



**HAL**  
open science

## Dalle utopie alle città che apprendono come ecosistema: Da una rilettura della Città del Sole di Campanella

Rita Minello, Andrea Mattia Marcelli

### ► To cite this version:

Rita Minello, Andrea Mattia Marcelli. Dalle utopie alle città che apprendono come ecosistema: Da una rilettura della Città del Sole di Campanella. *Formazione & insegnamento*, 2022, Co-belonging, Co-evolution and Ecosystem Education, 20 (1 (tome 1)), pp.10-22. 10.7346/-fei-XX-01-22\_02 . hal-04139711

**HAL Id: hal-04139711**

**<https://hal.science/hal-04139711>**

Submitted on 23 Jun 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Dalle utopie alle città che apprendono come ecosistema:  
Da una rilettura della *Città del Sole* di Campanella\*  
From utopias to cities that become learning ecosystems:  
An interpretation of Campanella's *City of the Sun*

---

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – rita.minello@unicusano.it

Andrea Mattia Marcelli

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma – andrea.marcelli@unicusano.it

---

**ABSTRACT**

This article illustrates a hermeneutic path aimed at the contextualization of utopian narratives (with greater focus on Campanella's *City of the Sun*) within the framework of current educational challenges. *Section §1* shows the importance of utopian thinking for contemporary society. *Section §2* deals with the issue of how the ideal world relates with the physical one and finds this issue to be a drive of utopian narratives. *Section §3* maintains utopias are learning ecosystems: if we follow Halpin's classification (2001) and consider Searle's categorization of speech acts (1969) it is possible to recast utopian narratives as a variant of the learning ecosystems described by Toutain et al. in a different context of research (2019). Each of *sections §4, §5, and §6* explores an ecosystemic dimension of the *City of the Sun*: harmony, detachment from material goods, and the educational principles of a community. *Section §7* concludes by placing Campanella's work within the frame of the contemporary educational crisis.

Il presente articolo propone un percorso ermeneutico volto a tematizzare i racconti utopici – e *La Città del Sole* di Campanella, in particolare – in relazione alle sfide educative attuali. La *sezione §1* illustra l'importanza del pensiero utopico per la società contemporanea. La *sezione §2* affronta la questione del rapporto tra mondo ideale e mondo fisico, identificando in essa un nodo centrale delle utopie. La *sezione §3* individua nelle utopie degli ecosistemi di apprendimento: sulla base della categorizzazione di Halpin (2001) e tenendo conto del racconto utopico come atto linguistico descritto in base alla tipologia di Searle (1969), è possibile inquadrare i racconti utopici come ecosistemi educativi che costituiscono una variante del tipo ordinariamente descritto da Toutain et al. in un diverso quadro di indagine (2019). Le *sezioni §4, §5 e §6* esplorano ciascuna una dimensione ecosistemica de *La Città del Sole*: armonia, distacco dalle cose materiali e principi educativi di comunità. La *sezione §7* conclude collocando il contributo di Campanella nel contesto della crisi educativa contemporanea.

\* Attribuzione delle parti: Rita Minello (*sezione §1, §4, §5, §6, §7*), Andrea Mattia Marcelli (*sezioni §2, §3, §7*).

## KEYWORDS

Campanella, *Città del Sole*, Crisi Educativa, Learning Ecosystem, Utopia.  
Campanella, *City of the Sun*, Educational Crisis Learning Ecosystem, Utopia.

## 1. Introduzione

Apuzzo e Spinicchia (2009) pubblicano il volume *La Città del Sole: Come scegliere e farsi "in casa" l'energia pulita*. Nella prefazione, Fulco Pratesi scrive:

«Non voglio estinguermi come un dinosauro e non voglio che nelle campagne dietro casa mi installino una centrale nucleare o un deposito di scorie radioattive. Eppure, cosa devo fare perché queste mie indisponibilità non siano interpretate come capricci "egologisti" di chi sa dire soltanto "no"?»

A distanza di un decennio, caratterizzato da esperienze di guerre e pandemie che hanno fortemente indebolito l'ecosistema, le parole di Pratesi ci sembrano ben altro che capricci. Di sicuro, Jeremy Rifkin, quando parlava di Terza Rivoluzione Industriale (2018), si riferiva all'ecosistema e alle fonti energetiche rinnovabili, in particolare all'energia solare, come al *primo* dei pilastri della Terza Rivoluzione Industriale.

Ma il titolo di Apuzzo e Spinicchia richiama immediatamente *La Città del Sole* di Tommaso Campanella (1995/1623). All'interno del testo, il riferimento si fa diretto: la contemporanea città del sole che gli studiosi profilano

«non è un'utopia e neanche un luogo immaginario nel quale esercitare la fantasia rincorrendo sogni e mere speranze. La nostra Città del Sole è abitata da persone, energie e tecnologie vere: scelte non solo possibili, ma anche già in atto, casistiche di successo ampiamente testate» (Apuzzo, Spinicchia, 2009, p. 9).

Indiscutibilmente, *La Città del Sole* di Campanella, a differenza di quella dell'energia, è un'utopia, cioè un luogo, uno stato, una società inesistente e ideale, migliore di quelle reali, una società perfetta e felice. Però irraggiungibile.

Ma ci sono principi, nell'utopia di Campanella, senza i quali nulla è possibile realizzare nelle città del sole del presente e del futuro, non solo nelle città dall'organizzazione energetica sostenibile, ma anche nelle città che apprendono come ecosistema.

Rileggendo l'utopia di Campanella alla luce dell'idea di ecosistema e di educazione sostenibile, è possibile selezionare tre utili riflessioni per il tempo presente.

