontaneamente, ma richiede cura, strutture e orientamento al futuro. Hannah Arendt (1989) cogliendo tale condizione, riconosceva nel mondo comune non un dato ma una costruzione fragile che ogni generazione è chiamata a ricevere, abitare e trasmettere, e che può dissolversi ogni qualvolta si cessa di agire in concerto e si ritirano nella privatezza dei propri interessi.

In questo senso, la città praticabile non è il risultato di una buona politica educativa, ma il prodotto di una cultura diffusa, una concezione condivisa di che cosa significa abitare insieme in modo responsabile. Ricoeur (1993) aveva identificato nelle pratiche sociali il luogo in cui

il legame collettivo si attesta o si perde, riconoscendo che tale capacità non appartiene agli individui isolati, ma alle collettività in quanto tali. Abitare insieme significa dunque farsi carico di questo legame, non come obbligo esterno ma come responsabilità che precede e fonda ogni azione, quella che Arendt chiama responsabilità per il mondo comune, il tributo che si paga alla pluralità prima ancora di muovere il primo passo (Arendt, 1989).

Una città che educa non è una città che ha risolto le proprie contraddizioni, ma una città che ha imparato a lavorarci, che ha sviluppato la capacità collettiva di riconoscere nelle fratture del vivere comune non segnali di dissoluzione irreversibile ma occasioni di rigenerazione del legame. Questa capacità non si improvvisa e non si delega; si costruisce nel tempo, attraverso pratiche condivise, istituzioni che la sostengono e una speranza che la orienta. Riconoscere nell'interdipendenza tra cura, relazione, istituzioni e speranza la struttura stessa della propria responsabilità educativa è, per una città, il primo atto del suo farsi comunità.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2024), "Abitare la città: lo sguardo pedagogico", *Civitas Educationis*, XIII, 1.
- Arendt H. (1989), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Bornatici S. (2025), "Giving back to the community. Educare città che imparano a restituire", *QTimes webmagazine*, XVII, 3: 147-156.
- Cassese S. (2021), *Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta*, I Solferini, Milano.
- De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Dewey J. (2023), *Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano.
- Freire P. (2014), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Gennari M. (1988), *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.
- Houssaye J. (2022), "Pedagogia e utopia: l'alleanza della speranza", in Lucisano P., Marzano A., a cura di, *A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma, 25-26 novembre 2021, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Lizzola I. (2021), *Aver cura della vita. Dialoghi a scuola sul vivere e sul morire*, Castelvecchi, Roma.
- Malavasi P. (2020), *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano.

- Malavasi P., Grange T., Nuti G., Bobbio A., a cura di (2024), *La pedagogia nella città che cambia*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Morin E. (2022), *Svegliamoci!*, Mimesis, Milano-Udine.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari L. (2021), "I modi della cura educativa", in Mariani A., a cura di, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma.
- Mottana P. (2017), "Un'educazione fondata sulla restituzione", *Studi sulla Formazione*, 20: 35-42.
- Nosari S. (2024), "La vita della città o del principio pedagogico del divertimento", in Malavasi P., Grange T., Nuti G., Bobbio A., a cura di, *La pedagogia nella città che cambia*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Orsenigo E. (2025), "Tenersi nell'instabile del tempo presente. Una pedagogia della speranza attraverso la letteratura", *Effetti di Lettura*, 4(1): 64-72.
- Ricoeur P. (1993), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P. (2005), *Percorsi del riconoscimento*, Raffaello Cortina, Milano.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2014), *Conference Report: International Conference on Learning Cities. Lifelong Learning for All: Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities, Beijing, 21-23 October 2013*, UIL, Hamburg.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015), *UNESCO Global Network of Learning Cities. Guiding Documents*, UIL, Hamburg.
- UNESCO (2021), *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, UNESCO, Paris.