

Frontiere mobili. Spazi, corpi, relazioni, mondi in un approccio pedagogico transfemminista / Mobile borders. Spaces, bodies, relationships, worlds in a transfeminist pedagogical approach

AG AboutGender
2025, 14(27), 375-394
CC BY

Sara Marini

SCOSSE aps, Italy

Giulia Franchi

Roma Tre University & SCOSSE aps, Italy

Elena Fierli

SCOSSE aps, Italy

Abstract

From an intersectional transfeminist perspective, as trainers and researchers, we focus on spaces that shape relationships, particularly within integrated learning environments like schools (Bronfenbrenner, 1979; Weyland et al., 2019). These spaces influence forms of inclusion and exclusion regarding sexualized bodies, hierarchy, and marginalization (Hubbard, 2001; Pizzo et al., 2020). We aim to foster a shared, transdisciplinary, and political reflection on cisheteronormative pressures while highlighting the transformative potential of critical reading practices (Hubbard, 2001). Our approach promotes the use of analytical tools such as maps and emphasizes the need to reconsider domestic spaces in relation to public spaces, mirroring the divide between productive and reproductive work (Clementelli, 2021). We present experiences from some workshops for children on spatial awareness. This evolving process, shaped by unforeseen variables like the COVID-19 pandemic, offers valuable reflexive insights and paves the way for new research through transdisciplinary connections, where unexpected outcomes provide opportunities for growth.

Corresponding Author: Sara Marini, samarini.scosse@gmail.com.

DOI: 10.15167/2279-5057/AG2025.14.27.2480

Keywords: gender education, space, picture books, transdisciplinarity, reflexivity.

Introduzione

Posizione. Ciò che qualcuno è, fa, agisce, succede nello spazio, in particolare in uno spazio corporeo. Questo è vero anche quando consideriamo la dimensione virtuale nella quale e attraverso la quale viviamo oggi - il virtuale tende a rafforzare lo spazio individuale e, forse, lo spazio privato. La posizione non riguarda “il” Soggetto. Piuttosto, la posizione è il risultato di una rete di relazioni. Le relazioni costituiscono ogni posizione e viceversa ne sono costituite. Questa è la differenza.
[Federica Giardini]

La pedagogia di genere e l'educazione alle differenze hanno portato negli ultimi anni la nostra riflessione a confrontarsi con lo spazio e gli spazi. Dimensione in cui la componente fisica e quella simbolica si influenzano e sovrappongono, attraverso la quale le gerarchie si incorporano e si inverano nell'immaginario individuale e collettivo.

Il posizionamento e il situarsi sono presupposti necessari di pratiche di ricerca e relazioni in prospettiva transfemminista e postcoloniale (Rich 1984; Katzman 2015; Borghi 2020). Dobbiamo far sì che l'elemento sociale e simbolico del collocarsi nelle intersezioni tra categorie identitarie che identificano i soggetti, le forme di oppressione, il loro agire in confini costruiti sul piano cognitivo, che la valenza teorica del margine (hooks, 2020 [1990]), dell'in e dell'out, non facciano sì che tralasciamo l'implicazione materiale dell'occupare spazi fisici e condizionanti con corpi che incarnano e portano queste caratteristiche.

Sono così diversi anni che, all'interno dell'associazione SCOSSE, abbiamo concentrato la nostra attenzione sugli spazi. Quello che avviene attraverso di essi è sia racconto che costruzione di relazioni, ed è in queste dinamiche relazionali che si attua la condivisione. Un termine che assumiamo nella sua contraddittorietà, descrittaci da Sara Ahmed (2007) e ripresa da Ilenia Caleo (2021). Riferita alla messa in comune quanto alla partizione, che a sua volta rimanda al concetto di proprietà e al contempo di equa distribuzione. Si palesa dunque una tensione che portiamo con noi quando approcciamo criticamente alla materialità degli spazi che abitiamo e co-abitiamo.

Una mappa del progetto. L'identificazione dei bisogni e i percorsi segnati da una letteratura transdisciplinare

Tra questi spazi condivisi che necessitano attenzione un ruolo speciale hanno la scuola e le scuole, differenti nella loro concretezza e contestualità, intese come ambienti di apprendimento integrato, secondo una visione ecologica (Bronfenbrenner 1979; Tosi 2019; Ceciliani 2019). Ambienti educativi nei quali, nell'abitarli e dividerli, si formano individui e comunità, e in cui la forma e le norme d'uso condizionano comportamenti e mediano relazioni; vi si adattano i corpi, vi si apprende il fare e lo stare. Luoghi che producono agi e disagi, reazioni emotive; il cui obiettivo, a partire dalla loro progettazione, dovrebbe essere quello di tutelare il benessere delle persone che li abitano e anzi di stimolare il piacere (Weyland, Attia 2015; Weyland et al. 2019).

Considerare in questo modo i contesti si è fatto per noi agire pedagogico, per il ruolo che svolgono nel produrre e riprodurre forme di inclusione ed esclusione di corpi sessuati e soggettività, di gerarchizzazione, marginalizzazione, stigma (Hubbard 2001; Meijer, Watkins 2019; Pizzo et al. 2020).

In particolare, il cortile e i luoghi ricreativi rappresentano uno spazio scenico, un 'territorio usato' nel quale si plasmano immaginari, si ricoprono ruoli, si incorporano norme o si sovvertono (Boyle et al. 2003; Bortolotti, Ceciliani 2007; Luis et al. 2020), in cui trovarsi in place o out of place (Cresswell 1996; Borghi 2019; 2020). Qui la dimensione di genere, le categorie identitarie, il lessico anche visivo delle differenze gerarchiche, di classe, "razza", abilità, muovono forze in grado di dare centralità o marginalizzare le soggettività che le incarnano. Qui la libertà di movimento e le forze centrifughe e centripete assumono valori diversi e hanno impatti a seconda del genere, della fisicità, dell'espressione estetica, del colore della pelle. Si pensi a quelle figure di bambin3 o di adolescenti, che durante la ricreazione, in cortile o nel corridoio, si nascondono negli anfratti, restano appoggiat3 ai muri o all'interno dell'aula, solitar3 o in piccoli gruppi; alle fisicità non prestanti e performanti, escluse ad esempio dalle partite di calcio che tanta centralità occupano nel cortile (Ayuso et al. 2021); o a coloro che trovano proprio qui il loro momento per mostrarsi e riscuotere approvazione. Nei momenti ludici 3 bambin3 tendono a dividersi in gruppi omogenei di "maschi" e "femmine", e le rare occasioni in cui ciò non avviene non portano a sovvertire l'ordine appreso, mantenendo immutati i ruoli di genere.

