



3

Luglio 2025

The city: an educational and narrative space

La città come spazio formativo e narrativo

Marco Giosi

Università degli Studi di Roma Tre

marco.giosi@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17304

ABSTRACT

The principle inspiring this essay is rooted in the idea of city as a space marked by narratives, stories and personal experiences, shared tales and existential plots. At the same time, conceiving the human being as a symbolic animal tending to build his own self in a narrative way, as in the theorisations of authors like Cassirer, Ricoeur and Bruner, this work aims at illustrating how inhabiting the space of the city carries within it a pedagogical reflection regarding the very constitution, civil and political, of the human. The city is, therefore, the place where peculiar forms of socialization, human coexistence, conflict and marginalization, coexistence of multiple differences that cannot be reduced to an absolute uniformity, are revealed; it is an emblematic space marked by processes that build up narrative identities and self-edification, empowered by a constant dialectic among human subjects, engaged in reciprocal practices of recognition, within a constant dialectic between singularity and plurality, between the human and the not-human.

Keywords: city, education, storytelling, acknowledgement.

RIASSUNTO

Il principio che anima il presente contributo si radica nell'idea che lo spazio della città sia, costitutivamente, uno spazio intriso di narrazioni, di storie e vissuti personali, di racconti condivisi e di trame esistenziali. Al contempo, partendo dall'idea che l'essere umano sia da intendersi, ontologicamente, quale animale simbolico tendente a edificare il proprio sé narrativamente, alla luce di autori quali Cassirer, Ricoeur, Bruner, riteniamo che l'abitare lo spazio della città rechi in sé una riflessione pedagogica riguardo al costituirsi stesso, civile e politico, dell'umano. La città è, dunque, il luogo dove vengono a prodursi forme peculiari di socializzazione, di convivenza umana, di conflittualità e marginalizzazione, di coesistenza di molteplici differenze non riducibili ad una uniformità assoluta; spazio emblematico segnato da percorsi di costruzione di identità narrative, di edificazione di sé che traggono sostanza da una costante dialettica tra soggetti umani, impegnati in reciproche pratiche di riconoscimento, all'interno di una costante dialettica tra singolarità e pluralità, tra l'io e il noi, tra umano e disumano.

Parole chiave: città, educazione, narrazione, riconoscimento.

1. LO SPAZIO DELLA CITTÀ E IL DIVENIRE PERSONE

La città, da sempre, costituisce quello spazio nel quale l'umano viene a definirsi e a manifestarsi nella forma più emblematica. La città è il luogo dell'ordine costruttivo, così come del disordine e della decadenza, ma essa rappresenta, altresì, lo spazio storico, culturale, antropologico ed etico che esprime la metafora stessa della persona, il suo modo d'essere all'interno della vita storica. Da un lato ci rivolgiamo alla città come ad un luogo entro il quale trovare rifugio, essere accolti, quasi protetti nel grembo costituito dalla comunità ma, al contempo, è nello spazio della città che cerchiamo anche il luogo ove coltivare il nostro io più intimo, segreto, appartato e distante, all'interno di quella dialettica tra familiarità ed estraneità, posta in rilievo dai grandi esegeti della metropoli moderna: da Baudelaire a Sennett, passando per Simmel e Benjamin (Baudelaire 1981; Benjamin 1982; Simmel 1990; Sennett 2018). Ma la città è anche il luogo che può escludere, che può annientare, che può rendere invisibili e disumanare. L'umano e il disumano, difatti, convivono da sempre all'interno della città degli uomini, e il nostro abitare la città è perennemente esposto all'espropriazione, all'esilio, alla negazione di sé e dell'altrui persona. Essa è il luogo dove il messaggio di Antigone resta inascoltato; è l'Atene che giudica e condanna l'uomo più giusto del suo tempo; è la Praga muta, ostile e incomprensibile dell'agrimensore K., ma anche del giovane Ian Palach, indimenticato sognatore disperato; è l'Europa di Madre Courage ma anche di Anna Frank, è l'America di Rosa Parks (Giosi, 2022, p. 21). Pur nelle sue intime contraddizioni, tuttavia, l'idea di città, da sempre, ha espresso l'esperienza della prossimità, dell'incontro tra l'io e il tu all'interno di un possibile Noi condiviso,

