



3

Luglio 2025

Peripheral knowledges: feminist urbanism as a transformative educational practice

Saperi periferici: l'urbanistica femminista come pratica educativa trasformativa

Angela Arsena

Università Telematica Pegaso

angela.arsena@unipegaso.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17311

ABSTRACT

This contribution aims to critically reconsider the notion of the Learning City, distancing it from technocratic and universalistic interpretations, and instead proposing it as a situated theoretical-practical configuration grounded in the interplay of spatial justice, urban pedagogy, and radical feminism. The adopted perspective places feminism of the periphery at its core—not as a local declension of feminist thought, but as an epistemological device capable of deconstructing dominant urban imaginaries and generating counter-cartographies of education rooted in lived experience, structural vulnerability, and transformative relationality. In this framework, the Learning City is not a neutral space to be designed, but a collective subject in becoming, traversed by political tensions, erased memories, and generative potentialities. Urban peripheries are considered not only as symbolic loci of exclusion, but as cognitive laboratories from which situated knowledges, informal practices of care, and alternative forms of habitability emerge—capable of disrupting hegemonic logics of exclusion. From this emerges a vision of critical urban pedagogy based on situated

practices, diffuse care, embodied narratives, and collective transformation. The Learning City, thus reinterpreted, is not a model to be replicated, but an open field of co-emergence between education, justice, and space.

Keywords: feminism of the periphery, learning city, urban pedagogy, situated knowledges, diffuse care, counter-cartographies.

RIASSUNTO

Il presente contributo si propone di ripensare criticamente la nozione di Learning City, sottraendola a una concezione tecnocratica e universalistica, per assumerla come configurazione teorico-pratica situata, fondata sull'intreccio tra giustizia spaziale, pedagogia urbana e femminismo radicale. La prospettiva adottata pone al centro il femminismo di periferia, non come declinazione localistica del pensiero femminista, bensì come dispositivo epistemologico in grado di decostruire l'immaginario urbano dominante e di produrre contro-cartografie educative fondate sull'esperienza vissuta, sulla vulnerabilità strutturale e sulla relazione trasformativa. In tale ottica, la città che apprende non è uno spazio neutro da progettare, ma un soggetto collettivo in divenire, attraversato da tensioni politiche, memorie cancellate e potenzialità generative. Le periferie urbane vengono assunte come luoghi simbolici di esclusione ma anche come laboratori cognitivi da cui emergono saperi situati, pratiche di cura informale e forme alternative di abitabilità, capaci di disarticolare le logiche di esclusione. Ne emerge una proposta di pedagogia urbana critica, fondata su pratiche situate, cura diffusa, narrazioni incarnate e trasformazione collettiva. La Learning City, così intesa, non è modello da replicare, ma campo aperto di co-emergenza tra educazione, giustizia e spazio.

Parole chiave: femminismo di periferia, città che apprende, pedagogia urbana, saperi situati, cura diffusa, contro-cartografie.

1. LA CITTÀ COME SOGLIA EDUCATIVA: RIPENSARE LA LEARNING CITY DAL MARGINE

La *Learning City* non si esaurisce in un dispositivo tecnico-amministrativo al servizio di un'utenza generalizzata e di categorie di cittadinanza esplicite o implicite: essa si impone, più radicalmente, come categoria politico-filosofica, come costruzione simbolica e genealogica dell'abitare pedagogico (Lefebvre, 1974; Simons & Masschelein, 2008). È architettura del possibile, morfologia in tensione, corpo collettivo che apprende sé stesso nel processo stesso del divenire, disarticolando le dicotomie tra centro e periferia, tra sapere e potere, tra spazio e corpo (Soja, 2010). La città che apprende non è mai un oggetto da progettare, ma un soggetto che si reinventa. È organismo poroso, pensante, che non distribuisce il sapere, ma lo genera nella frattura.

