



3

Luglio 2025

For a Urban Pedagogy: popular education as a conflictual and transformative practice

Per una pedagogia urbana: l'educazione popolare come prassi conflittuale e trasformativa

Lisa Stillo

Università degli Studi di Roma Tre

lisa.stillo@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17316

La città del colonizzato è una città affamata, affamata di pane, di carne, di scarpe, di carbone, di luce. La città del colonizzato è una città accovacciata, una città in ginocchio, una città a testa in giù. È una città di sporchi negri, di luridi arabi (Fanon, 2021)

ABSTRACT

This paper is part of a more comprehensive theoretical and practical model of learning cities, viewed through the lens of lifelong learning and community learning, and it explores the role of popular education within these perspectives and practices. These experiences are situated in urban territories, understood as spaces that are not only physical but also symbolic, anthropological, and educational.

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 3, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

While these spaces can often be marginalizing, they simultaneously become 'spaces of possibility'. In this context, we aim to examine the central role that certain specific realities have played over the years. On one hand, they contribute to a form of urban 'restance'; on the other hand, they highlight pedagogical-conflictual practices that support significant processes of social transformation and the re-appropriation of participatory spaces. These are diverse forms of promoting the common good that manifest in various ways: from exercising the 'right to the city' to establishing genuine laboratories of active citizenship, and from engaging in daily struggles for the recovery of green spaces or abandoned places to creating real educational construction sites where rights can be substantiated and possible, alternative futures can be designed.

Keywords: restance, conflict, popular education, learning cities, right to the city.

RIASSUNTO

Il presente contributo si inserisce nel più articolato modello teorico e applicativo delle learning cities, nella prospettiva del lifelong learning e dell'apprendimento di comunità, approfondendo il ruolo dell'educazione popolare all'interno di tali prospettive e pratiche. Queste esperienze si costituiscono in territori urbani, intesi come spazi non solo fisici ma anche simbolici, antropologici ed educativi, che possono spesso essere marginalizzanti ma allo stesso tempo divenire "spazi di possibilità". A tal proposito si intende problematizzare il ruolo centrale che rivestono da anni alcune realtà specifiche, che da un lato determinano una sorta di "restanza" urbana, dall'altra evidenziano prassi pedagogico-conflictuali che supportano importanti processi di trasformazione sociale e riappropriazione di spazi di partecipazione. Sono forme plurali di promozione del bene comune che di traducono in molteplici modi: dall'esercizio del "diritto alla città", alla realizzazione di veri e propri laboratori di cittadinanza attiva, all'attuazione di lotte quotidiane per il recupero di spazi verdi o luoghi abbandonati, configurandosi come veri cantieri educativi, in cui sostanziare i diritti e progettare futuri possibili e alternativi.

Parole chiave: restanza, conflittualità, educazione popolare, learning cities, diritto alla città.

1. IL DIRITTO ALLA CITTÀ NEL MODELLO DELLE LEARNING CITIES

I costrutti ormai consolidati di *lifelong learning* e *lifewide learning*, volti a promuovere processi di apprendimento continuo in cui l'educazione e la formazione sono considerati i motori principali di sviluppo, sono evidentemente interrelati con gli studi sociologici e pedagogici che hanno saputo connettere i processi educativi con i contesti territoriali e spaziali, restituendo corpo e fisicità all'educazione. A partire da tali presupposti, che riconoscono la dimensione incidentale

