

# Per una nuova grammatica urbana: traiettorie pedagogiche e dispositivi educativi<sup>1</sup>

Aurora Bulgarelli<sup>1</sup>, Francesca Gabrielli<sup>2</sup>, Lisa Stillo<sup>3</sup>

Università degli Studi Link<sup>1</sup>, Università degli Studi Roma Tre<sup>2,3</sup>

**Sinossi:** Il territorio urbano, inteso come spazio fisico e come luogo simbolico e relazionale, rappresenta un nodo cruciale nei processi di formazione, inclusione ed esclusione sociale (Catarci, 2013). La crescente privatizzazione dello spazio pubblico, l'*overtourism* e le disuguaglianze abitative trasformano la città in un campo di tensioni, ridefinendo accessibilità, appartenenze e forme di comunità, interrogando coloro che si occupano di educazione (Cuesta Moreno, 2010). Adottando un approccio pedagogico critico, intersezionale (Hill Collins, 2019) e decoloniale (hooks, 1990, 2003), dunque, il presente contributo intende analizzare le forme di marginalizzazione urbana, proponendo, al contempo, alcune pratiche educative trasformative tanto dei territori, quanto dei soggetti che li abitano (Musaio, 2021). Tra questi la creazione delle *Parish Maps*, come strumento educativo e politico di risignificazione territoriale, e la metodologia dell'inchiesta sociale, in contrasto al cieco fatalismo dell'esclusione sociale per la costruzione di nuovi saperi e spazi urbani come espressione di diritti e nuove possibilità.

*Parole chiave:* marginalità urbana, Parish Map, inchiesta sociale, intersezionalità, pedagogia urbana

**Abstract:** The urban territory, understood both as a physical space and as a symbolic and relational place, constitutes a crucial nexus in the processes of education, inclusion, and social exclusion (Catarci, 2013). The increasing privatization of public space, the phenomenon of overtourism, and housing inequalities are transforming the city into a field of tensions, redefining accessibility, belonging, and forms of community, while challenging those engaged in educational work (Cuesta Moreno, 2010). Adopting a critical, intersectional (Hill Collins, 2019) and decolonial (hooks, 1990, 2003) pedagogical perspective, this paper aims to analyze forms of urban marginalization while simultaneously proposing transformative educational practices that act upon both territories and the individuals who inhabit them (Musaio, 2021). Among these are the creation of Parish Maps – conceived as educational and political tools for the re-signification of territory – and the use of social inquiry as a methodological approach that counters the blind fatalism of social exclusion, contributing to the construction of new forms of knowledge and urban spaces as expressions of rights and new possibilities.

*Keywords:* urban marginality, Parish Maps, social inquiry, intersectionality, urban pedagogy.

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro è l'esito di un lavoro congiunto delle autrici. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, sono da attribuire ad Aurora Bulgarelli il paragrafo 2. *Il territorio urbano: in costante tensione tra marginalità e inclusione* e 5. *Conclusioni*, a Francesca Gabrielli il paragrafo 3. *Parish map per la ri-costruzione del senso di comunità nello spazio urbano* e a Lisa Stillo il paragrafo 1. *Le ragioni di una pedagogia urbana* e 4. *La metodologia dell'inchiesta sociale*.

## **Le ragioni di una pedagogia urbana**

Lo studio dei problemi educativi ha da sempre assunto un carattere sociale, riconoscendo nell'educazione un terreno di costruzione e trasformazione delle norme, dei valori, delle abitudini e dei comportamenti fondativi di una comunità all'interno di determinate coordinate storico-culturali e politiche. La dimensione sociale dell'educazione ha origini profondissime: già filosofi come Platone si erano interrogati sui nessi esistenti tra l'educazione e la costruzione della polis e di un ordine sociale, nel quale l'educazione non è un processo individuale bensì collettivo. Nel tempo numerose e diverse posizioni maturate su tale nesso hanno prodotto implicazioni educative e riflessioni politiche differenti, tracciando la strada dell'educazione intesa come prassi regolativa, orientativa, prescrittiva ma anche trasformativa delle strutture sociali collettive. Autori come Durkheim e successivamente Weber o Bourdieu hanno individuato nell'educazione un processo di adattamento e riproduzione sociale, e al contempo altri studiosi, come Marx e Gramsci hanno discusso la possibile natura trasformativa dell'educazione all'interno di un ordine sociale prestabilito. Si tratta di posizionamenti che in forme e tempi diversi hanno saputo riflettere sui legami che intercorrono necessariamente tra processi di sviluppo dei soggetti e costruzione di modi e strutture del vivere collettivo e sociale. A tal proposito esistono oggi una pluralità di forme in cui è possibile declinare la società e la sua organizzazione, configurando uno scenario complesso all'interno del quale è importante riflettere in termini pedagogici per poter comprendere antiche e nuove problematichità e, allo stesso tempo, immaginare spazi di azione generativi e interventi trasformativi. L'educazione si esprime potenzialmente in ogni contesto (Codello & Ward, 2018), ed ogni tempo e spazio di vita può costituirsi come esperienza di apprendimento, determinando quello che è stato più volte identificato come policentrismo educativo (Trebisacce, 2010; Tramma, 2019) e una educazione permanente naturale in atto (De Sanctis, 1975). Esistono, infatti, una molteplicità di attori che intervengono all'interno dell'educazione, configurando modi diversi di intendere lo sviluppo, determinando finalità plurali, e orientando i processi verso modelli di società e di sviluppo dell'essere umano eterogenei e potenzialmente contraddittori. In questo senso Frabboni (De Bartolomeis, Frabboni, 1988; Frabboni, 1989) parla di sistema formativo integrato, ponendo al centro l'educazione permanente come riferimento a cui tendere e la necessità di recuperare il suo carattere emergente e implicito, diffuso e presente in una pluralità di forme e contesti educativi, che esulano dalle sole agenzie educative formali, come la scuola o la famiglia. Il territorio assume in tale discorso un ruolo di primo piano, poiché si configura come spazio fisico di relazioni ma anche luogo simbolico e antropologico, in cui si costruiscono le proprie e altrui identità, medium e catalizzatore di processi, comportamenti e posizionamenti. I territori abilitano o disabilitano i soggetti nell'abitare i luoghi e le relazioni che in essi si configurano, assumendo una possibile funzione capacitante per gli individui e disvelando la loro natura, sempre orientata e orientabile (Quinto, 2021; Stillo, 2023). Come afferma Augé (2009, p. 65):

