

Il luogo conta

Carla Danani



Abitare il mondo

Dispositivi elettronici facilmente accessibili, sistemi di comunicazione audio e video a diffusione globale, mezzi di trasporto sempre più veloci e ad alta interconnessione hanno non solo trasformato la percezione della distanza e della vicinanza, persino del dentro e del fuori, ma soprattutto hanno promesso di costruire il villaggio globale. La sua realizzazione sembra però procedere, in modo contraddittorio, attraverso il restringersi dello spazio d'esperienza all'interno di *filter bubbles* ed *echo chambers* che, anziché

ampliare le possibilità d'esistenza ne riducono l'ambito al già noto, anziché favorire la scoperta non producono che conferma, anziché aprire nuovi orizzonti li richiudono. Non basta avere a disposizione un nuovo ambiente ad altissima potenzialità, come quello digitale, che viene a rendere più complesso quello biologico-naturale e quello antropico: si deve anche imparare ad abitarlo. Ciò richiede l'acquisizione di una rinnovata *coscienza di luogo*.

Arendt (1958), scrivendo del lancio del primo satellite intorno alla terra, osservava come fosse stato accompagnato da "un feno-

meno piuttosto curioso": salutato non tanto dalla «consapevolezza della tremenda dimensione della potenza e della sovranità umana», ma piuttosto da un sentimento di sollievo per il primo passo «verso la liberazione degli uomini dalla prigione terrestre». La rivoluzione tecnologica, che si affacciava sfruttando le risorse del pianeta, veniva intesa come la promessa di potersi liberare di esso.

Al fondo di tale entusiasmo si scorge un paradigma secondo il quale il rapporto degli esseri umani con i luoghi che essi abitano non sarebbe, in fondo, che meramente *scenografico*.

Ma, come ha mostrato Merleau-Ponty (1945), la vita umana è sempre allocata e i luoghi sono *contenuto* d'esistenza. Le sue analisi fenomenologiche hanno, appunto, messo in luce come l'umano si articoli costitutivamente secondo spazio e tempo: «non si deve dire che il nostro corpo è nello spazio, né d'altra parte che è nel tempo. Esso abita lo spazio e il tempo [...] in quanto ho un corpo e in quanto agisco nel mondo attraverso questo corpo [...] io non sono nello spazio e nel tempo, non penso lo spazio e il tempo: inerisco allo spazio e al tempo, il mio corpo si applica ad

RICERCA e STUDI



essi e li abbraccia» (Merleau-Ponty, pp. 194-195). Allora i luoghi non possono essere considerati come meri siti. Essi, nei loro connotati spaziali – come estensioni con le proprie forme, proporzioni e costrutti materici – e nelle loro qualità simboliche e sociali, hanno una portata semantica e performativa: significano e costruiscono mondo. Il luogo *di* cui – e non solo in cui – di volta in volta si vive apre mondi possibili, mentre prende vita nella responsabilità di coloro stessi per cui è deposito di condizioni di possibilità. Questa consapevolezza ha accompagnato la stesura delle linee guida per ambienti educativi e ambienti di lavoro nel progetto Safi-Vitality.

Evan Thompson e il biologo Francisco Varela (1999) già parlavano della dinamica neuronale della coscienza come di una condizione di *embodiment radicale*. Il sistema nervoso, il corpo e l'ambiente vanno intesi come sistemi dinamici intrecciati e altamente strutturati, integrati tra loro. Non solo in relazione con altri esseri viventi, ma nel percepire un'opera d'arte, come complessivamente nell'abitare un certo *milieu* (Berque, 1999), un essere umano simula le forme e i materiali con il proprio corpo: in un certo senso empatizza con essi fisiologicamente ed emotivamente (Gallese e Sinigaglia, 2011). Solo in un secondo momento si forma una compiuta consapevolezza:

del mondo in cui siamo facciamo primariamente una esperienza incarnata multisensoriale, precognitiva, in cui le cose sono un invito all'azione, ci appaiono come azioni potenziali. Come mostrano alcune tecniche di risonanza magnetica funzionale, si attivano così diverse aree del cervello e si generano sentimenti di timore, paura, tranquillità o conforto (Mallgrave, 2015). Emerge allora l'esigenza di una rinnovata riflessione intorno ai nessi tra luoghi e percezioni, pensieri, emozioni, pratiche, narrazioni. Se da un lato i materiali, gli odori, i rumori, le luci, le posizioni, le connessioni, le forme, le proporzioni hanno effetti sensoriali e semantici e influiscono sulle persone, d'altra parte,

poiché l'essere umano non è meramente recettivo, la relazione con un luogo è influenzata dalle posture, dalle capacità fisiche, dalle disposizioni emotive, dalle costellazioni di saperi e credenze, potremmo dire dalle risorse interne, di carattere, e dalle condizioni d'esistenza di cui una persona dispone. In questo orizzonte, la responsabilità di ciascuno per il mondo che, vivendo, contribuisce a costruire, si approfondisce – nel senso che diventa più radicale – e si allarga – cioè viene a coinvolgere tutti gli esseri. I luoghi non sono neutrali rispetto alla possibilità sia di realizzare sé stessi sia di consentire o rendere difficile che altri perseguano la fioritura dei propri progetti di vita.

Il luogo: “terzo educatore”

Possiamo rintracciare la consapevolezza della rilevanza dei luoghi in alcuni autori che si sono interrogati sui modi della formazione. Rousseau (1762), nella sua opera classica *Émile*, espone una teoria dell'educazione naturale secondo la quale i bambini devono essere liberati da ogni convenzione sociale, inevitabilmente opprimente, per potere seguire i loro istinti e impulsi in un ambiente naturale non strutturato. Non si può dimenticare Froebel (1912), il fondatore della scuola materna, convinto che l'educazione della prima infanzia dovesse avvenire in un ambiente appositamente creato, il “giar-

dino d'infanzia”, appunto, e attraverso l'uso di materiali studiati proprio per questo. Si deve poi in particolare a Maria Montessori (1949) non solo il riconoscimento della rilevanza dei luoghi per la formazione di bambini e bambine, ma la sottolineatura dell'importanza di un ambiente adeguatamente configurato, dotato di specifici materiali didattici. Dall'altra parte dell'Oceano Dewey (1938) teorizzava, in un approccio a sfondo relazionale, l'apprendimento attraverso l'esperienza, l'attività e il problem solving. A Vienna, in quegli anni, Freud (1899), sviluppando la psicologia psicoanalitica riconosceva il ruolo che gioca l'inconscio nella crescita e nello sviluppo, e non trascurava l'importan-

za di luoghi e contesti, con le loro configurazioni, non relegabili a mero corredo. Si deve a Malaguzzi, con la sua pedagogia nell'ambito dell'esperienza di Reggio Children (Edwards et al., 1998), la definizione degli ambienti di apprendimento come “terzo educatore”, oltre il docente e i compagni. La disposizione degli spazi, gli oggetti in essi presenti e l'atmosfera complessiva possono ispirare dialogo, atteggiamento di scoperta e senso di comunità tra i bambini. Si tratta allora di costruire luoghi pensati per incentivare un apprendimento esperienziale, nell'interazione feconda tra ambiente e sviluppo cognitivo ed emotivo. Già Bachelard (1957) aveva sottolineato quanto gli spa-

zi che abitiamo si intreccino con la nostra interiorità: ricettacolo di ricordi, di sogni, di riflessioni. Un luogo è una realtà multisensoriale e anche le ricerche neurobiologiche hanno mostrato il grande co-protagonismo dei sensi nella costruzione ed elaborazione della conoscenza e della memoria, personale e di gruppo. Gardner (1983) a propria volta, discutendo l'importanza di riconoscere e supportare diversi tipi di intelligenza, insisteva sulla creazione di diversi ambienti di apprendimento per valorizzare la diversità umana. È importante perciò da un lato configurare luoghi che alimentino, raffino e contribuiscano a far maturare le percezioni sensoriali, dall'altro che so-



RICERCA e STUDI

stengano significati e pratiche di fioritura dell'umano nella sua singolarità e relazionalità. Nei materiali dei luoghi che gli esseri umani abitano, nella loro relazione interno/esterno, nel configurarsi e proporzionarsi di pareti e aperture, passaggi e affacci, nella relazione con la luce (il paesaggio luminoso), con i profumi (il paesaggio olfattivo), con le superfici (il paesaggio tattile), con i suoni (il paesaggio sonoro), e nella possibilità di intervenire su di essi, si giocano opportunità per la costruzione della relazione con sé, con il mondo, con gli altri esseri.