dell'educazione (Codello, Ward, 2018) e la possibilità per i soggetti di apprendere ovunque e in ogni tempo (De Sanctis, 1975; Tramma, 2019) la riflessione di questo contributo poggia lo sguardo sulla città, intesa come prodotto sociale e quindi come spazio educativo per eccellenza. La città, da sempre al centro degli studi di urbanisti, architetti, antropologi e sociologi, rappresenta fin dall'antica Grecia uno spazio di partecipazione politica, socializzazione e risorsa per un autentico apprendimento esperienziale in grado di tradursi in un'aula a cielo aperto, senza muri o sedie (McLuhan, 1980; Compagnoli, Mottana, 2016), laboratorio vivo di educazione e formazione continua. Tanti i riferimenti possibili a scrittori che molto bene hanno saputo raccontare delle città come luoghi creativi e trasformativi, spazi conflittuali ma allo stesso tempo in grado di immaginare possibili mondi e società. Da Tolstoy a Calvino, con le città invisibili, fino ad Azimov attraverso i suoi lavori di fantascienza e a Pier Paolo Pasolini, con la sua critica sociale e politica (solo per citarne alcuni), si rintracciano numerosi contributi letterari che hanno colto il potere generativo insito nella dimensione dell'urbano e le innumerevoli possibilità di farsi città. Tale ricchezza narrativa testimonia le tante le porzioni di vita e di umanità che attraversano le sue strade, tessendo una pluralità di significati e relazioni che formano una vera e propria "città di parole", in grado di generare una narrazione polifonica della realtà circostante (Portelli, 2006). In ognuno di questi contributi letterari emerge quel nesso inscindibile tra i ruoli sociali, gli spazi, la formazione di identità, storie e appartenenze che ben definisce il campo di indagine in cui si muovono le riflessioni pedagogiche, le quali investono gli ambienti educativi e gli spazi, intesi nella loro accezione fisica ma anche simbolica e antropologica (Catarci, 2013). Le città, come qualsiasi altro luogo, assumono un ruolo di formazione e trasformazione nei percorsi di crescita e sviluppo, ed è in tale prospettiva che risulta fondamentale coglierne i mutamenti e le possibili sue implementazioni, in un'ottica di maggior inclusione, accessibilità e benessere di vita (Molina-Guenante *et al.*, 2022). A tal proposito, il modello delle *learning cities* e le attenzioni dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile hanno cercato in questi ultimi decenni di tracciare una direzione in grado di promuovere processi di sviluppo urbano che potessero supportare in modo capillare e costante la lotta alle disuguaglianze e il raggiungimento di una maggior sostenibilità ambientale, economica, culturale e sociale, tanto sul piano locale quanto globale (UIL, 2013; UNESCO, 2013; Azara, Leproni, Agrusti, 2024). L'assunto di tale orizzonte politico-pedagogico rimanda ai costrutti di educazione diffusa e di apprendimento partecipato e comunitario (Osborne *et al.*, 2013), ponendo al centro della progettazione degli spazi, in particolare quelli urbani, il diritto all'educazione e alla formazione per tutti e per tutto l'arco della vita, a partire dalla primissima infanzia. Si tratta di rendere effettivo un "diritto all'apprendimento permanente" che oltrepassa l'accesso all'educazione formale e si inserisce in una più ampia possibilità di partecipazione a una vita contraddistinta da contesti eterogenei e relazioni plurali e complesse. L'apprendimento diffuso e permanente implica un policentrismo educativo, già in atto, ma spesso troppo poco intenzionalmente costruito, così come più volte immaginato all'interno di un'idea di sistema formativo integrato (Frabboni, 1989; Trebisacce, 2010) in cui i tanti e diversi attori sociali e *medium* educativi interagiscano positivamente. A tale situazione deve poter corrispondere un ambiente di vita in grado di offrire una molteplicità di esperienze di apprendimento che sappiano rispondere, ad esempio, ai processi di globalizzazione e alla crescente "superdiversità" (Zoletto, 2022), ma anche al costante aumento dei processi di urbanizzazione nel mondo (United Nation, 2018). Difatti, ragionare sulle città di oggi implica ragionare sulla società attuale e su quella di un vicino futuro, ripensandola all'interno della complessità delle relazioni esistenti, ma anche dei mutamenti sul piano globale di ordine economico, politico, culturale e sociale. Prendendo ad esempio il carattere

sempre più multiculturale dei contesti, è necessario un ragionamento che investa e raccolga le tante differenze possibili di abitare gli spazi, magari ripensandoli per contrastare le ancora presenti forme di disuguaglianze spaziale, in virtù di una città che sappia rispondere alla pluralità del mondo nella consapevolezza dei mutamenti che più o meno intenzionalmente ridisegnano le relazioni, i bisogni e le possibilità all'interno dei luoghi di vita, in una prospettiva di con-vivenza, attraverso una sorta di "urbanizzazione interculturale" (Nanni, Fucecchi, 2018). Difatti, solo attraverso l'attenzione alle tante forme identitarie possibili e alla pluralità di assi identitari che interagiscano tra loro nella costruzione di relazioni interne agli spazi di vita è possibile facilitare quello spazio dell'incontro, necessario a una reale accoglienza e partecipazione orizzontale ai processi decisionali, politici e di apprendimento permanente. Gli obiettivi dell'Agenda 2030 e le tante sperimentazioni condotte dalla rete delle *learning cities* (Unesco, 2017) in questi anni hanno cercato di promuovere il raggiungimento di maggior equità e giustizia sociale a partire proprio dalle città, provando a far dialogare il diritto all'educazione e all'istruzione con quello che possiamo definire il "diritto alla città" (Lefebvre, 2013). Recuperando un costrutto espresso ormai negli anni Settanta da Lefebvre, con tale locuzione si vuole fare riferimento non solo e non tanto al diritto a partecipare alla vita urbana, bensì a un suo ripensamento e rinnovamento. Esercitare il diritto alla città "si presenta come un appello, come un'esigenza" (*Ivi*, p. 112), che contiene al suo interno il seme dell'esercizio di tutti gli altri diritti, poiché "si presenta come una forma superiore dei diritti, come diritto alla libertà, all'individualizzazione nella socializzazione, all'habitat e all'abitare" (*Ivi*, 129). Tale diritto passa per la riappropriazione dei tempi e degli spazi, dei modi d'uso e della partecipazione sociale, in forte contrasto con un modello urbano oggi in crisi, che è connesso ad una economia capitalista e una politica neoliberale che modifica e ristruttura la concezione sociale e spaziale, determinando differenze in termini di accesso alle risorse e di giustizia sociale. In tale prospettiva il diritto alla città è metafora del diritto ad una società nel suo costituirsi nello spazio fisico e corporeo, in una dimensione del quotidiano e non episodica che regola le possibili espressioni di esistenza delle persone che fanno parte, con ruoli e possibilità diversi, della società (Marcuse, 2012). È un richiamo alla riappropriazione degli strumenti del vivere, e a un uso "pieno" della vita - e non unicamente al consumo - così come espresso sempre in quegli anni da Ivan Illich attraverso l'idea di una "società conviviale". Essa è intesa come luogo di "possibilità di esercitare l'azione più autonoma e creatrice con l'ausilio di strumenti meno controllabili da altri" (Illich, 1974, p. 48), poiché, afferma sempre Illich, "nella misura in cui padroneggio lo strumento conferisco al mondo un mio significato" (*Ivi*, p. 50). Se tali riflessioni vogliono rispondere ai processi di industrializzazione e crescita economica illimitata degli anni Settanta, oggi questi discorsi si concretizzano come una critica alla condizione di alienazione e alle crescenti disuguaglianze di accesso e utilizzo di risorse e beni, tra cui quello all'istruzione e all'apprendimento, che sempre più si configurano come beni di consumo piuttosto che come opportunità di piena partecipazione alla vita comunitaria democratica. In tale situazione non basta enunciare prospettive o orizzonti comuni di lavoro, ma orientare in modo consapevole i contesti e operare intenzionalmente una riformulazione dello spazio urbano, affinché si possa effettivamente costruire una comunità di apprendimento permanente, in cui ad un'educazione di qualità si accompagna l'esercizio di una cittadinanza sostanziale. Ciò diventa possibile solo attraverso una ri-soggettivazione degli spazi urbani e l'attivazione di processi collettivi di riflessione e azione che si traducano in pratica sociale, in mobilitazione e auto-organizzazione comunitaria in grado di ridurre lo scarto tra le diverse possibilità di vita delle persone, e combattere il pericoloso fatalismo in merito ai processi di esclusione (Schwartz, 1995). Si tratta di operazioni non scontate né banali,