la mappa della casa, le regole di residenza, i quartieri del villaggio, gli altari, i posti pubblici, la divisione del territorio corrispondono per ciascuno a un insieme di possibilità, di prescrizioni e di interdetti il cui contenuto è allo stesso tempo spaziale e sociale.

I luoghi e la loro configurazione non sono mai neutri, ed essendo parte integrante dei processi educativi e formativi divengono ulteriore fattore di analisi pedagogica, studio e intervento, nella consapevolezza dell'esigenza di guardare ai luoghi educativi attraverso le lenti della complessità (Bocchi & Ceruti, 2007) e con un approccio ecologico, in grado di interconnettere i tanti fattori e le variabili esistenti, tanto sul piano individuale, quanto sociale e politico. Si tratta di studiare le relazioni tra territori e processi formativi in un'ottica di educazione diffusa, in cui sono in particolare i contesti urbani ad essere sempre più al centro della costruzione di conoscenza e terreno di mediazione e ripensamento delle relazioni tra soggetti e gruppi. Il ventunesimo secolo si caratterizza, infatti, sempre più come spazio e tempo dell'urbano, con uno spostamento della maggior parte della popolazione mondiale nelle città o in aree urbane entro il 2050 (Marra & Diamantini, 2018), determinando, così, cambiamenti significativi sul piano sociale, architettonico, urbanistico, economico, politico, culturale e pedagogico. In questa prospettiva la città diviene nei processi formativi un riferimento centrale nel comprendere e intervenire per sviluppare maggior sostenibilità ambientale, giustizia sociale e sviluppo

di un bene comune. A ben vedere, si tratta di processo in atto da tempo, a partire dalla costituzione della rete delle città educanti nel 1990 a Barcellona, che hanno saputo riconoscere ormai più di trenta anni fa il ruolo centrale che la città può assumere come luogo di apprendimento e laboratorio di cittadinanza, in cui costruire conoscenze e apprendimenti e supportare una partecipazione ampia e diffusa alla vita comunitaria (Cuesta Moreno, 2010). Un processo che trova le sue origini nell'idea dell'educazione permanente e delle società come spazi centrali di apprendimento, le cosiddette *learning societies*, cioè contesti sociali in cui il soggetto continuamente apprende e

saperi, abilità e competenze iniziano così a essere considerati risorse indispensabili [...] poiché il loro possesso determina le possibilità di partecipare consapevolmente alla vita sociale e politica, al mercato del lavoro, alle opportunità culturali e ad ogni dimensione della società contemporanea. (Catarci, 2013, p. 113)

Oggi tale direzione si avvale di numerose indicazioni internazionali che cercano di supportare la costruzione di una rete di *learning cities* (Unesco, 2013, 2017; Azara et al., 2024) attraverso cui la città possa realmente costituirsi luogo che realizza “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). Tali orientamenti e politiche devono necessariamente scontrarsi con le contraddizioni interne alle strutture economiche, politiche, sociali e culturali che governano il tessuto urbano, oltre alle numerose specificità territoriali che determinano configurazioni spaziali, identitarie e simboliche molteplici e dinamiche, costantemente in divenire. La città, lungi dall'essere pensata come categoria astratta, è emblema della corporeità dei processi educativi e di costruzione delle relazioni tra soggetti, delineandosi come prodotto sociale per eccellenza, frutto di specifici modi di incarnare il mondo e le sue traiettorie. Per tale ragione appare un oggetto/soggetto di studio della pedagogia complesso ed eterogeneo, che costringe il sapere pedagogico a delimitarne il campo di indagine e la riflessione, nutrendosi di apporti interdisciplinari e sapendo coltivare uno sguardo critico e aperto in grado di dialogare con il piano delle politiche istituzionali nazionali e sovra-nazionali. L'educazione in quanto processo situato si costruisce all'interno dei contesti, ed è a partire da una loro analisi e riflessione che è possibile cogliere le problematicità, ma anche le potenzialità inesprese, gli impliciti formativi e le buone prassi sperimentate. Per tale ragione, studiare il binomio educazione-città implica il riconoscere la necessità di una riflessione pedagogica situata e circoscritta, in cui la città rappresenta sia l'oggetto di studio dell'educazione, sia campo di sperimentazione e azione educativa. Da un lato ci si interroga su cosa l'educazione può fare per supportare una trasformazione della città e una risoluzione dei problemi che in essa si costruiscono, dall'altro ci si chiede come e quanto la città possa offrire spazi di possibilità e superamento delle criticità esistenti in termini di sviluppo e formazione. Imparare con la città, dalla città e nella città implica riconoscere nel tessuto urbano un agente di formazione permanente, ma anche un luogo di attraversamenti e trasformazioni, che può orientare le relazioni, veicolare apprendimenti e influire sulle identità individuali e collettiva, ma allo stesso tempo può essere modificato in tutte le sue espressioni (Trilla, 1997). È su tali meccanismi più o meno impliciti che la pedagogia nella sua attenzione all'urbano si focalizza da tempo affinché la città non diventi luogo di meccanica riproduzione dell'esistente, ma possa assumere una reale funzione educativa, e quindi trasformativa e aperta verso l'inatteso. Possiamo definire la pedagogia urbana come