## 2. Dallo spazio ideale allo spazio reale

Collocandosi a valle rispetto a secoli di contributi al genere utopico, Harvey (2000) e Halpin (2001, 301-302) distinguono due tipi di "utopie": le "utopie spaziali" e le "utopie processuali". Le prime descrivono uno stato di cose, mentre le altre progettano la sua realizzazione all'atto pratico e auspicano un processo di trasformazione che possa condurre all'obiettivo. In realtà, nel dettagliare queste categorie,

Halpin ne introduce una terza, ossia le utopie spaziali che, uscendo dalla finzione letteraria, presentano comunque un progetto, ma davano per assodato *a priori* il suo successo. È perciò possibile riformulare la sopraccitata tassonomia, parlando di *utopie come modello* (es.: *Heliopolis* di Iambulo), *utopie come progetto aprioristico* (es.: il *Phalanstère* di Fourier) e *utopie trasformative* (es.: *The Fourth Industrial Revolution* di Schwab, 2016) – queste ultime fornirebbero benefici attraverso l’innescarsi di un processo.

Una delle caratteristiche comuni dei racconti utopici spaziali è quella di trasformare la distanza geografica in metafora telica: il luogo distante, probabilmente irraggiungibile, non può che essere la sede materiale dell’ideale. Ad esempio, nell’opera rinascimentale di Campanella si ritrova, come in Platone, l’elemento ideologico fuso assieme a quello geografico. Da un lato, ciò testimonia l’adesione a uno stile retorico di presentazione, con tutti gli *escamotage* narrativi del caso; dall’altro lato, però, tale tensione tra spazio geografico e spazio dei concetti ripropone un conflitto che aveva caratterizzato il neoplatonismo – di cui Campanella era, a modo suo, cultore (Giardino, 2016) – ossia l’opposizione tra l’immaterialismo di Plotino e la teurgia materialista di Giamblico. Se il primo, nelle *Enneadi*, riconosceva una natura non materiale alle cause ultime,<sup>1</sup> il secondo, con la sua teurgia, riproponeva rapporti causali con dirette ripercussioni sul mondo sensibile e, pertanto, proprio ripercorribili attraverso pratiche rituali (Witt, 1975, 49-52). Giuliano l’Apostata, seguace di Giamblico e iniziato al culto di Mitra (Witt, 1975, 53; Smith, 1995, 18), avrebbe rinforzato tale nozione, riproponendo, benché timidamente, anche sacrifici a scopo iniziatico (Witt, 1975, 49): è quindi evidente il richiamo alla causalità schietta, meccanica oppure organica – cioè “magia simpatica” di frazeriana memoria (Frazer, 1906, 52). Allo stato attuale delle ricerche, la connessione tra il neoplatonismo specificatamente giambliceo e l’opera di Campanella risulta mediata da autori intermedi: in particolare, Bernardino Telesio, nel quale i commentatori veneziani del 1575 (Nicolò Contarini e Alessandro Maranta) riconobbero immediatamente gli elementi della fisica della luce, alla base della concezione “solare” dell’universo da costui descritto (Omodeo, 2019, 181).

Data l’importanza di una pertinenza ontologica rispetto all’universo fisico, fatto di cause e relazioni, si comprende allora l’importanza della collocazione spaziale dei reami utopici: le loro coordinate sono distanti, ma non irraggiungibili; i loro nomi suonano stranieri, ma non inauditi; le pratiche gestionali sono sorprendenti, ma non miracolose, bensì frutto dell’applicazione di tecniche sistematiche. In altre parole, la geografia si fa complice del progetto educativo insito nelle utopie: prelude a una fattibilità proprio in virtù dell’area di sviluppo che esse descrivono – cioè un’area prossimale, attingibile. In Campanella, pertanto, la nomenclatura geografica è manierista e, quando fantastica, agisce primariamente come forma di autotutela per l’autore – perseguitato per le proprie idee e iniziative politiche. Tuttavia, come presagito dalle radici neoplatoniche del pensiero utopico, il racconto geografico, per quanto fittizio, svolge *anche* una funzione ontologica: lo spazio descrivibile è lo spazio del possibile.

Un termine di confronto è Iambulo, presunto naufrago e viaggiatore, del cui diario Diodoro Siculo riporta alcuni estratti. La vicenda di Iambulo fu resa accessibile ai contemporanei di Campanella attraverso le quattro edizioni de *Delle Navigazioni et Viaggi* di Giovanni Battista Ramusio, nel XVI secolo (Baloglou, 2011, 101). Baloglou (2011, 93-94) data il resoconto originale di Iambulo tra il 300 a.C. e

1 Sebbene Bussanich dimostri che, in Plotino, anche la materia gioca un ruolo metafisico fondamentale nell’alimentare le percezioni sensibili (Bussanich, 1994).

il 235 a.C., cioè tra il viaggio di Megastene in India e l'opera di Eratostene, i cui dati astronomici risultano più aggiornati di quelli di Iambulo. Proprio a Iambulo è attribuita una descrizione idilliaca di *Heliopolis*, il Paese del Sole: sette isole che ospiterebbero una serie di piccole comunità non flagellate dalle malattie, i cui abitanti godono vita eterna e praticano l'eutanasia a 150 anni d'età; una terra ricca di frutti che nutrono senza eccessivi sforzi di coltivazione e uno stile di vita dove si riposa molto, si lavora a turno e si trascorre il resto del tempo libero per educare se stessi e sviluppare le scienze – astronomia in particolare (Baloglou, 2011, 91-92). Anche in questo caso, si tratta di un ideale unitario di *polis*, il quale, però, come dimostra lo stesso Baloglou (2011, 95-98), mutua ecletticamente i propri tratti da una panoplia di precedenti spazi immaginari: la Pancaia di Evemero, i "buoni selvaggi" di Teopompo, l'India idealizzata di Megastene, l'*Atlantide* di Platone – così come la nozione di concordia [*Ομόνοια*] propria della Stoà.