I femminismi non sono certo nuovi a queste riflessioni: Chiara Belingardi (2019), ad esempio, ha messo in ordine le caratteristiche della progettazione femminista in architettura: adottare uno sguardo situato e mettere in discussione le regole; partire da sé, riconoscere i propri problemi come collettivi e progettare la soluzione; instaurare relazioni non gerarchiche, dare valore ai saperi; mettere al centro l'ascolto, la relazione, l'umano.

A questo bisognerebbe aggiungere: usare le emozioni, scomodare la categoria del desiderio, entrare nel processo “con il corpo”. Costruire un mondo a misura di donna (ma anche di bambine e bambini, persone anziane, razzializzate, trans...). (Belingardi, 2019, 50).

Da parte nostra abbiamo sentito l'esigenza di mettere qui in circolo alcuni elementi a partire dalle nostre esperienze e riflessioni: innanzitutto, la consapevolezza della pressione ciseteronormativa che lo spazio veicola, ma anche le potenzialità trasformative di pratiche di lettura critica che si possono promuovere (Hubbard 2001; Marcuse 2009). Abbiamo portato avanti un approccio analitico osservativo, anche dotandoci di strumenti utili, in primis le mappe (Pizzo et al. 2020; Caleo 2021; Olcuire 2021), ma anche le griglie di osservazione e la documentazione. Inoltre, abbiamo sottolineato come una critica dello spazio pubblico non possa prescindere dal riconsiderare la configurazione di quello domestico, che mette in luce disuguaglianze sociali, e come la relazione tra queste due dimensioni agisca sia da specchio e sia da generatore della separazione tra lavoro produttivo e riproduttivo (Arendt 1958; Hayden 1980; Clementelli 2021; Dalla Costa 2021 [1977]).

Sotto la lente finiscono le gerarchie, la normatività e il sistema sanzionatorio che la pianificazione urbanistica mainstreaming sottende e riproduce, insieme ai corpi cui l'accesso e la partecipazione sono consentiti o invece preclusi. Abitiamo spazi costruiti nell'interesse dell'uomo bianco, cisgender, giovane e abile, legittimando la divisione sessuale del lavoro (Dalla Costa 2021 [1977]). Un'eteronormatività che, con atteggiamento paternalistico, tutela donne cis, bianche, abili e benestanti (Kern 2021; Ahmed 2004), mentre pone ai margini persone non bianche, migranti, senzatetto, povere (hooks 2020 [1990]), quei corpi e quelle soggettività che non rispecchiano il modello dominante di una società classista, razzista, abilista e cistereonormata (Hubbard 2001), e spesso le persone bambine.

Abbiamo scelto di assumere una postura che non ambisce solo a identificare e decostruire gabbie, ma che auspica quella che Alice Salimbeni (2023) definisce una geografia liberatoria e gioiosa, che chiede uno sforzo immaginativo da alimentare fin dalla prima infanzia con cura e competenza educativa. Vogliamo intenderla come un'educazione al desiderio e ai desideri che renda possibile riconoscerli e liberarli dalle pressioni sociali, dalla spinta all'omologazione, dalla forza delle aspettative altrui.

Gli strumenti usati nel tempo sono stati molteplici. Abbiamo strutturato griglie osservative partendo ad esempio dal lavoro di Alessandro Bortolotti e Andrea Ceciliani (2007) sull'osservazione del gioco motorio spontaneo; ci siamo, d'altro canto, lasciate ispirare da artist3 e performer a “usare quegli stessi spazi per rendere osservabile ciò che non sempre si vede e per rendere udibile ciò che non sempre si sente” come suggerito nella conversazione tra Serena

Olcuire, Sara Alberani e Jasmeen Patheja (in Olcuire, 2021, 9). Abbiamo tratto linfa da un lavoro, (segnalatoci da Rachele Borghi¹), realizzato dalla geografa Edith Maruejouis al collège Edouard Vaillant di Bordeaux². In queste contaminazioni lo spazio ci è apparso come un organo ricettivo, in grado di registrare tracce differenti a partire da stimoli differenti. Infine, abbiamo osservato l'effetto che fa. Si è attivato un ciclo virtuoso di riflessività che ci porta a prendere dalle esperienze e dalle riflessioni altrui e a riportare questi stimoli nella progettazione di attività. La loro realizzazione ci restituisce le sfide che nuovi contesti e bisogni rappresentano, autoalimentando questo processo.

Un focus, questo sullo spazio, e delle pratiche dunque che ci sollecitano una riflessione transdisciplinare che riconosca le istanze politiche di queste riflessioni. Una prospettiva che ci avvicina con curiosità agli studi urbani critici (Pizzo et al. 2020), che rivendicano la necessità di un confronto tra discipline che consenta di mettere in dialogo quelle analitiche, quelle normative, una prospettiva trasformativa, uno sguardo pedagogico e i saperi transfemministi. Un interesse che ci spinge a promuovere tale prospettiva nei percorsi educativi e nelle proposte di formazione nelle scuole.

Dalle riflessioni alle pratiche. Dentro e fuori la scuola

Metodologia. Pratiche di progettazione riflessiva

Il nostro interesse per gli spazi parte da lontano e si concentra sulla scuola, (Bortolotti, Cecilian 2007; Abbatecola, Stagi 2017; Col·lectiu Punt 6 e Coeducacció, 2020).

Le esperienze che andremo a riportare sono l'esito del convergere di contributi compositi:

- una riflessione teorica lungo le direttrici presentate in precedenza;
- l'esperienza triennale de "La scuola fa differenza³", in cui il corpo docente in particolare di una scuola dell'infanzia dedicò un anno di ricerca-azione al tema di una lettura di genere e trasformativa dello spazio, con la realizzazione guidata di schede di osservazione⁴, la compilazione degli strumenti, la restituzione triangolata e la discussione degli esiti e infine, a partire da questo, la progettazione di interventi trasformativi;

¹ <http://www.matilda.education>.

² Si segnala anche la piattaforma di ricerca e azione "Genre et Ville", composta da urbanist3, sociolog3, architett3 e artist3 <https://www.genre-et-ville.org/>.

³ Si tratta di un corso di formazione in servizio realizzato dall'associazione Scosse con i nidi e le scuole dell'infanzia di Roma Capitale nel triennio 2013-2016 <https://www.scosse.org/project/la-scuola-fa-la-differenza-il-progetto/>.

⁴ Uno dei gruppi formativi, come approfondimento tematico, riprendendo le riflessioni e ripensando gli strumenti di osservazione del gioco spontaneo elaborati da Bortolotti e Cecilian (2007), portò avanti un lungo percorso di ricerca-azione osservando, in una prospettiva di genere, anche attraverso la coprogettazione e la compilazione di schede di osservazione e check list, il gioco spontaneo de3 bambin3.

- la sistematizzazione di dieci anni di esperienze educative, formative e di ricerca dell'associazione SCOSSE, che hanno dato luogo, nel 2020, alla scrittura del libro dedicato alle pratiche laboratoriali, *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni* (Scosse, 2021), di cui un'intera sezione, *Fare Spazio*, è volta a promuovere una rilettura critica e attiva dei luoghi della scuola e delle norme che li regolano, con la proposta di attività educative per diversi ordini e gradi scolastici.