el campo de conocimiento que integra la epistemología, la historia, la teoría, los conceptos y las prácticas que surgen del estudio de las relaciones transactivas de tipo formativo que se dan entre el individuo o los grupos, con el entorno urbano y sus instituciones mediante mecanismos informales y no formales. (Pàramo, 2009, p. 23)

In tale prospettiva, la città assume un ruolo ambivalente e complesso, in cui intervengono e si attivano una molteplicità di forze, attori sociali e processi eterogenei e tra loro spesso in contrasto, che pongono in discussione le categorie di potere, privilegio, esclusione, ma anche autodeterminazione, partecipazione e cittadinanza. Riflettere e imparare a leggere la città significa allora disvelare le disuguaglianze di potere presenti e domandarsi chi ha il diritto di parola al suo interno, chi abita lo spazio, chi viene invisibilizzato al suo interno, come e perché. Queste domande sono necessarie se

vogliamo trasformare realmente le città in learning cities, in cui l'urbano si traduce in un luogo per tutti e tutte, in cui si attivano processi di emancipazione e co-costruzione di conoscenze condivise, di linguaggi e simboli che supportino sentimenti di appartenenze multiple, riflettendo il carattere plurale/interculturale dei luoghi di oggi e del futuro (Nanni & Fucecchi, 2018). Si tratta di sostenere una dimensione di agency, in cui la città si vive attraverso l'esercizio del diritto di abitarla e trasformarla in un'ottica di inclusione e democrazia partecipata, riconoscendosi al suo interno e avendo l'occasione di immaginare e costruire forme alternative di convivenza (Lefebvre, 2014).

## Il territorio urbano: in costante tensione tra marginalità e inclusione

Gli approcci pedagogici finora approfonditi restituiscono un quadro di crescente complessità rispetto all'analisi del territorio urbano. Quest'ultimo può rappresentare una lente interpretativa originale e quanto mai significativa delle dinamiche sociali e politiche che caratterizzano la relazione ai luoghi, agli spazi e alle comunità che li abitano.

In tal senso, è opportuno distinguere il concetto di spazio da quello di luogo: mentre il primo designa l'insieme degli elementi fisici e materiali di un determinato ambiente, il secondo considera anche la dimensione percettiva – individuale e collettiva –, attribuendovi la componente simbolica. Questa duplice visione del territorio influenza profondamente la relazione della comunità ai propri ambienti, considerati al contempo un bene pubblico da salvaguardare e, per questo, connotati da una radicale inclusività, e spazi contesi ed esclusivi, oggetto di processi di privatizzazione crescente e generatori di forme di marginalizzazione multiple.

Questa ambivalenza riguarda in particolar modo le città e l'articolazione del tessuto urbano, contraddistinto proprio dalla dicotomia antitetica centro-periferia, in cui il primo polo è uno spazio ricco di opportunità, benessere e agevolazioni, mentre il secondo – le periferie – sono narrate come luoghi ai margini (hooks, 2015), incarnazioni materiali e simboliche dell'esclusione e esito di specifiche scelte politico-economiche. A tal proposito, oggi sono molteplici le dinamiche coinvolte nella trasformazione dello spazio urbano e sociale, con una ricaduta concreta sulla mobilità del capitale umano nel territorio della città. Si pensi, ad esempio, al fenomeno dell'*overtourism*, che non definisce solo la dinamica per cui un luogo o una città diventano mete turistiche sovraffollate, ma coinvolge un sistema complesso di cambiamenti che trasformano la città da luogo abitato, vissuto e simbolicamente significativo per la popolazione, ad uno spazio di interscambio economico fondato sul turismo. Milano, Novelli e Russo, nell'articolo "Anti-tourism activism and the inconvenient truths about mass tourism, touristification and overtourism" (2024), definiscono il sovraffollamento prodotto dall'*overtourism* come un sistema multiforme e auto-perpetuante (p. 1318) connotato da un'ingiustizia sistemica che non fa che alimentare forme di esclusione e marginalizzazione dei cittadini per il maggiore interesse del turista, come dimostrato dalle crescenti manifestazioni globali contro la turistificazione delle città<sup>2</sup>. Gli effetti di questi processi sono denunciati dalle comunità locali per diverse ragioni, tra le quali l'aumento del costo della vita e degli affitti, la sostituzione dei residenti con visitatori temporanei, la perdita di identità culturale locale e l'omologazione commerciale.