Una questione di giustizia

I luoghi, quindi, non sono mero contesto neutrale, ma

contenuto delle situazioni di giustizia e di ingiustizia. Co-costruiscono un ordine del mondo.

Le vicende che coinvolsero Robert Moses, conosciuto come il politico costruttore di strade, parchi, ponti e altre opere pubbliche dagli anni Venti agli anni Settanta a New York, lo insegnano in modo emblematico. Caro (1974), ma anche Winner (1986), rilevano l'effetto sociale della costruzione di cavalcavia fuori standard, più bassi che nel resto del Paese: avrebbero permesso l'accesso a Jones Beach, il cuore del sistema di parchi pubblici di Long Island, solo alla classe media bianca, in possesso di auto propria, e avrebbero invece dissuasato le classi più svantaggiate e le minoranze etniche, solitamente utilizzatrici di autobus. Tali effetti, deri-

vanti dalla configurazione dei luoghi, sarebbero stati duraturi ben oltre la tenuta delle alleanze strette da Moses con banchieri, politici, sindacati. Parallelamente, ciò avrebbe avuto anche l'effetto di disincentivare la richiesta di incrementare i servizi di trasporto pubblico. Moses non dichiarò mai questa volontà esplicita, come nessuno dichiarò che la temperatura dell'acqua delle piscine pubbliche, nei quartieri a predominanza bianca, era volutamente tenuta un poco bassa per tener distanti le persone di colore, meno tolleranti all'acqua fredda.

Nessuno proclamò alcuna intenzione espulsiva dai quartieri e dalle zone riqualficate; la risposta di Moses, a chi lo criticava, era: "Alzo il mio calice al costruttore che può rimuovere i ghetti

senza spostare le persone, così come acclamo il cuoco che può fare omelette senza rompere le uova".

I luoghi, già nella loro configurazione spaziale, possono promuovere accessibilità e inclusione oppure rafforzare esclusione e marginalizzazione.

La riflessione e la progettazione condotte dall'*universal design* hanno lavorato su questo, sottolineando come, per evitare lo stigma, sia necessario che prodotti e ambienti siano progettati per essere fruibili da tutti e tutte invece che con speciali adattamenti per persone con impedimenti. Non si tratta soltanto di provvedere all'accessibilità fisica, ma di includere la considerazione dell'impatto sociale degli ambienti che si progettano.

E ancora: questione di giu-



stizia sono le politiche dei trasporti pubblici, come ha mostrato Soja (2010), ma anche la toponomastica - che dichiara, esalta e fissa il perimetro di quali siano i soggetti di riferimento di una comunità - e i diversi segni che vengono a costituire quei marcatori di senso che qualificano i luoghi, supporto alla memoria e all'elaborazione del significato di eventi e prospettive di futuro: qui trova le proprie serie ragioni la discussione su statue, targhe celebrative e monumenti (Montanari 2024).

Condividere, partecipare

La progettazione e costruzione dei luoghi di vita - e soprattutto di lavoro, di formazione, di cura - deve quindi tener conto della loro struttura fisica e della funzionalità, ma anche delle implicazioni psicosociali, con un approccio ecologico integrale.

Accessi senza barriere architettoniche, segnaletica multilingue, design di spazi che incoraggino l'incontro sono alcune minimali azioni concrete che favoriscono la costruzione di società più inclusive, solidali, eque. Tali misure sono fondamentali non solo per coloro che hanno esigenze speciali, ma per la comunità intera, perché migliorano l'esperienza per tutti e tutte.

