



3

Luglio 2025

Learning Cities and the culture of peace. Unesco promotes the construction of inclusive, sustainable, and democratic communities

Learning Cities e cultura della pace. Dall'Unesco la costruzione di città inclusive, sostenibili e partecipative

Liliosa Azara

Università degli Studi di Roma Tre

liliosa.azara@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17302

ABSTRACT

Learning city concept is now one of the most significant outcomes of Unesco's thinking, in which education, rights, culture, and sustainability are intertwined in an integrated approach. Starting with the 2030 Agenda, the learning city becomes a laboratory for global citizenship, a place where lifelong learning is recognized as a common good and a tool for reducing inequalities, promoting inclusion, and building more equitable societies. From the Faure Report (1972) to the Delors Report (1996), to recent statements on cultural diversity, urban resilience, and the climate-gender nexus, Unesco has outlined a pedagogical, political, and cultural model that sees lifelong learning as the key to leaving no one behind. The learning city is at once a space for women's empowerment, diversity enhancement

and social innovation. The experience of the Metropolitan City of Reggio Calabria, which joined the Global Network of Learning Cities in 2022, and the role of Roma Tre University with the 'RC efficacy' project, show how these principles can be translated into best practices, generating social, cultural, and civic impact.

Keywords: learning city, culture of peace, cultural diversity, gender mainstreaming, sustainability.

RIASSUNTO

Il concetto di learning city è oggi uno degli esiti più significativi della riflessione Unesco, in cui educazione, diritti, cultura e sostenibilità si intrecciano in un approccio integrato. A partire dall'Agenda 2030, la città che apprende diventa laboratorio di cittadinanza globale, luogo in cui l'educazione permanente è riconosciuta come bene comune e strumento per ridurre disuguaglianze, promuovere inclusione e costruire società più giuste. Dal Rapporto Faure (1972) al Rapporto Delors (1996), fino alle recenti dichiarazioni su diversità culturale, resilienza urbana e nesso clima-genere, l'Unesco ha delineato un modello pedagogico, politico e culturale che vede nell'apprendimento continuo la chiave per non lasciare indietro nessuno. La learning city è al tempo stesso spazio di emancipazione femminile, di valorizzazione delle diversità e di innovazione sociale. L'esperienza della Città Metropolitana di Reggio Calabria, entrata nel 2022 nella Rete Globale delle Learning Cities, e il ruolo dell'Università Roma Tre con il progetto "RC efficacy", mostrano come questi principi possano tradursi in pratiche concrete, generando impatto sociale, culturale e civico.

Parole chiave: learning city, cultura della pace, diversità culturale, gender mainstreaming, sostenibilità.

1. AGENDA 2030 E LA LEARNING CITY: EDUCAZIONE, DIRITTI E SVILUPPO SOSTENIBILE

Nel quadro dell'orizzonte etico e giuridico del ventunesimo secolo le learning cities rappresentano l'approdo di un percorso virtuoso che abbraccia un approccio umanistico e olistico all'educazione, contribuendo alla definizione di un nuovo modello di sviluppo universale. Rappresentato dai diciassette obiettivi di sviluppo di cui si compone l'Agenda 2030, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nel settembre 2015, il nuovo orizzonte guarda alla attuazione di una vera e propria costituzione, universale, sociale e civile in cui domina la dimensione «integrata» dell'agenda politica per la sostenibilità, che plasma le singole sfere di intervento statale: città, occupazione, diritti, accesso alla giustizia, parità di genere, lotta alla povertà e istruzione di secondo grado universale (Onu, 2015).

Nella gran parte degli obiettivi di sviluppo con cui si vorrebbe cambiare il mondo, il ruolo della cultura è cruciale nell'educazione, nelle città sostenibili, nell'ambiente, nella crescita economica, nei processi produttivi e nei consumi, nelle società inclusive e pacifiche e nell'uguaglianza di genere. La rifondazione dell'attuale modello di sviluppo economico, postulando la complementarità tra la crescita socioeconomica e la sostenibilità richiede la partecipazione attiva della società civile,

coinvolta in un processo di interiorizzazione e sensibilizzazione attraverso il quale si manifesta la rivoluzione dello sviluppo sostenibile, non più affidata solo alle istituzioni politiche, ma anche alle coscienze individuali.