recando in sé un cruciale significato, sia civile che politico, riguardo al costituirsi stesso dell'umano. Entro tale prospettiva, risulta possibile affermare che, nello spazio della città, concepito alla stregua di una condizione trascendentale del diventare umani (e, quindi, non semplicemente quale luogo fisico), si realizzi il destino formativo della singola persona: ora come carattere, ora come senso etico del limite e, soprattutto, come segno rivelatore della presenza degli altri e del reciproco riconoscimento all'interno di uno spazio comune (Ricoeur, 2004). Non è possibile, difatti, parlare di significati che prendono corpo all'interno dello spazio abitato dall'uomo se non a partire da una qualche forma di soggettività che in tale spazio agisce e vive. La nostra presente analisi intende utilizzare una prospettiva pedagogico-educativa che guardi alla città come cruciale spazio formativo di soggetti impegnati in percorsi di crescita e di costruzione identitaria, attraverso pratiche dialogiche, narrative e comunicative orientate al reciproco riconoscimento, entro una costante dialettica tra individuo e comunità (Giosi, 2022, p. 24). Ad essere in gioco è il divenire persone, come pure la necessaria capacità di abitare lo spazio di cittadinanza incarnato dalla città. Un abitare, tuttavia, che deve essere declinato entro una dimensione non semplicemente fisica, bensì concepita come "spazio narrativo" attraversato da una ricerca del senso del proprio esserci, da una tensione ermeneutica dell'incontro con l'altro da sé. Difatti, l'idea portante che anima il nostro presente contributo si radica in una prospettiva di analisi pedagogicamente fondata, ispirata, epistemologicamente e metodologicamente, al principio del pensiero narrativo elaborato, in particolare, da autori quali Jerome Bruner e Paul Ricoeur, sia pure entro peculiari e differenti declinazioni, ma presente, entro una prospettiva politico-pedagogica, anche in studiose quali Martha Nussbaum e Iris Marion Young alle quali, egualmente, faremo riferimento. Un modello interpretativo, come vedremo, che si radica nell'idea che lo spazio della città sia, costitutivamente, uno spazio di formazione del proprio sé, intriso di narrazioni, di storie e vissuti personali, di racconti condivisi e no. Punti focali della nostra analisi saranno:

- a. La nozione di identità narrativa, secondo la concezione pedagogica sviluppata da Jerome Bruner, in particolare.
- b. Il senso dell'abitare, alla luce delle riflessioni espresse da Paul Ricoeur relativamente al nesso presente tra tempo raccontato e spazio costruito.
- c. La nozione di "immaginazione narrativa", elaborata da Martha Nussbaum, nel suo porre l'esperienza estetico-letteraria alla base dello sviluppo di un'idea di cittadinanza cosmopolita

2. IDENTITÀ NARRATIVE E SPAZI DI DIALOGO

La struttura della città e le pratiche discorsive dei suoi abitanti appaiono profondamente intrecciate, incarnando una radice generativa che è fondamento di una ontologia umana contrassegnata da una attitudine politica, e, al tempo stesso, comunicativa, in virtù del linguaggio-logos che è privilegio dell'essere umano in quanto animale simbolico. Emblematico, in tal senso, il richiamo espresso da Cicerone nel *De Oratore* (riprendendo l'idea aristotelica dell'uomo quale "animale politico") alla funzione della parola, del linguaggio, del *sermo*, quali elementi decisivi ai fini della creazione delle città (Aristotele 2013; Cicerone 2015). Difatti, lo spazio abitato dall'uomo, prima di essere una realtà materiale fatta di luoghi fisici, di strade, di costruzioni, di corpi, appare come complesso insieme di forme comunicative, di soggettività parlanti e dialoganti, di intrecci narrativi. E se, come appena