spesso fallimentari poiché in contraddizione con i funzionamenti del vivere presente, in cui continuano a crescere i livelli di povertà nonostante gli sviluppi in campo tecnologico, economico e culturale potrebbero permettere una miglior distribuzione delle risorse in un'ottica di giustizia sociale e non di profitto. Siamo ancora di fronte all'aberrazione inventata dall'ordine capitalista: "la miseria nell'abbondanza" (Freire, 2014, p. 86) che evidenzia quanto non sia scontato definire ed esplicitare quale tipo di *learning society*, e quindi *learning city*, si intende costruire, e a favore di cosa. Quanto realizzato in questi anni tramite documenti internazionali, *summit*, convegni e reti di lavoro per costruire città che apprendono sembra offrire un chiaro segnale e una direzione che ben si concilia con l'esercizio del diritto alla città prima menzionato, poiché "A learning city is one with plans and strategies to encourage personal growth, social cohesion and sustainable wealth creation through the development of the human potential of all its citizens and working partnerships between all its organisations" (Longworth, 2006, p. 9). Continuare a supportare tale orizzonte di senso implica, dunque, lavorare in termini di apprendimento comunitario, promuovendo una trasformazione urbana che si basi su esperienze *bottom up*, in grado di ridefinire i perimetri, le strade e le relazioni possibili all'interno degli spazi di apprendimento fisici e simbolici di cui la città è generatrice e da cui è generata, assumendo però un costante sguardo critico, in grado di produrre narrazioni, immaginari e relazioni decostruite e decostruenti.

2. L'EDUCAZIONE POPOLARE COME PRATICA DI APPRENDIMENTO COMUNITARIO

L'educazione popolare storicamente nasce e si sviluppa come "scarto" dell'esistente, sul piano dei processi educativi, ma anche sociali, culturali e, potremo dire, esistenziali. La scelta di definire l'educazione popolare come "scarto" implica una sua doppia accezione: intesa come educazione "marginale" in quanto rivolta ai "margini", ma allo stesso tempo eletta ad "alternativa", uno *scarto di possibilità* rispetto all'esistente, uno spazio di immaginazione e creatività impegnato a restituire dignità e ambizione ai processi di sviluppo e apprendimento di ciascuna persona, a prescindere dalla propria condizione di vita. Ciò implica la ricerca di un diritto pieno all'istruzione e alla formazione che si associa inevitabilmente ad una lotta per contrastare le disuguaglianze sociali e politiche. Se in passato si faceva riferimento all'educazione popolare come all'educazione per tutti, a partire dalle classi e dai gruppi sociali più esclusi e marginalizzati, oggi, pur mantenendo valida tale accezione, se ne coglie soprattutto il suo carattere fortemente politico e di rinnovamento culturale (Zizioli, 2024). Sebbene sia improprio parlare in un'unica accezione di educazione popolare, che si prefigura prima di tutto come una prassi e si sviluppa in forme e modi fortemente dipendenti dai contesti e dal periodo storico di riferimento, in questo caso vogliamo attenerci a quel filone di pedagogia popolare che tra gli anni sessanta e settanta del Novecento in molte parti di mondo ha promosso l'emancipazione di gruppi oppressi attraverso la riappropriazione della parola e dell'accesso all'istruzione (Stillo, Zizioli, 2021). Proprio a partire dalla necessità di esercitare i diritti in termini educativi e formativi, la tradizione della pedagogia popolare si è contraddistinta – e lo fa ancora oggi – per l'auto-organizzazione e l'impegno nella lotta sociale, nella consapevolezza della necessità di non disgiungere i problemi ma interconnettere le questioni culturali con quelle sociali e politiche, financo economiche e ambientali (Mayo, Vittoria, 2017). Tra i riferimenti principali di queste molteplici esperienze ci sono educatori come Paolo Freire in Latino America, Freinet in Francia o Don Milani