Si presentano qui casi eterogenei: laboratori e formazioni, fuori e dentro le scuole, in contesti e con fasce di età molto distanti. Attività frutto di sperimentazione, nonché di bisogni raccolti in condizioni straordinarie ed estemporanee, condizioni che non hanno consentito una sistematizzazione, ma fornito traccia per strutturare ricerche future.

Le parole dell'architetta Marta Lonzi “Non sono le teorie a guidare le soluzioni ideali, ma il contatto umano che le rivela, unico e irripetibile per le peculiarità che ognuno ha in sé.” (Lonzi 1982, 66-131) ben descrivono il percorso ricorsivo del nostro lavoro: non c'è riflessione teorica che non richieda di dar forma a un laboratorio, di essere esperita collettivamente. Non c'è esperienza di laboratorio che non abbia portato modifiche e scostamenti nei presupposti teorici che ne hanno disegnato la progettazione. Le esperienze più arricchenti risultano spesso quelle sistematizzabili solo a posteriori, perché esito di imprevisti, di emergenze, di urgenze, di negoziazione e di strategie volte a superare resistenze e ostilità.

L'approccio adottato nelle attività si rifà a una ricerca-azione partecipativa, caratterizzata da una continua ricorsività tra pratiche e riflessioni teoriche, la quale sappia produrre una conoscenza situata, che derive dall'esperienza e che all'esperienza sappia ritornare per reinterpretarla e modificarla (Perillo et al., 2022) in una continua tensione trasformativa (Perillo et al. 2022). Un processo di decostruzione e ricostruzione che oltre agli strumenti dell'osservazione partecipante e delle note di campo, dia spazio alle voci delle giovani persone coinvolte attraverso l'analisi dei loro elaborati, ponendosi in una *children's perspective* (Mortari, Mazzoni 2010). La riflessività e l'autoriflessività, mutuando la critica alle metodologie qualitative della pedagogia queer, permettono di leggere la soggettività come un'opportunità e non come un limite (Finlay 2002).

Il primo contesto in cui si è sperimentata una delle attività è stato, nel settembre del 2021, il meeting *Educare alle Differenze*⁵, svoltosi a Bergamo, città profondamente segnata dalla pandemia da Covid 19) e applicando norme sanitarie ancora stringenti. L'incontro ha visto la

⁵ Educare alle Differenze è un incontro nazionale di formazione e autoformazione sull'educazione al genere e alle differenze, autorganizzato e autofinanziato, che dal 2013 si svolge annualmente e vede una numerosissima partecipazione da tutta Italia. Dal 2017 è anche una rete nazionale di associazioni. www.educarealldifferenze.org.

partecipazione di circa 30 insegnanti e attivisti³ che lavorano principalmente con la fascia d'età 0/6.

Inizialmente pensata per essere svolta a scuola, abbiamo rivisto forma e significato dell'attività alla luce del periodo pandemico e l'abbiamo rielaborata in una formazione rivolta a persone adulte, piegandola su un bisogno emergente: trovare spunti per guardare dentro le case, per leggere l'ambiente domestico, per offrire un varco, un megafono perché le case si aprissero all'esterno. Scelta rafforzata dagli esiti dell'indagine esplorativa⁶ che ha coinvolto insegnanti di ogni ordine e grado su come il mondo dell'educazione avesse vissuto quella stagione eccezionale.

La proposta formativa è stata replicata nel novembre del 2021 presso la biblioteca IBBY di Lampedusa⁷, ha avuto luogo all'aperto sulla piazza antistante la scuola primaria "Giovanni Pascoli" dell'istituto onnicomprensivo dell'isola e ha coinvolto quasi cinquanta insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.

Il secondo approdo sono stati due spazi transfemministi della città di Roma: la Casa delle Donne Lucha y Siesta⁸ (ottobre 2021) e la Laboratorio Ecologista Autogestita Berta Cáceres⁹ (giugno 2022). Entrambe hanno ospitato il laboratorio Occupare lo spazio dedicato a gruppi di bambin3 dai cinque anni in su. In entrambi i contesti si è lavorato sulla mappatura degli spazi esterni e sulla loro risignificazione condivisa.

Il terzo contesto in cui sono state riadattate e sperimentate le attività, tra l'autunno del 2022 e quello del 2023, sono due scuole secondarie di primo grado in zone molto diverse della capitale: un quartiere multietnico della periferia est e un quartiere centrale con un'utenza in buona parte benestante. In entrambe le scuole sono state coinvolte diverse classi e si sono potuti sperimentare i percorsi sia all'interno degli spazi della scuola che nei cortili e negli spazi antistanti.

Le fasi del percorso hanno previsto:

- Un brainstorming di condivisione di bisogni e obiettivi e della letteratura di riferimento, che ha visto la partecipazione di tutta l'equipe di progettazione di Scosse, con competenze eterogenee, per fasce di età di riferimento (dalla prima infanzia

⁶ Gli esiti dell'indagine sono stati presentati all'interno di Codici differenti. Seminario sulla didattica digitale da una prospettiva di genere. Promosso da Associazione Orlando in partenariato con CSGE - Centro Studi sul Genere e l'Educazione (Bologna, 19 dicembre 2020) <http://www.educarealldifferenze.it/il-meeting-di-educare/la-scuola-che-verra-comincia-oggi-i-step-raccolta-di-esperienze-e-riflessioni/>.

⁷ La formazione docenti è stata realizzata nell'ambito dell'IBBY Camp che annualmente viene organizzato dalla biblioteca <https://www.ibbyitalia.it/tag/ibby-camp/>.

⁸ La Casa delle donne Lucha y Siesta è uno spazio di relazione femminista e transfemminista in cui si elaborano, sperimentano e praticano politiche di genere e di commoning intersezionali; è attiva dall'8 marzo del 2008 come centro antiviolenza, casa di accoglienza per donne in percorsi di fuoriuscita dalla violenza, polo culturale, luogo di confronto e crescita collettiva. <https://luchaysiesta.org/>.

⁹ Laboratorio ecologista autogestita intitolata a Berta Cáceres, attivista ecologista ondureña assassinata nel 2016. <https://leabertacaceres.noblogs.org/>.

all'adolescenza) e per background formativo (pedagogico, filosofico, storico-artistico, di operatrici di CAV);

- La predisposizione di strumenti di documentazione il cui utilizzo è stato reso non sempre effettivo ed efficace dalle condizioni di contesto straordinarie: osservazione e note di campo delle formatrici/ricercatrici (triangolate quando è stata possibile la presenza di più persone), documentazione fotografica;
- Incontri in itinere del gruppo di lavoro, negli intervalli tra le diverse esperienze per raccogliere quanto emerso e rimodulare l'attività in risposta a specifiche esigenze dei contesti, alle urgenze e alle numerose variabili spesso impreviste e non governabili, nonché alla diversificazione per target.

