

ATTI DEL XXXI CONGRESSO GEOGRAFICO ITALIANO

Vol. I

a cura di
Guglielmo Scaramellini
Eleonora Mastropietro

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

Isbn: 9788857528175

© 2014 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

INDICE

PRESENTAZIONE <i>Guglielmo Scaramellini, Eleonora Mastropietro</i>	11
L'IMPLICITA INTENZIONE <i>Franco Farinelli</i>	13
DISCORSO INAUGURALE DEL XXXI CONGRESSO GEOGRAFICO ITALIANO <i>Guglielmo Scaramellini</i>	15
GEOGRAFIA UMANA VS GEOGRAFIA FISICA DALLA SEPARAZIONE AL DIVORZIO CONSENZIENTE... (MA È ANCORA UN PROBLEMA?) <i>Claudio Smiraglia</i>	21

I LA CITTÀ MOTORE DI FLUSSI DI PERSONE, BENI, INFORMAZIONI, IDEE

INTRODUZIONE <i>Gisella Cortesi</i>	31
LE MILLE POPOLAZIONI URBANE: TRA LE FORMICHE DEL BORNEO E LE VESPE DI PANAMA <i>Flavia Cristaldi</i>	39
AL RITMO DELLA CITTÀ <i>Marcella Schmidt di Friedberg</i>	53

PARTE PRIMA

IN TEMA DI IMMIGRAZIONE: CONCENTRAZIONE SPAZIALE E SEGREGAZIONE DEGLI STRANIERI A NAPOLI <i>Dionisia Russo Krauss</i>	69
---	----

BRUXELLES: CITTÀ FLUIDA. IL CASO DEL MATONGÉ 79
Camilla Spadavecchia

IMPRENDITORI STRANIERI A MONZA. LA SITUAZIONE AL 2011 95
Marisa Malvasi

SPAZI URBANI, CITTADINANZA, INTERCULTURA:
EDUCARE ATTRAVERSO IL TERRITORIO 111
Cristiano Giorda e Matteo Putilli

PARTE SECONDA

PROCESSI MIGRATORI E DINAMICHE DELLA POPOLAZIONE
NELL'AREA METROPOLITANA PESCARA-CHIETI 121
Bernardo Cardinale e Rosy Scarlata

MUTAMENTI URBANI E FLUSSI MIGRATORI: IL CASO DI DUE QUARTIERI GENOVESI 139
Giacomo Solano

I MERCATI QUALI CROCEVIA DELLE PIÙ DINAMICHE ESPRESSIONI
DELLA RELAZIONALITÀ URBANA: ALCUNE RIFLESSIONI 151
Donata Castagnoli

PARTE TERZA

LE METROPOLI AMERICANE: DA POLI INDUSTRIALI A CROCEVIA DI FLUSSI FINANZIARI 165
Maria Stella Chiaruttini

LE PORTE DELLA CITTÀ. PORTI, STAZIONI ED AEROPORTI, VECCHI
E NUOVI LUOGHI DI ACCESSO URBANO 175
*Caterina Cirelli, Teresa Graziano,
Enrico Nicosia e Carmelo Maria Porto*

CITY SERVERS. RILEGGERE IL RUOLO DEI SERVIZI NEI PROCESSI DI TRASFORMAZIONE URBANA 193
Alessia Salaris

PARTE QUARTA

GEOGRAFIA URBANA E GEOGRAFIA DELL'ARTE: OMOLOGIE,
FLUSSI, TENDENZE 203
Cristina Girardi

OLTRE I MUSEI. LA CULTURA COME MOTORE DI SVILUPPO DELLE PICCOLE CITTÀ 213
Michela Lazzeroni

PROCESSI DI AGGLOMERAZIONE E COMPETIZIONE TRA LE AREE 223
METROPOLITANE NELL'OFFERTA CULTURALE
Marco Platania, Donatella Privitera e Salvo Torre

PARTE QUINTA

DALLE MIGRAZIONI ALLA GENTRIFICATION: MULTICULTURALISMO 239
E RIQUALIFICAZIONE URBANA NELLE CITTÀ GLOBALI
Teresa Graziano

LA POVERTÀ NELLO SPAZIO URBANO: CASALE MONFERRATO E MAGENTA A CONFRONTO 255
Paolo Molinari

SPAZI LIBERATI IN CITTÀ: I CENTRI SOCIALI. STORIE DI RESISTENZE 265
COSTRUTTIVE TRA AUTONOMIA E SOLIDARIETÀ
Valeria Pecorelli