e Danilo Dolci in Italia, solo per citare alcune delle figure che è possibile inserire in quella pedagogia dell'emancipazione che è soprattutto una pedagogia dei diritti e del dissenso politico. Numerose sono le coordinate e gli elementi che ci permettono di accostare tra loro queste diverse esperienze, inserendole in un più ampio movimento di pedagogia critico-sociale e di impegno politico volto alla giustizia: a) l'educazione come prassi liberatrice; b) la parola come strumento di emancipazione; c) la comunità e la condivisione come spazio di azione; d) i processi maieutici e di coscientizzazione all'origine delle azioni; e) l'attenzione alle peculiarità dei soggetti; f) il recupero dei valori e delle conoscenze dei gruppi marginalizzati; g) la riflessione politica a partire dai problemi concreti; h) la trasformazione dei territori; i) l'orizzontalità dei processi di apprendimento/insegnamento; l) il conflitto e il dissenso politico come categorie pedagogiche. Ognuno di questi elementi è fortemente interconnesso all'altro e le tante esperienze note ne sono evidente manifestazione, testimoniando in modo particolare quanto i processi educativi non possono non essere prima di tutto percorsi collettivi di riconoscimento, autodeterminazione e liberazione collettiva da condizioni di esclusione e marginalità. Ciò assume particolare rilevanza se pensiamo che l'apprendimento è innanzitutto apprendimento in relazione, e solamente in quanto frutto di scambi e confronti, può dirsi realmente trasformativo ed in grado di produrre cambiamento e progresso. All'interno delle pedagogie popolari questo è quanto mai evidente: come ben espresso da Freire in una delle sue opere più importanti, "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo" (Freire, 2002 p. 69). Questa frase racchiude il senso ultimo dell'educazione che si traduce in partecipazione collettiva ai problemi di vita in un senso pienamente politico, poiché, come ci ricordano pagine importanti di *Lettera a una professoressa*, "il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia" (Scuola di Barbiana, 2010, p.14). Le tante esperienze educative che hanno promosso trasformazioni urgenti in campo sociale, politico e culturale sono sempre state espressione di un processo collettivo, supportato da un interesse comunitario e dal riconoscimento di sperimentazioni, posizionamenti e conoscenze plurali. Lo si è fatto in modo radicale e inserendosi nelle specificità territoriali, acquisendo uno sguardo che potremo definire *glocale*, cioè in grado di connettere problemi locali a questioni e nodi globali, in un'ottica di complessità ed ecologia del pensiero e dell'azione. Intendendo nel discorso pedagogico la comunità "sia come contesto ineludibile dell'intervento educativo, sia come luogo di esercizio di attività, di virtù, di relazioni, di condivisioni che assumono rilevanza educativa in senso proprio e proattivo" (Del Gottardo, 2016, p. 7), è possibile identificare nelle prassi dell'educazione popolare un processo autentico di apprendimento comunitario, in cui è stato possibile ridefinire relazioni di potere e ridurre le forme di disuguaglianze esistenti. Ciò si realizza attraverso il recupero dei saperi comunitari, riappropriandosi degli spazi di vita e dell'accesso a risorse e beni pubblici, spesso negati. Al contempo preme sottolineare che a renderlo possibile è il riconoscimento di una condivisa condizione di ingiustizia e oppressione, la quale viene insieme disvelata e trasformata. Ne sono esempio, tra i tanti, gli anni di Danilo Dolci in Sicilia, in cui "attraverso la memoria e la riorganizzazione collettiva, il recupero degli spazi e dei territori, si cercava di supportare l'acquisizione di potere del soggetto come attore del cambiamento sociale (da una condizione passiva ad attiva nella storia)" (Stillo, Natella, 2024, p. 420). Il grande lavoro portato avanti, attraverso gli scioperi alla rovescia e le assemblee con contadini e braccianti, ha permesso di praticare forme di autocalisi popolare e di maieutica reciproca che hanno rimesso al centro il protagonismo di uomini e donne impegnati in territori abbandonati dalle istituzioni o oppressi da strutture e organismi mafiosi. L'apprendimento comunitario si è tradotto in una riappropriazione delle terre e degli spazi di vita e lavoro, trasformando – grazie ad