Gli albi illustrati, come sempre nei nostri percorsi di ricerca (Fierli et al. 2019), sono stati spunto di partenza per le attività laboratoriali e strumento privilegiato per immergersi nella riflessione sugli spazi a partire dalla ricchezza del linguaggio visivo e dall'immediatezza del racconto.

La selezione condivisa, e anche in questo caso ripensata per ogni contesto, è stata fatta a partire dal catalogo Leggere Senza Stereotipi¹⁰ e dal lavoro ultradecennale di ricerca bibliografica internazionale che l'associazione SCOSSE porta avanti.

Percorsi

Uno sguardo dentro. Abitare le case

*C'è la casa di Sindel
che non è una vera casa
con i mattoni, le stanze e tutto.
È una specie di capanna di legno e metallo vicino al fiume.
Però Sindel dice sempre cose tipo:
“Vieni a casa mia”, “Andiamo a casa mia”, “Torno a casa mia”.*

Attraverso le illustrazioni di Claudia Palmarucci, che con le loro sezioni longitudinali ci permettono di osservare l'interno di abitazioni, ognuna diversa, l'albo illustrato *Le case degli altri bambini* di Luca Tortolini (2015) traccia un campionario possibile non solo degli spazi domestici, ma delle relazioni che in quegli spazi si giocano, dando forma e parola a un intreccio indissolubile fatto di luoghi e persone. In queste case che riflettono le voci e gli sguardi de3 bambin3 che vi abitano, ritroviamo quelle viste attraverso gli schermi della didattica a distanza

¹⁰ Leggere Senza Stereotipi è un progetto di ricerca nato nel 2011 e un catalogo consultabile gratuitamente online su <https://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/>.

che ha rotto la barriera tra fuori e dentro, facendo emergere intimità, abitudini, legami, ma anche differenze e contraddizioni, solitudini, disequilibri, violenze.

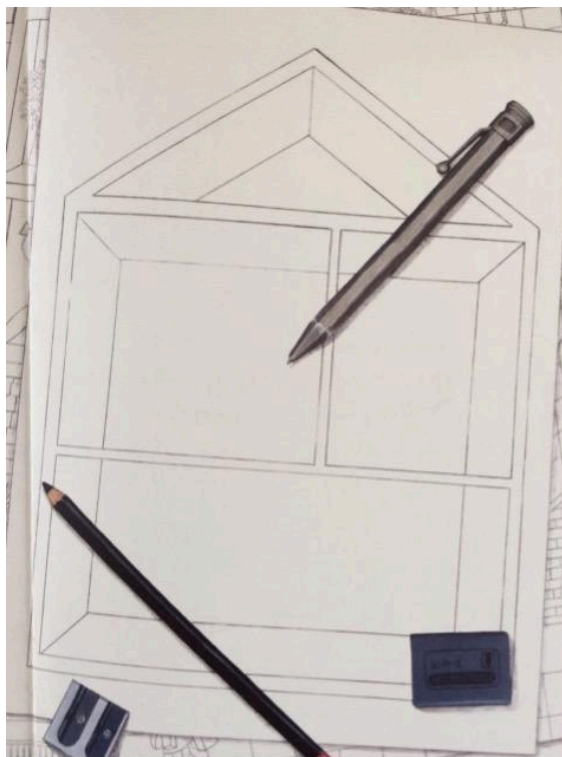


Figura 1: Luca Tortolini e Claudia Palmarucci, *Le case degli altri bambini*, Orecchio acerbo, 2015

Da questo albo, ripensando i percorsi proposti in *Scosse in classe* (Scosse, 2021), si è scelto di partire per progettare il laboratorio formativo all'interno di *Educare alle Differenze* a partire dal quesito emerso dalle rilevazioni sul periodo pandemico¹¹: “case che si aprono o luoghi che proteggono?”

L'ultima pagina dell'albo di Tortolini e Palmarucci si chiude con il disegno abbozzato di una casa e con gli strumenti per realizzarlo: è quella dell'illustratrice che si mette così in gioco, uno spazio insieme immaginato e reale, già presente ma da costruire.

Ispirate anche dal citato lavoro di Edith Maruejouis, disegnare il proprio spazio è stata la prima consegna rivolta a insegnanti e attivisti³: provare a ricostruire la planimetria della propria casa cercando di mantenere le proporzioni, di rendere identificabili gli ambienti, di descriverla in modo oggettivo. Ma lo spazio prende forma solo attraverso i corpi che lo agiscono e attraverso le loro interazioni, gli incontri e i non incontri.

¹¹ cfr. nota 6.

[...] la dimensione corporea svolge un ruolo di primo piano: la costruzione delle emozioni, delle paure, degli affetti - sia a livello individuale che sociale - viene ricodificata dentro una logica del contatto. Non ci sono azioni a distanza, un corpo agisce sull'altro per contatto, le emozioni modellano la materialità dei corpi (Caleo 2021, 179).

Si è scelto quindi di provare a rendere visivamente all'interno dello spazio domestico quei vettori spaziali, quelle coreografie, quelle partiture dei corpi di cui parla Caleo, perché è il percorso segnato dai corpi a rendere visibili le relazioni, le assenze, i ruoli, le gerarchie che nelle case si consumano e perché per abitare diversamente il corpo è necessario cambiare il rapporto con lo spazio privato, con quella casa che è da sempre simbolo della divisione tra la sfera pubblica maschile e sfera privata femminile (Borghi 2019).

La prima domanda da porsi è: chi abita la casa? Chi condivide spazi e vissuti? E, solo in un secondo momento, chi consideriamo famiglia? Si va così a creare una legenda dell'abitante, facendo corrispondere a ogni persona, piccola o grande, ma anche a ogni animale, e talvolta, a seconda delle diverse sensibilità, anche oggetto o pianta, un simbolo e un colore. Si tenta in questo modo, curando la formulazione della consegna, di annullare norme e gerarchie, lasciando estrema libertà di dare forma alla propria costellazione affettiva. Sovrapponendo alla planimetria un foglio di carta lucida si colloca ogni simbolo in uno degli ambienti della casa che identifichiamo come 'il suo spazio'. Un modo per sondare la corrispondenza (o la discrepanza) tra la percezione di come i corpi abitano e agiscono lo spazio domestico e la registrazione della realtà (con tutti gli evidenti limiti di questo concetto) e per esaminare se davvero, riprendendo ancora Caleo (2021, p. 179), "mi dirigo verso ciò che mi dà piacere". Strato dopo strato, un foglio di carta lucida alla volta, si chiederà di mappare gli spostamenti di ogni personaggio, cercando di ricostruire i movimenti abituali effettuati nell'arco di una giornata, o anche solo di una mattinata.

