

Learning Cities and Identity Politics: Reflections from the borders

Learning Cities e Identity Politics: riflessione ai margini

Matteo Carlomagno^a

^a *Independent Researcher*, matteo.carlomagno@yahoo.it

Abstract

This paper aims to critically explore the fractures between communities and current policies in the national context, using recent events in Turin as a starting point for reflection. Turin has been a member of the Unesco Global Network of Learning Cities since 2016, and as such, one of its objectives is to revitalize learning within families and communities. The article frames marginalized, underrepresented, and often discriminated communities as a central actor to which a learning city should direct its efforts in order to contribute to and attempt to achieve the goals it sets out to accomplish.

Keywords: learning cities; identity politics; militant pedagogy; marginalized communities.

Sintesi

Il presente contributo intende esplorare attraverso una riflessione critica le fratture che si creano tra le comunità e le attuali politiche nel contesto nazionale prendendo come spunto di riflessione alcuni avvenimenti di attualità a Torino. Quest'ultima difatti, è membro del global network learning cities dell'Unesco dal 2016 e in quanto tale si pone tra gli obiettivi anche quello di rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità. L'articolo inquadra nelle comunità marginalizzate, non rappresentate e molto spesso discriminate uno degli attori centrali verso il quale una learning city dovrebbe rivolgersi per concorrere e provare a raggiungere gli obbiettivi che si propone.

Parole chiave: città dell'apprendimento; identity politics; pedagogia militante; comunità marginalizzate.

1. Introduzione

“Non si può vivere nella menzogna del reciproco vantaggio attraverso l’integrazione quando l’integrazione diventa la ragione della tua subordinazione”. Le parole di Mark Carney, Primo Ministro Canadese al World Economic Forum 2026 (The Journal, 2026), sono senza dubbio una fotografia dei rapporti di potere, delle dinamiche di forza economica ed un approccio che le società hanno inscritto nelle relazioni tra loro e nelle pratiche al proprio interno. Senza entrare nel merito dell’intervento, né del Forum più in generale, le parole del Primo Ministro sono il riflesso di un ordine che a livello globale, quanto locale, hanno caratterizzato parte della realtà che abbiamo vissuto sinora.

In questa breve riflessione è necessario fare però un passo indietro prima di tornare sulle parole di Mark Carney. Introducendo il tema delle *Learning Cities* con le sue specificità, gli obiettivi ed i valori che si auspica di promuovere, l’articolo desidera sviluppare una riflessione iniziando proprio dalla ricostruzione di alcune dinamiche interne alle città che, oggi, rappresentano indubbiamente uno specchio della complessità sociale. Il pensiero che si è voluto tradurre qui muove i suoi passi proprio attraverso l’iscrizione, la predisposizione e la lettura delle dinamiche relazionali che si instaurano tra le istituzioni cittadine e alcune parti sociali. Le comunità marginalizzate, i *non rappresentati* (Pazé, 2024) sono oggi i soggetti che maggiormente risentono delle dinamiche relazionali disfunzionali instaurate tra le politiche e le suddette comunità. Gli obiettivi e le strategie che le learning cities si impegnano a intraprendere potrebbero rappresentare un’occasione, per la pedagogia, di creare nuovi spazi di dialogo, costruire nuove relazioni di significato e rispondere alle sfide odierne ponendosi in opposizione alle semplificazioni e banalizzazioni restituite da alcune politiche.

Seguendo quanto detto dall’ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2016), una learning city, pone al centro l’apprendimento permanente e l’idea di società conoscitiva, capace di crescere, riconoscere e convivere nelle sue differenze. È proprio in questo ambiente che si dovrebbero sviluppare politiche e pratiche rivolte non solo al mondo del lavoro ma anche per rivitalizzare l’apprendimento nelle famiglie e nelle comunità, promuovere l’apprendimento a tutti i suoi livelli e coltivare una cultura dell’apprendimento per tutta la vita (Unesco, 2016). Diventa chiaro di conseguenza l’importanza di incentivare, far crescere ed attuare sforzi che siano il più possibile aperti al confronto e al dialogo, alla convivenza delle diverse comunità che vivono le città ed anzi, ancora più importante, utili a programmare un’azione volta a rimuovere le barriere sociali che alimentano le disuguaglianze e permettere altresì alle minoranze e alle fasce della popolazione marginalizzata un’affermazione ed il riconoscimento delle proprie identità. Senza un lavoro eccessivo di retorica, le ragioni che conducono sin qui le ricorda la stessa Unesco (2016) che, rifacendosi a studi in ambito antropologico e sociale, ci spiega come “i cittadini che acquisiscono nuove conoscenze, abilità e attitudini in una vasta gamma di contesti, sono meglio attrezzati per adattarsi ai cambiamenti sociali e ambientali”.