Affondando le sue radici nella *paideia* greca, la *Learning City* raccoglie e sovverte l'eredità classica della *polis*: se nella *Repubblica* di Platone l'educazione era ordinamento armonico dell'anima individuale, tensione perenne, e spesso frustrata, verso una perfezione e una purezza irraggiungibile e utopica, nel presente essa diventa dissonanza necessaria, apertura alla molteplicità (Arendt, 1958; Mouffe, 2005). La città non è totalità, ma campo di tensioni, spazio agonale in cui la pluralità non si appiana, ma si riconosce e si connette reciprocamente (Nancy, 2001; Butler, 2016). Così, la *Learning*

City sembra rifiutare la funzionalità della *smart city*, opponendole un'epistemologia dell'incompiuto, del relazionale, del vulnerabile (Braidotti, 2013). In essa risuona la voce di Freire (1970): "nessuno educa nessuno", perché solo nella mediazione incarnata del mondo è possibile apprendere. E oggi, quel mondo è la città, luogo in cui il sapere si sedimenta nei corpi e negli spazi (Azara *et alii*, 2024). Ma la città è sempre già segnata da fratture: topografie dell'esclusione, architetture della dimenticanza, dispositivi di visibilità selettiva. Le promesse della Learning City si infrangono contro i muri invisibili che definiscono chi può apprendere, chi può parlare, chi ha diritto alla presenza. Qui si rende necessaria la nozione di giustizia spaziale (Soja, 2010): la città che apprende non può tollerare le disuguaglianze educative come effetti collaterali. Al contrario, deve assumerle come punto di partenza per un'etica radicale della trasformazione.

Come ha ricordato Martha Nussbaum (2011), lo sviluppo delle capacità umane – tra cui quella di apprendere e di partecipare – dipende da condizioni concrete: sicurezza, salute, tempo, riconoscimento. La Learning City, se intesa in questa direzione teorico/pratica, dovrebbe allora assumere il paradigma delle *capabilities* come principio di giustizia educativa, sostenendo le possibilità effettive di ogni soggetto, e non solo le sue potenzialità astratte.

bell hooks (1994) ci invita a pensare l'educazione come atto performativo di libertà, un gesto che parte dall'esperienza vissuta e si oppone alle strutture di dominio. Una Learning City ispirata da questo pensiero non può prescindere da un'analisi intersezionale dei rapporti di potere che attraversano il tessuto urbano (Angelucci 2015). Le città, infatti, sono storicamente organizzate secondo logiche sessiste, razziste, classiste, come dimostra l'etnografia urbana condotta da molte studiose femministe. La cura – invisibile e non riconosciuta – costituisce l'infrastruttura nascosta della città contemporanea (Tronto, 1993). Eppure, la rivoluzione epistemologica non entra quasi mai nei processi decisionali o nei progetti educativi urbani: come scrive Lopez (2024) l'idea di spazio urbano sin dalla *polis* greca si presenta come una realtà fondata sul modello eteronormativo e maschio-centrico.

Per Joan Tronto (1993), una società giusta è quella che assume la cura come pratica politica e non solo come attività domestica. Estendere questa visione alla città che apprende implica immaginare una infrastruttura della cura educativa: spazi accessibili, tempi flessibili, ambienti affettivamente abitabili, politiche capaci di rispondere alla complessità delle vite. In questo senso, la Learning City si trasforma in città della cura, dove apprendere è anche prendersi cura: di sé, degli altri, del mondo condiviso.

Questa visione è coerente con l'etica relazionale delineata da Carol Gilligan (1982), secondo cui la maturazione morale non avviene in base a principi astratti, ma attraverso reti di responsabilità concreta. La città che apprende, da questa prospettiva, è lo spazio in cui si impara ad abitare relazioni non predeterminate, in cui si coltivano forme di attenzione, ascolto, ospitalità. In tal senso, la città si configura come soglia educativa, come luogo di co-emergenza del sé e dell'altro, secondo un principio che è tanto pedagogico quanto ontologico (Arendt, 1958).

Ed è dunque in tal senso che la Learning City si configura, pienamente, come spazio aperto o circolo ermeneutico, si direbbe, che riconosce al contempo la propria incompiutezza. Essa non si pone infatti come modello da esportare, ma come campo di sperimentazione *in fieri*, in cui l'apprendimento non è funzione del progresso lineare, bensì gesto di ospitalità epistemica. Seguendo la suggestione di Donna Haraway (2016), potremmo dire che la Learning City è un luogo in cui si impara a "stare con il problema", a convivere con la complessità del vivente, a costruire alleanze tra generazioni, specie, linguaggi, differenze.