ricordato, indichiamo nel linguaggio/parola/dialogo la peculiare cifra dell'umano, ne consegue che alla base di ogni processo educativo e formativo dovrà porsi un principio dialogico-narrativo la cui cura e la cui coltivazione non potrà prescindere dalla relazione interumana entro la dimensione incarnata dalla città, come avremo modo di illustrare successivamente. Tutto questo, sempre, facendo salvi i principi della libertà, della responsabilità del singolo individuo, che sceglie di farsi cittadino nella misura in cui si fa, esso stesso, persona. Difatti, tale processo di educazione e formazione di sé, ha ben poco di naturale o automatico, ma obbedisce ad un complesso di istanze etico-sociali ed etico-politiche, che si intersecano con ogni divenire individuale. La città, dunque, nella sua accezione di *civitas* più ancora che di *polis*, ben simboleggia quel diventare persone e quel darsi forma che esprime il senso più profondo del pedagogico (Cacciari, 1973; Rykwert, 2002). L'immagine stessa della città come spazio narrativo non costituisce una semplice metafora esplicativa riguardo all'intima natura di essa, bensì reca in sé una ben motivata sostanzialità. Difatti, tale concezione si salda, in maniera coerente, alla stessa natura della soggettività umana concepita, sempre alla luce di Bruner, come risultato di un progressivo processo di costruzione identitaria che si realizza secondo leggi e principi narrativi (Bruner, 2002). Una categoria, quella della narratività, che non è semplicemente riferibile alla struttura delle differenti forme di testualità (poesia, pittura, romanzo, etc.) ma che si presenta come un principio regolativo che appartiene in modo peculiare alla mente dell'uomo, alla sua interna dinamica di funzionamento, fin dalle fasi primarie del suo sviluppo psico-pedagogico. Come Bruner stesso scrive: "Noi costruiamo e ricostruiamo continuamente un Sé secondo ciò che esigono le situazioni che incontriamo, con la guida dei nostri ricordi del passato e delle nostre speranze e paure per il futuro. Parlare di noi a noi stessi è come inventare un racconto su chi e che cosa noi siamo, su cosa è accaduto e sul perché facciamo quel che stiamo facendo. Tutte le culture forniscono presupposti e prospettive sull'identità, grosso modo come sunti di intrecci o sermoni per parlare di noi a noi stessi o ad altri, con una gamma che va dallo spaziale all'affettivo" (Bruner, 2002, p 74.). Il paradigma narrativo, che tesse "storie", costruendo relazioni, indicando tempi e luoghi definiti, mostrando gli agenti come attori svolge, quindi, una funzione esplicativa primaria. Non solo si pone alla base di forme letterarie come il mito o la fiaba, ma investe tutte le nostre capacità di esseri pensanti, poiché costituisce il modo stesso dell'abitare, da parte nostra, quel mondo vitale in cui siamo, agiamo, pensiamo. Le identità di ognuno sono edificate narrativamente, alla stregua di trame esistenziali, di storie di vita, di romanzi di formazione e, nel loro complesso insieme, producono e generano un tessuto narrativo condiviso, molteplice, variegato, magmatico e discontinuo: quello peculiare dello spazio città, appunto (Young, 2006). Lo spazio dell'abitare, lo spazio della città, dunque, appare sempre portatore di un racconto, di una o più narrazioni, di una autorappresentazione di coloro che tale città abitano, e la stessa organizzazione degli spazi giunge a manifestarsi attraverso un raccontarsi, che corrisponde anche al darsi una forma, una identità socialmente, culturalmente, storicamente connotata. Celebre è l'immagine coniata da Wittgenstein, nelle sue *Ricerche filosofiche*, riguardo a una possibile analogia tra dimensione del linguaggio e dimensione della città: "E quante case o strade ci vogliono perché una città cominci ad essere città? Il nostro linguaggio può essere considerato come una vecchia città: un dedalo di stradine e piazze, di case vecchie e nuove, e di case con parti aggiunte in tempi diversi; e il tutto circondato da una rete di nuovi sobborghi con strade diritte e regolari, e case uniformi" (Wittgenstein, 1967, p. 17).

Proprio alla luce del paradigma del pensiero narrativo, riteniamo che occorra sviluppare una cultura pedagogico-educativa che guardi alla città, prima ancora che come insieme di spazi fisici, come un complesso sistema di significati, di trame esistenziali, di valori condivisi e di visioni del mondo di

diverso degno, entro un'ottica di pluralismo e rispetto per la diversità. L'idea di città alla quale intendiamo riferirci è, per prima cosa, quella propria di un soggetto umano il quale, attraverso la parola e la scrittura, il discorso e la lettura, sia indotto a promuovere un arricchimento emancipativo di sé e della propria capacità di creare e comprendere significati, valori, vocabolari, testi, simboli. Centrale, nella nostra prospettiva di analisi, il nesso e l'analogia esistenti tra la dimensione del linguaggio e quella della città intesa come luogo dell'umano.

Riteniamo importante alimentare e innescare, secondo una prospettiva filosofico-pedagogico-educativa, tale costante esercizio ermeneutico di lettura/scrittura/riscrittura del mondo e della realtà, sempre all'interno di un orizzonte segnato da un'idea di cultura come forma di vita, come tessuto vivente di testi, pensieri, idee, opere, sedimentati ma costantemente interpretati. Possiamo parlare di una necessaria estetica del comprendere, che ci proietti altresì entro un orizzonte etico della reciproca intesa, di affinamento della propria capacità di giudizio, anticipando nel proprio sentire un sentire comunicabile, secondo quella nozione di "proiezione empatica" (empathic projection), elaborata dal filosofo statunitense Stanley Cavell: "Da dove proviene l'assunzione in base alla quale io devo averti identificato correttamente come un essere umano? Da un qualche fatto come quello che la tua identificazione da parte mia come un essere umano non è semplicemente un'identificazione di te, ma fatta con te. Questo è qualcosa di più del semplice vederti. Chiamiamola proiezione empatica" (Cavell, 2001, p. 414). Tale nozione di "proiezione empatica" risulta quanto mai significativa, legandosi al complesso insieme delle nostre pratiche di reciproco riconoscimento mediate dal linguaggio, all'insegna di un ritorno riflessivo su sé stessi, sui contesti antropologico-linguistici ordinari che ci vedono impegnati (contrassegnati dalla contingenza), sulle occasioni di formazione/autoformazione, sulla costruzione del nostro sé entro questo "stare" nel vissuto del linguaggio. Cavell ha elaborato un interessante modello di "comunità politica di dialogo", stringendo assieme tre principi essenziali: il primo è dato dalla "proiezione empatica" di sé, come appena detto; il secondo dalla nozione di "espressività" (expressiveness): essere espressivi fa riferimento ad una dimensione complessa e olistica della mia persona, sia in senso cognitivo, emotivo, ma, soprattutto, anche corporeo, gestuale e non verbale. L'espressività, secondo Cavell, è da intendersi come un elemento che mi caratterizza e mi rivela in quanto individuo, nella mia specifica singolarità, proprio perché essa non appare riducibile a categorie e a criteri validi in generale, ma esprime una irriducibilità del proprio essere al mondo (Cavell, 1969, p. 351). La dimensione dell'espressività appare in stretta relazione con il terzo principio in questione, ossia la nozione di "pitch", ossia di "tono", qualcosa che ci appartiene intrinsecamente ed è soltanto "nostro", la nostra "voce" appunto, che tuttavia richiede una continua e incessante "armonizzazione" e sintonizzazione con le altre voci, all'interno di un contrappunto dialogico sovente interrotto o intermittente, conflittuale e dissonante, ma necessariamente presente e che presuppone la necessità di "dare voce" (giving voice) a ogni singolo cittadino e cittadina, rendendo possibile il loro prendere la parola, rispetto alla loro peculiare condizione, stato o situazione (Cavell, 1969, p. 240). Il problema filosofico connesso all'esprimibilità e alla comunicazione intersoggettiva entro la sfera del linguaggio ordinario diventa così, per Cavell, intrinsecamente, anche un problema politico, anzi, il problema politico che sta al cuore della democrazia. Proiezione empatica, espressività e voce, vanno dunque intesi come elementi cruciali, entro una prospettiva pedagogica e politica, ai fini dell'abitare lo spazio della città e della cittadinanza.