In particolare, l'obiettivo che vuole promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile e intende garantire a tutti l'accesso alla giustizia, e creare istituzioni efficaci, responsabili ed inclusive è sostenuto dal concetto di human security, ormai parte integrante del lessico della politica e dei governi, che abbraccia questioni quali i diritti umani e la buona governance, la salute e lo sviluppo, le risorse e l'ambiente. Nel nuovo quadro teorico-strategico globale per il progresso dello sviluppo sostenibile, il cui tratto distintivo più forte, singolare e innovativo è l'universalità (Lenzi, Pais, Zucca, 2015), l'Unesco ribadisce che «la cultura è ciò che siamo ed è ciò che dà corpo alla nostra identità» (Unesco, 2013). Non può esistere uno sviluppo sostenibile che non includa la cultura.

Lungo il solco dell'Agenda 2030, la learning city si configura come modello pedagogico per la realizzazione dei valori fondanti di una nuova costituzione civile con il ricorso a forme virtuose di sviluppo autopropulsivo (Azara, 2024). Uno sviluppo che integri la dimensione economica, sociale e ambientale richiede un ripensamento dell'architettura ideale della città, in un'ottica di urbanizzazione inclusiva che enfatizzi e garantisca la connotazione universale dei diritti umani (Osborne, Kearns, Yang, 2013).

«Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili» - recita l'obiettivo 11 - senza mai perdere di vista che nessuno debba essere lasciato indietro (no one will be left behind). Tale principio postula che l'educazione sia la vera leva della trasformazione della società e lo strumento privilegiato per co-costruire la propria identità culturale. L'Unesco aveva certamente colto l'importanza di porre al centro della politica internazionale il riconoscimento e il rispetto delle diverse culture, fin dal suo Atto costitutivo, e prosegue nei decenni successivi con l'ideazione e l'elaborazione di politiche che stabiliscano intime correlazioni tra patrimonio culturale, educazione e diversità culturale (Azara, 2018), fino all'approdo armonico al modello di learning city che interpreta le città come contesti di apprendimento permanente (obiettivo 4 dell'Agenda) in cui si favorisce la «cultura della partecipazione» (Amandini, 2017) e si promuove l'educazione ad una cittadinanza attiva e responsabile. Il fine ultimo è quello di attivare processi trasformativi capaci di realizzare «la connessione di persone, culture, generi e generazioni creando learning circles e comunità» (Biagioli, González Monteagudo, Romero-Pérez, 2022).

Si tratta di una visione umanistica dell'educazione come bene comune essenziale che rinnova i principi che hanno ispirato la Costituzione Unesco settanta anni fa, rispecchiando nuovi tempi e nuove esigenze (Giannini, 2022). Raggiungere l'ideale dello sviluppo sostenibile richiede la risoluzione di tensioni e problemi comuni ma anche l'esplorazione di nuovi orizzonti. Se è vero che la crescita economica e la produzione di ricchezza hanno ridotto i tassi di povertà a livello globale, è altresì vero che la vulnerabilità, le disuguaglianze, l'esclusione e la violenza sono esplose. Al rafforzamento della produzione legislativa per la difesa dei diritti umani corrisponde una sfida incessante per l'attuazione e la protezione delle norme. Le donne, a dispetto dell'emancipazione ascrivibile a un maggiore accesso all'educazione, sono oggetto di discriminazione nella vita pubblica e nel mondo del lavoro e delle professioni e vittime di violenza nelle sue diverse declinazioni. Superare la visione ristretta dell'utilitarismo e dell'economismo nell'educazione e nell'apprendimento, abbracciando un approccio aperto e flessibile che pone l'accento sull'inclusione di coloro che subiscono forme di marginalità sociale, favorisce l'apprendimento nell'arco di tutta la vita e nelle diverse dimensioni dell'esistenza, offrendo a donne e uomini, nei diversi contesti geografico-territoriali e socio-culturali,

a partire dai Sud globali, la possibilità di realizzare il proprio potenziale per costruire un futuro sostenibile (Gross, Stengaard, Fajans-Turner, 2022).