EQUILIBRI IN MUTAMENTO NELL'EUROPA DEL TERZO MILLENNIO. 277
IL CASO DEL CONFINE ORIENTALE D'ITALIA
Gianfranco Battisti

DALL'IDEA AL PROFILO DI ABUJA, NUOVA CAPITALE DELLA NIGERIA 289
Nicoletta Varani

II COMPETITIVITÀ, SOSTENIBILITÀ, EQUITÀ INNOVAZIONE NELLA CITTÀ CONTEMPORANEA

COMPETITIVITÀ, EQUITÀ, SOSTENIBILITÀ, INNOVAZIONE: NUOVE RETORICHE URBANE? 305
Elena dell'Agnese

GEOGRAFIA CRITICA DELLE 'SMART CITIES' PER UNA CITTÀ 313
MIGLIORE PIUTTOSTO CHE 'AUMENTATA' O 'SMART'
Maria Paradiso

PARTE PRIMA

CITTÀ DEI FLUSSI, CITTÀ DEGLI SPAZI <i>Valentina Albanese</i>	321
“LA MODA, IL RISOTTO, LE DONNA”. L’IMMAGINE DI MILANO TRA VIDEOCLIP E YOUTUBE <i>Lorenzo Bagnoli</i>	331
CITTÀ INTELLIGENTE, CITTÀ INCLUSIVA: OPEN GOVERNMENT E INFRASTRUTTURE ICT. DUE CASI A CONFRONTO <i>Mariella Berra, Guglielmo Bruna, Marina Nuciari</i>	345
LA SOSTENIBILITÀ URBANA “INTELLIGENTE”: DAGLI SMARTPHONES ALLE SMART CITIES <i>Luisa Carbone</i>	359
CONVERGENZA DIGITALE E DIFFUSIONE DEI SERVIZI INNOVATIVI PER LA COMPETITIVITÀ E LA SOSTENIBILITÀ DELLA CITTÀ “AUMENTATA” <i>Francesco Citarella</i>	369
GREEN E SMART? SPAZI, PROGETTI E RETORICHE NELLA TRANSIZIONE URBANA <i>Egidio Dansero e Alberta De Luca</i>	381
TRANSIZIONE TECNOLOGICA E INNOVAZIONE URBANA: IL CASO DI CATANIA <i>Arturo Di Bella</i>	389
LA DIFFUSIONE DELLA RETE SENZA FILI GRATUITA NELLE REALTÀ URBANE DELLA REGIONE FRIULI VENEZIA GIULIA <i>Giovanni Mauro</i>	399
CITTÀ CONNESSE, IMMIGRATI IN RETE <i>Monica Morazzoni, Matteo Di Napoli</i>	411
LA REALTÀ AUMENTATA APPLICATA AL TURISMO: IL PROGETTO “REALTÀ AUMENTATA A SAVONA <i>Antonella Primi</i>	425
RESTART: PERCHÉ MI RIFIUTI? PROCESSO PARTECIPATIVO SULLA RACCOLTA DIFFERENZIATA ATTRAVERSO L’ARTE E IL WEB <i>Lorena Rocca</i>	437
I TOPONIMI ‘IN RETE’ COME ELEMENTI DI IDONEITÀ E SVILUPPO NELLA “CITTÀ AUMENTATA”: PROPOSTA METODOLOGICA PER LA REALIZZAZIONE DI UN ATLANTE TOPONOMASTICO FONDATA SUL SEMANTIC WEB <i>Silvia Siniscalchi</i>	449
IDENTITÀ DIGITALE DEI LUOGHI E CITTADINO SENSORE: IMPLICAZIONE E PROSPETTIVE DEL CASO MILANESE NELL’ERA DEI GEO-SOCIAL NETWORK <i>Daniele Villa</i>	459

PARTE SECONDA

INTERCULTURA E VALORIZZAZIONE DELLA DIVERSITÀ: SAN SALVARIO NUOVO QUARTIERE CREATIVO <i>Sara De Franceschini</i>	471
INNOVAZIONI NELLE POLITICHE ISTITUZIONALI DELLA CITTÀ CONTEMPORANEA: NAPOLI E IL GOVERNO DEI “BENI COMUNI” <i>Floriana Galluccio</i>	481
LA PIANIFICAZIONE TERRITORIALE (PUC) QUALE STRUMENTO DI CONCILIAZIONE FRA ESIGENZE AMBIENTALI E NECESSITÀ PRODUTTIVE: IL CASO GENOVA <i>Alessandro Leto</i>	493
L’IDENTITÀ URBANA PERDUTA: TRADIZIONE E CONTAMINAZIONE PER UN NUOVO SENSO DEL LUOGO <i>Franca Miani</i>	505
SOSTENIBILITÀ DEGLI STILI DI VITA PER UN SISTEMA URBANO COMPETITIVO <i>Antonella Pietta, Marco Tononi</i>	515
I LUOGHI DELLA CULTURA: I “SENTIERI” DELLA COMPETITIVITÀ PER AOSTA CITTÀ ALPINA <i>Anna Maria Pioletti, Daniele Ietri</i>	527
LA CITTÀ SOSTENIBILE E LO SVILUPPO DELLA MOBILITÀ A PEDALI. UN’ANALISI EMPIRICA <i>Donatella Privitera</i>	541
URBANIZZAZIONE, RETI DI TRASPORTO E SOSTENIBILITÀ <i>Patrizia Romei</i>	555

CRISTIANO GIORDA*, MATTEO PUTTILLI**

SPAZI URBANI, CITTADINANZA,
INTERCULTURA:
EDUCARE ATTRAVERSO IL TERRITORIO

Abstract

Il contributo si basa sul concetto di territorio come ambiente formativo privilegiato per affrontare, in una prospettiva transdisciplinare, il rapporto tra cittadinanza e intercultura negli spazi urbani.

La prospettiva dell'educazione *attraverso* il territorio avviene prima di tutto nella concretezza dei luoghi e delle strutture territoriali dove è possibile individuare segni tangibili dei processi di integrazione e di inclusione così come dei fenomeni di esclusione e marginalizzazione.

I concetti di cittadinanza e di intercultura sono oggi quanto mai interconnessi, in particolare nella dimensione spaziale degli spazi urbani, connotata dalla compresenza di etnie e culture diverse. Elaborare la dimensione spaziale del concetto di cittadinanza concorre a sviluppare competenze per nuove relazioni interculturali nell'ambito della città come motore di persone, beni, informazioni e idee.