È possibile affermare, quindi, che è in corso un processo di periferizzazione delle città, in quanto se il "centro" diviene sempre più uno spazio privilegiato ed escludente nei confronti dei cittadini, questi ultimi si trovano ad abitare i luoghi che non vengono coinvolti nei processi di privatizzazione urbana: le periferie. Nell'immaginario collettivo la periferia incarna simbolicamente e materialmente la marginalità (Harvey, 2019; Lefebvre, 2014), segnate dall'intreccio di molteplici fattori di rottura dell'ordine stabilito socialmente. I quartieri periferici dei centri urbani, infatti sono luoghi

---

<sup>2</sup> Si riportano di seguito, a titolo esemplificativo, articoli di quotidiani internazionali all'interno dei quali si affrontano le crescenti proteste contro il turismo di massa in Europa meridionale (in particolare in Spagna), in Messico e in Sud America e le ricadute sociali del fenomeno: Buckley J. [19/08/2025]. 'It's 365 days a year': Overtourism has hit several European hotspots – and locals are getting fed up. CNN. Disponibile al link: <https://edition.cnn.com/2025/08/19/travel/europe-overtourism-protests-barcelona-palma-venice> (Consultato il 7/11/2025); Hall L. [14/06/2025]. Can Europe beat the overtourism crisis?. BBC. Disponibile al link: <https://www.bbc.com/travel/article/20250613-can-europe-beat-the-overtourism-crisis> (Consultato il 7/11/2025); Pitrelli M. [02/09/2025]. 'Gringos leave': Protests targeting travelers rise as overtourism anger grows. CNBC. Disponibile al link: <https://www.cnbc.com/2025/09/03/protests-in-spain-mexico-target-travelers-as-overtourism-anger-grows.html> (Consultato il 7/11/2025).

caratterizzati da un alto tasso di complessità, la cui analisi richiede un approccio di tipo critico-intersezionale. A tal proposito, Patricia Hill Collins, nel volume *Intersezionalità. Come teoria critica della società* (2022), identifica tra i principi guida della teoria critica intersezionale proprio la dimensione del territorio, ritenendo che “la soluzione dei problemi sociali in un dato contesto locale, regionale, nazionale o globale richiede un’analisi intersezionale” (Hill Collins, 2022, p. 64). Ciò significa che quando si analizza un dato contesto territoriale – che sia questo locale o globale – non si può fare a meno di considerare elementi quali la relazionalità, il potere, la disuguaglianza sociale, il contesto sociale, la complessità e la giustizia sociale (Hill Collins, 2022; Hill Collins & Bilge, 2016). A tal proposito, si può prendere in esempio l’inchiesta Istat “Sicurezza e stato di degrado delle città e delle loro periferie”, presentata in Commissione parlamentare il 26 giugno 2024, la quale risulta particolarmente interessante per mettere in luce proprio la multifattorialità degli aspetti che concorrono alla definizione delle aree periferiche come luoghi di radicata vulnerabilità economica e sociale. L’inchiesta si fonda su differenti indicatori, organizzati in: territorio, demografia, istruzione, economia/lavoro, vulnerabilità sociale e materiale, disagio socioeconomico e disponibilità di servizi. Ogni specifica area tematica ha portato ad evidenziare criticità significative nel definire la complessità dei fenomeni di marginalità tipici delle zone periferiche, in particolare l’indice di vecchiaia e la quota di stranieri residenti, i bassi livelli di istruzione e la quota di Neet, il disagio economico familiare e il numero di famiglie che non detiene casa di proprietà sono risultati essere questioni particolarmente rilevanti. Appare evidente come, a partire dall’analisi dei dati quantitativi prodotti dall’Istat, vi sia un’interconnessione tra le diverse disuguaglianze – di natura socioeconomica, culturale, razziale, di genere, di cittadinanza e di *welfare* locale –, che condizionano profondamente la vita di chi le periferie le abita e, soprattutto, se considerate in maniera isolata possono ostacolare la formulazione e la generazione di nuove politiche e pratiche educative finalizzate all’equità e all’inclusione reale.

È importante, allora, riflettere sul concetto di giustizia sociale, formulato da Edward W. Soja in *Seeking Spatial Justice* (2010), ovvero un’idea di giustizia che non concerne solo le risorse economiche e le opportunità sociali, ma anche la distribuzione e l’organizzazione dello spazio sociale. In questo senso, le città e il territorio urbano sono la dimensione materiale che produce e riproduce le disuguaglianze sociali e, per questo, è fondamentale ampliare il concetto di giustizia, includendovi la dimensione spaziale. In tal senso è necessario rievocare il senso di appartenenza comunitaria, per cui la partecipazione attiva dei cittadini nella pianificazione urbana, nella ridistribuzione equa di servizi, infrastrutture e opportunità e nel riconoscimento del valore sociale e culturale dei luoghi marginalizzati, consente di riprogettare lo spazio urbano in maniera più inclusiva – e includente – e in grado di rispondere ai bisogni reali dei cittadini, arginando il rischio di assecondare esclusivamente l’accumulo economico dei processi tipici delle realtà capitaliste.