esempio alla costruzione della diga sul fiume Jato – i territori, e favorendo interventi di giustizia ambientale e sociale nell’idea di ripensare le relazioni tra soggetti nel mondo. In queste prassi politico-pedagogiche “al centro sono le esperienze delle persone comuni, quelle che hanno contribuito allo sviluppo di una comunità attraverso azioni semplici, quotidiane e spesso legate alla sopravvivenza” (Benelli, 2020, p. 47), individuando nell’impegno collettivo ai problemi della comunità locale una strada per costruire comunità competenti, cioè in grado di interrogarsi “a riconoscere i propri problemi, ad identificare i propri bisogni ed obiettivi di crescita e di sviluppo riguardanti giovani ed adulti, uomini e donne di diversi orientamenti e condizioni” (Sarracino, 2008, p. 403). Si tratta, in definitiva, della capacità di costruire spazi di cittadinanza democratica, che devono necessariamente tenere in considerazione la rigenerazione urbana e un ripensamento dei luoghi di vita individuale e collettiva per contrastare le tante forme di esclusione sociale esistenti (Striano, 2020). Spostandoci da un vicino passato al presente, esistono oggi forme ed esperienze di educazione popolare plurali in cui le lotte per la riappropriazione degli spazi urbani e le modalità con le quali i corpi, in un’accezione politica e sociale, li attraversano e li abitano, si inseriscono a pieno in quell’esercizio al diritto alla città che si traduce in pratica sociale conflittuale e rivoluzionaria (Zizoli, Stillo, Franchi, 2024). Parte della letteratura interdisciplinare esistente (Hurvey, 2013; Cellamare, 2019; Zizoli, Stillo, 2023; Proli, 2024) evidenzia l’importanza che processi e delle forme di auto-organizzazione che affondano le loro radici nelle comunità locali, nei bisogni e negli sguardi inediti che solo i soggetti inseriti nei contesti possono assumere, e quindi ripensare, affinché i territori diventino davvero uno spazio di partecipazione sostanziale. In tal senso è l’intersecarsi di processi di educazione formale, non formale e informale che può supportare un coinvolgimento di tutti gli attori sociali in campo e attivare cambiamenti sistemici e radicali, in un’accezione di comunità educante e di apprendimento che possa dirsi realmente tale, seppur all’interno di conflittualità e contraddizioni plurali.

3. LE SCUOLE POPOLARI: PRASSI PEDAGOGICHE DI RESTANZA

Nel ripensare l’urbano a favore di maggior inclusione e sostenibilità, oltre che di partecipazione e cittadinanza piena, lo sguardo si poggia immediatamente sulle periferie delle città, poiché storicamente sinonimo e specchio della marginalità e del disagio sociale, causa ed effetto di processi escludenti in un rapporto biunivoco e reciproco con un centro e una centralità, che si definiscono non solo sul piano fisico ma anche identitario e simbolico (Petrillo, 2018; Meregalli, 2021; Stillo, 2023). Tante le metafore ma soprattutto le realtà delle periferie del mondo che hanno saputo divenire un’alternativa ad una certa centralità dell’esistere e del progresso, monopoli colonizzatori di visioni di mondo e relazioni tra gruppi e luoghi in un binomio oppressore-oppresso ormai noto (Zannoni, 2020; Zizoli, 2024). Tale alternativa non ha rappresentato e non rappresenta una dimensione marginale o marginalizzabile, ma una concreta possibilità altra di funzionare come soggettività e come contesti sociali e politici (Crotti, 2021). In questo panorama la città di Roma ha mostrato nel tempo di racchiudere in sé una pluralità di sotto-organismi urbani che si muovono a più velocità (Pompeo, 2012), ridefinendo costantemente e a più livelli i rapporti esistenti tra la pluralità di soggetti che convivono in uno stesso spazio cittadino. Tale identità multipla e mutevole, oltre che contraddittoria, è ben documentata dall’attento lavoro realizzato attraverso “le mappe di Roma” (Lelo