2. UNESCO E CULTURA DELLA PACE: DALL'EDUCAZIONE PERMANENTE ALLA PARITÀ DI GENERE

Assumendo il prezioso principio fondante dell'Atto costitutivo dell'Unesco secondo cui poiché le guerre hanno origine «nell'animo degli uomini, è nell'animo degli uomini che debbono essere costruite le difese di pace», il ventunesimo secolo segna un nuovo inizio e gli sforzi protesi verso una cultura di pace non possono che fondarsi sull'educazione.

Il nuovo scenario internazionale, risultato dei profondi mutamenti intervenuti dopo la Seconda guerra mondiale, con la fine della centralità europea, la caduta di una delle due superpotenze e l'affermarsi di un ordine internazionale che oscilla tra unipolarismo e multipolarismo, insieme con l'emergere dei nuovi Stati indipendenti del Terzo mondo, costituisce il terreno su cui si dispiegano i propositi del Millennium Report di Kofi Annan, presentato all'Assemblea generale dell'Onu, nel settembre 2000, alla presenza di un numero di capi di Stato e di governo, mai così elevato. Una globalizzazione inclusiva, auspicio del *Millennium Report*, richiama l'Unesco ad un nuovo e più intenso impegno perché le diversità culturali, grazie anche all'estendersi dei livelli di istruzione, siano riconosciute e garantite e offrano percorsi armoniosi e inclusivi (Lappalainen, 2015; McCloskey, 2015).

L'integrazione delle politiche culturali nelle strategie di sviluppo diviene un impegno ineludibile che l'Unesco persegue a partire dalla fine degli anni Sessanta, riconoscendo che la diversità, l'unicità e l'originalità delle culture costituiscono la base essenziale per lo sviluppo, per il miglioramento della qualità della vita, per il progresso umano a livello mondiale.

Negli anni Settanta l'azione dell'Unesco mira a fornire agli Stati membri contributi teorici e indicazioni operative per una indispensabile politica di innovazione educativa. Un ruolo fondamentale e riconosciuto in tal senso viene svolto dall'International Commission on the Development of Education (1971), presieduta dal francese Edgar Faure, ministro dell'educazione nazionale del gabinetto di Charles De Gaulle, nel 1968. Il rapporto elaborato dalla Commissione confluisce nel volume di Edgar Faure *Learning to Be, the World of Education Today and Tomorrow*, suscitando un vasto dibattito. Unanimemente considerato il documento fondante per l'Unesco della nuova scelta strategica dell'educazione permanente – *long life education* – ineludibile per evitare nuove forme di marginalizzazione di vasti settori della popolazione nei paesi industrializzati, nella *learning society*. L'Unesco fa proprie e rilancia le indicazioni contenute nel rapporto in ordine alla necessità di modificare profondamente i metodi di insegnamento, ponendo al centro le esigenze e con esse le potenzialità di apprendimento del discente.

Di fronte alla constatazione che la formazione non era confinata nelle aule delle scuole di ogni ordine e grado e che, in ogni caso, anche per coloro che avevano conseguito un titolo di studio si poneva la necessità di acquisire nuove conoscenze per non essere esclusi o marginalizzati nel mondo del lavoro, ne conseguiva l'indicazione di inventare inediti luoghi e momenti di formazione continua.