The paper is based on the concept of territory as a privileged educational environment to deal with the relationship between citizenship and inter-culture in urban spaces in a trans-disciplinary perspective.

The perspective of education through the territory first of all takes place in the reality of places and territorial structures where it is possible to identify tangible signs of the integration and inclusion processes just as phenomena of exclusion and marginalisation.

The concepts of citizenship and cross-culture are today all the more interconnected, particularly in the spatial dimension of urban spaces, connoted by the contemporary presence of different ethnic groups and cultures. Elaborating the spatial dimension of the concept of citizenship contributes to developing skills for new intercultural relations in the context of the city as the engine of people, goods, information and ideas.

Introduzione. La prospettiva di riferimento¹

Il presente contributo si colloca al crocevia tra due diverse prospettive disciplinari: geografica e pedagogica, e si propone di sviluppare una riflessione sui valori formativi di cui può farsi portatrice la prospettiva geografica nel campo degli studi urbani. Ci riferiamo in particolare ai temi dell'educazione relativi alla cittadinanza e all'intercultura, fondamentali quando si riflette sui problemi della convivenza, della coesione sociale e dello sviluppo.

La base della riflessione fa riferimento ai principi dell'educazione geografica al territorio (GIORDA, PUTTILLI 2011), contestualizzandoli nello spazio urbano e discutendo quali possano

* Università degli Studi di Torino.

** Università degli Studi di Cagliari.

1 Pur essendo il frutto di una riflessione e di una elaborazione in comune, a Cristiano Giorda va attribuita la stesura dei paragrafi 2-3; a Matteo Puttilli quella dell'introduzione e del paragrafo 1.

essere i loro sviluppi nel campo delle ricerca e della pratica educativa e didattica². L'idea e la proposta di fondo dell'educazione al territorio, intesa come prospettiva e pratica educativa, consiste nel porre il territorio al centro di qualsiasi progetto educativo e formativo, contestualizzando e confrontando le diverse educazioni³ e i loro obiettivi con la dimensione spaziale dei sistemi antropici.

La geografia viene quindi proposta come piattaforma concettuale di sintesi, capace di contestualizzare le diverse educazioni nello spazio delle comunità umane, nei luoghi, alle diverse scale e alle diverse compartimentazioni dello spazio geografico (McDOUGALL 2003)⁴, e quindi in grado di strutturare percorsi educativi interdisciplinari e transdisciplinari, i quali sono considerati, da un dibattito scientifico sempre più strutturato (LESHNER 2004; IVANITSKAYA ET AL. 2002; RHOTEN, PARKER 2004), come pilastri fondamentali per ricomporre saperi e linguaggi troppo specialistici nella complessità del mondo reale.

Su questa base si innesta un'ulteriore riflessione disciplinare sul ruolo che la conoscenza geografica può svolgere nell'indirizzare la formazione dei cittadini rispetto ai temi, centrali per la convivenza negli spazi urbani in costante espansione, come quelli dell'esercizio della cittadinanza attiva e della convivenza interculturale. In queste prospettive la visione geografica è considerata ricca di potenzialità sia da geografi (DEMATTEIS 2011) sia da territorialisti di altre discipline, come l'urbanistica e la pianificazione (MAGNAGHI 2011).

L'educazione geografica parte dal riconoscimento e dalla comprensione dei fatti territoriali per arrivare a un progetto di azione e interazione sociale e culturale, ad una prospettiva che includa nel cambiamento una visione al futuro del territorio (DEMATTEIS 2001). Cittadinanza e intercultura, negli spazi urbani, sono oggi quanto mai interconnesse, in particolare nella dimensione di quartieri connotati dalla compresenza (talvolta difficile) tra etnie e culture diverse. La prospettiva dell'educazione *attraverso* il territorio avviene prima di tutto nella concretezza dei luoghi e delle strutture territoriali dove è possibile individuare segni tangibili dei processi di integrazione e di inclusione così come dei fenomeni di esclusione e marginalizzazione.

La prospettiva geografica viene attivata, quindi, nella duplice dimensione della ricerca e del progetto. Come, e in che modo, i paesaggi urbani sono indizi dei processi interculturali e delle dimensioni spaziali della cittadinanza? E in che modo tali paesaggi concorrono a creare il senso del luogo, esprimendo le intenzionalità politiche, sociali e individuali verso l'idea dell'abitare e del convivere? Elaborare la dimensione spaziale del concetto di cittadinanza contribuisce a sviluppare competenze per nuove relazioni interculturali nell'ambito della città come motore di

2 Il contributo approfondisce alcune idee generali presentate da vari autori nel contesto del convegno "Educare al territorio, educare il territorio" svoltosi a Torino nel 2011 e nell'ambito della riflessione collettanea che vi ha fatto seguito (GIORDA, PUTILLI 2011). In queste sedi, intorno alla proposta dell'educazione al territorio, si sono confrontati oltre trenta fra geografi, pedagogisti, accademici di discipline affini alla geografia e attori territoriali impegnati in diversi modi nello sviluppo e nell'attuazione di progetti e politiche educative in ambito territoriale.