et al., 2021) in cui emergono le tante differenze – spesso traducibili in disuguaglianze – che definiscono i percorsi e i processi di sviluppo di questa metropoli e delle sue tante periferie. È forse per tali caratteristiche che è possibile rintracciare le plurali iniziative in quello che potremmo definire il “Laboratorio Roma”, costruite a partire dalle realtà sociali e civili che si auto-organizzano per un obiettivo comune, testimoniando una sorta di “termometro del protagonismo sociale” in grado di trasformare i territori che abitano. Ciò sta avvenendo a livello nazionale e internazionale da tempo (Cellamare, 2019) e Roma appare essere un osservatorio privilegiato attraverso cui comprendere quali e quante forme di partecipazione dal basso rivestono un ruolo centrale nel ripensamento di una società urbana inclusiva e sostenibile, in grado di apprendere attraverso il protagonismo della collettività. In tale panorama il riferimento all’educazione popolare come strategia di apprendimento comunitario si traduce in alcune esperienze vive, come quelle delle scuole popolari, che in particolare a Roma, ma più in generale in Italia, si contraddistinguono per un impegno politico forte a partire dall’accesso all’istruzione e alla partecipazione di tutti e tutte ai propri contesti di vita, anche a partire da una critica all’esistenza spaziale nell’urbano (Parziale, 2024; Zizioli, Stillo, Franchi, 2024). Così come non è possibile imprigionare l’educazione popolare in una sola forma o espressione, non sarebbe corretto enucleare in una definizione statica le esperienze di scuole popolari che esistono e si trasformano costantemente a partire dai luoghi in cui nascono e per i quali si attivano. Si tratta di esperienze in risposta a dei bisogni più o meno espliciti delle comunità locali, ma che lentamente si impegnano per lasciar spazio al riconoscimento dei diritti, passando così da una pedagogia del bisogno a una del desiderio (Mozzanica, 2005), in un processo maieutico collettivo, eredità delle tante esperienze del passato. Non solo. Parlare di scuole popolari, in particolare nel contesto romano, implica riconoscere una vitalità del pensiero creativo e conflittuale comunitario, che si educa e si costruisce nella quotidianità delle lotte, a partire proprio dai luoghi e gli spazi di vita e dalle loro mancanze. Tante delle scuole popolari, non a caso, nascono nei luoghi periferici e marginalizzati della capitale, supportando processi di espressione del diritto all’abitare e tornando ad attraversare territori a rischio di spopolamento o degrado, recuperando spazi abbandonati e riconfigurandone l’utilizzo. Molte di queste realtà rappresentano in modi diversi l’occasione di esercitare una cittadinanza sostanziale (dove spesso manca quella formale), in cui si prova ad agire un diritto alla città, che è innanzitutto il diritto di dissentire, risignificare i luoghi per costruire effettive occasioni di incontro e progettualità, affinché quei luoghi siano effettivamente luoghi dell’anima, all’interno di una grammatica urbana complessa e disarticolata. Una sorta di “restanza”, volendo utilizzare un concetto importante nelle riflessioni di Vito Teti (2022) sui luoghi dimenticati e abbandonati, espressione di fedeltà ad un luogo e della fiducia nella possibilità di trasformarlo in altro, a partire dalle relazioni, dall’educazione per tutti e tutte, dal creare occasioni di aggregazione orizzontale, fatta di vicinanza e prossimità. Restare, in questo caso, significa scegliere di immaginare altro, di impegnarsi per trasformare quanto sembra frutto dell’ineluttabile, un destino pre-determinato, segnato dalla consuetudine delle cose, dall’abitudine alla riproduzione dell’esistente, da un cieco fatalismo. Esprime un diritto, diametralmente opposto a quello che supporta la possibilità di andare, migrare, lasciare luoghi difficili, privi di opportunità. Qui le opportunità che non esistono vengono re-inventate, create in altre forme e in altri modi; divengono spazio di negoziazione e conflittualità, rivendicando il diritto di “aspirare” di cui parla Appadurai (2004), che implica la possibilità di costruire reali forme di partecipazione collettiva e democratica. Lo si fa attraverso la presa di parola, momenti di confronto con tutta la comunità, fatta di grandi e piccoli, lavoratori e lavoratrici, studenti e studentesse, persone anziane, migranti. Non si tratta unicamente di restare in un certo territorio

fisico, ma di coltivare forme nuove di relazioni con l'altro, costruire comunità e memoria intorno ad un sentimento di condivisione e "convivialità" attraverso un'educazione resistente, un'educazione "altra", che non esclude e non omologa. Leggere l'impegno educativo e politico di queste esperienze attraverso la lente della restanza implica riconoscere nell'educazione popolare una cornice di riflessione e formazione politico-pedagogica, ma anche uno spazio di azione e trasformazione che riguarda tutti e ciascuno, che implica l'esserci, il fidarsi, il credere, l'immaginare, lo sperare, l'agire. All'interno di questo discorso l'educazione popolare può davvero rappresentare uno dei motori principali attorno al quale costruire un reale senso di comunità, che significa anche maturare una forma di appartenenza, una cura verso l'altro, chiunque esso sia, la consapevolezza dell'interdipendenza che lega i destini di ogni persona e i futuri prossimi non solo dell'umanità ma del mondo intero. Assumendo tale prospettiva, le lotte politiche, educative, ambientali, sociali, economiche e culturali si intrecciano e acquistano nuova forza, imparando a guardare, ad esempio, all'impoverimento piuttosto che alla povertà, alle intersezioni tra diversi piani dell'esistenza più che all'appiattimento su un'unica e isolata condizione di vita, al carattere mutevole, complesso e processuale della vita, piuttosto che al determinismo proprio delle definizioni. Ciò, in un'ottica pedagogica ed educativa ci restituisce la possibilità di costruire percorsi di emancipazione e trasformazione, fuoriuscendo dalle logiche classificatorie del reale, che spesso imprigionano le persone e le loro biografie in destini ineluttabili, privandoli della capacità di sperare, lottare e trasformare. Alcune concrete espressioni di questi processi, mai scontati né lineari, sono ad esempio l'organizzazione del carnevale sociale nei quartieri di Ciampino o Tor Marancia – solo per citarne alcuni -, oppure le attività di inchiesta sociale e le uscite alla scoperta dei territori (Stillo, Zizioli, 2023; Zizioli, Stillo, Franchi, 2024) e del loro valore ambientale e storico per coloro che spesso rischiano di perdere i pochi spazi verdi accessibili. O, ancora, la realizzazione di mappature partecipate in cui poter immaginare delle alternative nella città a partire da narrazioni personali e collettive, in cui mettere insieme le diverse attribuzioni date agli spazi in termini di significati, accessibilità ed esperienze di chi li attraversa tutti i giorni. Si tratta innanzitutto di occasioni di incontro e confronto, di presa di parola e protagonismo sociale a partire dall'infanzia e l'adolescenza, le quali rappresentano vere e proprie "minoranze" in termini di diritto alla città, e alla città che apprende, ma che possono divenire parametro e "garanzia di tutte le diversità" (Tonucci, 2015, p. 41), espressione di una unicità feconda e inaspettata. Poter divenire protagonisti delle narrazioni dei propri contesti di vita significa poter avere un ruolo nella loro esistenza e nel loro cambiamento, contribuendo a costruire delle contro-narrazioni che si traducono in alternative possibili ad uno sguardo unico ed un pensiero omologante, il quale appiattisce le peculiarità dei luoghi e delle persone che li abitano, invisibilizzandone le storie e al contempo depotenziandone i diritti. L'educazione popolare cerca nelle sue tante forme espressive di compiere un processo opposto ripartendo proprio dalle specificità dei luoghi, da una memoria collettiva che si traduce in forme di appartenenza resistente e generativa, che educa al senso più profondo del "bene comune", che non può non tradursi nell'essere cittadin* attiv* e impegnat* (Amadini, 2012). Ciò non appare un processo scevro da criticità e contraddizioni interne, ma allo stesso tempo sembra poter essere una risorsa necessaria in un tempo-spazio dell'accelerazione e della frantumazione sociale, in cui la partecipazione e la costruzione di sentimenti comunitari sembra essere ancora oggi una chiave per agire consapevolmente e abitare un mondo meno ingiusto.