### 3. L'utopia come ecosistema di apprendimento

Così come i racconti utopici giocano a cavallo tra l'ideale e il possibile, il fantastico e il reale, essi si muovono anche su diversi piani educativi. Nella sua analisi di *Utopia* (More, 1516), Halpin distingue tre dimensioni (2001, 302-306), la cui descrizione sistematica può essere riprodotta in questi termini:

- Rappresentazione dei processi educativi interni all'universo narrativo: ad esempio, la gratuità dell'offerta educativa o l'educazione parentale del popolo immaginario;
- Comparazione tra processi educativi ideali e processi educativi reali: ad esempio, la critica alla società contemporanea nella prima parte di *Utopia* e il suo contrastare con l'affresco socioeducativo del personaggio di Hythlodaye;
- Esposizione di un quadro progettuale reso effettivo dalla pubblicazione dell'opera stessa, la quale esercita, in chiave performativa, un'azione educativa sui lettori.

Si tratta quindi di un'operazione ibrida rispetto alle categorie del genere utopico precedentemente individuate dallo stesso Halpin (cfr. sezione §2): in questo caso, analogamente a quanto avviene per l'*escamotage* fantageografico, il raccordo trasformativo tra essere e dovere, cioè tra *status quo* educativo e *terminus ad quem* formativo è decretato dal confronto tra il reale e l'ideale.

La *Città del Sole* di Campanella si presta a una lettura analoga, qui riproposta secondo uno schema ispirato alla teoria degli atti linguistici di Searle (1969):

- Illocuzione assertiva: ne *La Città del Sole*, Campanella descrive uno stato di cose, che risulta sì fittizio, ma la cui formulazione come mezzo di contrasto non sarebbe possibile senza una conoscenza del reale;
- Illocuzione direttiva: nel descrivere la "Città del Sole"<sup>2</sup>, Campanella formula un vero e proprio progetto, il quale può essere implementato direttamente oppure, indirettamente, fornire consigli sull'agire;
- Illocuzione espressiva: in sé, la "Città del Sole" incarna un ideale e, come tale,

2 In questa sede, l'uso delle virgolette ha lo scopo di distinguere il luogo utopico dal testo che lo descrive (reso corsivo).

esprime un valore – sia nella sua dimensione rappresentativa (cfr. illocuzione assertiva), sia nella sua dimensione emotivo-espressiva;

- Illocuzione dichiarativa: *La Città del Sole* agisce all'interno di uno spazio discorsivo di tipo foucaultiano (Foucault, 1969), costellato di autori insigni e celebri all'epoca, anche se Campanella probabilmente non era a conoscenza di tutti i loro testi: Leon Battista Alberti, Ortensio Lando, Nicolò Franco, Francesco Patrizi da Cherso, Anton Francesco Doni e Ludovico Agostini (cfr. Renna, 1999, 16). Questo spazio discorsivo è assimilabile quindi a un piano istituzionale di dibattito, il quale, benché principalmente teorico, consente un esercizio di potere da parte dell'enunciatore;
- Illocuzione commissiva: nello scrivere *La Città del Sole*, Campanella espone al pubblico il proprio manifesto. La differenza con l'elemento progettuale (cfr. illocuzione direttiva) sta nel fatto che, con la pubblicazione, Campanella impegna la propria stessa persona. Si espone, cioè, a livello esistenziale.

I punti di cui sopra trovano riscontro nelle ricadute perlocutorie de *La Città del Sole*, non solo per le conseguenze che gli ideali di Campanella ebbero sulla sua vita civile (scrise l'opera durante la prigionia, nel 1602), ma anche per la collocazione del testo nell'orizzonte retorico dell'Italia post-tridentina e delle numerose confraternite e comunità di penitenza che costituivano universi valoriali d'eccezione (cfr. Renna, 1999, 17-19). Gli effetti trasformativi del testo utopico di Campanella si dipanano nei secoli successivi: per citare tempi più recenti, *La Città del Sole* influenzò direttamente avanguardisti russi del calibro di Tatlin (Milner, 1983, 176-178).

Se l'analisi del testo di Campanella come atto linguistico consente di dimostrare che l'autore ha saputo muoversi su più piani dell'ecosistema di apprendimento, presente e futuro, si può altresì osservare che il mondo dei Solari è a sua volta ecosistema di apprendimento: sia in quanto ecotopia<sup>3</sup> prodromica, fondata sulla sostenibilità dei rapporti sociali e naturali, sia in quanto portatrice di un'azione trasformativa sulla popolazione (i Solari) che non ha il proprio fondamento in un singolo strato sociale, ma coinvolge la comunità tutta.

Non si può infatti, parlare di ecosistema di apprendimento senza descrivere la funzionale (e relativamente fluida) interazione tra diversi livelli. Una simile operazione è stata effettuata, ad esempio, da Toutain, Mueller e Bornard (2019): poiché il loro interesse di ricerca riguarda l'educazione all'imprenditorialità, hanno concepito un modello multidimensionale che potesse descrivere e spiegare l'interazione tra attori variegati, tutti appartenenti a un sistema che esorbita dalla scuola intesa come spazio educativo chiuso e controllato. Il loro modello, denominato EEE, individua cinque dimensioni chiave: (a) la cultura, ossia un orizzonte valoriale che determina il rapporto tra individui e tra individui e artefatti; (b) un quadro (o "cornice [framework]") di apprendimento, costituito da azioni programmatiche con vettore *top-down* (ad esempio: i *curricula*); (c) "soluzioni pedagogiche", con conseguenze trasformative e che derivano da stimoli *bottom-up* oppure da impronte culturali e abitudini di più ampio respiro; (d) la "motivazione", intesa come valuta energetica che alimenta i diversi contributi individuali al processo educativo; (e) le "relazioni" e la "rete", sia precedente che successiva rispetto all'agire formativo.