Quello che emerge dal gioco di sovrapposizioni è un reticolo colorato, con tracce che si intensificano in alcuni ambienti e sono totalmente assenti in altre, concordanze e dissonanze rispetto al posizionamento immaginato, tragitti che si incontrano, percorrono tratti comuni o sono invece del tutto separati: una vera e propria mappa visiva del nostro abitare che racconta tanto delle relazioni e dei corpi, dei ruoli e delle dinamiche familiari e di potere.

Nel momento della restituzione collettiva, nel quale le singole case vengono affiancate costruendo, così, una sorta di condominio condiviso, è emerso infatti lo stupore nel leggere in chiave inedita gli elaborati, non solo evidenziando la pluralità delle conformazioni familiari e dei legami affettivi, ma anche il riprodursi di stereotipi legati al ruolo e alla cura (la presenza in cucina, la mancata corrispondenza tra il salone/lo studio come il proprio luogo di elezione e il

tempo trascorso in quello spazio, il non intersecarsi delle traiettorie di alcune delle persone che abitano la casa). Un'esperienza che apre a riflessioni e confronti tra persone adulte e che è pensata per essere replicata in classe modulando in base all'età e ai contesti, ma soprattutto proponendo con estrema delicatezza e con la consapevolezza dei vissuti anche dolorosi che può portare alla luce.

Abbiamo riproposto l'attività di formazione a Lampedusa, senza che le condizioni differenti e il margine di imprevedibilità esasperato dal contesto consentisse di realizzarne una replica puntuale. È interessante notare, però, i punti di contatto e i richiami tra quanto emerso in questi due contesti e i "comportamenti affettivi" rilevati da Alice Salimbeni (2023, 119-121) nel suo esplorare la cartografia urbana tra geografia femminista e teorie affettive. Da una parte la capacità/possibilità/necessità di mettersi in gioco in prima persona, dall'altra la necessità di spazi di agio e benessere per potersi esprimere. Salimbeni riconosce un "comportamento proiettivo", corrispondente a una maggiore capacità di agire in relazione allo spazio che ha permesso alle partecipanti di "costruire un dialogo con il contesto urbano, proiettando, appunto, se stesse all'esterno del proprio corpo attraverso un racconto intimo delle loro vicende spaziali" e un "comportamento descrittivo", in cui a un diminuire della libertà di azione nello spazio corrisponde "il tentativo di incasellare lo spazio, di tenerlo a distanza, estraniarsi e ripararsi".

Oltre la soglia. Abitare gli spazi transfemministi

Il continuo strabordare nel nostro fare ricerca e nell'inverarla nelle pratiche, tra spazi interni e spazi esterni, in cui protagonista è il situarsi dei corpi e il loro raccontarsi, trova una perfetta metafora nell'immagine del portico. Questo è l'espressione di una zona liminare, di una soglia simbolica tra dentro e fuori, tra la casa e il «mondo dei marciapiedi e delle strade», così come proposto da bell hooks (hooks, 2024). Un luogo senza padrone, di riunione di donne e bambin3, minaccia al potere patriarcale, spazio fluttuante segnato dalla presenza del dondolo, piacere potenziale che ammicca al desiderio nascosto di muoversi liberamente. Luogo dove si forgiavano l'intimità, il desiderio, la vicinanza. Ma anche luogo di espressione di una "comunità di resistenza":

Soglia rivoluzionaria tra casa e strada, il portico, in quanto spazio liminale, poteva essere anche interpretato come luogo di resistenza antirazzista. [...] L'occhio razzista poteva solo guardare, ma non poteva mai sapere davvero cosa accadeva sotto i portici della gente nera (hooks, 2024, pos. 2433).

Nell'uscire dallo spazio ristretto delle abitazioni, nel varcare appunto la soglia del portico, si è scelto di indagare gli spazi urbani, o meglio, quei laboratori di una inedita urbanità che riappropriandosi di crepe e angoli, e reinterpretandoli attraverso un agire "molecolare e diffuso", mettono in discussione l'idea centralizzata e patriarcale di città che ha dominato per millenni. Anche qui parliamo di "case", ma superando la dimensione privata per quella collettiva, grazie all'impegno di quelle che Didi-Huberman definisce piccole "comunità di lucciole danzanti" (Decandia 2019, 25-26). In una prospettiva transfemminista,

Seppur con parole e pratiche diverse, ognuno di questi luoghi tende alla costruzione di una certa percezione di agio, vivibilità, "calore" per chi li attraversa. Costruire spazi più sicuri rappresenta un processo, più che una configurazione stabile, attraverso cui le attiviste e coloro che vi prendono parte tematizzano la cura, la relazione, il conflitto. Oltre la rigida dicotomia privato/pubblico, tali luoghi sono percepiti come "case", luoghi accoglienti in cui ritrovarsi insieme, organizzarsi, mettere in comune pratiche e progetti, riposare. Case politiche e r-esistenti rispetto alla quotidianità degli spazi urbani, spesso vissuti come violenti, alienanti, escludenti (Bonu 2020, 487).

I laboratori realizzati con gruppi eterogenei di bambin³ alla Casa delle Donne Lucha y Siesta e poi alla Laboratorio Ecologista Autogestita Berta Cáceres sono stati un modo per far prendere consapevolezza, grazie ai corpi, degli spazi che si abitano collettivamente e immaginare una nuova segnaletica che andasse oltre le regole imposte e ripartisse da bisogni e desideri. L'attività si è inserita in un articolato percorso di progettazione condivisa e partecipata per immaginare il futuro di Lucha y Siesta come bene comune femminista e transfemminista¹². All'interno di questo processo assembleare si è scelto, attraverso la pratica laboratoriale, di dare voce e visibilità anche a bisogni e desideri bambini, "nella convinzione che lasciarsi sollecitare dallo sguardo infantile sulla realtà significa investire sulla possibilità di mettere in campo azioni trasformatrici" (Zizioli et al. 2024, p. 63), di riconoscere quindi il protagonismo attivo di un'infanzia che anche sulla vivibilità degli spazi ha cose importanti da dire, che bisogna avere il coraggio di ascoltare e raccogliere (Tonucci 2015).

¹² <https://transform-italia.it/wp-content/uploads/2020/12/restituzionelablucha2.0.pdf>.