Gli spazi in cui viviamo hanno il potere non solo di consolidare l'esistente, di "normalizzare", come

sottolineava criticamente Foucault (1975), ma di ispirare e inaugurare nuove forme di interazione e di comprensione della vita in comune. Da un lato, allora, chi si pone questioni formative ed educative, ma anche in generale chiunque abbia cura che le persone possano trovare, nell'ambiente in cui vivono, un nutrimento generativo di fioritura e non deprivativo, dovrebbe formarsi e formare alla "coscienza di luogo": diventare capace di sentire, del luogo, la portata e valutarne la performance, sia nel suo insieme paesaggistico sia negli elementi che lo costituiscono. Nello stesso tempo, poiché la costruzione dello spazio, come ha mostrato Lefebvre (1974) ha rilevanza politica, il processo di formazione della "coscienza di luogo" ha da attuarsi come - e in vista di - una condivisione del potere trasformativo.

La questione riguarda quali siano i soggetti che possono e riescono a contribuire all'azione configurante. Le azioni di co-progettazione hanno non solo un'importanza funzionale - in quanto l'espressione delle aspettative e delle precomprensioni di chi fruisce di un luogo incrementano e affinano il sapere indispensabile a una sua trattazione generativa -, ma anche simbolica e politica: mettono in esercizio il riconoscimento di titolarità nella costruzione del mondo di cui si vive. Questo non significa non valorizzare i saperi esperti nella propria specificità, preziosa e irrinunciabile,

ma trovare modalità partecipative per metterli al servizio, nella interdisciplinarietà peraltro necessaria alla complessità della posta in gioco, di un progetto di mondo comune, così come si va delineando nei diversi contributi al progetto Safina-Vitality.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H., *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958 (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1989).
- Bachelard G., *La poétique de l'espace*, PUF, Paris 1957 (trad. it. *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1975).
- Berque A., *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*, Belin, Paris 1999 (trad. it. *Ecumene: Introduzione allo studio degli ambienti umani*, Mimesis, Milano, 2019).
- Caro R. A., *The Power Broker. Robert Moses and the Fall of New York*, Vintage Books, New York, 1974.
- Dewey J. *Experience and Education*, Touchstone, New York 1938 (trad. it. *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Edwards C., Gandini L., Forman G., a cura di, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 1998.
- Foucault M., *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975 (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976).
- Froebel F., Friedrich Fröbel. *Ausgewählte Schriften*, hrsg. von Hoffmann E., Klett-Cotta, Stuttgart 1982-1986.
- Freud S., *Die Traumdeutung*, Franz Deuticke, Leipzig und Wien, 1900 (trad. it. *L'interpretazione dei sogni*, Astrolabio, Roma, 1948).
- Gallese V., Sinigaglia C., What is so special about embodied simulation, *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (2011), pp. 512-519.

Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983 (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013).

Lefebvre H., *La production de l'espace*, Anthropos, Paris 1974 (trad. it. *La produzione dello spazio*, Moizzi, Milano, 1978).

Mallgrave H.F., *Architecture and Embodiment. The Implications of the New Sciences and Humanities for Design*, Routledge, New York 2013 (trad. it. *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2015).

Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945 (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2005).

Montanari M., *Le statue giuste*, Laterza, Bari, 2024.

Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1949.

Rousseau J.J. (1762), *Émile ou De l'éducation*, Paul Dupont, Paris, (trad. it. *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma, 1989).

Soja E., *Seeking Spatial Justice*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2010.

Thompson E. Varela F., Radical Embodiment: Neural Dynamics and Consciousness, in *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 5, 10 (October 2001), pp. 418-25.

Winner L., *Do Artifacts Have Politics?* in *The Whale and the Reactor: A Search for Limits in an Age of High Technology*, edited by Langdon Winner, University of Chicago Press, Chicago, 1986, pp. 19-39.

Carla Danani

Professoressa ordinaria di Filosofia morale e Filosofia dell'abitare presso l'Università di Macerata.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>