Non è questo il luogo per valutare l'impatto del contributo di Toutain, Mueller e Bornard (2019, 48-50) rispetto alla competenza imprenditoriale; invece, il loro

3 Per la polarizzazione del termine, cfr. Callenbach (1975).



modello è portato all'attenzione in virtù della sua portata teoretica: se è vero, infatti, che lo studio si concentra sull'ecosistema imprenditoriale di apprendimento, è altrettanto corretto affermare che il modello, nella sua struttura fondamentale, mappa le dimensioni chiave di *qualunque* ecosistema formativo. Ritornando, quindi, all'opera di Campanella, è possibile identificare come alcune di queste dimensioni siano elaborate nel racconto utopico.

#### 4. Principio (a): città dove le individualità formano un'armonia

«Tutte cose son comuni [...] La mia repubblica non è composta da un solo uomo, ma da uomini di ogni stato e condizione, ciò che Aristotele non fa nella sua; e io compongo una armonia unica non da una sola corda ma da molte» (Campanella, 1995, p. 26).

La base dell'ecosistema-città per Campanella è *l'appartenenza alla comunità*, comunità reale e concreta, dove pace e concordia derivano da individualità che, come molte corde, insieme, formano un'armonia. Senza tali caratteristiche, nessun valore comune, nessun obiettivo comune può essere concretamente realizzato. Anche nell'utopia di Campanella i futuri possibili sono radicati nel presente, non in visioni troppo remote, idealizzate, straordinarie o digressive, anzi bilanciano le provocazioni con forti legami con il mondo reale. Quando predispone scenari futuri, egli è ben consapevole che, con ogni probabilità, le comunità umane del futuro saranno diverse dalle istantanee dell'isola di Taprobana, ma progettare può condurci verso un futuro possibile e auspicabile.

Pensare una città che si sviluppi in simbiosi coi suoi cittadini apre nuovi orizzonti formativi, in modo non dissimile dagli orizzonti aperti dal concetto di *villaggio globale*, quando i cambiamenti delle città dell'uomo erano attraversati dai cambiamenti tecnologici e mediatici, dal passaggio dallo spazio fisico allo spazio virtuale di città senza confini. Tuttavia, all'epoca di McLuhan (1964), il concetto di villaggio globale si applicava solo ai *medium* unidirezionali, come la radio e la televisione:

«L'informazione, proveniente da un gruppo privilegiato di creatori di contenuti, arrivava a consumatori passivi attraverso una serie di distributori. La comunicazione universale agiva in questo modo più da megafono che da telefono, amplificando le tensioni insite nella società, invece di produrre coesione» (Ratti, Claudel, 2017, p. 14).

A differenza di Campanella, secondo McLuhan "quanto più si ricreano le condizioni del villaggio", tanto più si generano

«discontinuità e divisione e diversità. Il villaggio globale garantisce il più completo disaccordo su qualsiasi argomento. Non ho mai pensato che uniformità e tranquillità fossero caratteristiche del villaggio globale, piuttosto lo sono la cattiveria e l'invidia. Spazi e tempi tra gli individui vengono eliminati, è un mondo in cui si stabiliscono sempre contatti intensi tra le persone. Il villaggio globale-tribale crea molte più divisioni e scontri di tutti i nazionalismi del passato. Il Villaggio è fissione, non fusione, in profondità, sempre» (McLuhan, Stearn 1967, p. 279).

I mass media unidirezionali stimolano contrasti e polemiche su scala globale. In seguito, l'avvento di Internet supera (pur senza eliminarle) le strozzature dei

mezzi di informazione precedenti, democratizzando parzialmente i contenuti. I media si fanno dialogo, più che monologo e in quel momento l'umanità inizia a configurarsi come un vero e proprio villaggio, una comunione di cultura, idee e dibattito, secondo ottiche simili a quelle di Campanella. Gli individui si trovarono immersi in un nuovo e vasto campo di flussi, nuova forma spaziale propria delle pratiche sociali che dominano e plasmano la società (cfr. Castells, p. 473). Lo spazio fisico delle pratiche sociali e formative non è più assoluto, è impossibile disgiungerlo dalla dimensione virtuale. Uno spazio ibrido, che non è neppure possibile considerare come spazio neutrale.

«Lo spazio dei flussi ha a che vedere con la fusione tra reti virtuali e spazio materiale: configurazioni digitali e fisiche che si influenzano attivamente a vicenda. Ma in che modo? Che effetti avrà lo spazio dei flussi sulla città fisica? In questo nuovo contesto, la peculiarità del luogo avrà sempre una sua valenza?» (Ratti, Claudel, 2017, p. 16).

Negli anni Novanta, l'opinione prevalente riteneva che la distanza reale-virtuale sarebbe stata abbattuta, che la fisicità avrebbe perso qualsiasi rilevanza, dopo essere stata inglobata nel tessuto connettivo di Internet, dove il luogo fisico non conta, diventa equivalente quando le informazioni si possono trasferire istantaneamente ovunque e a chiunque, che si tratti di formazione, intrattenimento, impiego. Scriveva Negroponte:

«L'era della post-informazione supererà [i confini] legati alla geografia. Vivere nell'era digitale significherà una sempre minore dipendenza dall'essere in un determinato posto a un dato momento, e diventerà possibile trasmettere anche il posto» (Negroponte, 1995, p. 165)

Tra i Novanta e i Duemila, molti degli strumenti finalizzati all'interazione, all'educazione, al commercio e alla gestione delle informazioni furono digitalizzati e dematerializzati. Divennero efficaci, accessibili e *aspatiali*.