3 Si parla primariamente di educazione alla cittadinanza e alla convivenza civile, all'intercultura, alla sostenibilità e all'ambiente, alla pace, ma anche alla salute, all'affettività, ai beni culturali: la geografia considera che ogni progetto educativo, pur basandosi su alcuni principi universali, può essere sviluppato e contestualizzato solo tenendo conto delle diversità regionali dei luoghi, delle società, degli ambienti e delle culture nei quali viene attuata. Per sviluppare un progetto educativo sul territorio, è quindi necessaria una complessa conoscenza del luogo, dei suoi attori sociali, delle sue risorse, delle sue relazioni e dei suoi processi, abbinata alla consapevolezza che il progetto educativo stesso è un tentativo di indirizzare l'evoluzione del territorio, di guidarne la trasformazione materiale e culturale.

4 Trattando del rapporto tra geografia ed educazione, Walter McDougall (2003, p. 232) scrive che "la grammatica della geografia è radicata nella realtà" (trad. a cura degli autori), a significare come la specificità della didattica della geografia sia quella di fare riferimento alla concretezza del territorio e dello spazio.

persone, beni, informazioni e idee, ma anche di processi di esclusione, conflittualità, tensione sociale (COLOMBO ET AL. 2006). La città diventa quindi teatro di più rappresentazioni, di più narrazioni e quindi di più progetti di luogo: il tentativo della geografia consiste nel cercare di individuare in questa recita multiprospettica il canovaccio di un senso collettivo, di una direzione condivisibile che renda lo spazio urbano una struttura inclusiva, in grado di valorizzare le diversità e di attenuare le tensioni e le strutture dell'esclusione.

Il testo è organizzato in tre parti: la prima parte presenta la prospettiva dell'educazione al territorio partendo da alcune recenti riflessioni sul legame tra pedagogia e geografia; la seconda lega i temi della trasformazione degli spazi urbani, dell'interculturalità e della cittadinanza, mettendo in evidenza la relazione fra cittadinanza e specificità del territorio; infine, una terza parte riflette sul progetto di società che deriva dall'educare all'intercultura e alla cittadinanza attraverso gli spazi urbani.

1. Educare al territorio. La geografia per la formazione

Alla base dell'educazione al territorio vi è l'idea che ogni progetto educativo debba essere non solo localizzato ma anche confrontato e rimodulato in base alle risorse, ai problemi, ai progetti e alle relazioni interne ed esterne del luogo nel quale lo si vuole sviluppare (GIORDA, PUTTILLI 2011). La geografia, per la sua tradizione epistemologica, si presenta come disciplina capace di interconnettere la conoscenza dei luoghi all'educazione, facendosi da tramite fra la necessità di formare la società e il governo del territorio (SIMON, GRAYBILL 2010), una dimensione complessa dove convivono o tentano di convivere soggetti e progettualità molto variegati, differenze sociali e culturali, ma anche disuguaglianze, problemi, bisogni.

Il ruolo della geografia viene così sviluppato come contesto di attuazione delle diverse educazioni e come riflessione e valutazione sull'efficacia delle loro pratiche. L'educazione al territorio può essere descritta come una progettualità integrata e inter-poli-trans-disciplinare (MORIN 2000) che unifica e integra in modo coerente, nel territorio, le visioni – spesso divergenti – che si pongono l'obiettivo di implementare uno sviluppo sostenibile e pratiche di cittadinanza inclusive e partecipative che consentano alle diverse culture presenti di convivere e di evolvere.

Gli ultimi anni sono stati segnati dalle trasformazioni dovute ai processi di globalizzazione, che hanno dato l'avvio a importanti analisi anche in ambito formativo (BOCCHI, CERUTI 2004). Di fronte all'incalzare della globalizzazione, il richiamo al concetto di territorio sta trovando uno spazio e una legittimazione interdisciplinari, anche nel dibattito politico e nella comunicazione di massa. Il più delle volte, tuttavia, tale richiamo poggia su una visione statica, riduttiva e semplicistica, centrata su una difesa stereotipata dei luoghi, delle tradizioni e delle identità locali, discutibile in particolare nella sua pericolosa deriva identitaria, largamente esplorata in campo antropologico (REMOTTI 2010).

Si tratta di una lettura regionale che imprigiona il territorio e lo rappresenta soltanto attraverso visioni cristallizzate e prive di connessioni. L'insegnamento della geografia, fermandosi su questa lettura, rischia di ridursi ad un elenco di peculiarità territoriali, delle quali non si evidenziano il valore relazionale e le funzioni sociali, economiche e culturali che svolgono nella costruzione del senso del luogo e nelle sue connessioni con altri luoghi alle diverse scale geografiche.

Nell'ottica della città multiculturale questa prospettiva risulta non solo poco significativa, perché non pone nella giusta luce le molteplici relazioni della città con altri luoghi, ma può costituire un fattore di esclusione, che delimitando una presunta identità (fittizia o passata)

agisce politicamente sui fattori di integrazione, restringendo le possibilità di costruire legami territoriali interculturali. La letteratura geografica contemporanea insegna che il territorio non può essere fatto coincidere con una scala fissa o con qualcosa di stabile e immutabile (che siano più o meno credibili tradizioni culturali oppure particolari vocazioni).

Decostruendo le retoriche e le narrazioni territoriali, si apre la strada alla possibilità di un effettivo abitare inclusivo, a pratiche spazializzate di appropriazione collettiva dei luoghi, considerati come teatri dell'agire umano (TURRI 2006) e non più come oggetti separabili dall'osservatore che li abita.