Interrogarsi, allora, sulle dinamiche attraverso cui le periferie, intese non soltanto come entità geografiche, ma come luoghi simbolici di esclusione e subalternità, possono divenire attori agentivi nel ripensamento delle geografie urbane, diventa condizione preliminare imprescindibile. In un'ottica intersezionale e critica, mettere a fuoco i processi di periferizzazione come dispositivi di riproduzione delle disuguaglianze spaziali, sociali e simboliche, svelando le matrici sistemiche che perpetuano una distribuzione iniqua del potere all'interno dello spazio urbano, significa entrare in dialogo con la letteratura contemporanea negli studi di genere e della città, tematizzare le forme insidiose del sessismo strutturale e del razzismo istituzionale che modellano lo spazio abitato come spazio intrinsecamente non neutro bensì storicamente e politicamente situato.

In ultima istanza, significa 'stare e sostare con il problema'.

2. CARTOGRAFIE RADICALI: IL FEMMINISMO DI PERIFERIA E LA CONTRO-PEDAGOGIA URBANA

Nel cuore di questa visione si colloca il femminismo radicale, che interpreta la città non come contenitore ma come macchina desiderante, campo di forze attraversato da tensioni simboliche e materiali. La città che apprende è quella che fa emergere, nel visibile, ciò che è stato reso sistematicamente invisibile: la fatica della cura, la resistenza quotidiana, il sapere dei corpi, una sorta di femminismo di periferia (Micciché, 2024) che non è declinazione locale del femminismo, ulteriore specificazione settoriale, geo-localizzazione di diagramma di rivalsa, piuttosto espressione financo più concreta e cogente.

Esso parte da una consapevolezza a lungo patita ed esperita: le periferie si costituiscono non soltanto come realtà urbanistiche marginali, ma come proiezioni distorte di un centro idealizzato, bianco, maschile, funzionale alla logica della produttività e della visibilità. L'immaginario urbano dominante ha infatti sempre assegnato ai margini il ruolo di eccedenza, di anomalia, di spazio da contenere o da "rigenerare" secondo paradigmi spesso eterodiretti e normativi. Basti pensare all'abusata retorica della "riqualificazione" urbana, che troppo spesso coincide con processi di gentrificazione e di espulsione silenziosa dei corpi non conformi: migranti, donne sole, giovani non produttivi, soggettività LGBTQIA+, famiglie non nucleari.

Il corpo femminile, in particolare, viene marcato da una doppia marginalità: da un lato, esso è percepito come fuori luogo negli spazi pubblici – soprattutto in orari e quartieri connotati da insicurezza – dall'altro è iper-visibilizzato e oggettificato in ambiti mercificati dello stesso spazio urbano. Ne consegue un'organizzazione implicita della città secondo logiche di esclusione simbolica: spazi della cura relegati all'invisibilità o alla privatizzazione, trasporti pubblici non pensati per chi si muove con bambini, percorsi scolastici e lavorativi disgiunti, tempi urbani non sincronizzati con i ritmi della vita quotidiana o di una sbandierata, e sempre disattesa, conciliazione. In questo scenario, il sapere situato delle donne e delle comunità marginalizzate – quel sapere che deriva dalla loro esperienza concreta dello spazio, del tempo, del pericolo e della solidarietà – è sistematicamente escluso dai processi decisionali e progettuali.

Il femminismo di periferia, dunque, si innesca nell'*humus* vitale generato dalle esistenze segnate dall'esclusione sistemica – donne migranti, giovani precarie, soggettività vulnerabili – e ne riconosce il sapere come forma epistemica piena. Le periferie, in questa prospettiva, non sono scarti del centro, ma luoghi generatori di una politica del sapere situato. E le donne che abitano questi luoghi non chiedono semplicemente inclusione nei termini di tollerante concessione, ma riconoscimento come co-autrici dell'urbano. Rendere visibile e criticare gli immaginari urbani non significa infatti, e

semplicemente, decostruire le narrazioni egemoni, ma aprire la possibilità per un'epistemologia urbana altra: un pensiero della città che emerga dal basso, che si faccia attraversare dai vissuti e dai saperi delle periferie, che riconosca nello spazio non un contenitore neutro ma una trama viva di relazioni, conflitti, memorie. È in questo senso che si può parlare di pedagogia urbana critica: una pratica riflessiva e trasformativa che interroga l'ordine simbolico della città, ne disvela le gerarchie invisibili e promuove forme di riappropriazione spaziale fondate sull'equità e sulla giustizia.