Lo spazio urbano, quindi, può essere generativo, soprattutto quello periferico, che, come suggerisce bell hooks in *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics* (1990), non rappresenta – ed è rappresentato – solo da condizioni di deprivazione e di disuguaglianza, ma è uno spazio di possibilità dove produrre contro-narrazioni. Come afferma l’autrice, “spaces can be real and imagined. Spaces can tell stories and unfold histories. Spaces can be interrupted, appropriated, and transformed” (p. 152), evidenziando la capacità dei luoghi marginali di diventare spazi simbolici e politici di trasformazione.

Intendere lo spazio urbano in senso pedagogico, allora, impone alle società di controvertere l’ordine riproduttore delle disuguaglianze – spesso riprodotto dai sistemi educativi e formativi (Bourdieu & Passeron, 1972; Freire, 1968/2018; Illich, 1971/2019) – e di abbracciare il principio del *Leave No One Behind*<sup>3</sup> contenuto nell’Agenda 2030. *Non lasciare indietro nessuno* è un principio e un valore fondamentale, grazie al quale è possibile formulare una nuova concezione di territorio, da intendersi come uno spazio di inclusione e di responsabilità collettiva e condivisa. Il cambio di prospettiva comporta un’assunzione sociale di responsabilità, per cui si riconosce che la marginalità non è altro che l’esito di strutture sociali, politiche e economiche che hanno alimentato la discriminazione e l’impossibilità di una partecipazione piena alla vita collettiva.

<sup>3</sup> <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind> (Consultato il 7/11/2025).

Allora, le banlieue, i barrios, le favelas, i ghetti, gli slums e le baraccopoli non sono solo spazi di esclusione e vulnerabilità, ma diventano luoghi strategici, dove può originarsi il cambiamento e la rigenerazione sociale, dove a contrasto delle molteplici forme di povertà si originano processi trasformativi, creativi, innovativi e, soprattutto, solidali (Musaio, 2021; Stillo & Zizoli, 2023; Stillo, 2024).

### ***Parish map* per la ri-costruzione del senso di comunità nello spazio urbano**

La questione spaziale è, quindi, un argomento che richiede di essere affrontato anche nelle questioni pedagogiche e, soprattutto, che trovi uno spazio di interpretazione pratica attraverso attività che possano restituire senso ai luoghi e alle comunità. L'eterogeneità del mondo-città è presente anche nei contesti dove viene agita l'azione educativa e nei quali si ha l'opportunità co-costruire nuove narrazioni, rappresentazioni e azioni partecipative.

Uno strumento di empowerment territoriale che può promuovere in maniera efficace i bisogni socioeducativi connessi alla questione urbana è rinvenibile nella *Parish Map*. Questo dispositivo partecipativo nasce in Inghilterra a metà degli anni Ottanta, su iniziativa di Common Ground, un'organizzazione senza scopo di lucro fondata nel 1983 dall'urbanista Sue Clifford, dalla designer Angela King e dallo scrittore Roger Deakin. L'associazione si propone di promuovere una nuova consapevolezza del patrimonio comunitario, rafforzando il legame tra persone, territorio e ambiente e incoraggiando un senso di responsabilità ecologica e civica. Alla base di questo approccio vi è il concetto di Local Distinctiveness (Clifford & King, 1996), inteso come riconoscimento e valorizzazione delle peculiarità materiali e immateriali che rendono unico ogni luogo, e che costituiscono la trama identitaria della comunità che lo abita. Come affermato nella pagina web dell'associazione, "everywhere means something to someone"<sup>4</sup> e, tramite il coinvolgimento diretto della comunità nel costruire un sapere collettivo e condiviso, si agisce la risignificazione dei luoghi vissuti. L'intreccio e la combinazione di storie, esperienze e luoghi materiali consente di entrare nella dimensione della valorizzazione del quotidiano che, a sua volta, rappresenta un "ambito di riferimento teorico e operativo per l'iniziativa di formazione" (Catarci, 2013, p. 79).

L'obiettivo fondamentale è, quindi, quello di valorizzare ciò che rende significativo un determinato territorio, evidenziando gli aspetti materiali e simbolici che lo connotano come unico per le persone che lo vivono in maniera diretta, alimentando il senso identitario e di responsabilità. Sue Clifford e Angela King hanno sottolineato come gli strumenti tradizionali della cartografia non siano in grado di rappresentare pienamente l'essenza di un territorio, la sua specificità e la familiarità che lo abitano (Cozzi, 2023), per questa ragione le *Parish Map* devono essere considerate come produzioni artistiche, narrazioni corali e identitarie, espresse attraverso linguaggi multipli: collage, testi, documenti fotografici, installazioni o strumenti digitali<sup>5</sup>.

Una traduzione letterale del termine *Parish Map* è "mappa parrocchiale", che richiama un'idea di territorio circoscritto, ma adeguato a promuovere nella comunità il processo di risignificazione. Allora, il riferimento alla "parrocchia" richiede che l'area di oggetto della mappa non sia troppo grande, onde evitare il mancato riconoscimento identitario della popolazione e la dispersione delle esperienze significative. Allo stesso modo, non deve essere eccessivamente ristretto, in quanto si correrebbe il rischio di non generare una riflessione critica, quanto più un rafforzamento dell'attaccamento nostalgico (Cozzi, 2023). Se infatti si volesse considerare una traduzione adatta del termine in italiano, questa è riconducibile alle mappe di comunità partecipate, frutto del percorso di riflessione critica e creativa che si genera a partire dai luoghi e dalle esperienze vissute da parte delle persone coinvolte in relazione al luogo.