A seguito di diverse conferenze regionali intergovernative sulle politiche culturali (Helsinki, 1972; Giacarta, 1973; Accra, 1975; Bogotá, 1978) (Girard, 1983; Vestheim, 2019), nel 1982 la Conferenza di Città del Messico sullo stesso tema oltre a definire la cultura come «complesso di caratteristiche distintive spirituali, materiali, intellettuali ed emozionali che attengono a una società o a un gruppo sociale», riconosce che uno sviluppo equilibrato può essere assicurato solo considerando i fattori culturali parte integrante delle strategie di sviluppo (Unesco, 1982).

Riconoscere la dimensione culturale dello sviluppo, affermare e arricchire le identità culturali, ampliare la partecipazione alla vita culturale e promuovere la cooperazione culturale internazionale sono la ragione e l'essenza del Decennio mondiale per lo sviluppo culturale (1988-1997) (Laszlo, 1994) che vede anche la istituzione congiunta dell'Unesco e delle Nazioni Unite, nel 1992, della World Commission on culture and development, una struttura indipendente, presieduta da Javier Pérez de Cuéllar, allora Segretario generale dell'Onu. Nel rapporto conclusivo *Our creative diversity*, redatto dalla Commissione, sulle interazioni tra cultura e sviluppo, si constata che la globalizzazione dei mercati, della tecnologia e dell'informazione rinvia a un bisogno profondo di un nuovo consenso globale sui valori fondamentali (Unesco, 1995a).

La rapida conseguente omogeneizzazione avrebbe come rovescio della medaglia un'eccessiva frammentazione e separazione dei gruppi sociali e degli individui; occorre, dunque, costruire dei ponti. Ragionando intorno ai principi che possono rappresentare un sistema valoriale condiviso a livello globale, la riflessione dell'Unesco elabora il concetto di un'etica globale modellata sulle risorse culturali, l'intelligenza delle persone con le loro esperienze emozionali, le loro memorie storiche e i loro orientamenti spirituali. Fondata su cinque pilastri - diritti umani e responsabilità; protezione delle minoranze; equità e solidarietà intergenerazionale; impegno alla soluzione dei conflitti con mezzi non militari; istituzioni democratiche e società civile con spazi garantiti anche di dissenso per gli individui – la nuova etica globale chiama i governi a un impegno concreto per l'attuazione dei principi appena enunciati, con il coinvolgimento di altri attori, dalle corporazioni transnazionali alle organizzazioni internazionali, alla società civile.

Le donne, soggetto sempre più importante del cambiamento, sono percepite dall'Unesco come interlocutore privilegiato nell'elaborazione e nella diffusione della cultura della pace (Unesco, 1999). In continuità con la *Convenzione per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione nei confronti della donna*, emanata dalle Nazioni Unite (1979), nella quale si afferma il diritto delle donne, in ragione della piena parità con gli uomini, al pieno sviluppo e al progresso, attraverso il superamento delle attitudini sociali e culturali, degli stereotipi e dei pregiudizi diffusi nel contesto collettivo, l'Unesco, negli anni Ottanta assume la «battaglia contro il sessismo nell'educazione», come impegno precipuo della sua agenda.

Nella cornice del Decennio delle Nazioni Unite per la Donna (1976-1985) e a seguito della *Dichiarazione di Città del Messico sull'uguaglianza di uomini e donne e il loro contributo allo sviluppo e alla pace* (1975) viene adottato il Piano di azione mondiale che nell'indicare le linee guida per il miglioramento della condizione femminile, sollecita gli Stati e la comunità internazionale a considerare i problemi dello sviluppo e delle strutture socio-economiche che relegano le donne in una posizione di inferiorità (van Dike, 1973). Il documento propone obiettivi che anticipano temi e questioni centrali nell'agenda internazionale anche degli anni successivi, in relazione ai diritti umani delle donne e alle politiche legate ai temi dell'uguaglianza, dello sviluppo e della pace (Pietilä, 2002). Alla luce delle strategie di lungo periodo per il progresso delle donne (fino al 2000) elaborate alla Conferenza mondiale di Nairobi, la questione della subalternità femminile è da ricondurre ad una origine socioeconomica e una nuova elaborazione teorica dell'Unesco guarda alla capacità di autodeterminazione della donna come a un possibile percorso per ripensare i rapporti sociali. I grandi temi dello sviluppo, dell'uguaglianza e della pace sono declinati secondo gli ostacoli che impediscono alle donne il raggiungimento della piena parità dei diritti con l'uomo (Hendessi, 1986).