In altri termini, il territorio oggetto dell'educazione non è un supporto passivo, bensì un sistema complesso di relazioni (fatto di persone, organizzazioni, risorse ambientali, artefatti, flussi che lo interconnettono e ne interconnettono gli abitanti ad altri luoghi) che reagisce attivamente sia alle sfide poste in campo dalla contemporaneità, sia di fronte ai rischi che questa pone, sia di fronte alle opportunità che questa presenta.

Quasi sempre, il territorio è uno spazio di diversità, di meticciamenti, di coevoluzioni (DEMATTEIS 2011). Non è un oggetto neutrale: per ogni suo abitante può essere fattore di inclusione o di emarginazione, di appartenenza o di alienazione, di radicamento o di estraneità. Il territorio è fatto di diversità, di differenze, di relazioni che incessantemente ne cambiano la composizione e il paesaggio. Riconoscere questa pluralità di presenze è già un modo di educare, di educare nel senso etimologico del termine: mettere in luce, far emergere, decostruendo i falsi stereotipi e tentando di dare un ordine di senso alla diversità della realtà. Educare attraverso la conoscenza del territorio aiuta a riconoscere le diversità presenti nel proprio spazio di vita, a comprendere come esse possano costituire opportunità e fattori di inclusione oppure determinare forme di emarginazione e di disuguaglianza. Un quartiere urbano multi-etnico può essere allo stesso tempo un esempio di integrazione e inclusione sociale ma può anche contenere i segni di chiusure e asimmetrie tra i diversi gruppi sociali che lo abitano. Riconoscere tali segni nel paesaggio e nelle caratteristiche, materiali e immateriali, del territorio, significa proporre un progetto educativo che trova nello spazio vissuto (FRÉMONT 2001) la propria sintesi e unità di riferimento.

Per la geografia, tali riflessioni comportano il posizionamento del concetto di territorio al centro della propria riflessione formativa, riconoscendo che ogni narrazione e rappresentazione geografica è anche una forma di controllo dello spazio (FARINELLI 2003), di ordine socio-culturale e, quindi, di formazione. Il valore educativo della geografia si evidenzia proprio nella capacità della disciplina di contestualizzare e problematizzare i fenomeni, anche attraverso un confronto e un'interazione attiva e costante con la pedagogia, ad esempio rispetto all'educazione della persona e alle "pedagogie dei valori" (CHIOSSO 2003).

La sfida che oggi si pone per la disciplina consiste, anche, nel recuperare e proiettare il discorso geografico al di fuori degli stretti steccati e delle sedi disciplinari, sviluppando e affermando la capacità di produrre un sapere strategico. L'educazione al territorio può allora essere considerata alla stregua di un atto politico, in quanto include necessariamente la spinta alla partecipazione e al coinvolgimento dei cittadini nel prendersi cura in prima persona dei luoghi. Educazione geografica alla responsabilità, quindi, sia dal punto di vista materiale, della tutela delle risorse di un determinato luogo sia dal punto di vista immateriale, della cura dell'altro e dei rapporti che legano o mettono in comunicazione le persone, le comunità e i gruppi sociali.

Già la semplice adozione da parte di una classe di un giardino pubblico, di un'area verde o di un monumento (pratica sempre più diffusa nelle scuole) rappresenta una forma di responsabilizzazione al territorio nei termini della sperimentazione di una cittadinanza attiva, di una cura per i luoghi e di una educazione civica nei confronti del proprio spazio di vita.

2. Spazi urbani, un territorio per la cittadinanza e l'intercultura

In un recente documento che tenta di definire le prospettive di sviluppo per le scienze geografiche nei prossimi decenni, i geografi americani sottolineano la necessità di produrre ricerche che diano risposte e piani di azione alle principali sfide che l'umanità dovrà affrontare nei prossimi decenni (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES 2010). Fra di esse rientra la necessità di sviluppare pratiche di convivenza e di interazione fra culture ed etnie diverse in un pianeta destinato a contenere una popolazione sempre più numerosa (le previsioni dell'Onu ipotizzano un aumento di 2-3 miliardi di abitanti entro i prossimi quarant'anni) e sempre più urbana (dal 50% attuale al 70%).

In un pianeta di dieci miliardi di individui la sfida dell'urbanizzazione toccherà questioni di disponibilità alimentare, di impatto ambientale, di governance politica, di flussi di popolazione, di trasformazioni tecnologiche e culturali, di coesione sociale, di gestione e di strutturazione degli spazi con una rilevanza senza precedenti. In quali direzioni l'educazione geografica può proporsi ed intervenire in questi processi?

La prima idea sulla quale si sviluppano gli studi geografici, partendo dai concetti di localizzazione e di distribuzione spaziale, è quella del riconoscimento della varietà dei luoghi e dei modi dell'umanità di abitarli, organizzarli, utilizzarne le risorse, svilupparvi culture e società. In uno spazio geografico sempre più affollato e conteso, il riconoscimento e il rispetto della complessità dei sistemi territoriali dovrebbe diventare il principio di base della costruzione di convivenze, indirizzando i processi di partecipazione e le interazioni fra comunità incessantemente in trasformazione.