CONCLUSIONI

Se l'informale diviene spazio generatore di alternative possibili perché fuori dalle briglie e dalle rigidità delle istituzioni (Cellamare, 2019), ciò può interrogare chi si occupa di educazione e di trasformazione dei processi in ottica inclusiva e decoloniale in merito ai dispositivi, le pratiche e gli orizzonti entro i quali sperimentarsi e innovare lo spazio dell'educare, in una prospettiva di integrazione formativa in cui il modello delle *learning cities* può davvero rappresentare un'occasione di rivolta dell'ordinario. Le esperienze brevemente descritte sopra, infatti, testimoniano da un lato le sfide e le contraddizioni di una società dell'urbano escludente, e dall'altro una cultura politica del quotidiano da riscrivere (De Certeau, 2001), che diviene terreno fertile per il conflitto e la trasformazione sociale e politica delle città. Esercitare il conflitto e il dissenso implica, in questa prospettiva, porsi in una dimensione del possibile nella relazione, in cui si riconosce un problema che genera un disagio e si prova a costruire una risposta risolutiva e positiva, in cui ridefinire i poli della relazione, gli equilibri e i punti di vista (Galtung, 2014). In questa accezione, il conflitto tra gruppi può rappresentare un'opportunità reciproca di auto-coscienza, maturazione di consapevolezza, destrutturazione di dinamiche di prevaricazione simboliche e materiali, ed in questo caso potremmo dire spaziali, per esercitare a pieno la cittadinanza (Mavigli, 2019). Si tratta di processi intenzionali che prevedono la maturazione di consapevolezza politica e di assunzione di responsabilità civica, in un'ottica di comunità educante competente che attiva processi di riconoscimento reciproco a partire dalla conoscenza, dallo scambio e dalla curiosità in una prospettiva di condivisione umana, a cui non solo la scuola può e deve educare. La città, come luogo dell'umano, che nel pieno delle sue contraddizioni è generativa di tali esperienze di impegno civico e dissenso politico, rappresenta in tal senso un laboratorio di apprendimento permanente in cui è "la cultura intesa come diritto di cittadinanza, nel senso più esteso del termine, che deve diventare motore di aggregazione civica per rigenera le aree" (Teti, 2022, p. 48). Ciò è possibile solo trasformando le sue stesse dinamiche generative e strutturali, contaminando e investendo tutte gli organismi (sociali, politici, culturali) dell'urbano che in modi diversi ne sono parte per attivare una concreta osmosi educativa, con un chiaro ed esplicito orizzonte culturale condiviso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amadini, M. (2012). Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative? *Studium Educationis*, XIII (3), 7-17.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In V. Rao, M. Walton (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford: Stanford University Press.
- Azara, L., Leproni, R., Agrusti, F. (2024). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Benelli, C. (2020). Educare comunità. L'azione maieutica e nonviolenta di Danilo Dolci. In M. Aglieri, A. Augelli (ed.), *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani* (pp. 41-51). Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, Territori, Società*. Milano: FrancoAngeli.
- Cellamare, C. (2019). *Città fai-da-te. Tra antagonismo e cittadinanza. Storie di autorganizzazione urbana*. Roma: Donzelli.
- Codello, F. Ward, C. (2018). *Colin Ward. L'educazione incidentale*. Milano: Elèuthera.
- Compagnoli, G., Mottana, P. (2016). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Crotti, M. (2021). Periferie al centro: progetti di rigenerazione umana e sociale. In M. Musaiò (Ed.), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie* (pp. 119-127). Milano: Vita & Pensiero.
- De Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- De Sanctis, F.M. (1975). *L'educazione degli adulti in Italia. 1848-1976*. Roma: Editori Riuniti.
- Del Gottardo, E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato*. Teramo: EIT
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Galtung, J. (2014). *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*. Pisa: Pisa University Press.
- Hurvey, D. (2013). *Città ribelli. I movimenti urbani dalla Comune di Parigi a Occupy Wall Street*. Milano: Il Saggiatore.
- Illich, I. (1974). *La convivialità*. Milano: Mondadori.
- Lefebvre, H. (2013). *Il diritto alla città*. Verona: Ombre Corte.
- Lelo, K., Monni, S., Tomassi, F. (2021). *Le sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe*. Roma: Donzelli.
- Longworth N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities*. London: Routledge.
- Osborne, M., Kearns, P. & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *Int Rev Educ.* 59, 409–423.
- Marcuse, P. (2012). Whose right(s) to What Chity? In N. Brenner, P. Marcuse, M. Mayer (eds.). *Cities for people, not for profit* (pp. 24-41). New York: Routledge.
- Mavigli, D. (2019). Educare al conflitto oggi: la proposta pedagogica di François Galichet. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11 (18), pp. 102-116.
- Mayo, P., Vittoria, P. (2017). *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando educatori, lotte e movimenti sociali*. Firenze: Società Editrice Fiorentina.
- McLuhan, M. (1980). *La città come aula. Per capire il linguaggio dei media*. Roma: Armando.
- Meregalli, D. (2021). Le periferie urbane e umane: occasione di rinascita antropologica. In M. Musaiò (Ed.), *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie* (pp. 129-135). Milano: Vita & Pensiero.
- Molina-Guenante, M., Ríos-Peters, R. & Santi-Vargas, A. (2022). Pedagogía Urbana como una herramienta de resistencia curricular: aprendizaje para trascender la pandemia. *REVISTA SABERES EDUCATIVOS*, n. 8, 46-68.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (eds.), *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.