La storia, però, ha smentito queste clamorose previsioni. Non solo gli ultimi eventi, pandemici, da un lato, e bellici, dall'altro, ne hanno mostrato tutti i limiti e le criticità, va pure ricordato che negli ultimi vent'anni le città sono cresciute come mai era accaduto in passato e lo spazio urbano è in fase di espansione in tutto il mondo (Ratti, Claudel, 2017). Secondo alcune statistiche la popolazione urbana cresce al ritmo di 250.000 abitanti al giorno, l'equivalente di una nuova Londra al mese e il 2008 ha segnato un punto di svolta decisivo, con più della metà dell'umanità residente in aree urbane; da allora la crescita ha subito solo accelerazioni. (*The Economist*, 2015). I dati dell'Organizzazione Mondiale della Sanità indicano che entro il 2050 il 75 per cento degli esseri umani vivrà probabilmente in città, mentre nella sola Cina la popolazione urbana è già aumentata di più di 500 milioni nei trent'anni successivi alla liberalizzazione economica – una cifra pari alla popolazione degli Stati Uniti sommata al triplo di quella della Gran Bretagna. Anche sulla base di stime prudenziali, si tratta del cambiamento più grande e più rapido della storia dell'umanità (*The Economist*, 2015). Più che mai le città *reali* sono dei veri e propri magneti umani. Le persone desiderano il contatto con altre persone, vogliono essere al centro degli avvenimenti. In breve, vogliono vivere, studiare<sup>4</sup>,

4 In relazione all'emergenza sanitaria causata dalla pandemia, numerosi studi presentano evidenze di come lo sviluppo umano necessiti di nuovi paradigmi che rispettino la centralità dell'esistere (Fabiano, 2021); che puntino alla costruzione di cittadinanza planetaria su basi di realtà (Carletti,



lavorare nelle città, città mediate dalle reti, dove, oggi, gli elementi fisici e quelli digitali entrano in forte collisione, uscendone entrambi potenziati. La rete non assorbe né sostituisce lo spazio, ma i due elementi si intersecano sempre di più, generando spazi ibridi.

«La nuova sfera di spazio urbano digitalmente integrato prende a volte il nome di smart city. La tecnologia pervade ogni dimensione dello spazio urbano, trasformandolo quasi in un computer da abitare [...] La nuova città è uno spazio fondamentalmente diverso – in cui i sistemi digitali hanno un impatto molto reale sul nostro modo di sperimentare, navigare e socializzare». (Ratti, Claudel, 2017, p. 18).

Siamo testimoni di un “nuovo orientamento del sapere e del potere” (Kelty, 2008, p. 13) all’interno delle città, profondo quanto le trasformazioni del mondo virtuale. Il villaggio globale – reinterpretato – vive una nuova era come spazio di comunicazione e abitazione che riporta in auge la città cultural-democratica di Campanella, una città che si fa laboratorio di comunità, dove l’aspirazione a ottimizzare lo spazio urbano, la qualità della vita, l’efficacia della formazione restano immutate.

## 5. Principio (b): città che segnano il distacco dalle cose materiali

«Però la comunità tutti li fa ricchi e poveri: ricchi, ch’ogni cosa hanno e possiedono; poveri, perché non s’attaccano a servire alle cose, ma ogni cosa serve a loro» (Campanella, 1995, p. 36).

Se ti attacchi alle cose diventi servo delle cose. Insomma, è necessario *distaccarsi dalle cose materiali* per vivere bene. Dare senza attaccamento, saper lasciar andare le cose, per recuperare così altre forme di possesso condiviso e sentirsi tutti ricchi.

Virilio, teorico della cultura urbana, sostiene che l’esistenza umana non si strutturi più sulla polarità di pubblico e privato, ma tra reale e virtuale, dove entrare in un territorio a rischio è possibile tanto nello spazio reale, quanto in quello della navigazione digitale (Virilio, 1992), dove gli umani sono catapultati nel mondo binario, esposti al rischio, ma il mondo provvede anche a sostenerli e a salvaguardarne l’identità post-umana, dove le tecnologie connettive creano un ambiente intimo in cui le persone accedono le une alle altre. Gli strumenti si sono evoluti, da fisici sono diventati mentali e sociali.

Eppure, a ben guardare, la tecnologia integrata sta tornando prepotentemente nello spazio fisico, dove sta trasformando profondamente non solo l’identità sociale, ma il modo di abitare fisicamente le città, enfatizzando la complessità e il carattere ibrido dell’ambiente urbano, al punto tale che le ultime generazioni hanno sviluppato atteggiamenti fisici e mentali che richiedono un tipo diverso di spazio, decifrabile attraverso sistemi di tracce e tutta una serie di realtà in continua evoluzione, cambia le modalità di condivisione della conoscenza (Picon, 2004). Come nella concezione di Campanella, una generazione che non si attacca alle cose, ma “ogni cosa serve a loro” e diventa strumento: anche se la qualità degli

2021); che, per generare resilienza, promuovano concrete esperienze di apprendimento sul territorio (Pignatelli, 2021); resilienza per riprendere il cammino di trasformazione verso una nuova “normalità” dell’esistere (Olivieri e Cardinali, 2021).

strumenti è cambiata e divenuta maggiormente pervasiva, “Siamo chiamati ad essere costruttori, non vittime, del futuro” (Buckminster Fuller, 1999, p. 8).