La Learning City che emerge da questa trama non appare pertanto utopia astratta e velleitaria, ma progetto immanente: è città che apprende perché ascolta, perché accoglie il dissenso, perché traduce la vulnerabilità in fondamento di giustizia.

È città che si disfa dei suoi automatismi e si lascia attraversare dalla possibilità.

È città narrata al plurale, città che dice: qui si apprende, perché qui si lotta, si cura, si resiste. Qui si impara non per adattarsi, ma per trasformare.

Qui, finalmente, si può dire: noi siamo, noi apprendiamo, noi trasformiamo.

Ma questa configurazione critica esige un ulteriore passo teoretico: non si tratta solo di riconoscere il sapere delle periferie, ma di assumere il margine come principio epistemologico. La filosofia del margine, così come elaborata da bell hooks, da María Lugones (2010) e, implicitamente, da Cavarero (1997) nel suo pensiero della singolarità incarnata, invita a sovvertire la verticalità del centro con la curvatura etica del bordo. Il bordo non è un limite, ma un punto di soglia, un dispositivo di attraversamento, un luogo dove il sapere non si stabilizza e non si fossilizza ma si reinventa.

In questa cornice, il femminismo di periferia si costituisce come contro-cartografia teoretica della città: non più descrizione dell'esistente, ma apertura ontologica alla possibilità. Come scrive Martina Micciché (2024), la periferia è condizione strutturale di marginalità e insieme spazio di rielaborazione simbolica. È il luogo da cui osservare il mondo con sguardo disallineato, attraversato da assi intersezionali che mettono in crisi il soggetto neutro del sapere. In questo senso, dunque e di nuovo, il femminismo di periferia non è localismo, ma teoretica incarnata e critica.

Il progetto educativo che ne scaturisce è altrettanto radicale. Non si tratta di portare l'educazione nei margini, ma di far emergere l'educazione dal margine. Ciò significa riconoscere che le forme di apprendimento informale, affettivo, comunitario, spesso svilite dalle matrici neoliberali dell'efficienza, costituiscono la linfa di una nuova pedagogia urbana. Significa accogliere il conflitto come momento generativo, la fragilità come matrice cognitiva, la cura come architettura epistemica. Rendere pensabile la città come campo simbolico significa interrogare le sue narrazioni dominanti, decifrare la grammatica spaziale che stabilisce chi può abitare, chi può transitare, chi è destinato a essere visto e chi condannato all'invisibilità (Lopez, 2024). In tale prospettiva, le diverse e pervasive forme dell'esclusione e del respingimento, oltre che meri riflessi culturali, si rivelano dispositivi performativi che determinano l'accesso al mondo, il diritto alla presenza e la legittimità della parola: essi costituiscono, per usare un lessico foucaultiano, una tecnologia del vedere e dell'escludere, una geopolitica dell'esistenza che si esprime nella mappatura affettiva e materiale della città.

Là dove Foucault (1975) ci ha insegnato infatti a leggere lo spazio urbano come griglia di dispositivi disciplinari – eterotopie del controllo, del sorvegliare e punire –, la Learning City femminista si propone come contro-spazio pedagogico: una città che non solo distribuisce corpi, ma che li ascolta e li riconosce nella loro potenza differenziale. L'eterotopia si trasforma in *kairotopia*, spazio dell'occasione, della parola inedita, del possibile che irrompe. Educare nello spazio urbano significa, allora, disattivare le coreografie del controllo, sospendere la logica della produttività e generare zone franche dove il sapere non sia misura, ma relazione.