3. ABITARE LA DISTANZA

Abitare, in senso generale, può dirsi di molteplici azioni, situazioni, modi di essere, stati d'animo,

così come di luoghi, terre, città, case ma, ovviamente, alla radice di tutto ciò si pone il fatto evidente di abitare la condizione stessa del nostro essere umani.

Abitare non significa semplicemente avere un luogo dove espletare le proprie funzioni primarie, dove mangiare, dormire ma, evidentemente, reca in sé il bisogno di essere riconosciuti nella propria peculiare individualità, come portatori di una storia personale, di una narrazione biografica e familiare che è parte essenziale della propria identità di persone. L'abitare, dunque, reca in sé la necessità di tener viva e di perpetuare una memoria, come pure di fissare una traccia conduttrice tra passato, presente e futuro, che accordi, sia pure secondo modalità non sempre lineari bensì segnate da discontinuità, fratture, oblio, nostalgia, partenze e ritorni, il divenire del tempo e il permanere nello spazio (Giosi, 2018, p. 8). E la città sembra, fin dalle origini, costituire il luogo dove la verticalità e il divenire storico del tempo si coagulano nella orizzontalità di uno spazio e nella misura di un limite. Una condizione, questa, a cui è ben difficile porre o assegnare dei contorni netti e definitivi, in virtù della ricca e pressoché infinita varietà di modi di abitare e di essere. Un filosofo quale Heidegger, a tale riguardo, ci ha suggerito di interrogarci sul senso dell'abitare attraverso due domande fondamentali: 1) che cosa è l'abitare? 2) In che misura il costruire rientra nell'abitare? Ebbene, ci dice il filosofo: "Noi siamo soliti pensare che all'abitare si pervenga solo attraverso il costruire e che l'abitare sia, in ogni caso, il fine del costruire. Il costruire, invece, è già in sé stesso un abitare. Non è che noi abitiamo perché abbiamo costruito, ma costruiamo e abbiamo costruito perché abitiamo. Esser umani significa abitare" (Heidegger, 1963, pp. 96-97). E tuttavia, aggiungiamo noi, la condizione stessa dell'abitare ci conduce, inevitabilmente, a interrogarci sui confini di tale condizione, sui suoi limiti, su ciò che si pone ai margini, proprio perché la dimensione dell'abitare non può essere declinata entro uno spazio considerato come infinito e privo di margini, di delimitazioni.

L'abitare, nella riflessione di Heidegger, appare costitutivamente intrecciato al costruire e se il primo principio si offre a noi come un connotato della stessa ontologia della persona, il secondo ci proietta maggiormente entro una dimensione di storicità (pur essendo, sempre, connaturato anch'esso alla ontologia della persona), e questo anche perché il costruire relazioni, spazi di convivenza, luoghi dell'umano e città, risulta essere un gesto che viene ad essere realizzato mai in solitudine, ma sempre all'interno di un agire comune, solidale, condiviso, che vede le molteplici e differenti singolarità muoversi assieme. Un costruire comune che, appunto, reca in sé il senso della ricerca di una vita che si dispieghi entro uno spazio comune, come luogo di reciproco incontro e dialogo, come dimensione ove trovare protezione, ma anche dove potersi realizzare come soggetti umani portatori di una attitudine alla "socialitas". Il costruire, dunque, è ciò che conferisce all'abitare una durata, una persistenza nel tempo, un luogo che non sia soltanto quello fisico, bensì un luogo dello spirito, una condizione dello stare-al-mondo. Abbiamo già accennato, del resto, che si può abitare uno stesso luogo, una stessa città, rimanendo tuttavia invisibili per gli altri e, quindi, doppiamente estranei: a noi stessi e agli altri, senza la necessaria e imprescindibile presenza della attitudine a riconoscersi reciprocamente, soprattutto, come illustrato precedentemente, senza la costruzione di spazi di dialogo e di narrazioni condivise che, di tale reciproco riconoscersi, rappresentano il cruciale fondamento.