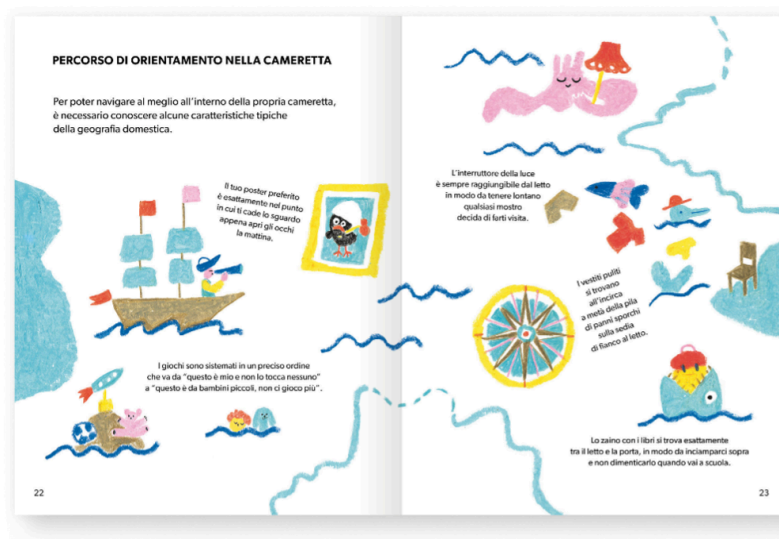


Figura 2: Giuseppe Sofo e Daniela Berti, *Atlante dei viaggi minimi*, RAUM Italic, 2021

Si è scelto di partire dalla mappatura degli spazi come processo appropriativo che passa per i corpi e le relazioni. La lettura dell'*Atlante dei viaggi minimi*, scritto da Giuseppe Sofo e illustrato da Daniela Berti, permette di partire da sé, da una dimensione minima appunto, da piccoli spostamenti mai presi in considerazione (dal divano al letto dopo aver visto un film, all'interno della vasca da bagno) ma che spesso chiamano in causa la componente emotiva, come il viaggio nel cervello di una persona adulta arrabbiata che ci costringe ad attraversare la piazza del "te lo avevo detto" e la "cascata dei sensi di colpa". Ma è *Un cielo di lentiggini* di Inês D'Almeij e Alicia Baladan che introduce a un'idea di misura e misurazione che passa attraverso i corpi, il contatto e la negoziazione, e che chiama in gioco l'immaginazione e la sua capacità di trasformare la realtà.



Figura 3: Inês D'Almeij e Alicia Baladan, *Un cielo di lentiggini*, Settenove, 2018

Pur tangibile nella sua accezione geometrica, lo spazio deve comunque essere sentito prima ancora che essere misurato, andando oltre la sua rappresentazione oggettiva, poiché la sua plasticità è categoria di espressione dell'esistenza, condizione del fare esperienza (Amandini 2016).

Dalle linee tracciate tra i nei e le lentiggini delle due protagoniste, dalle loro esplorazioni fatte di sguardi e carezze, si passa a indagare l'ambiente che ci circonda cercando unità di misura possibili: un braccio, un passo, una mano, ma anche un bastone o una foglia raccolti a terra. Dalla dimensione individuale si passa poi a quella collettiva che educa alla cooperazione, ma anche a esercitare il consenso, a renderci consapevoli delle relazioni con gli altri corpi.

In entrambe le realtà transfemministe romane l'attenzione si è concentrata sullo spazio esterno, cruciale nel definirne l'identità. E allora non solo si è rivelato importante scegliere come ma anche cosa misurare, perché è attraverso l'azione che avviene l'appropriazione consapevole dello spazio che si abita, e per misurare l'intera palazzina di Lucha y Siesta si è dovuto ricorrere a un grande abbraccio collettivo di tant* piccoli corpi che più di ogni altro gesto ha reso un'immagine plastica di un luogo di r-esistenza (hooks 2020; Bonu 2020). Si arriva così a scrivere una grande legenda comune che racconta i luoghi con inedite e molteplici unità di misura, che permette di mettere a fuoco il concetto di norma e allo stesso tempo di conoscere e riconoscere come nostri gli spazi: uno stesso vialetto sarà lungo dieci passi di qualcunə e dodici di qualcun'altrə, ma anche cinque bambin3 stes3, o quindici bastoni.

L'ultimo passaggio ha a che fare con la risignificazione degli spazi e il rovesciamento del concetto di divieto, riprendendo le riflessioni e le pratiche della cartografia femminista: "Il desiderio si rivela in questo senso una chiave che permette di sovvertire il carattere normativo dello spazio urbano, restituendone il respiro di possibilità e potenzialità invece che di controllo e costrizione." (Olcuire 2019, 97). A partire dalle opere di street art che segnano e trasformano la segnaletica rovesciandone il significato, e ancora una volta dalla lettura di albi illustrati come *Attenzione passaggio fiabe!* di Mario Ramos, nell'ottica di una riprogettazione condivisa degli spazi transfemministi, si arriva alla realizzazione di una serie di cartelli che segnano con la loro presenza l'ambiente esterno invitando la collettività a gesti di corresponsabilità, accoglienza, condivisione, attivismo, piacere. Evidenziando una chiara consapevolezza dell'identità del luogo che si abita sul cancello di ingresso di Lucha Y Siesta è stato apposto il cartello: "Obbligo di accogliere tutte e tutti", mentre il segnale "Luogo per mascherarsi", non è stato affisso ma reso esso stesso una maschera indossabile, aprendo nuove piste di riflessione sul rapporto tra spazi e corpi.

In entrambe le realtà è emersa una forte componente di attenzione alla natura e di pratiche ecologiste: non solo nel giardino di Lucha y Siesta è stato realizzato il più classico dei cartelli: "Attenzione non calpestare", vicino a un prato fiorito, ma accanto all'orto è stato posto un:

“Pianta un seme”, accompagnato dalla proposta di mettere a disposizione di tutt3 una bustina con i semi. Ancora più esplicito da Berta Caceres, vista anche la sua identità ecofemminista, il manifesto: “Dare la precedenza alla natura”, proprio accanto al cartello che spiegava perché la zona non fosse stata decespugliata per tentare di ridefinire la gerarchia tra bisogni umani e non umani.

Ripensare la norma. Abitare la scuola

Il nostro percorso di ricerca, formazione e pratiche laboratoriali è poi tornato a scuola. Il progetto messo a punto negli spazi transfemministi per attivare, attraverso l’agire de3 bambin3, quel “dispositivo di sovversione, riappropriazione, legittimazione e liberazione” (Belingardi, Castelli, Olcuire 2019) ha trovato nuove forme e nuovi significati, muovendo verso un duplice obiettivo: da un lato, aiutare ad appropriarsi e riappropriarsi degli spazi della scuola, mappandoli e misurandoli attraverso gli oggetti di uso quotidiano, i corpi e le relazioni con i corpi altrui, sperimentando bisogni, desideri ed esercitando il consenso; dall’altro, proporre un’analisi dello spazio-classe e dello spazio-scuola con i suoi limiti e i suoi vincoli. Anche l’età di riferimento è cambiata, a conferma della trasversalità di temi e pratiche, e delle connessioni con i saperi disciplinari, e si sono sperimentati i percorsi sia all’interno degli spazi della scuola che nei cortili.