Da molti decenni si condivide nella comunità dei geografi il riconoscimento del contributo del sapere geografico alla comprensione dello spazio mondiale, ma è la globalizzazione a rendere ogni giorno più strategica questa competenza. Gli spazi urbani saranno sempre più strettamente interconnessi, attraversati da massicci flussi di informazione, prodotti, energia: una pluralità di scale che genereranno legami e relazioni. La capacità di pensare in modo multiscale andrà abbinata alla consapevolezza di una cittadinanza a sua volta multiscale, che manterrà una base fisica, locale, ma si estenderà in forme sempre più complesse a vari livelli regionali, nazionali, multinazionali e mondiali. In definitiva, diventerà educativamente sempre più importante la consapevolezza di appartenere a una comunità di destino mondiale, di specie (MORIN 2001), rispetto alla quale ogni spazio di prossimità locale manterrà però una rilevanza elevata. In questa comunità mondiale ogni individuo dovrà trovare le traiettorie del proprio progetto di vita, spesso costruito su più comunità, più appartenenze e più legami identitari (GIORDA 2010).

Tale cambiamento nel modo di pensare i rapporti fra le persone i luoghi è reso necessario dalla ridefinizione di due cruciali categorie geografiche: quella di spazio pubblico e quella di spazio privato, dalle quali deriva l'idea di quanto è possibile condividere come bene comune e di quanto è invece destinabile alla chiusura, a specifiche regole di accesso o alla sua distribuzione come merce.

In un'ottica educativa, il territorio deve ritrovare un valore come bene comune, senza il quale non può essere condiviso e non può generare accoglienza, coesione sociale, incontri e trasformazioni interculturali. L'educazione geografica alla cittadinanza in uno spazio urbano interculturale necessita di un continuo richiamo all'idea del progetto di vita, che è innanzitutto un dispiegarsi dell'azione umana nello spazio attraverso le pratiche dell'abitare, del lavorare, del trasformare, del consumare, del convivere. Ogni progetto di vita, nel mondo globalizzato, prevede migrazioni, interazioni, intenzioni che riguardano luoghi e risorse (MASSEY, JESS 2006), e ogni progetto deve svilupparsi e confrontarsi con quello degli altri abitanti del territorio, di-

sporre delle risorse necessarie, essere sostenibile per chi lo esprime e per la società che lo supporta. I concetti di inclusione e di esclusione, coi loro corollari di giustizia sociale, di emersione dalla marginalità, di pari opportunità, di tutela e di cura, possono diventare gli indicatori della possibilità di esercitare la cittadinanza nel proprio territorio.

Educare al territorio e attraverso il territorio (conoscenza e progetto), comporta lo sviluppo di una progettualità geografica degli spazi terrestri, lo sviluppo di competenze per abitare ma anche per gestire, pianificare, governare gli spazi. Non si rivolge solo alla formazione dei futuri cittadini, ma guarda al dibattito sull'etica pubblica e sul futuro della società umana.

Le indagini sulle migrazioni e le nuove identità urbane hanno spesso mostrato come la città si presti a diventare uno spazio di incontri e di scambi culturali (COLOMBO ET AL. 2006; ROMANIA, ZAMPERINI 2009), anche scardinando le retoriche e gli stereotipi che connettono l'aumento degli immigrati con l'aumento della conflittualità sociale. La sfida del multiculturalismo non è nuova in geografia, dove è spesso stata accostata ai temi dell'educazione (DE VECCHIS 1993). Se in Italia la questione del multiculturalismo inizia ad essere rilevante sono negli anni Novanta del Novecento, negli Stati Uniti vanta una lunga corrente di ricerche e dibattiti, che ha dovuto confrontarsi con le grandi questioni del melting pot e delle tensioni etniche. Migrazioni, multi etnicità e diritti delle minoranze hanno avuto importanti ricadute anche nei programmi scolastici e nello sviluppo dei curricula.

Si inserisce in questo contesto la questione dei bambini e degli spazi urbani. Questione delicata, che riguarda innanzitutto il riconoscimento dell'infanzia e dell'adolescenza come età portatrici di vissuti, percezioni e progetti di uso degli spazi. Una questione che gli studi geografici hanno a lungo lasciato ai margini (JAMES 1990; MATTHEWS, LIMB 1999), per scoprirla infine come un punto di vista rilevante da indagare (WOOLLEY 2006; VANDERSTEDÉ 2011).

Riconoscere il punto di vista dei bambini sulla città, sulla multiculturalità, sul paesaggio, obbliga a far riferimento ad un principio epistemologico sul quale gli studi geografici sono ancora, talvolta, poco chiari: l'idea parlando dei luoghi, e nello specifico, delle città, dobbiamo tenere conto delle molte rappresentazioni, visioni, percezioni, aspettative che emergono dai diversi attori che vi possiamo incontrare. La città vista e la città attesa dai bambini è diversa dalla città vista e attesa dagli adolescenti, dalle donne, dagli anziani. Ed è diversa la città dei residenti storici da quella degli immigrati, quella di un'etnia da quella delle altre, e via distinguendo. Non possiamo ridurla ad un unico modello, rappresentarne i processi come percorsi unidirezionali. Per un bambino, gli spazi urbani possono essere un ambiente di apprendimento fondamentale per lo sviluppo dell'identità personale e per lo sviluppo del proprio progetto di vita (CHRISTENSEN, O'BRIEN 2003), ma possono anche essere un ambiente che limita, che emargina, che fa paura (DOLTO 2000). Non possiamo narrare la città da un unico punto di vista, astratto e avulso da questo caleidoscopio di sensi del luogo, di progetti di vita, di tentativi di trasformazione-appropriazione e di tentativi di conservazione-controllo.