Paul Ricoeur, a tale proposito, ha più volte sottolineato la presenza di un nesso assai stretto tra la dimensione del costruire/abitare e quella del narrare: "Il racconto fa parte della sfera del linguaggio, dei segni parlati e scritti, della composizione letteraria; l'architettura della sfera materiale, delle forme visibili, del costruire tra terra e cielo. Allo stesso modo il racconto si sviluppa nel tempo, innalzato al rango di tempo raccontato; l'edificio si dispiega e si erige nello spazio, trasformato in spazio costruito" (Ricoeur, 2013, pp. 80-81).

Esiste, tra lo spazio geometrico del costruire e il tempo della narrazione, un nesso profondo. Le storie dei vissuti personali prendono corpo a partire da spazi e luoghi di appartenenza, di inclusione ed esclusione, di partenza ed arrivo, di peregrinazione e permanenza, ma è poi nella dimensione temporale del ricordo del passato, dell'attesa del futuro e della proiezione nel tempo presente che lo spazio fisico dell'abitare si temporalizza e trascolora quasi naturalmente in storia, in autobiografia, in narrazione di un popolo, e, ancora, in mito, ossia, di nuovo, in racconto. Gli spazi abitati dall'uomo sono luoghi dove vengono a coagularsi fasci di esistenze, di destini personali, attraverso il costituirsi di quella memoria del luogo, frutto di una molteplice sedimentazione di storie e racconti, che trapassano dalla sfera della quotidianità a quella della stilizzazione e formalizzazione del narrare, che poi non è null'altro che la letteratura, la poesia. È sempre questo il senso delle parole di Ricoeur: "Tra l'edificare e il raccontare non scorre soltanto una similitudine che tiene a distanza, ma una vera e propria compenetrazione, un "intrigo". Il passaggio dalla semplice parola alla letteratura e dal semplice abitare al costruire corrisponde, così, ad un vero e proprio salto di qualità" (Ricoeur, 2013, p. 84).

Emerge qui, a nostro avviso, tutta la crucialità anche pedagogica del fatto letterario, della narrazione in quanto romanzo, in quanto saggio filosofico, in quanto meditazione lirica. E questo perché prerogativa e peculiarità della dimensione estetico-letteraria è proprio il suo restituirci il complesso insieme delle esperienze vissute non come semplice sintesi descrittiva o resoconto biografico, bensì come spazio narrativo entro il quale assume rilievo e crucialità la sfera del "possibile", l'ermeneutica di quel testo che sono le nostre vite le quali possono acquistare per noi una trasparenza, una leggibilità e comprensione di senso assai maggiore se filtrate e mediate dallo spazio della narrazione letteraria, filosofica, poetica. Lo stesso processo educativo e formativo può dunque configurarsi come un percorso di costruzione di identità narrative, di percorsi di edificazione di sé che traggono sostanza da una costante dialettica tra soggetti umani, impegnati in reciproche pratiche di riconoscimento, di accettazione, di inclusione e di condivisione, come pure di alienazione, esclusione e marginalità, senza poter separare in maniera netta e definita tali ordini di processi. Abitare la distanza è, del resto, la condizione dell'uomo, caratterizzata dal paradosso: egli è dentro e fuori, vicino e lontano, ha bisogno di un luogo, di una casa dove "stare" ma poi, quando cerca questo luogo, scopre il fuori, la distanza, l'alterità (Nancy, 2017). Riteniamo, oggi, quanto mai cruciale il fatto di sviluppare una riflessione su tale questione filosofica, etica, politica e, in particolare, pedagogica, auspicando lo sviluppo di pratiche di pensiero, ma anche di parola, di scrittura, che accolgano tale cruciale e necessario bisogno.