E ancora: là dove Hannah Arendt aveva riconosciuto l'azione come il solo modo per inaugurare l'inedito e per spezzare la coazione alla ripetizione, la città che apprende diventa lo spazio dell'azione pedagogica per eccellenza: uno spazio dove ciascuno può nascere al mondo come soggetto di parola e di responsabilità. La città, così intesa, è luogo che permette l'apparizione, che garantisce l'irruzione dell'inatteso, l'evento dell'altro.

Così, l'architettura della Learning City si trasfigura in un'architettura radicale della co-esistenza: una pedagogia della soglia, della fragilità, del possibile. Non edificio, ma curvatura permanente tra ciò che è e ciò che può essere. Non un modello, ma un gesto, un ritmo, un respiro. Non una città per tutti, ma una città da tutti, costruita attraverso pratiche di interdipendenza, di narrazione, di dis-obbedienza. In questa visione, la Learning City non è soltanto un progetto pedagogico: è una filosofia politica incarnata, una ontologia relazionale in atto, una forma di resistenza spaziale che si fa parola pubblica e trasformazione collettiva. Forse, appunto, una contro-pedagogia urbana.

3. ARCHITETTURE DELLA DISOBBEDIENZA: SAPERE SITUATO E CITTÀ FEMMINISTA

Tutto ciò non per sostituire l'urbanistica con la pedagogia, o viceversa, ma per riconoscere che ogni progetto dello spazio è già una scelta educativa. Il femminismo radicale e intersezionale ci chiede di abitare questa consapevolezza come un compito politico: progettare con, mai per; costruire a partire da ciò che eccede, mai da ciò che coincide; disegnare città che non istruiscano i corpi, ma che si lascino trasformare da essi.

Una Learning City fondata sul margine non insegna: impara; non si limita ad accogliere: si decostruisce; non guarda solo all'includere: si decentra. La città che può ancora generare pensiero, parola, mondo, non si esercita sul corpo dell'altro, ma apprende nell'incontro: la Learning City che il femminismo radicale – nelle sue voci indigene, nere, trans, diasporiche – evoca è una città non più da costruire per il futuro, ma da rivendicare nell'*hic et nunc* di un gesto quotidiano dal bordo, per generare mondi possibili, consapevoli di un cammino disseminato di ostacoli tanto materiali quanto simbolici. Le città del mondo, infatti, si articolano su piani molteplici e contraddittori: le geometrie disciplinari delle metropoli scandinave, ordinate e silenziose, coesistono con le espansioni caotiche e stratificate delle città mediterranee e mediorientali, in cui la memoria storica si mescola a nuove disuguaglianze. Le griglie ortogonali delle città nordamericane – figlie di un sogno coloniale di controllo e dominazione della terra – dialogano, talvolta in modo conflittuale, con la fluidità comunitaria delle città dell'Africa occidentale o con la densità rituale delle città andine. La Learning City sfugge alle classificazioni di un modello fisso, appartenendo invece ad un principio generativo che attraversa le differenze senza annullarle. È un'idea-mondo che respira nella pluralità delle convivenze umane, nell'incontro tra l'ombra del vicolo del centro storico e l'orizzonte della periferia, tra l'infrastruttura reticolare e la soglia del mercato, tra il silenzio boreale delle architetture di vetro e la polifonia dei quartieri informali.

Ciò che accomuna queste differenze è la possibilità, sempre fragile e sempre rinnovabile, di un'educazione che non discrimini ma accolga, che non disciplini ma generi presenza. È la pedagogia della cura e della lentezza, che sa fermarsi, ascoltare, interrogare.

Per costruire queste città disseminate occorrono non piani regolatori, ma alleanze: tra saperi e pratiche, tra generazioni e territori, tra specie viventi e memorie residuali, città che sappia farsi grembo che tuttavia non contenga ma generi (Carta, 2013). Una città dove la filosofia cammini lenta accanto al bambino, al migrante, alla madre sola, e dove ogni soggettività possa trovare non una

funzione ma un luogo. Si tratta di una filosofia che non abita le altezze dell'astrazione, ma si fa passo, respiro, presenza. Una fenomenologia incarnata, che ruota attorno al concetto di agilità culturale che non è tecnica dell'adattamento, ma arte dell'incontro e intelligenza di chi attraversa confini senza cancellare le orme altrui. In questa città che pensa camminando, il femminismo della periferia non è sapere ai margini, ma pensiero radicale che nasce dove la vita è più esposta. È una pedagogia che non cerca identità fisse, ma luoghi dove sostare, ascoltare, generare relazione. Qui, l'agilità culturale è cura situata, non strategia: è corpo che comprende, parola che non colonizza, educazione che accade nella prossimità.