Ma allora, quali indicatori possono aiutare a valutare le esperienze di apprendimento diffuse tra i cittadini e la loro reale inclusività? Quali sono le difficoltà nel passare dall’articolazione dei principi all’attuazione di politiche coerenti? E quali indicatori potrebbero definire il grado di miglioramento delle capacità promosso da una learning city? O ancora, quali i principi da perseguire per rivitalizzare l’apprendimento nelle comunità?

Per iniziare a dare risposta a queste domande la scelta è stata quella di osservare una città appartenente al network delle learning cities costituito dall'Unesco. Essendo Torino una città estremamente dinamica e capace di racchiudere in sé numerose peculiarità – come ogni città – chiaramente, per ragioni di spazio, l'osservazione qui proposta ha dovuto limitarsi ad alcuni aspetti e avvenimenti specifici che, si spera, possano porre sotto la luce quei principi e quelle pratiche atte a valorizzare e dare vita a nuovi apprendimenti. In seno all'obiettivo esplicito di rivitalizzare l'apprendimento nelle comunità, il racconto che ne segue, si è concentrato sulla valutazione degli aspetti che rappresentano una barriera a tale fine e le pratiche che, al contrario, danno luogo ad un processo di rigenerazione seguendo una prospettiva di apprendimento e postura della società (almeno in alcune sue parti) volte a sviluppare nuovi apprendimenti in ambienti complessi.

2. L'inevitabile tensione tra Identity Politics e Learning Cities

Nelle *learning cities* le comunità esistono anche se non sempre funzionano. Le persone e le comunità hanno un loro spazio, dei luoghi e una dimensione dove potersi esprimere, ritrovare, celebrare. Purtroppo, non sempre. Nelle learning cities la *pedagogia delle competenze* ha trovato una sua ragion d'essere, come in qualunque altra città: alcune scuole la considerano più seriamente di altre, raccontando che è per il bene delle famiglie, per il futuro dei giovani e per il meglio del cittadino o della cittadina arrivati da lontano. Solo così, la persona potrà essere *utile* un domani alla crescita della città che apprende.

Nella learning city, tra le solite case, palazzi e prigioni, sono presenti comunità diverse, ci sono sì quelle di spicco, ma anche quelle ai margini, dimenticate, alcune volte anche sminuite, svilite o soggiogate. Queste, in alcuni casi, si guardano bene dal funzionare come le altre, preferiscono esistere in maniere e modi differenti, alcuni più comprensibili di altri. Ma questo dipende anche molto dall'occhio che osserva e dalla volontà di ascoltare e provare a non giudicare. Un lavoro difficile per tutti questo, oggi reso ancor più difficile in uno Stato sociale capitalista che, perennemente in marcia per la *promozione dell'individuo*, non può evitare di spogliarlo delle sue *vulnerabilità*. Aumentano le vulnerabilità e cresce l'insicurezza. L'aspettativa sociale di protezione che ne deriva si scontrerà inevitabilmente con le effettive possibilità di gestione del rischio. Rendendo così palese l'unica evidenza: l'insicurezza è l'unica certezza che può garantire uno Stato sociale (Castel, 2004) e capitalista.

La domanda di sicurezza cresce. E nella *città che apprende*, ma non cresce economicamente, solo chi è rappresentato si può non sentire un *dannato* (Castel, 2004; Hatzfeld, 1982).

La comunità marginalizzata, nel suo procedere, nel suo esistere e soffrire, nel suo sperare, ha spesso conosciuto la brutalità di un *realismo* che valuta ogni esistenza in termini monetari (Badiou, 2009 – citato in Fisher, 2018).

La domanda di sicurezza cresce. E se sei marginalizzato *non sei rappresentato*: giovane, straniero, internato, esclusi, arrabbiati e disillusi (Pazé, 2024). Anche nelle learning cities quindi le comunità marginalizzate devono sforzarsi di mettere in luce valori e principi che siano propri, per la loro storia, per costituzione e per distinguersi dal mondo che li circonda. Devono trovare nuovi metodi e uno stile che sia loro specifico, alternativo, divergente. Altrimenti l'integrazione diviene la cifra della subordinazione.