4. LE VITE DEGLI ALTRI. MARTHA NUSSBAUM E L'IMMAGINAZIONE NARRATIVA QUALE MODELLO DI CITY LEARNING

Ogni specifica scrittura e linguaggio attinente alla letteratura come alla musica, alla filosofia come alle arti figurative, al cinema come al teatro, reca in sé una ricchezza espressiva, sintattico-semantic, simbolica e umana in costante cambiamento, nel dinamico mutare storico e culturale delle comunità di dialogo che vivono entro lo spazio della città. I soggetti umani fanno dunque esperienza del mondo, di sé, degli altri, proprio attraverso la fruizione, l'utilizzazione, l'apprendimento, o anche l'interpretazione di tale complesso insieme di linguaggi, di scritture, di letture realizzate o mancate, ampliando e sviluppando un complesso di vocabolari, affinando al contempo le proprie capacità e sviluppando in modo critico la capacità di leggere più a fondo discorsi, dinamiche comunicative

interpersonali, testi di genere vario, nel loro modo di presentarsi e nelle strategie ad essi sottostanti. Una pensatrice quale Martha Nussbaum, in particolare nel suo *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, ma non soltanto, ha posto, in maniera assai lucida e pedagogicamente avvertita, in stretta relazione l'essere educati all'esperienza estetico-letteraria (il romanzo, la narrativa e i classici, nella fattispecie) e l'acquisire una coscienza critica in termini di cittadinanza attiva. La letteratura, l'arte, l'esercizio della filosofia, lo studio dei classici, la fruizione di forme d'arte quali teatro e musica, sono fondamentali ai fini di una vera e completa educazione alla cittadinanza (Nussbaum). Da un punto di vista didattico, questo significa che l'educazione alla cittadinanza non debba essere riservata unicamente alla cosiddetta educazione civica o policy. Ma è lo studio e la fruizione dei testi che, secondo la Nussbaum, appare meglio in grado di toccare le corde dell'interesse, della creatività, dell'immaginazione. Ed è, appunto, l'immaginazione narrativa, il principio pedagogico elaborato dall'autrice e che appare strettamente intrecciato con la fruizione estetica. L'immaginazione, infatti, è ciò che ci permette di concepire e pensare nuovi scenari, mondi possibili, modalità quanto mai varie di relazioni e di incontri con l'altro. E questo, proprio a partire dall'alterità del libro, in quanto tale. Attraverso la lettura, noi possiamo vivere le "vite degli altri", entrando nelle loro teste, nei loro pensieri, vivendo i loro stessi desideri, senza che queste debbano intendersi, necessariamente, come "vite virtuose" e, pur tuttavia, vite che recano in sé un "senso" profondo e ricco, in termini di umanità realmente universale nell'insieme complesso delle differenze e diversità che essa reca in sé. Dunque, proprio entrando in relazione con i pregiudizi, gli stereotipi, le situazioni-limite, noi possiamo sviluppare la capacità di essere critici anche verso i nostri stessi pregiudizi. In particolare, i racconti, i romanzi, la narrativa in generale, ci mostrano il complesso insieme delle relazioni tra individuo e ambiente, mostrandoci l'evoluzione di ogni personaggio, sia esso malvagio, buono, ambiguo, cinico, tenero, generoso, etc. In sostanza, l'esperienza della lettura dei classici assume il valore di una vera alfabetizzazione emotiva, educandoci al riconoscimento e al significato delle emozioni e dei sentimenti che, appunto, riconosciamo nei personaggi dei romanzi, e che siamo poi portati a riconoscere e comprendere in maniera profonda e consapevole entro noi stessi. Tale esercizio immaginativo può essere determinante ai fini dello sviluppo di una coscienza che sia criticamente consapevole della diversità, del relativismo culturale, ma anche della nostra comune umanità. In tal senso, la Nussbaum pone la categoria della compassione al centro della sua riflessione in merito al valore umanizzante della lettura e dello studio dei classici: quella capacità, appunto, di patire-con, ossia di essere educati alla sensibilità per l'altrui dolore, attraverso la cosciente percezione della propria vulnerabilità rispetto ai mutamenti della fortuna. Emblematico quanto da lei scritto: "Tre capacità sono essenziali per coltivare l'umanità nel mondo attuale. In primo luogo, la capacità di giudicare criticamente se stessi e le proprie tradizioni, per vivere quella che potremmo dire, con Socrate, una "vita esaminata". Ciò significa non accettare alcuna credenza come vincolante solo perché è stata trasmessa dalla tradizione o perché è diventata familiare con l'abitudine. Significa mettere in gioco tutte le credenze e accettare soltanto quelle che resistono alle richieste di coerenza e di giustificazione razionale. Per esercitare questa capacità è necessario saper ragionare correttamente e verificare la coerenza del ragionamento, l'esattezza e l'accuratezza di ciò che si legge o si scrive. [...] In secondo luogo, cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire sé stessi non solo come membri di una nazione o di un gruppo, ma anche, e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento. Il mondo che ci circonda è inevitabilmente internazionale. Argomenti che vanno dagli affari all'agricoltura, dai diritti umani alla fame nel mondo, catturano la nostra immaginazione, spingendola oltre l'angusta