Il progetto dell'Unesco assume, dunque, un respiro più ampio e inserendosi nel quadro del binomio *genere e sviluppo* punta a scardinare le relazioni gerarchiche di genere, con l'attenzione rivolta non

solo all'accesso paritario all'istruzione ma anche ai contenuti e ai valori trasmessi nei processi formativi e all'impatto diversificato della scolarizzazione (Ostergaard, 1992; Unterhalter, 2005).

L'esito naturale e conseguente dello sforzo profuso dall'Unesco nel rinnovamento della concezione di cultura, istruzione e genere, con un'enfasi sulla ricchezza valoriale delle sue origini, è la proclamazione dell'anno internazionale dell'alfabetizzazione (1990) e la convocazione coeva, a Jomtien, della *World Conference on Education for All*, promossa insieme con altre agenzie specializzate - Banca Mondiale, Unicef, Undp - che avrebbero giocato un ruolo importante nella promozione degli obiettivi dei programmi emergenti. Dalla Conferenza scaturisce la consapevolezza che l'istruzione costituisca un requisito preliminare imprescindibile per lo sviluppo, ma anche la condizione per il superamento della discriminazione di genere e dello sfruttamento del lavoro minorile.

È centrale nel dibattito della Conferenza e nelle disposizioni della *World Declaration of education for all and framework for action to meet learning needs* (1990) il concetto di *functional literacy*, in continuità e in evoluzione rispetto a quanto teorizzato alla Conferenza di Teheran nella seconda metà degli anni Sessanta. In questo caso, è auspicabile che gli strumenti conoscitivi di base, pur variando da paese a paese, secondo il suo diverso grado di sviluppo, la complessità della sua economia, la infrastruttura tecnologica e l'apparato amministrativo di cui è dotato, debbano misurarsi con la realtà più omogenea e cogente dell'economia-mondo e del villaggio globale (Chabod, 2002). *Universalizzare l'accesso e promuovere l'equità* è il titolo di una delle sezioni più pregnanti della dichiarazione, in cui la priorità è costituita dalla garanzia dell'accesso delle bambine e delle donne all'educazione, del miglioramento della qualità della formazione che è loro offerta, rimuovendo ogni ostacolo alla loro partecipazione attiva: «tutti gli stereotipi sessuali devono essere banditi dall'educazione» (Unesco, 1990).

Soddisfare i bisogni formativi per tutti sarebbe stato il modo migliore per dare avvio all'anno internazionale dell'alfabetizzazione, appena proclamato, di avanzare negli obiettivi del decennio mondiale dello sviluppo culturale (1988-97), del quarto decennio delle Nazioni Unite per lo sviluppo (1991-2000), della Convenzione sull'eliminazione di tutte le forme di discriminazione verso le donne e delle strategie prospettiche di azione per la promozione della donna.

Sebbene la campagna *Education for All* lanciata dall'Unesco nel 1990 abbia rappresentato una forma di cooperazione trasversale senza precedenti, non sono mancate le critiche alla concezione di *gender equality* che ha animato l'iniziativa (Unterhalter, 2005; Goldstein, 2007; Miles, 2009). Una concezione che avrebbe finito per limitarne gli obiettivi, essendo più orientata ad accrescere il numero di ragazze e donne scolarizzate attraverso i percorsi di formazione di base e primaria che a scardinare le relazioni di potere tra i generi (Chisamy, DeJaeghere, Kendall, Aziz Khan, 2012).