In questa visione, educare diventa un atto ontologico, e progettare lo spazio urbano diventa una forma di pensiero a partire dal bordo quale luogo liminale, apparentemente secondario, dove si incontrano le tensioni mai risolte della città – le promesse non mantenute, le voci non udite, i cammini spezzati. Il femminismo del margine ci insegna che ogni periferia è, in realtà, un laboratorio epistemico: lì si inventano nuovi linguaggi, si generano nuove forme di sopravvivenza e di gioia, si disegna una mappa del possibile che il centro non può nemmeno immaginare.

Così, nel femminismo delle periferie, forse la Learning City trova il suo specchio più radicale e non come zona da integrare o bonificare, ma come spazio politico di generazione, di saperi e pratiche che scardinano le grammatiche centrali. Il femminismo radicale e decoloniale offre il lessico e le mappe per abitare questa possibilità: questo non significa rinunciare alla radicalità dell'utopia, ma incarnarla nella tensione tra ciò che è e ciò che potrebbe essere. Come ci insegnano le filosofie del bordo, non vi è pensiero che non nasca da una frattura. E proprio nella frattura urbana – nella sua ingiustizia e nella sua creatività – si apre la possibilità di una città altra dove tutto ciò che oggi sembra solo simbolico – una panchina che ospita il silenzio, una mappa che disegna emozioni, una piazza che raccoglie racconti migranti – è già gesto di trasformazione (Dorato, 2021). È già politica dell'accoglienza, filosofia della cura, pedagogia del futuro.

Si aprono qui due versanti: quello delle immagini-proposta, suggestioni radicali che mettano in tensione lo spazio costruito e il sapere situato, l'architettura e la pedagogia, il femminismo del margine e la città che apprende, visioni che non ambiscono alla fattibilità tecnica, ma all'urgenza etica e alla coerenza filosofica (Kern, 2024), e il versante dei cantieri esperienziali ed esistenziali già aperti.

Al primo appartengono le filosofie urbanistiche della soglia abitabile come attraversamento simbolico e che predilige le membrane ai muri: gli spazi porosi delle biblioteche aperte h24, delle piazze-atelier, delle stazioni del sapere informale. Ovvero luoghi dove l'apprendere accade senza sorveglianza, dove la vulnerabilità è autorizzata, dove l'errore non è escluso ma accolto come gesto creativo. Ancora: sul primo versante troviamo le architetture della cura diffusa in opposizione ai dispositivi patriarcali dell'isolamento funzionale, disseminati da micro-spazi dedicati: cortili trasformati in aule di affettività, marciapiedi che si allargano in giardini-racconto, portici femministi per l'ascolto intergenerazionale. L'architettura, in questa visione, non è mai neutra: è corpo che risponde, superficie che riflette, rifugio che parla (Borgogni, 2019).

Non basta: qui abbiamo anche i memoriali dell'invisibile, laddove la città ha cancellato la memoria delle lotte femminili e delle genealogie escluse e la Learning City ha costruito memoriali vivi: pareti scritte collettivamente, stanze del ricordo migrante, archivi orali accessibili nei mercati e nei bagni pubblici che rendono la memoria urbana non fenomenologia della retroguardia, o dell'avanguardia o mera retrospettiva, ma condizione della trasformazione, luogo d'elezione di una pedagogia mobile e di cartografie fluttuanti e non funzionali ma affettive, emozioni collettive che disegnano percorsi

educativi. Mappature partecipate, stazioni di auto-narrazione, app poetiche di geolocalizzazione del disagio e della speranza con la periferia intesa come fonte epistemica che riscrive i confini stessi della città caratterizzata da interruzioni sensibili, spazi per il non fare, per il silenzio, per il vuoto generativo (Scalvi, 2002): panchine della sospensione, interstizi per la meditazione laica, fontane che non servono ma interrogano. Il margine, qui, diventa metodo (Casonato, Vedoia & Cossa, 2021): si disegna una pedagogia dell'interruzione, una topologia della pausa e delle istituzioni decostruite, con le scuole ripensate come luoghi ibridi, aperti alla comunità, contaminati dai linguaggi della strada, dei corpi, dei racconti muti (Pileri, Renzoni & Savoldi, 2022).