fedeltà al gruppo e stimolandola a interessarsi alla realtà di esistenze lontane. [...] Ma i cittadini non possono ragionare soltanto sulla base della conoscenza dei fatti. Il terzo requisito della cittadinanza, strettamente collegato ai primi due, si potrebbe definire “immaginazione narrativa”, la capacità di immaginarsi nei panni di un’altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze. Quando ci identifichiamo con il personaggio di un romanzo, per esempio, o con la storia di una persona lontana non possiamo fare a meno di giudicarli alla luce dei nostri fini e delle nostre personali aspirazioni. Ma un primo passo verso la comprensione dell’altro è essenziale per ogni giudizio responsabile, dal momento che non possiamo ritenere di conoscere ciò che stiamo o giudicando, finché non comprendiamo il significato che una determinata azione ha per la persona che la compie, o il significato di un discorso in quanto espressione della storia di questa persona e del suo ambiente sociale. La terza capacità che i nostri studenti dovrebbero raggiungere riguarda dunque il saper decifrare questi significati per mezzo dell’immaginazione” (Nussbaum, 1999, pp. 24-26). Come si vede, questi tre principi: 1) Sviluppo di un pensiero critico verso le proprie tradizioni culturali di appartenenza 2) L’idea dell’uomo come cittadino del mondo 3) L’immaginazione narrativa come intensificazione *delle* nostre potenzialità empatiche nei confronti della diversità, costituiscono una base pedagogicamente essenziale per un possibile modello di City Learning.

5. CONCLUSIONI

Il complesso insieme degli sviluppi e delle metamorfiche trasformazioni della città-metropoli post-moderna, attraverso il divenire incessante che essa reca in sé, ora analizzato lucidamente da uno studioso quale André Corboz, attraverso la sua nozione di “ipercittà” (Corboz, 1998), ora descrittoci da Saskia Sassen, teorica dell’idea di città quale “global city” (Sassen, 2010), rende davvero arduo ogni tentativo di formulare ipotesi, definizioni, interpretazioni in grado di restituirci il fenomeno città entro una prospettiva esauriente e unitaria di comprensione. La città-metropoli della post-modernità, nel suo darsi all’insegna di un processo di vorticoso crescita e sviluppo, ha rappresentato e rappresenta tutt’ora una sfida all’idea stessa di convivenza, in nome di quella necessaria “unità nella pluralità” che è segno e criterio di coesistenza democratica e di umanizzazione (Harvey, 2007). In uno spazio urbano, quello delle odierne metropoli, nel quale stenta ad affermarsi e a radicarsi una cultura dell’interesse pubblico e del bene comune, come pure della giustizia sociale e del pieno riconoscimento delle diversità e delle alterità, cogliamo segni di sfaldamento di un comune tessuto dialogico e politico (Lefebvre, 2014). La vita e i destini di figure sociali quali i richiedenti asilo, i senza-tetto e tutti coloro che vivono una condizione di marginalizzazione ed esclusione sociale, economica, culturale, stanno a testimoniare tale profonda difficoltà, sia in termini di visibilità sociale, sia di effettivo esercizio dei diritti di cittadinanza. E non da oggi, se guardiamo al processo di sviluppo storico della città moderna, così ben raccontato da Charles Dickens, agli albori della Rivoluzione Industriale e da Jack London, agli inizi del ‘900, ne *Il popolo dell’abisso* (London, 1976; Dickens, 1978). Ma la questione si pone, in senso più ampio e complesso, guardando agli effettivi e concreti spazi di reciproco riconoscimento, di dialogo, di relazione interpersonale, che ci riconducono ad un necessario e costante ripensamento della città odierna quale luogo dell’umano. Potremmo parlare, seguendo le analisi di Jacques Rancière, di una condizione “post politica” come peculiare delle odierne metropoli (Rancière, 2008, p. 35). La crisi e le trasformazioni radicali del moderno concetto di città hanno una radice nella costante perdita della capacità simbolica di cui la città è stata sempre tradizionalmente portatrice. La capacità di connettere ciò che si vede con ciò che non si vede,