Ovviamente questo non è sempre vero, ci sono stati in passato momenti di apertura

maggiore e tavoli di confronto che hanno portato alla convivenza, alla coesistenza, alla reciproca accettazione e in alcuni momenti alla mutua solidarietà. Ma questo non è uno di quei momenti.

Le fragilità inscritte in una relazione così tanto delicata vanno coltivate, nutrite e fatte crescere nell'ambizione di vederle più forti un domani, la learning city lo sa. Ma oggi sono messe sotto pressione da politiche che difficilmente si pongono in dialogo con le alterità. L'impossibilità di un'ipotesi economica realmente alternativa svuota le politiche, così si mostrano nude di una struttura e povere di una sovrastruttura manichea, capace solo di trovare soluzioni semplici a problematiche complesse. Così, le *identity politics*, propongono soluzioni errate a problemi concepiti erroneamente: la lotta alla povertà diviene lotta ai poveri e si fa sempre più cristallino come non siano separabili le questioni delle minoranze dalle questioni di classe (Cangiano, 2024). La risposta comune di certe *identity politics* si incarna oggi, come allora, in domande banali e risposte violente. Producendo nell'*altro*, inevitabilmente, un sogno muscolare, violento, un sogno di azione e rivalsa aggressiva (Fanon, 2007).

3. Learning City e comunità

Nel precedente paragrafo si sono mossi i passi per raccontare un ambiente, una città, una condizione che di certo non rappresenta unicamente una learning city o nello specifico Torino. Non è un solo luogo ma è un'intima relazione. Ed è proprio su di essa che il presente contributo desidera riflettere per rintracciare l'azione di rigenerazione dell'apprendimento, sull'interazione che si sviluppa tra le comunità marginalizzare e alcune politiche. Un chiarimento prima di proseguire è necessario, poiché, ovviamente, non tutte le *identity politics* possono essere ridotte alla rappresentazione qui rapidamente ripresa, però è la dinamica sopra chiarita ad essere l'oggetto in analisi.

In altre parole, riconoscendo alla città dell'apprendimento una complessità che deriva indubbiamente dalla sua costituzione specifica e dalle differenti anime che la compongono, è necessario al contempo accettare ciò che della complessità sfugge, la sua inseparabile indeterminazione (Morin, Ciurana, & Motta, 2003).

Senza entrare nel merito degli episodi che qui si citeranno, né per celebrare, né per condannare, si proverà a mettere in evidenza pratiche e azioni che nella learning city hanno un significato pedagogico in quanto intenzionali, non neutrali e che rappresentano a loro modo una discontinuità in relazione alle *identity politics*. Se accettiamo la complessità quale insieme dei fenomeni, delle azioni, delle interazioni e delle relazioni del nostro mondo fenomenico (Morin et al., 2003) è responsabilità pedagogica non semplificarla, ma abbracciarla, lasciarsi stupire dal suo ingarbugliamento e, dicendolo ancora con Morin, accettare il suo inquietante aspetto che evoca perplessità.

Nel contesto sopra descritto, le (evitabili) tensioni e violenze tra il tentativo di affermazione di chi è marginalizzato e chi attua le politiche securitarie fanno parte della complessità nelle learning cities; chiarita l'impossibilità di cogliere la complessità una volta per tutte, allora, l'obiettivo pedagogico e sociale potrebbe essere proprio quello di non arrendersi alla semplificazione del conosciuto proposta dalle *identity politics*. Nei termini di Jean-Paul Fitoussi, "molte disfunzioni, oggi, derivano da una stessa debolezza della politica economica: il rifiuto di affrontare la complessità" (Fitoussi, 1995 – citato in Morin, 2000, p. 8). E troppo spesso tale rifiuto si realizza in politiche securitarie e sanzionatrici, nell'utilizzo politico della paura che si traduce in politiche tanto stringenti da lasciare il

diritto in apnea (Prencipe, n.d.). Si pensi ad esempio al cosiddetto “Decreto Caivano”¹ che, al posto di ripensare e riformare la funzione rieducativa della pena per i più giovani, non fa altro che aggiungere reati e inasprire le pene, con l’ovvia conseguenza di affollare ancor più gli istituti per i minorenni già in condizione di sovraffollamento (Femia & Stamin, 2024).