Educare al territorio in uno spazio urbano multiculturale è una sfida che mette alle corde i limiti formativi di ogni schema culturale autoreferenziale e quindi, inevitabilmente, egemonico. Ci impone a riposizionare nel cassetto le rigide geografie regionali del passato, ricalcate sul modello ideale dello stato-nazione.

La città contemporanea è per l'educazione geografica, innanzitutto, una coevoluzione di pluralità, un progetto di cura dei luoghi urbani come spazi di vita e punti di riferimento per individui e comunità alla ricerca di nuovi radicamenti territoriali nell'ambito di progetti di vita sempre più "liquidi" (BAUMAN 2003), deterritorializzati e connotati da una commistione di flussi e contatti culturali sempre più diversificati.

3. *La sfida di educare ad una città multiculturale*

La difficile restituzione della complessità della sfida educativa della città multiculturale viene facilitata osservando i molti studi sui progetti educativi operanti in ambito urbano.

Lo spazio urbano è potenzialmente un produttore di legami sociali (MIGLIORINI, VENINI 2001), che vengono però messi alla prova proprio dalla trasformazione in senso interculturale della comunità territoriale, una trasformazione che spesso incide nel senso del luogo e nell'identità locale in conseguenza delle ideologie e delle retoriche che la accompagnano (GALLI 2006).

L'educazione attraverso il territorio utilizza i luoghi della città come casi esemplari attraverso i quali le persone possono contestualizzare i processi nei quali sono coinvolte e indagare la complessità dei problemi e delle potenzialità che vi emergono. Da una recente sperimentazione, ad esempio, è emersa l'efficacia dell'utilizzo della biografia delle relazioni coi luoghi del proprio vissuto come pratica di mediazione interculturale: diventare consapevoli del ruolo dei luoghi nella propria vita è utile al migrante per decentrare il punto di vista sulla propria storia, riconoscendo i legami con culture anche molto diverse e il ruolo che i vari spazi vissuti hanno avuto e possono avere (GIORDA 2009).

La dialettica fra l'esplorazione dell'alterità e la ricostruzione dei legami col focolare (TUAN 2003) trova nelle città multiculturali una nuova dimensione che, se fa da un canto riemergere le visioni cosmopolite degli spazi urbani, sviluppa anche innumerevoli percorsi di migrazione di simboli etnici e pratiche di conservazione e chiusura identitaria.

La sperimentazione sul campo ha permesso di verificare le ricadute educative di questa metodologia non solo in ambito scolastico ma anche in contesti con adulti e in situazioni particolari come le carceri. Un concetto centrale in questo lavoro di ricostruzione dei vissuti geografici soggettivi che si interessano negli spazi urbani e fra spazi urbani è quello di multiscalarità, che consente di ricontestualizzare incessantemente le proprie esperienze su geometrie territoriali diverse, che permettono di riconoscersi e di ricollocarsi in contesti culturali, economici, politici e sociali anche molto diversi.

Troppo spesso, in campo educativo, la dimensione territoriale è mantenuta sullo sfondo a privilegio di una trattazione astratta degli argomenti, una generalizzazione universalizzante che non considera adeguatamente il ruolo della diversità locale, dello spazio vissuto proprio di ciascun individuo, della sovrapposizione e coesistenza di problemi e risorse nella specificità di ciascun contesto territoriale. Al contrario, nella prospettiva dell'educazione al territorio, lo spazio geografico emerge come cardine epistemologico, come ordinatore di senso e come strumento per differenziare fatti e contesti su cui si indaga e/o si opera.

Cercando di circoscrivere gli obiettivi dell'educazione geografica al territorio in un contesto urbano dalla forte connotazione interculturale, possiamo provare ridurli a questa sintesi:

- decentrare i diversi punti di vista degli attori che si contendono la narrazione degli spazi urbani, evidenziando, attraverso le traiettorie soggettive, che gli spazi urbani, pur contesi e al centro di forti aspettative di controllo, non possono essere acquisiti da una specifica comunità a scapito delle altre;
- comprendere che, in quanto beni comuni, gli spazi urbani sono patrimonio collettivo in cui le diverse comunità e individualità possono riconoscersi e incontrarsi, condividendo il luogo e avendone cura come espressione della propria cittadinanza attiva;
- individuare le relazioni fra luoghi e esseri umani, a scale territoriali diverse, come specchio della complessità multiculturale delle società globalizzate contemporanee, nelle quali l'identità e l'appartenenza delle persone sono legate a più luoghi e perfino a più culture;

- riconoscere nello spazio urbano del proprio vissuto il progetto di vita di una comunità ogni giorno in trasformazione, per la quale il paesaggio non è unicamente il segno dei processi di territorializzazione passati ma anche lo specchio delle azioni presenti e delle aspettative per il futuro;
- rielaborare il ruolo identitario di elementi come lingua, religione ed etnia nell'ambito di un contesto spaziale non monoculturale, strutturato dalle convivenze e dal reciproco riconoscimento;
- individuare nel territorio, in quanto struttura di multiappartenenze, di adattamenti e di diversità, la struttura sociale dove la cittadinanza si esprime attraverso lo sviluppo di processi di inclusione e attraverso la trasformazione delle criticità che producono o possono produrre disuguaglianze, marginalità ed esclusione.