Le esplorazioni e le misurazioni scaturite dalla lettura condivisa degli albi illustrati presentati, alimentano la mediazione e il confronto tra pari, mettendo a tema agio o disagio, ma anche la negoziazione con l’autorità e il questionamento delle norme per la costruzione di strategie comuni che garantiscano il benessere di tutte le soggettività, con la volontà di riconoscere chi abita e agisce gli spazi come protagonista del cambiamento e decostruire un sistema normativo che si riproduce anche all’interno della scuola e tende a escludere e discriminare le esperienze non conformi. Anche solo approntare la classe per poter svolgere l’attività costringe a un cambiamento di setting che obbliga a ripensare gli spazi e la loro accessibilità, scardinando gerarchie e posizionamenti e dando nuova visibilità ai corpi, anche quelli con bisogni speciali.

Come sottolinea Beate Weyland nell’introdurre il suo decalogo per una progettazione interdisciplinare tra educazione, architettura e design.

Progettare uno spazio non significa solamente dare risposta a specifiche funzioni ma soprattutto mettere in relazione sistemi di significati. La progettazione pedagogica di uno spazio non riguarda solamente nuovi edifici scolastici, ma è una occasione straordinaria per il ripensamento, adattamento e potenziamento degli spazi esistenti. (Weyland et al. 2019, 171)

Attraversando la scuola a partire dal banco e dalla classe, prendendo possesso della cattedra e della lavagna, negoziando con docenti e ricercatrici la possibilità di fuoriuscire nei corridoi, di esplorare i bagni ripensandone la netta divisione binaria (Capesciotti et al. 2020), di prendere possesso degli spazi comuni e monitorare i movimenti nel cortile, 3 ragazz3 hanno avuto la possibilità di ri-leggere gli spazi scoprendosi in grado di abitarli con piacere in forme inedite, costruendo strategie e alleanze, e andando a definire mappe complesse e ricchissime.

Anche le proposte emerse per una nuova segnaletica della scuola, ancora oggi profondamente segnata anche visivamente dai divieti intensificatisi nel periodo dell'emergenza sanitaria, hanno messo al centro una libertà riscoperta, un desiderio di affermazione e protagonismo, ma soprattutto la ricerca di spazi dove sentirsi comunità. La refrattarietà a regole non sentite come proprie e condivise emerge in entrambi i contesti nei cartelli realizzati dai gruppi di ragazz3: "Vogliamo crescere liberi, basta vietare", "La prima regola è che non ci sono regole", o anche l'ancor più netto "Vietato andare a scuola". Anche i singoli spazi vengono risignificati: di fronte alla biblioteca compare la rivendicazione "Leggere non è da sfigati", mentre dietro la cattedra il monito "Rischio interrogazione". La chiave interculturale per abitare un luogo sfaccettato e multietnico come una scuola di Torpignattara è nel segnale-invito a parlare in tutte le lingue, scritto in quelle utilizzate all'interno della classe (italiano, spagnolo, arabo, cinese, bengalese) e sempre dal quartiere di Roma est arriva il desiderio più forte che esplicita il legame tra spazi e relazioni: "Liberi di amare".

Conclusioni

La ricerca sullo spazio come topic educativo rappresenta un esempio di come l'approccio transfemminista postcoloniale contaminati trasversalmente le nostre pratiche. E non parliamo di 'modello' proprio per non incorrere in pericolose oggettivizzazioni che non tengano conto di contesti, posizionamenti, e di tutte quelle variabili situate che determinano l'andamento di percorsi quali quelli riportati, così come delle esperienze e dei vissuti di ogni persona, anche nell'ambito della ricerca scientifica. La riflessività che ci è propria politicamente riverbera in una metodologia riflessiva che, a sua volta, si configura come punto di incontro con la 'pratica riflessiva' in ambito educativo e pedagogico (Striano et al. 2018).

Quello che questo lavoro ha mostrato è un moto perpetuo, che non intendiamo interrompere, tra riflessioni teoriche e approfondimenti di carattere transdisciplinare, progettazione di interventi educativi per uno specifico contesto, realizzazione, riconsiderazione dei presupposti

pratici e teorici delle progettazioni, sulla base dell'esperienza e delle diverse esperienze che i vari contesti hanno rappresentato.

Una modalità che, se talvolta sfugge ed è sfuggita alla nostra capacità di sistematizzazione, alimenta costantemente in noi l'affinare competenze di ricerca - parziale, impegnata e incompleta (Clifford 1986) - e di progettazione, anche a beneficio di un dialogo, che manteniamo aperto e fertile, con le richieste di scientificità provenienti dal mondo accademico. La speranza è infatti che anche in questa relazione tra fuori e dentro le università, si inneschino moti circolari di reciproco nutrimento, ben diversi da dinamiche sussuntive e impari, in cui siano i bisogni relativi all'agio delle persone e delle comunità e la risposta a essi, al centro di percorsi condivisi. Un'ambizione che richiede la presa di parola, l'ascolto, la legittimità di voci differenti nel loro collocarsi negli spazi del privilegio, negli assi di oppressione, nell'alto e nel basso, così come nel marginale, anche fisico e geografico, dei luoghi in cui coabitiamo¹³.

Bibliografia

- Ahmed, S. (2007), A phenomenology of whiteness, in *Feminist theory*, vol. 8, no. 2, pp. 149-168.
- Amadini, M. (2016), *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*, Parma, Junior - Spaggiari.
- Arendt, H. (1958), *The Human Condition*, Chicago, University Press.
- Ayuso, J.A.Z., Rico, E.R. and Seco, R.N. (2021), "Igualdad de género en el patio de recreo: una experiencia de aprendizaje y servicio con estudiantes del grado en maestro", in R. Mancinas Chávez (ed.), *Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*, Sevilla, Egregius, p. 30.
- Belingardi, C., Castelli F., and Olcuire, S. (2019), *La Libertà è una Passeggiata. Donne e spazi urbani tra violenza strutturale e autodeterminazione*, Roma, IAPh Italia.
- Bonu, G. (2020), *Casa libera tutte. La costruzione di spazi femministi più sicuri come pratica di resistenza nei contesti urbani*, in M. Coppola, A. Donà, B. Poggio, A. Tuselli (eds.), *Genere e r-esistenze in movimento. Soggettività, Azioni, Prospettive*, Trento, Università degli Studi di Trento.
- Borghi, R. (2020), *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, Roma, Meltemi.
- Borghi, R. (2019), *Lo spazio-corpo come laboratorio: the body strikes back*, in C. Belingardi, F. Castelli e S. Olcuire (eds.), *La Libertà è una Passeggiata. Donne e Spazi urbani tra violenza strutturale e autodeterminazione*, Roma, IAPh Italia.

¹³ Il presente contributo è il frutto di riflessioni e ricerche condivise delle autrici. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che è da attribuire a Sara Marini il paragrafo 1, a Elena Fierli il paragrafo 2.1 e a Giulia Franchi il paragrafo 2.2. L'introduzione e le conclusioni sono da attribuire a tutte e tre le autrici.