Al secondo versante appartengono le strutture concrete della Learning City femminista e periferica: il Col·lectiu Punt 6 (2019) di Barcellona, costituito da un gruppo femminista di architetture, sociologhe e urbaniste che utilizza la mappatura emozionale per ripensare la città dal punto di vista delle donne. Le loro passeggiate collettive, con taccuini e mappe, rendono visibili le paure, i desideri e le strategie quotidiane di sopravvivenza nello spazio urbano; le scuole-fabbrica autogestite nelle periferie di Rosario (Argentina) con esperienze educative comunitarie dove le madri dei barrios riorganizzano spazi abbandonati in centri educativi intergenerazionali, basati su pratiche di cura condivisa, economia informale e pedagogie popolari (Rizza & Sermasi, 2008); le "Women's Circles" di Nairobi (Gallaher *et alii*, 2013), spazi di confronto e apprendimento creati da donne nelle baraccopoli urbane per affrontare insieme i temi della violenza, dell'autonomia economica e dell'accesso allo spazio pubblico per ripensare città che crescono da cerchi orizzontali più che dai masterplan verticali (Gulyani & Talukdar, 2010); le case delle donne migranti (Canta, Ed., 2017) a Marsiglia, spazi multifunzionali fondati da collettivi di donne arabe, africane e rom, dove si tengono corsi di lingua, sportelli di ascolto, cucine comuni: non luoghi da "integrare" ma centri di produzione culturale e politica che ridisegnano il volto della città e le "care map" di Toronto, mappe partecipate realizzate da donne anziane, caregiver e lavoratrici domestiche per evidenziare i percorsi invisibili della cura quotidiana nella metropoli, usate come base e prototipo per progettazioni urbane più eque. Ognuna di queste soluzioni, in fondo, parte da uno sguardo nuovo sulla città (Quinto, 2021).

Se la Learning City è, nel suo nucleo più profondo, un gesto epistemico e politico, allora essa non può che interrogare le fondamenta stesse del nostro modo di abitare il mondo. Non è un luogo, ma una postura; non un sistema, ma una tensione continua tra ciò che è e ciò che potrebbe essere. Essa chiama a raccolta un'antropologia del possibile, una pedagogia incarnata che si declina attraverso i corpi, gli affetti, i vuoti, i margini. Non si tratta di formulare un progetto ideale, ma di far emergere, nel visibile, le genealogie sommerse di pratiche già attive, già vive, che abitano l'interstizio tra resistenza quotidiana e desiderio collettivo.

4. METAXÝURBANO: EDUCARE TRA LE PIEGHE DEL VISIBILE

In questo senso, educare nella città — e alla città — significa riconoscere che lo spazio urbano è sempre già ordinamento simbolico, topografia del potere, narrazione selettiva. Decostruirne le gerarchie invisibili, attraversarne le soglie, ascoltarne le faglie, equivale a concepire l'educazione non più come semplice trasmissione, ma come *metaxý*: un essere-nel-tra, un esercizio di ospitalità epistemica verso ciò che eccede la norma, verso ciò che eccede il centro. La Learning City, così intesa, non è la città dell'efficienza, ma della cura eccedente; non è la città della sorveglianza intelligente, ma della fragilità condivisa; non è la città dell'integrazione, ma della relazione generativa. Il suo orizzonte è la giustizia, ma una giustizia non distributiva, bensì generativa: che non