- Mozzanica, C.M. (2005). *Pedagogia della/ e fragilità: la transizione postmoderna dai confini della pedagogia alla pedagogia dei confini*. Brescia: La Scuola.
- Nanni, A., Fucecchi, A. (2018). *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola...la città*. Brescia: La Scuola.
- Parziale, F. (2024). La 'rivendicazione' come bene comune. Il caso della Rete delle Scuole Popolari di Roma. *Scuola Democratica*, 3, 493-511.
- Petrillo, A. (2018). *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città*. Milano: FrancoAngeli.
- Pompeo, F. (eds.) (2012). *Paesaggi dell'esclusione. Politiche degli spazi, re-indigenizzazione e altre malattie del territorio romano*. Torino: UTET.
- Portelli, A. (2006). *Città di parole. Storia orale di una periferia romana*. Roma: Donzelli.
- Proli, M.G. (2024). Riflessioni pedagogiche sulla città come luogo di relazioni: da spazi di crisi a spazi di accoglienza. *Educational Reflective Practices*, 2, 96-113.
- Sarracino, V. (2008). Educazione e territorio oggi. Trent'anni dopo L'utopia della comunità educativa. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (eds.), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi* (pp. 401-415). Pisa: ETS.
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.
- Scuola di Barbiana (2010). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Stillo, L. (2023). *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stillo, L., Natella, G. (2024). L'educazione popolare come movimento educativo-politico tra passato e presente. Quale il lascito di Danilo Dolci? *I problemi della pedagogia*, LXX (2), 419-432.
- Stillo, L., Zizioli, E. (2021). L'educazione popolare nelle periferie romane: linee e prospettive di ricerca. *I problemi della pedagogia*, LXVII (2), 439-460.
- Stillo, L., Zizioli E. (2023). Per un diritto alla città pedagogica tra linee di ricerca e pratiche educative. *Nuova Secondaria*, XL (10), 390-402
- Striano, M. (2020). Educare a prendersi cura degli spazi pubblici. In P. Maiano, A. Barbieri (eds.), *#curacittà Napoli. Salubrità e natura nella città collinare* (pp. 73-83). Macerata: Quodlibet.
- Teti, V. (2022). *La restanza*. Torino: Einaudi.
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Trebisacce, G. (2010). Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni. *Studi sulla formazione*, 13(2), 51-56.
- Tonucci, F. (2015). *La città dei bambini. Un nuovo modo di pensare la città*. Bergamo:Zeroseiup.
- UIL (2013). *Key Features of Learning Cities List of key features and measurements*.
- UNESCO (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities & Key Features of Learning Cities*.
- UNESCO (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. 2018.
- The world's cities in 2018: Data booklet. [online] New York, United Nations. Available at: <https://digitallibrary.un.org/record/3799524?ln=en>
- <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-and-sdgs-guide-action>
- Zannoni, F. (2020). *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*. Milano: FrancoAngeli.

- Zizioli E. (2024). L'educazione popolare, un capitolo mai chiuso. In E. Zizioli, L. Stillo, G. Franchi (eds.), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale* (pp. 13-27). Roma: Donzelli.
- Zizioli, E. (2024). L'esclusione nei contesti urbani: alla ricerca dell'identità delle scuole popolari. In E. Zizioli, L. Stillo, G. Franchi (eds.), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale* (pp. 29-52). Roma: Donzelli.
- Zizioli, E., Stillo, L., Franchi G. (eds.) (2024). *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*. Roma: Donzelli
- Zoletto, D. (2022). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.

Copyright (©) Lisa Stillo



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

How to cite this paper: Stillo, L. (2025). Per una pedagogia urbana: l'educazione popolare come prassi conflittuale e trasformativa [For a Urban Pedagogy: popular education as a conflictual and transformative practice]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 179 -191.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17316