L’uso e la gestione culturale, sociale, educativa del territorio cittadino – in Italia – è stato considerato tema di interesse generale dagli anni Cinquanta agli anni Settanta;

«poi, progressivamente, la società ha perso quell’interesse, in parte sostituendolo con altri temi – dall’ambiente al paesaggio, in parte considerando superata la stessa disciplina urbanistica” [In realtà si considerava l’urbanistica di interesse in una ristretta cerchia di persone, che decideva di quell’interesse senza tener conto dell’opinione pubblica. La maggioranza dei cittadini era sì oggetto dell’urbanistica, ma ignorava del tutto l’argomento, di cui raramente veniva investita» (Campos Venuti, 2010, p. 41).

Il legame cultura-territorio dagli anni Settanta vede un successivo affievolirsi con la trasformazione dei sistemi produttivi e strutturali: case, servizi, offerte formative delle città, ciò produce marginalizzazione culturale e sociale delle stesse risorse culturali locali, che solo da poco sono tornati al centro degli interessi, con la formazione dei Sistemi Culturali Territoriali, volti alla gestione di offerte formative di valorizzazione delle risorse, nella rinnovata convinzione che cultura e territorio sono un valore condiviso, un sistema vitale che diventa accessibile proprio quando i processi di sviluppo locale operano attraverso filiere che connettono cultura materiale e immateriale:

«La cultura, nella sua accezione più ampia, e il territorio rappresentano sempre più il binomio sul quale fare leva per definire visioni originali di sviluppo ambientalmente compatibile e socialmente sostenibile. Ciò vale in particolare per l’area euro-mediterranea, nella quale le espressioni materiali e immateriali delle culture del passato che connotano fortemente i territori richiedono nuove interpretazioni e creative integrazioni con il presente» (Nigro, 2007, p. V).

Atteggimento ideale, e non ideologico, affidato alla maturazione formativa e culturale della società, che orienta le scelte, senza danneggiare l’intera comunità.

Gli abitanti della Città del Sole vivono il distacco dalle cose esterne perché possono considerarle patrimonio comune, per quanto transitorio, fruibile per il benessere di ciascuno, ricco o povero. Una cultura comunitaria che consente di trascorrere l’esistenza con vitalità e naturalezza, lontana dalla tirannia del consumismo e dalle individualistiche tentazioni di distacco supremo.

## **6. Principio (c): città che operano secondo principi educativi di comunità**

C’è bisogno de «l’educazion commune» (Campanella, 1995, p. 29).

A Taprobana l’educazione è particolarmente seguita: è rivolta a tutti i membri della società ed inizia all’età di tre anni per proseguire poi nell’arco di tutta la vita: i Solari, infatti, lavorano solo quattro ore al giorno per dedicarsi poi all’apprendimento e alla preghiera.

Qui, con Campanella, ci orientiamo all’educazione permanente e all’*Education for All*, ovvero all’Obiettivo 4 dell’Agenda 2030: *Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*. Eppure, lanciando uno sguardo, ci avvediamo di come

«la città di oggi diventa per i bambini il bosco delle favole. Una volta, non moltissimo tempo fa i bambini avevano paura del bosco, dove s'incontravano i lupi e le streghe cattive, mentre si sentivano al sicuro in città. Ora le parti si sono rovesciate, perché la città è diventata ostile: grigia, aggressiva, pericolosa, mostruosa» (Tonucci, 2005, p. XI).

Centri storici diventati uffici e banche, periferie dormitorio nate in velocità, senza piazze, luoghi storici, monumenti.

Tutto è cambiato nel giro di pochi decenni, c'è stata una trasformazione rapida, totale: la città diventa pericolosa ed infida, il bosco diventa oggetto di sogno e di desiderio.

Quando il degrado ha iniziato a rendere la città invivibile? Quando la città ha rinunciato ad essere luogo di incontro e di scambio? Molti cittadini sensibili chiedono ormai che la tendenza cambi, poiché, senza tornare indietro, è possibile andare avanti in un modo diverso, nuovo, che non rinunci a rinunciare alla socialità, alla solidarietà, ma che li renda base portante dell'agire comunitario.

«Non si tratta di realizzare iniziative, opportunità, strutture nuove per i bambini, di difendere i diritti di una componente sociale debole. [...] Si tratta invece di abbassare l'ottica della amministrazione fino all'altezza del bambino, per non perdere nessuno. Si tratta di accettare la diversità che il bambino porta con sé a garanzia di tutte le diversità» (Tonucci, 2005, p. 19).

Come invertire la tendenza? Allora come ora una società che vuole crescere secondo principi comunitari è una società che valorizza il lavoro quotidiano di coloro che si occupano della trasmissione di valori e saperi, attivano capability, funzionamenti e competenze per la vita, enfatizza presso i giovani l'importanza dell'apprendimento serio e motivato, supporta in tutti i modi possibili il raggiungimento delle mete formative, identificandosi in esse.

L'«educazione commune» ha bisogno di conciliare libertà, processi formativi e apprezzazioni.