Adottare uno strumento simile nell'ambito urbano significa, prima di tutto, considerare la dimensione del quartiere come quella più adeguata a generare la mappa di comunità partecipata e,

<sup>4</sup> <https://www.commonground.org.uk/parish-maps/> (Consultato il 7/11/2025).

<sup>5</sup> Per visionare alcuni esempi di *Parish Map* si rimanda all'area dedicata sul sito dell'associazione Common Good: <https://www.commonground.org.uk/parish-maps-gallery/> (Consultato il 7/11/2025).

ragionando in termini di processi sociali escludenti e marginalizzanti, adottare le *Parish Map* nei quartieri periferici delle città potrebbe promuovere processi educativi e inclusivi innovativi, nonché denotati da un aspetto peculiarmente creativo. Così, le *Parish Map* potrebbero influire sulla co-costruzione comunitaria dei luoghi vissuti, consentendo una rilettura dei processi crescenti di periferizzazione del contesto urbano, per cui i quartieri ai margini diventano luoghi privilegiati di contro-narrazione e di decostruzione di stereotipi. La partecipazione diretta alla conoscenza comunitaria e radicata, la generazione di significati nuovi e, spesso, contrapposti al pensiero dominante, produce un'inedita trasformazione e una interpretazione in chiave decoloniale del territorio (hooks, 2020).

## La metodologia dell'inchiesta sociale

Trasformare i luoghi, intesi come spazi sociali di relazione e di apprendimento, significa innanzitutto sviluppare una consapevolezza critica del proprio posizionamento nelle strutture sociali e storiche, e delle condizioni che definiscono e influenzano il proprio ruolo e la propria identità sociale. Per farlo sono necessari strumenti di analisi dei fenomeni che restituiscono la complessità delle relazioni e dei contesti, nonché la possibilità di agire per costruire cambiamento. In questa prospettiva, l'inchiesta sociale ha assunto storicamente un ruolo prioritario nell'individuare e studiare le condizioni di vita nei contesti, le disuguaglianze presenti, le trasformazioni urbane e non solo. Non ha una mera funzione descrittiva, bensì è orientata all'emersione delle criticità e all'analisi dei processi in un'ottica relazionale e complessa, con la volontà di agire per trasformare, a partire dal porsi domande e ricercare all'interno delle situazioni reali che interessano e coinvolgono da vicino i soggetti. Una pratica di cittadinanza reale, in cui le persone possono attivarsi per scoprire le criticità insite nel quotidiano e nelle relazioni sociali, culturali, economiche e politiche che li attraversano, provando a decostruirne gli effetti proprio a partire dal disvelamento delle dinamiche implicite esistenti (Pugliese, 2009). Una pratica trasformativa dal basso che ha storicamente trovato in Italia numerose forme ed espressioni, declinata in molteplici forme e in tanti contesti diversi, rivolta sempre a cogliere con sguardo critico elementi e fattori che determinano fenomeni troppo spesso oscurati dall'ineluttabile e l'indifferenza generale. Tante storie, quelli di intervento sociale che racconta Goffredo Fofi (2024) in un suo libro, in cui l'inchiesta è stata sempre parte di un intervento rivolto al cambiamento collettivo e mai individuale, di trasformazione delle condizioni sociali esistenti, spesso "facendo la storia" e traducendosi in importanti forme di disobbedienza civica e impegno. Se, come già esplicitato, le città non sono luoghi neutri in cui si apprende e si costruiscono relazioni e possibilità di azione, l'inchiesta sociale può a tutti gli effetti aiutarci ad indagare le relazioni di potere esistenti tra gruppi e soggettività, così come far emergere le modalità di accesso alle strutture educative, culturali, sociali della città, riconoscendone le contraddizioni e supportando interventi in cui sono i cittadini ad essere principalmente coinvolti ed attori del cambiamento. Si tratta di un processo comunitario di apprendimento e trasformazione in cui si restituisce corpo all'educazione connessa ai contesti vivi e reali dell'urbano, con sguardo critico; una forma di con-ricerca che recupera il protagonismo e le prospettive di coloro che sono spesso soggetti resi passivi e invisibilizzati dalle stesse dinamiche con le quali si strutturano i contesti urbani. In tal senso, l'inchiesta sociale può tradursi a tutti gli effetti come una forma di partecipazione e cittadinanza attiva, divenendo sia mezzo sia fine stesso di quell'esercizio del diritto alla città sopra menzionato. La stessa pratica di condurre un'inchiesta sociale all'interno della città implica un cambiamento all'interno dei campi di forza presenti, prevede un processo di confronto e discussione, di coscientizzazione potremo dire (Freire, 1968/2018), attraverso cui si assume consapevolezza dei problemi e si indagano le cause e le implicazioni molteplici. In questa prospettiva, potremo definirla come un "atteggiamento verso il mondo" (Laffi, 2020), un'inchiesta partecipata, una con-inchiesta in cui non vi le persone appartenenti alla comunità sono soggetti attivi e partecipi. Essa "ha bisogno di ricerche che partano dallo studio della realtà per cercare i modi di cambiarla e che leghino tra loro la conoscenza dei problemi con la volontà di intervenire e con l'individuazione dei modi migliori per farlo" (Fofi, 2020). Sul piano pedagogico tale prospettiva appare di rilevante interesse poiché mette al centro le soggettività inserite nei propri contesti di vita, nella consapevolezza delle influenze di cui i luoghi sono portatori, e delle potenzialità generative di poter "riscrivere il quotidiano" (De Certeau, 2001) insite nella capacità di seminare domande