Se da un lato abbiamo lo sgombero forzato di uno spazio sociale come quello dell’Askatasuna di Torino perché differente, marginale e non allineato (Il Post, 2025); dall’altro lato, vi è l’Università di Torino che concede i suoi spazi per un’assemblea alle organizzazioni studentesche ed i rappresentanti del centro sociale per organizzare una manifestazione pubblica². Tale postura istituzionale – almeno inizialmente – è stata difesa dall’Università proprio quale manifestazione e “ferma condanna circa azioni violente e illegali” ma altresì in quanto riaffermazione del proprio ruolo di luogo di dialogo e libero confronto democratico per tutta la comunità (Comai & Giacomino, 2026).

È in questi termini che l’intenzionalità di rispondere alle criticità attuali, dando un segnale di discontinuità in relazione alle politiche agite, si è concretizzata a partire dall’apertura al dialogo, il riconoscimento di una complessità e la volontà di generare nuovi apprendimenti. Perché laddove la crisi del senso di comunità e appartenenza nutre esclusivamente l’individualismo (Portera, 2022), la pedagogia deve scavalcare i propri muri, mostrarsi nella sua natura più intima e preoccupazione essenziale, ovvero trovare il modo migliore di coabitare nella *polis* (Morin et al., 2003). Allora, probabilmente, anche se i risultati finali non li possiamo ancora osservare, qui abbiamo un primo indizio, un primo indicatore di ciò che una learning city dovrebbe raccogliere in quanto sfida. Perché nella propria relazione con le comunità marginalizzate si cela non solo la qualità di un dialogo con i propri opposti, carattere fondamentale per l’accettazione di un pensiero complesso, ma anche l’indizio di una *postura* che, all’interno di una *città dell’apprendimento*, le istituzioni – o almeno alcune di esse – dovrebbero promuovere per restituire alla comunità, e in senso lato alla società, un senso di costante apertura al dialogo e volontà di *riconoscersi* in quanto parte di una collettività.

In questo senso forse, i grandi classici possono ancora dirci qualcosa. Italo Calvino diceva che un classico è *un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire*. È interessante difatti riproporre anche sotto questa luce l’importanza della *parola* che già Paulo Freire e Danilo Dolci celebravano. Il nucleo centrale del loro pensiero era rivolto alla padronanza del linguaggio ed al suo utilizzo per favorire l’autodeterminazione degli oppressi e analfabeti. Oggi, in un mondo dove il rumore delle opinioni è costante, le parole diventano “mute”. E perché abbia significato, in alcuni casi, la “parola” deve essere ceduta, restituita. Come allora per dar potere, oggi per *lasciar respirare* il diritto ad essere rappresentati, il diritto non violento di espressione e dissenso. E la pedagogia, con il suo primato di scienza dell’educazione, dovrà essere *attenta ed in azione*. Per dirlo nei termini di Franz Fanon *militante* laddove si realizzano e palesano delle disuguaglianze sociali, educative di possibilità e scelta.

¹ Si fa qui riferimento al Decreto-legge 123/2023 trasformato in L. n. 159/2023.

² Mentre queste righe vengono scritte le vicende tra l’Università di Torino, i collettivi studenteschi e le parti politiche, sono tutt’ora in fase di sviluppo. Questa si ritiene dunque una ragione ulteriore per non entrare nel merito della vicenda.

Deve essere attenta poiché, in quanto fenomeno tipicamente pedagogico, l'attenzione si caratterizza come dispositivo costante, attivo e sempre vigile; è il frutto di una presenza consapevole nelle situazioni (Reggio, 2014). Dovrà essere in azione per ritrovare una qualità che, riprendendo il consiglio di Agostino Portera ispirato dalle parole di Giovanni Maria Bertin, si fonda sull'intenzionalità, la scelta, il dissenso e l'utopia il suo sguardo critico sul mondo.

In conclusione al paragrafo, si vuole mettere in evidenza come grazie ad una *pedagogia militante* le risposte delle learning cities possono divergere dalle tendenze odierne di restituzioni semplicistiche e opprimenti, possono rispondere alle politiche securitarie indebolendo il sentimento di insicurezza e smascherare l'essenzialismo alimentato da un dibattito pubblico polarizzato.

4. Conclusioni

Per concludere, e chiudere il cerchio, si desidera ritornare sulle parole di Carney inizialmente citate (The Journal, 2026).