si limita a rimediare agli squilibri, ma ridisegna i confini stessi del dicibile, del visibile, del vivibile. Nell'abitare la città come spazio di apprendimento reciproco e di co-emergenza esistenziale, si scopre che la dimensione pedagogica (Palmieri, 2020; Boffo & Biagioli, 2023) non è funzione accessoria dell'urbano, ma sua matrice costitutiva. La città che apprende è quella che si lascia interrogare dalla molteplicità delle vite che la attraversano; è quella che, nella parola di Levinas (1961), "risponde all'appello dell'Altro prima ancora di sapere". Ed è forse in questa responsabilità preventiva, in questo prima etico e relazionale, che si annida la possibilità di una pedagogia realmente trasformativa. In definitiva, la Learning City non è una destinazione, ma un cammino dissidente. È il gesto lento e radicale di una città che si fa frontiera, margine e ferita, orizzonte e interruzione. È la città che non insegna a vivere, ma impara ad abitare e a lasciarsi abitare dall'inatteso, da non ancora, dal possibile che chiama. Là dove il sapere si fa esperienza e l'esperienza si fa pensiero, la città si trasforma in luogo che educa — e in questo educare, genera conoscenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angelucci, A. (2015). Origins and New Scenarios of the Intersectionality Theory: from Gender to Urban Space. *AG-About Gender*, 4(8), 262-283.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Azara, L., Leproni R., Agrusti F. (2024). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Boffo V., Biagioli R. (a cura di, 2023). Be a Learning City! Progetti e processi di evoluzione per le città contemporanee. Dossier in *Nuova Secondaria*, XL (10).
- Borgogni, A. (2019). Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini. *Pedagogia oggi*, 17(1), 277-292
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (2016). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Harvard University Press.
- Canta, C. C. (Ed.). (2017). *Ricerca migrante. Racconti di donne dal Mediterraneo*. Roma TrE-Press.
- Carta, M. (2013). *Reimagining Urbanism. Città creative, intelligenti ed ecologiche per i tempi che cambiano*. Trento-Barcellona: ListLab.
- Casonato, C., Vedoia, M., & Cossa, G. (2021). *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*. Siracusa: LetteraVentidue.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Dorato, E. (2021). *Il senso delle donne per la città: Curiosità, ingegno, apertura*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Gallaher, C. M., Kerr, J. M., Njenga, M., Karanja, N. K., & WinklerPrins, A. M. (2013). Urban agriculture, social capital, and food security in the Kibera slums of Nairobi, Kenya. *Agriculture and human values*, 30, 389-404.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gulyani, S., & Talukdar, D. (2010). Inside informality: The links between poverty, microenterprises, and living conditions in Nairobi's slums. *World Development*, 38(12), 1710-1726.

- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Kern, L. (2024). *La città femminista. La lotta per lo spazio in un mondo disegnato da uomini*. Roma: Treccani.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Lopez, A. G. (2024). Riprogettare lo spazio urbano in un'ottica di genere. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(1).
- Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
- Miccichè, M. (2024). *Femminismo di periferia*. Milano: Sonda.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.
- Nancy, J. L. (2001). *La communauté désœuvrée*. Paris: Christian Bourgois.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard: University Press.
- Palmieri, C. (a cura di) (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Pileri, P., Renzoni, C., & Savoldi, P. (2022). *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*. Mantova: Corraini.
- Punt, C. L. 6 (2019) *Urbanismo feminista: Por una transformación radical de los espacios de vida*. Barcelona: Virus Editorial i Distribuidora, SCCL.
- Rizza, R., & Sermasi, J. (2008). *Il lavoro recuperato. Imprese e autogestione in Argentina*. Milano: Mondadori.
- Quinto, A. (2021). *Ridisegnare i rapporti sociali a partire da uno sguardo pedagogico sulla città*. Società Italiana di Pedagogia, 272-279.
- Sclavi, M. (2002). *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Milano: Eleuthera.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Environment. *Educational Theory*, 58(4), 391–415.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.

Copyright (©) Angela Arsena



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

How to cite this paper: Arsena, A. (2025). Saperi periferici: l'urbanistica femminista come pratica educativa trasformativa [Peripheral knowledges: feminist urbanism as a transformative educational practice]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 121-130.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17311

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 3, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282