attraverso l'inchiesta sociale, riconfigurando le città e il proprio spazio di azione. L'inchiesta si traduce, infatti, in un apprendimento condiviso, situato e critico rispetto ai processi e ai fenomeni indagati, supportando azioni e interventi che mirano alla trasformazione sociale e, nel caso dei contesti urbani, nell'attivazione di nuove forme di abitare i luoghi e di configurarli, ragionando a partire dai contesti e dalle situazioni reali. Esempi di sperimentazione in questo senso appartengono non solo al passato ma anche a questo presente: sul piano educativo vi sono, ad esempio, alcune realtà e movimenti sociali costituiti dal basso che hanno utilizzato e utilizzano l'inchiesta sociale come uno degli strumenti privilegiati attraverso cui contrastare condizioni di esclusione e ripensare l'urbano per divenire reali protagonisti delle proprie vite e dei propri percorsi di apprendimento e sviluppo (Stillo & Zizoli, 2023, Stillo, 2024; Contu - Collettivo Creoa, 2025). Indagare lo spazio urbano, identificandone criticità e bisogni da chi è spesso invisibile nelle città, come i bambini e i ragazzi, infatti, permette attraverso domande semplici di coinvolgere anche le comunità allargate coltivando prospettive inedite che non danno nulla per scontato ma sono pronte a immaginare alternative e lasciare spazio a chi spesso non lo riesce a trovare o ricercare. Le proposte di azione successive all'inchiesta sociale possono poi tradursi in interventi molto diversi, condizionati da quanto emerso e dal contesto di riferimento, richiamando la prassi educativa a qualcosa di fortemente situato, un processo pedagogico ma anche politico che mira alla costruzione pratica di un cambiamento urbano e comunitario. In tal senso, l'inchiesta sociale può divenire

un antidoto alla burocratizzazione e alla omologazione dei processi di urbanizzazione e delle strutture capitaliste vigenti, una forma di rinnovata attenzione e cura, di scambio e di partecipazione attraverso un processo che va dal particolare all'universale, in una prospettiva dialettica e di ricorsività sistemica ed ecologica. (Stillo & Zizoli, 2023, p.400)

espressione di una possibilità di ri-esistenza nel mondo e con il mondo.

## Conclusioni

Lo spazio urbano e la dicotomia antitetica fondamentale centro-periferia non devono essere intesi solo come contesti fisici, ma come luoghi comunitari e con una più o meno esplicita connotazione pedagogica. Non considerare quest'ultimo aspetto, connotato da un profondo orientamento trasformativo, significa assecondare processi educativi di natura riproduttiva, il cui fine è il mantenimento delle condizioni di privilegio, da un lato, e di disuguaglianza ed esclusione, dall'altro.

I luoghi, però, non si plasmano solo sulla base di inferenze esterne, spesso lontane dai contesti di vita reale su cui operano la propria azione sociopolitica, ma possono trovare nell'espressione dei bisogni di chi abita quei luoghi una forza innovatrice orientata al benessere comunitario. In questo modo, lo spazio, il territorio, le città e i quartieri, devono essere intesi come luoghi dell'umano e laboratorio di apprendimento permanente, in cui la cultura diviene diritto di cittadinanza e di coesione sociale (Teti, 2020).

Strumenti quali la Parish Map e l'inchiesta sociale possono incarnare pratiche educative comunitarie dirette alla giustizia sociale e alla partecipazione attiva delle persone nel costruire un patrimonio comune a partire dai luoghi del quotidiano. Entrambi i dispositivi agevolano processi educativi e formativi orizzontali, fondati sull'appartenenza - non solo ai luoghi, ma identitaria e culturale - e sull'empowerment di comunità finalizzati alla rigenerazione e alla risignificazione territoriale. Per questa ragione, i luoghi di confine, vissuti da persone escluse dal "centro", si configurano, al contempo, come luoghi di vulnerabilità e di possibilità, in cui la visione della pedagogia urbana, interculturale, decoloniale e intersezionale, può generare nuove forme di comunità e di cittadinanza attiva.

## Bibliografia

- Azara, L., Leproni, R. & Agrusti, F. (2024). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bocchi, G. & Ceruti, M. (Eds.) (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.



- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Guaraldi Editore.
- Buckley, J. [19/08/2025]. 'It's 365 days a year': Overtourism has hit several European hotspots – and locals are getting fed up. *CNN*. Disponibile al link: <https://edition.cnn.com/2025/08/19/travel/europe-overtourism-protests-barcelona-palma-venice> (Consultato il 7/11/2025).
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- Clifford, S. & King, A. (Eds.). (1996). *From Place to Place: Maps and Parish Maps*. Londra: Common Ground.
- Codello, F., Ward C. (2018). *Colin Ward. L'educazione incidentale*. Milano: Elèuthera.
- Contu, A. - Collettivo Crepa (2025). Inchiesta per educare. *Gli Asini Rivista* <https://gliasinirivista.org/inchiesta-per-educare/>
- Cozzi, D. (2023). "Un approccio etnografico nel lavoro educativo. Le mappe di comunità partecipate". In D. Zoletto (a cura di), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*, Roma: Carocci, pp. 209-219.
- Cuesta Moreno, O.J. (2010). "Pedagogia urbana, convivencia ciudadana y aprendizaje por reglas". *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2, 176-188.
- 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.
- Fofi, G. (2020). "L'inchiesta sociale in Italia e le sue diramazioni di Goffredo Fofi". In S. Laffi (ed.), *Le pratiche dell'inchiesta sociale*, Roma: Edizioni dell'Asino.
- Fofi, G. (2024). *Quante storie. Il «sociale» dall'Unità a oggi. Ritratti e ricordi*. Milano: Altraeconomia.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele (ed. orig. Pedagogia do oprimido, 1968).
- Hall, L. [14/06/2025]. Can Europe beat the overtourism crisis?. *BBC*. Disponibile al link: <https://www.bbc.com/travel/article/20250613-can-europe-beat-the-overtourism-crisis> (Consultato il 7/11/2025).
- Harvey D. (2019). *Geografia del dominio. Capitalismo e produzione dello spazio*. Bologna: Ombre corte.
- Hill Collins, P. (2022). *Intersezionalità. Come teoria critica della società*. Torino: UTET.
- Hill Collins, P. & Bilge S. (2016). *Intersectionality. Key Concept*. Cambridge: Polity.
- hooks, b. (1990). *Yearning. Race, Gender, and Cultural Politics*. South End Press.
- hooks, b. (2015). *Talking Back. Thinking feminist, thinking Black*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Illich, I. (2019). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Sesto San Giovanni: Mimesis (ed. Orig. Deschooling Society, 1971).
- Istat [26/06/2024]. *Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e stato di degrado delle città e delle loro periferie*. Disponibile al link: <https://www.istat.it/audizioni/sicurezza-e-stato-di-degrado-delle-citta-e-delle-loro-periferie/>
- Laffi, S. (2020) (ed.). *Le pratiche dell'inchiesta sociale*. Roma: Edizioni dell'Asino.
- Lefebvre, H. (2014). *Il diritto alla città*. Bologna: Ombre corte.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities*. London: Routledge.
- Marra, E. & Diamantini, D. (2018) (Eds.). *Territorio, educazione, innovazione*. Milano: Ledizioni LediPublishing.
- Milano, C., Novelli, M. & Russo, A. P. (2024). "Anti-tourism activism and the inconvenient truths about mass tourism, touristification and overtourism". *Tourism Geographies*, Vol. 26, No. 8, 1313–1337.

- Musaio, M. (Ed.). (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita & Pensiero.
- Nanni, A. & Fucecchi, A. (2018). *Dove va l'intercultura? Oltre la scuola... la città*. Brescia: La Scuola.
- Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana De Educación*, (57), 13-27.
- Pitrelli, M. (2025). 'Gringos leave': Protests targeting travelers rise as overtourism anger grows. *CNBC*. Disponibile al link: <https://www.cnbc.com/2025/09/03/protests-in-spain-mexico-target-travelers-as-overtourism-anger-grows.html> (Consultato il 7/11/2025).
- Pugliese, E. (ed.) (2009). *L'inchiesta sociale in Italia*. Roma: Carocci.
- Quinto, A. (2021). An urban pedagogy or the implicit pedagogy of urban spaces. *Metis*, 11(1) 2021, 358-372.
- Soja, E.W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. University of Minnesota Press.
- Stillo, L. (2023). *Periferie dell'esclusione. Contesti, soggettività, riflessioni in prospettiva pedagogico-sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Stillo, L. & Babusci D. (2024). "Le pratiche e i modelli educativi emergenti". In E. Zizoli, L. Stillo, G. Franchi (eds.), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale* (pp. 143-171). Roma: Donzelli.
- Stillo, L. & Zizoli, E. (2023). Per un diritto alla città pedagogica tra linee di ricerca e pratiche educative. *Nuova Secondaria* – n. 10, anno XL, 391-402.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Teti, V. (2022). *La restanza*. Torino: Einaudi.
- Trebisacce, G. (2010). Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni. *Studi sulla formazione*, 13(2), 51-56.
- Trilla, J. (1997) La educación y la ciudad. En Educación y ciudad. *Revista del instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, n. 2, 6-19.
- UNESCO (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities & Key Features of Learning Cities*.
- UNESCO (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*.

## Sitografia

- Common Ground – Parish Map: <https://www.commonground.org.uk/parish-maps/> (Consultato il 7/11/2025).
- Common Ground – Parish Map Gallery: <https://www.commonground.org.uk/parish-maps-gallery/> (Consultato il 7/11/2025).
- UN – Leave No One Behind - <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/leave-no-one-behind> (Consultato il 7/11/2025).