trovando relazioni non riconducibili al semplice principio di causa-effetto. La comunicazione nel tempo del web, infatti, non è più trasmissione di affetti, di parole che prendono il posto dell'azione, ma è comunicazione di informazione (Merrfield, 2013). La città telematica è una connessione di segni funzionali che attivano altri segni ma che, di norma, non sembra veicolare nessuna vera corporeità. La città del web è una città che si limita a connettere i non luoghi, creando una comunicazione tra spazi attrezzati per realizzare funzioni legate al mondo dell'economia, dell'efficienza, del potere del denaro e della tecnica (Brenner, 2013). Sempre di più viene a scomparire, invece, la città come fonte del simbolico, simbolo essa stessa dello stare insieme. Nel frattempo, i dibattiti sulla questione urbana continuano a proliferare e intensificarsi: nelle scienze sociali, nelle discipline di pianificazione e progettazione e nelle lotte politiche quotidiane (Castells, 2007). In questo contesto, questo articolo rivisita la questione dell'epistemologia della città: attraverso quali categorie, metodi e modelli pedagogico-educativi dovrebbe essere compresa la vita nello spazio della città? La nostra presente proposta si incardina all'interno di un modello pedagogico-politico di matrice narrativa. Il paradigma narrativo sembra costituire una metodologia significativa di approccio ai fenomeni socioeducativi, accompagnandosi ad un'idea di identità e di soggettività tutt'altro che rigida e ipostatizzata, bensì contrassegnata da elementi che proiettano il soggetto all'interno di dinamiche trasformative in senso storico, autobiografico, come pure in senso intrinsecamente relazionale. La validità del modello narrativo di identità risiede nella sua valenza esplicativa in merito alle identità collettive, come pure nelle sue potenzialità di resistenza critica rispetto a insidiose derive di sapore nazionalista, comunitarista, ideologicamente orientate. La concezione narrativa del soggetto, inoltre, reca in sé una endemica tendenza a sottolineare lo stretto nesso intercorrente tra identità individuale e identità sociale, tra la dimensione dell'interiorità psicologia della persona e quella connessa al suo ruolo sociale. Nel momento in cui una persona si racconta, lo fa all'interno di uno spazio culturale, linguistico, che ha carattere pubblico, condiviso e politico. La radice dell'identità, come dimostrato da Bruner, si forma entro un contesto di intersoggettività e, dunque, non potrà mai eludere l'assunzione di una responsabilità nei confronti degli altri e della realtà. In definitiva, il modello narrativo sembra recare in sé significativi aspetti di natura etico-sociale, in chiave di educazione alla cittadinanza.

“Che cosa è oggi la città, per noi? Penso d'aver scritto qualcosa come un ultimo poema d'amore alle città, nel momento in cui diventa sempre più difficile viverle come città. Forse stiamo avvicinandoci a un momento di crisi della vita urbana, e le città invisibili sono un sogno che nasce dal cuore delle città invivibili [...] Il mio libro s'apre e si chiude su immagini di città felici che continuamente prendono forma e svaniscono, nascoste nelle città infelici” (I. Calvino, *Le città invisibili*. Milano: Mondadori, 1980).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aristotele, (2013). *Politica. Costituzione di Atene* (a cura di C.A. Viano). Torino: UTET.
 Baudelaire, C. (1999). *Scritti sull'arte*, Torino: Einaudi.
 Benjamin, W. (1982). *I passages di Parigi*. Torino: Einaudi.
 Brenner, N. (2013). *Implosion/Explosion. Towards a study of planetary urbanization*. Berlin: Jovis.
 Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza,
 Cacciari, M. (1973). *Metropolis. Saggi sulla grande città. Sombart, Endell, Scheffler, Simmel*. Roma: Officina.

- Castells, M. (1977). *The urban question*. London: Arnold.
- Cavell, S. (1969). *Must We Mean What We Say?* Cambridge: Cambridge University press.
- Cavell, S. (2001). *La riscoperta dell'ordinario*. Roma: Carocci.
- Cicerone, M.T. (2015). *De Oratore*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Corboz, A. (1998). *Ordine sparso. Saggi sull'arte, il metodo, la città, il territorio*. Milano: Franco Angeli.
- Dickens, C. (1978). *Tempi difficili*. Milano: Garzanti.
- Giosi, M. (2018). *Le città invisibili di Italo Calvino. A teatro, dove mutano le forme delle città*. Artapartofculture.net.
- Giosi, M., Tedesco, L. (2021). *Maurice Halbwachs e la memoria collettiva*. Roma: Roma Tre Press.
- Giosi, M. (2022). *Alfabeti della polis. L'educazione come spazio narrativo*. Roma: Anicia.
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism and the City. In *Studies in Social Justice*, 1, 1/2007, 2-13.
- Heidegger, M. (1963). *Costruire, abitare, pensare*. in Id., *Saggi e discorsi*, (pp. 96-101). Milano: Mursia.
- Lefebvre, H. (2014). *Il diritto alla città*. Verona: Ombre Corte.
- London, J. (1976). *Il popolo dell'abisso*. Milano: Mondadori.
- Merrfield, A. (2013). The Urban Question Under Planetary Urbanization. In *International Journal of Urban and Regional Research*, 37, 909-922.
- Nancy, J.L. (2016). *Lontano la città*. Roma: Lithos.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris: La fabrique editions.
- Ricoeur, P. (2004). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (2013). *Leggere la città*. Roma: Castelvechi.
- Rykwert, J. (2002). *L'idea di città. Antropologia della forma urbana nel mondo antico*. Milano: Adelphi.
- Sassen, S. (2010). *La città nell'economia globale*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Simmel, G. (1990). *La metropoli e la vita dello spirito*. Roma: Armando Editore.
- Wachsmuth, D. (2014). City as ideology: reconciling the explosion of the city form with the tenacity of the city concept. In *Environment and Planning D: Society and Space*, 32(1), 75–90.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Young, I.M. (2006). *Global Challenges: War, SelfDetermination and Responsibility for Justice*. John Wiley & Sons.

Copyright (©) Marco Giosi



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Giosi, M. (2025). La città come spazio formativo e narrativo [The city: an educational and narrative space]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 30-41.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17304