La questione chiave riguarda metodi, processi e risultati, ovvero come l'educazione possa migliorare la libertà, l'agentività, e il benessere di ciascuno, in modo che possa «rendere la propria vita più ricca attraverso la possibilità di scelte riflesive», una vita di «scelte autentiche con le opzioni di serie» (Sen 1992, p. 41), e potenziare «la capacità delle persone di aiutare sé stesse e di influenzare il mondo» (Sen 1999, p. 18). Il processo di identificazione delle capacitazioni sollecitabili tramite l'educazione sembra comportare una qualche forma di dialogo partecipativa e inclusiva, comunque concettualizzata. Perché l'universalità e l'autonomia dell'uomo non sono date, bensì perpetuamente costruite. Divenire autonomi è solo un punto di partenza, muovendo dal quale occorre cercare regole e criteri etici che possiamo riconoscere come nostri e legittimare nei confronti degli altri. Il nostro è un destino di interdipendenza nella città planetaria:

«La vita è interdipendenza. Nessuno è interdependente, da solo non potresti esistere neppure per un istante. Hai bisogno che l'intera esistenza ti sostenga: in ogni istante ispiri ed espi aria. Questo non è un rapporto: è interdipendenza totale. La realtà è essere *in relazione* [Una relazione che si configura come interconnessione universale:] A livello profondo, tutto ciò che vive è interconnesso, collegato attraverso misteriosi percorsi in un oceano di vita e di consapevolezza» (Osho, 1992, p. 93).

## 7. Conclusione

I tre principi di vita dei Solari sono sufficienti a far evolvere città contemporanee senza cultura in città che apprendono come eco-sistema?

Se il fondamentale contributo al valore finale della città eco-sistemica è rappresentato dall'esistenza stessa della città, esso è fornito dalla comunità nel suo insieme, appartiene a questa e non certo alla volontà egocentrica dei singoli.

Dall'egocentrismo, piuttosto, nasce *l'angoscia dell'abitare* prospettata da Lyotard per la post-modernità. All'angoscia ontologica dell'abitare non può esserci, per Lyotard, risposta definitiva e, in questo, il progetto educativo scopre la propria intima debolezza, la patologia umana (Ricoeur, 2018).

Se la sofferenza umana diventa patologia sociale, la città postmoderna che sorge *nella crisi delle certezze* impone un ripensamento, anche perché ci mette di fronte a un *singolare paradosso*: in questa città, da un lato, tutto cambia velocemente, mentre, dall'altro, sembra che "il vuoto delle certezze sia subito riempito dall'omogeneità della globalizzazione forzata degli stili di vita" (Riva, 2018, p. 83).

A questo punto, il richiamo va all'ultimo Ricoeur. Lyotard e Ricoeur si incontrano ed esprimono, sulla vita nelle città, opposte posizioni alla Triennale dell'Architettura di Milano, nel 1994. Mentre Lyotard sottolinea le dimensioni dell'angoscia esistenziale, acuite dalla città, Ricoeur, con posizione opposta a Lyotard, applica inaspettatamente l'ermeneutica narrativa all'eco-sistema città, dando vita a un continuo ritorno: Ricoeur ritorna sul nesso tra il *tempo raccontato* e lo *spazio costruito*, tra *l'umano* e *l'abitare* (Riva, 2018). Se l'umanità diventa sempre più un corpo unico planetario, Ricoeur individua, quasi a cogliere le grandi spinte contemporanee alla dispersione della città, i caratteri principali di questa incipiente "civilizzazione universale" (Ricoeur, 1961). E suggerisce di opporvi la vita intima delle comunità urbane.

Richard Sennett lancia lo stesso messaggio di Ricoeur, seppur in contesti modificati, nel noto testo *Costruire e abitare. Etica per la città*, testo dove i luoghi urbani sono considerati più nella dimensione del vivere collettivo che per la capacità di offrire servizi, mentre la cultura si costruisce attraverso la ricchezza di significati. Un'etica della città aperta che risolva le criticità del convivere:

«Una città è storta e sbilenco perché è diversa e molteplice, abitata da migranti di tutti i tipi, che parlano decine di lingue diverse, e perché contiene al suo interno disuguaglianze accecanti» Sennett, 2018, p. 14).

Le reti plurali stanno già cambiando il futuro urbano e culturale. Tuttavia, se il terreno di gioco è il domani, il progetto di cambiamento, dice Price, «come la medicina, deve passare *dalla pratica curativa alla pratica preventiva*» (Price, 1984).

Per agire come pratica preventiva eco-sistemica, cogliamo la sollecitazione di Francesco Tonucci: la città dei bambini è il nuovo modo di pensare la città. Dalla città di Babilonia, dove i linguaggi allontanano le persone, alle nuove realtà delle città intelligenti, le smart city, in cui le nuove tecnologie avranno un ruolo fondamentale e i bambini diventano protagonisti indiscussi, molti ponti devono ancora essere attraversati e molti interrogativi devono essere posti: interrogativi inquietanti sull'uso degli spazi e sulle relazioni sociali (De Seta, 2017).

Serve, soprattutto, l'equilibrio della ragione:

«L'ottima repubblica è quella dove ciascuno è eletto a fare quello ufficio al è nato, perché allora *regge la ragione*.  
Pessima è dove fa ufficio contra quello per che è nato, perché *la regge il caso*.

Mista è dove in parte fanno l'ufficio secondo la natura *et in parte non*, perché *regge la raggione e il caso insieme*» (Campanella, 1995, p. 42).