Le sue dichiarazioni facevano indubbiamente riferimento a dinamiche relazionali inscritte in contesti e ambiti internazionali, diplomatici ed economici. La struttura relazionale da lui descritta però, come si è lasciato emergere nell'articolo, presenta un sincero e apprezzabile legame con gli ambienti cittadini e più nello specifico comunitari. Le contestuali fragilità in ambito economico della politica odierna qui evidenziate, hanno dato la possibilità di costituire un quadro specifico che rileva alcune criticità quando ci si confronta con alcune comunità in particolare. In questi termini, le parole del Primo Ministro Canadese, assumono all'interno dell'articolo un valore simbolico che si ritrova iscritto nelle relazioni qui osservate. Le learning cities, di conseguenza, sono chiamate a promuovere azioni pedagogicamente orientate che operino in favore di uno sviluppo umano capace di distinguersi dai soli termini economici (Morin et al., 2003). Un potenziale indicatore di tale indirizzo, come proposto nel contributo, potrebbe essere rappresentato dalla valutazione attenta della postura in favore delle comunità e gruppi marginalizzati, dal riconoscimento di una complessità e l'accettazione che in essa esistano i suoi opposti.

Le learning cities allora, diventano così occasione per rivitalizzare non solo gli apprendimenti all'interno di famiglie e comunità, ma anche un trampolino per stimolare attraverso l'attenzione e l'intenzionalità di agire, la generazione di nuove pratiche distinte dai valori umani e non violenti in favore degli oppressi, ovvero di una collettività che forse troppo spesso ci si dimentica di abitare.

Riferimenti bibliografici

- Il Post (2025, 18 dicembre). *A Torino è stato sgomberato il centro sociale Askatasuna*. <https://www.ilpost.it/2025/12/18/sgombero-centro-sociale-askatasuna-torino/>
- Antigone, & Associazione per gli Studi Giuridici sull'Immigrazione (ASGI) (2024), *No a un DDL che minaccia il nostro Stato di Diritto e che se diventasse Legge incarcererebbe anche Ghandi*. <https://www.antigone.it/upload2/uploads/docs/AntigoneAsgiDdlSicurezza.pdf>.
- Calvino, I. (2011). *Perché leggere i classici*. Mondadori, Milano (ed. originale, 1995).

- Cangiano, M. (2024). *Guerre culturali e neoliberismo*. Nottetempo.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?* Piccola Biblioteca Einaudi.
- Comai, C., & Giacomino, G. (2026, 16 gennaio). Askatasuna assemblea all'Università: la decisione dopo un vertice in prefettura. *La Stampa*. https://www.lastampa.it/torino/2026/01/16/news/askatasuna_assemblea_universita_palazzina_einaudi-15470742/
- Dolci, D. (1987). *La comunicazione di massa non esiste*. L'argonauta, Latina.
- Fanon, F. (2007). *I dannati della terra*. Einaudi.
- Femia, F., & Stamin, C. (2024, 01 agosto). Notte di rivolta nel carcere minorile di Torino, gli agenti costretti a fuggire: "è un disastro hanno distrutto tutto". *La Stampa*. https://www.lastampa.it/torino/2024/08/01/news/notte_di_rivolta_nel_carcere_minorile_di_torino_incendio_nelle_celle_negli_uffici_e_nei_corridoi-14525294/
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista*. Nero.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino (ed. originale, 1970).
- Hatzfeld, H. (1982). La difficile mutation de la sécurité-proprété à la sécurité-droit. *Prévenir*, 5, 55–59.
- The Journal. (2026, 21 gennaio). Canadian Prime Minister Mark Carney's speech at the World Economic Forum in Davos [Video]. In YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=izDAOvHz5Wc>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. D. (2003). *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*. Armando.
- Pazé, V. (2024). *I non rappresentati. Esclusi, arrabbiati, disillusi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Prencipe, P. (n.d.). *Diritti in apnea: il decreto sicurezza e il delitto (illegittimo) di rivolta penitenziaria*. Antigone. <https://www.rapportoantigone.it/ventunesimo-rapporto-sulle-condizioni-di-detenzione/il-decreto-sicurezza-e-il-delitto-illegittimo-di-rivolta-penitenziaria/>
- Reggio, P. (2014). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016, 26 October). *Learning Cities*. <https://www.unesco.it/it/iniziative-dellunesco/learning-cities-3/>