Lungi dal ritenere concluso lo sviluppo dell'idea geografica di educazione al territorio, ci auguriamo che quelle qui presentate possano essere le prime basi non solo per una serie di opportune discussioni e riflessioni epistemologiche, ma anche per l'avvio di progetti di ricerca e per sperimentazioni educative che contribuiscano a valorizzare nel campo della pedagogia e degli studi sociali il ruolo della componente spaziale, e quindi l'analisi geografica, nella formazione delle comunità urbane e nei processi di trasformazione delle città contemporanee.

Bibliografia

- BAUMAN Z., 2003, *Modernità liquida*, Laterza, Roma.
- BOCCHI G., CERUTI M., 2004, *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina editore, Milano.
- CHIOSSO G., 2003, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano.
- COLOMBO A., GENOVESE A., CANEVARO A., 2006, *Immigrazione e nuove identità urbane: la città come luogo di incontro e scambio culturale*, Erickson, Trento.
- CHRISTENSEN P., O'BRIEN M., 2003, *Children in the city*, RoutledgeFalmer, London.
- DEMATTEIS G., 2001, "Per una geografia della territorialità attiva e dei valori territoriali", in BONORA P. (a cura di), *SLOT Quaderno 1*, Baskerville, Bologna, Baskerville.
- DEMATTEIS G., 2011, *La geografia nella scuola: sapere geografico, territorio, educazione*, in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 23-32.
- DE VECCHIS G. (a cura di), 1993, *Multiculturalism and geography*, Lumsa, Roma.
- FARINELLI F., 1993, *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Einaudi, Torino.
- DOLTO F., 2000, *Il bambino e la città*, Mondadori, Milano.
- FRÉMONT A., 2001, *Aimez-vous la géographie?*, Flammarion, Paris.
- GALLI C. (a cura di), 2006, *Multiculturalismo. Ideologie e sfide*, Il Mulino, Bologna.
- GIORDA C., 2009, *La geografia della propria vita come strumento per l'educazione interculturale*, in P. PERSI (a cura di), *Territori Emotivi Geografie Emozionali*, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Dipartimento di Psicologia e del Territorio, Fano, pp. 605-609.
- GIORDA C., 2010, *La cittadinanza planetaria: utopia o progetto geografico?*, in GIORDA C., SCARPOCCHI C. (a cura di), *Insegnare la geopolitica*, Carocci, Roma.
- GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), 2011, *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- IVANITSKAYA L., CLARK D., MONTGOMERY D., PRIMEAU R., 2002, "Interdisciplinary learning: process and outcomes", in *Innovative Higher Education*, 27, pp. 95-111.
- JAMES S., 1990, "Is there a 'place' for children in geography?", in *Area*, 22, 3, pp. 278-283.
- LESHNER A., 2004, "Science at the leading edge", in *Science*, 303, p. 729.

- MAGNAGHI A., 2011, *Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare*, in GIORDA C., PUTTILLI M. (a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma, pp. 32-42.
- MASSEY D., JESS P. (a cura di), 2006, *Luoghi, culture, globalizzazione*, UTET, Torino.
- MATTHEWS H., LIMB M., 1999, "Defining an agenda for the geography of children: review and prospect", in *Progress in Human Geography*, 23, 1, pp. 61-90.
- MCDUGALL W.A., 2003, "Why geography matters...but is so little learned", in *Orbis*, 47, 2, pp. 217-233.
- MIGLIORINI L., VENINI L., 2001, *Città e legami sociali*, Carocci, Roma.
- MORIN E., 2000, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- MORIN E., 2001, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL - NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES, 2010, *Understanding the Changing Planet: Strategic Directions for the Geographical Sciences*, The National Academic Press, Washington DC.
- REMOTTI F., 2010, *L'ossessione identitaria*, Laterza, Bari-Roma.
- RHOTEN D., PARKER A., 2004, "Risks and rewards of an interdisciplinary research path", in *Science*, 306, p. 2046.
- ROMANIA V., ZAMPERINI A., 2009, *La città interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- SIMON G.L., GRAYBILL J.K., 2010, "Geography in interdisciplinarity: Towards a third conversation", in *Geoforum*, 41, 3, pp. 356-363.
- TUAN Y., 2003, *Il cosmo e il focolare*, Eleutera, Milano.
- TURRI E., 2006, *Il paesaggio come teatro*, Marsilio, Venezia.
- VANDERSTEDÉ W., 2011, "Chilling and hopping in the teenage space network: explorations in teenagers' geographies in the city of Mechelen", in *Children's Geographies*, 9, 2, pp. 167-184.
- WOOLLEY H., 2006, "Freedom of the city: Contemporary issues and policy influences on children and young people's use of public open space in England", in *Children's Geographies*, 4, 1, pp. 45-59.

CRISTIANO GIORDA è ricercatore confermato nel settore scientifico/disciplinare MGGR/01 presso l'Università degli studi di Torino. Afferisce al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

La sua attività di ricerca ha riguardato in particolare i campi dell'educazione geografica e della didattica disciplinare, la cittadinanza in chiave geografica, le nuove tecnologie e lo studio del cyberspazio, l'uso critico delle immagini e delle rappresentazioni, il paesaggio, lo sviluppo locale.

MATTEO PUTTILLI - Dottore di ricerca in Pianificazione Territoriale e Sviluppo Locale, è ricercatore presso il dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali dell'Università degli Studi di Cagliari. I suoi principali interessi di ricerca riguardano lo sviluppo locale, la sostenibilità ambientale, i conflitti territoriali e l'educazione geografica.