## Riferimenti bibliografici

- Apuzzo, S., Spinicchia, N. (2009). *La Citta del Sole. Come scegliere e farsi "in casa" l'energia pulita*. Roma: Stampa Alternativa.
- Baloglou, C. P. (2011). Iambulus' "Sun State" and T. Campanella's "Civitas Solis": Some Comparative Parallels and Links of Two Utopias. In J. G. Backhaus (ed.), *The State as Utopia: Continental Approaches* (pp. 89-114). Springer.
- Buckminster Fuller, R., Kiyoshi Kuromiya (1992). *Cosmography. A Posthumous Scenario for the Future of Humanity*. New York, NY: Macmillan.
- Bussanich, J. (1994). Realism and Idealism in Plotinus. *Hermathena*, 157, pp. 21-42. <https://www.jstor.org/stable/23041386>
- Campanella, T. (1995). *La Città del Sole* (M. Baldini, Ed.). Roma: Newton Compton. (edizione originale: *Civitas Solis. Idea reipublicae philosophicae*. Francoforte sul Meno: G. Tamback, 1623).
- Campos Venuti, G. (2010). *Città senza cultura. Intervista sull'urbanistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Callenbach, E. (1975). *Ecotopia: The Notebooks and Reports of William Weston*. Indore: Banyan Tree Books.
- Carletti, C. (2021). Pensare e Agire nel post pandemia: proposte pedagogiche per uno sviluppo umano sostenibile e la costruzione di una cittadinanza planetaria / Thinking and Agency in the post-pandemic era: Pedagogical proposals for sustainable human development and the construction of planetary citizenship. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 219-228.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Cambridge, MA: Blackwell.
- De Lucca, J.-P. (2003). *Tommaso Campanella and The City of the Sun : Utopianism and Neoplatonism in the late Renaissance* [dissertation]. L-Università ta' Malta, Department of Philosophy. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/90894>
- De Seta, C. (2017). *La città. Da Babilonia alla smart city*. Milano: Rizzoli.
- Fabiano, A. (2021). Per un nuovo paradigma educativo durante la Pandemia. Lo sviluppo umano tra Capability Approach e digitale / A New Educational Paradigm during the Pandemic: Human Development between Capability Approach and Information Technology. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 179-191.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Frazer, J. G. (1906). *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion, Third Edition, Part I: The Magic Art and the Evolution of Kings, Vol. I*. London, Bombay, Calcutta, Madras, Melbourne: Macmillan.
- Giardino, A. (2016). The Seven Works of Mercy: Love between Astrology and Natural Generosity in the Naples of Tommaso Campanella. *Aries*, 17(2), pp. 149–170. <https://doi.org/10.1163/15700593-01600100>
- Halpin, D. (2001). Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 299–315. <https://www.jstor.org/stable/3122242>
- Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh University Press.
- Kelty, C. (2008). *Two Bits. The Cultural Significance of Free Software*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York, NY: McGraw-Hill.
- McLuhan, M., Stearn, G. E. (Eds.) (1967). *McLuhan. Hot and Cool. A Primer for the Understanding of and a Critical Symposium with Responses by McLuhan*. New York, NY: Dial Press.
- Milner, J. (1983). *Vladimir Tatlin and the Russian Avant-Garde*. New Haven and London: Yale University Press.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York, NY: Alfred A. Knopf. Ed. Italiana (1995). *Essere digitali*. Milano: Sperling & Kupfer.

- Nigro, F. (2007) (a cura di). *Cultura e territorio. I sistemi culturali territoriali*. Roma: Carocci.
- Olivier, D., Cardinali, C. (2021). Il cammino di trasformazione verso una nuova "normalità" ai tempi del Covid-19: dalla pedagogia della vulnerabilità alla pedagogia della resilienza / The path of transformation towards the new "normal" in the time of Covid-19: from the pedagogy of vulnerability to the pedagogy of resilience. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 296-315.
- Omodeo, P. D. (2019). *Bernardino Telesio and the Natural Sciences in the Renaissance*. Brill.
- Osho Rajneesh (1992). *Life's Mysteries*. New York, NY: Penguin Books. tr. it. Ma Anand Vidya, Swami Anand Videha (2007). *I misteri della vita*. Milano: Mondadori.
- Picon, A. (2004). Architecture and the virtual. Towards a new materiality. *Praxis. New Technologies New Architectures*, VI, pp. 114-21.
- Pignalberi, C. (2021). Promuovere esperienze di apprendimento sul territorio: la sostenibilità e la resilienza come motore di "rinascita" ai tempi del Covid-19 / Promoting learning experiences on the ground: Sustainability and resilience as an engine of "rebirth" in the time of Covid-19. *Formazione & Insegnamento*, 1 (1), pp. 282-295.
- Price, C. (1984). *The Square Book*. London: Architectural Association Publications.
- Renna, T. (1999). Campanella's City of the Sun and Late Renaissance Italy. *Utopian studies*, 10(1), 13-25. <http://www.jstor.org/stable/20718006>
- Ricoeur, P. (1961). Civilisation universelle et cultures nationales. *Esprit*, 29/10.
- Ricoeur, P. (2018). *Leggere la città*. A cura di F. Riva. Roma: Castelvecchi.
- Riva, F. (2018). L'angoscia dell'abitare. Ricoeur, Lyotard e la città postmoderna. In Ricoeur, P. (2018). *Leggere la città* (pp. 5-72). A cura di F. Riva. Roma: Castelvecchi.
- Rifkin, J. (2018). *La terza rivoluzione industriale. Come il «potere laterale» sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Milano: Mondadori.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Cologne/Geneva: World Economic Forum.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, R. (1995). *Julian's Gods: Religion and philosophy in the thought and action of Julian the Apostate*. London and New York: Routledge.
- Sennett, R. (2018). *Costruire e abitare. Etica per la città*. Milano: Feltrinelli.
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Toutain, O., Mueller, S., & Bornard, F. (2019). Decoding Entrepreneurship Education Ecosystems (EEE): A Cross-European Study in Primary, Secondary Schools and Vocational Training. *Management international / International Management / Gestiòn Internacional*, 23(5), 47-65. <https://doi.org/10.7202/1066711ar>
- Virilio, P. (1992). The law of proximity. In Adriaansens, A., Brouwer, J., Delhaas, R., Den Uyl, E. (Eds.). *Book for the Unstable Media*, Rotterdam: V2.
- Witt, R. E. (1975). Iamblichus as a forerunner of Julian. *Entretiens sur l'Antiquité classique*, 21, 35-67. <http://doi.org/10.5169/seals-660687>