- Borgognoni, A. (2020), *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Roma, Edizioni Studium.
- Borri, S. (2019), *Spazi educativi e ambienti didattici*, in L. Tosi (ed.), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*, Firenze, Giunti
- Bortolotti, A., Ceciliani, A. (2007), *Giocare con cura*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 2, pp. 1-47.
- Boyle, D.E., Marshall, N.L. and Robeson, W.W. (2003), *Fourth-Grade Girls and Boys on the Playground*, in *American Behavioral Scientist*, vol. 46, no. 10, pp. 1326-1345. <https://doi.org/10.1177/0002764203251474>
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University Press.
- Caleo, I. (2021), *Performance, materia, affetti. Una cartografia femminista*, Roma, Bulzoni.
- Capesciotti, M., Marini, S., Rosati F., and Santambrogio, A. (2020), 'Non sono speciale devo solo pisciare'. Incursioni grafiche per decostruire il binarismo cis-eteronormativo a partire dai bagni pubblici, in *Roots&Routes*, vol. X, no. 34.
- Ceciliani, A. (2019), *Spazi e attività per una scuola innovativa*, *Formazione & insegnamento*, vol. 17, no. 2, pp. 115-130.
- Clifford, J., Marcus, G.E. (eds.) (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Clementelli, A.D. (2021), *Ripoliticizzare la casa, riprendersi lo spazio. Pratiche del 'fare casa' nella e oltre la pandemia*, in *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, vol. 5, no. 9, pp. 217-235.
- Cresswell, T. J. (1996), *In place/out of place: Geography, ideology and transgression*, NED-New edition, University of Minnesota Press.
- Col·lectiu Punt 6, Coeducació (2020), *Patios educativos. Guía para la transformación feminista de los espacios educativos*, Barcelona, Virus.
- Dalla Costa, M. (2021), *Donne e sovversione sociale: un metodo per il futuro*, Verona, Ombre corte.
- D'Almeij, I., Baladan, A. (2018), *Un cielo di lentiggini*, Cagli, Settenove
- Decandia, L. (2019), *Riandare alle origini per scardinare l'idea di città patriarcale e immaginare altre forme di urbanità possibili*, C. Belingardi, F. Castelli and S. Olcuire (eds.), *La Libertà è una Passeggiata. Donne e Spazi urbani tra violenza strutturale e autodeterminazione*, Roma, IAPh Italia, pp. 41-52.
- Fierli, E., Marini, S. (eds.) (2021), *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni*, Cagli, Settenove.
- Fierli, E., Marini, S., and Franchi, G. (2019), *Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber**, in *Pedagogia e Vita*, vol.1, Sezione Online, pp. 28-42.
- Fierli, E., Franchi G., Lancia G., and Marini S. (2015), *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*, Cagli, Settenove.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: the provenance, process, and practice of reflexivity, in *Qualitative health research*, vol.12, no.4, pp. 531-545.
- Hayden, D. (1980), *What Would a Non-Sexist City Be Like? Speculations on Housing, Urban Design and Human Work*, in *Signs*, vol. 3, no. 5, pp. 170-187.
- hooks, b. (2024), *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*, Roma, Meltemi
- hooks, b., Nadotti, M. (2020) [1990], *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Napoli, Tamu.

- Hubbard, P. (2001), *Sex Zones: Intimacy, Citizenship and Public Space*, in *Sexualities*, vol. 4, pp. 51-71.
- Katzman, E. R. (2015), *Embodied reflexivity: Knowledge and the body in professional practice*, in A. Kuyper (ed.), *The body in professional practice, learning and education*, Springer, Cham, pp. 157-172.
- Kern, L. (2021), *La città femminista: la lotta per lo spazio in un mondo disegnato da uomini*, Roma, Treccani.
- Lonzi, M. (1982), *L'architetto fuori di sé*, Milano, Scritti di rivolta femminile.
- Luis, M.I., Torre, T., Escolar-Llamazares, M.C., Ruiz, E., Huelmo, J., Palmero, C. , and Jiménez, A. (2020), *Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo*, in *Revista de Educación*, no. 387, pp. 89-115.
- Marcuse, P. (2009), *From critical urban theory to the right to the city*, in *City*, vol. 13, no. 2-3, pp. 185-197.
- Meijer, C.J.W., Watkins, A. (2019), *Financing special needs and inclusive education – From Salamanca to the present*, in *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, no. 7-8, pp. 705-721.
- Mortari, L., Mazzoni, V. (2010), *La ricerca con i bambini*. In *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza*, vol. 4, pp. 5-29.
- Olcuire, S. (2021), *Blank Noise. Looking for a new vocabulary through the practice of public space. A conversation with Sara Alberani and Jasmeen Patheja*. Edited by Serena Olcuire, in *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, vol. 9, pp.17-31.
- Perillo, P., Romano, M., and Ercolano, M. (2022), *La parola dei professionisti dell'educazione: un'esperienza di Ricerca Azione Partecipativa sul fenomeno dei comportamenti antisociali degli adolescenti*, in *Civitas educationis: education, politics and culture*, vol. XI, no. 2, pp.95-109.
- Pizzo, B., Pozzi, G., and Scandurra, G. (2020), *Per una genealogia degli studi urbani critici/towards a genealogy of critical urban studies*, in *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, vol. 7, pp. 6-20.
- Ramos, M. (2017), *Attenzione passaggio fiabe!*, Milano, Babalibri.
- Rich, A. (1984), *Notes Toward a Politics of Location*, in I. M. Zavala, M. Díaz-Diocaretz (eds.) (1985), *Women, Feminist Identity and Society in the 1980's: Selected Papers*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 7-22.
- Salimbeni, A. (2023), *Genere e spazio urbano. Pratiche femministe per una geografia gioiosa*, Milano, FrancoAngeli.
- Sofo, G., Berti, D. (2021), *Atlante dei viaggi minimi*, Berlino, RAUM Italic.
- Striano, M., Melacarne, C., and Oliverio, S. (2018), *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*, Brescia, Morcelliana.
- Tonucci, F. (2015), *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Città di Castello, Zeroseiup.
- Tosi, L.(ed.) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili: progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*, Firenze, Giunti.
- Tortolini L., Palmarucci, C. (2015), *Le case degli altri bambini*, Roma, Orecchio acerbo.
- Weyland, B.C., Attia, S. (2015), *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Milano, Guerini scientifica.
- Weyland, B.C., Stadler-Altman, U., Galletti, A., and Prey, K. (2019), *Scuole in movimento: Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design*, Milano, FrancoAngeli.

Zizioli, E., Stillo, L., and Franchi, G. (2024), *L'altra scuola. L'educazione popolare tra apprendimento e riscatto sociale*, Roma, Donzelli.