L'Unesco affida, invece, alla neocostituita Commission on Education for the Twenty-first Century, il compito di definire una nuova strategia complessiva, rinviando al secolo successivo il conseguimento degli obiettivi di alfabetizzazione per tutti. Nel rapporto finale *L'éducation: un trésor est caché dedans* (Nell'educazione un tesoro), Delors rilancia, di fronte alle molteplici sfide future, l'utopia necessaria dell'educazione «risorsa indispensabile per permettere all'umanità di progredire verso gli ideali di pace, di libertà e di giustizia sociale». Secondo le indicazioni del rapporto occorre passare «dalla comunità di base alla società mondiale», «dalla coesione sociale alla partecipazione democratica», «dalla crescita economica allo sviluppo umano» e fondare l'educazione su quattro pilastri: *learning to know, learning to do, learning live e learning to be* (Delors, 1996).

Le donne, in questo processo di definizione di una nuova etica globale divengono destinatarie di un appello lanciato dall'Unesco, nel corso della quarta Conferenza mondiale delle donne che si svolge a

Pechino (4-15 settembre 1995), indetta dalle Nazioni Unite e organizzata dalla *Commission on the Status of Women* e dalla *United Nations Division for the Advancement of Women*. La Dichiarazione di Pechino con la relativa Piattaforma d'azione sui temi dei diritti umani delle donne, dell'accesso ai processi decisionali e della perdurante discriminazione e violenza agita nei loro confronti, costituiscono un momento di svolta per l'assunzione da parte delle Nazioni Unite della prospettiva di genere nella sua strategia complessiva (Scott, Cayleff, Donadey, Lara, 2016). Uguaglianza, sviluppo e pace sono, dunque, inestricabilmente legati (Breines, Gierycz, Reardon, 1999). Non può esistere pace duratura senza sviluppo e sviluppo sostenibile, senza piena uguaglianza tra uomini e donne. È importante trarre forza dalla diversità culturale - si legge nell'Appello - e ridefinire il concetto di sicurezza perché esso vi comprenda la sicurezza ecologica, economica, sociale, culturale e personale. La sostituzione delle diseguali relazioni di genere con una uguaglianza autentica e pratica tra donne e uomini, è imperativo per permettere delle democrazie veramente partecipate. [...] Una cultura di pace richiede che si affronti la povertà economica e sociale. Correggere le flagranti asimmetrie di ricchezza e opportunità, all'interno e tra paesi, è indispensabile per comprendere le radici profonde della violenza nel mondo. [...] Le donne continuano a fare esperienza di sistematiche violazioni dei loro diritti umani e ad essere largamente escluse dai processi decisionali in situazioni di guerra e occupazione militare, esse sono in misura allarmante le vittime e i bersagli di atrocità e aggressione (Unesco, 1995).

3. DIVERSITÀ CULTURALE E GOVERNANCE GLOBALE: VERSO LA LEARNING CITY COME BENE COMUNE

I temi del dibattito sulle identità, la globalizzazione, il progresso tecnologico, le dinamiche economiche, e la convinzione che «il rispetto della diversità delle culture, la tolleranza, il dialogo e la cooperazione in un clima di fiducia e di mutua comprensione sono tra le migliori garanzie di pace e di sicurezza internazionali» confluiscono nel Preambolo della *Dichiarazione sulla diversità culturale*, adottata all'unanimità a Parigi il 2 novembre 2001. Nel documento si asserisce che la diversità è una delle radici dello sviluppo, inteso non solo in termini di crescita economica, ma anche come mezzo con cui gli individui esprimono le loro attitudini intellettuali e morali e la loro essenza emotiva e spirituale (Zagato, 2008). La difesa della diversità culturale diventa un imperativo etico, inseparabile dal rispetto per la dignità umana e i diritti culturali sono parte integrante dei diritti umani, universali, indivisibili e interdipendenti. Il patrimonio culturale è definito come la fonte principale della creatività e, dunque, deve essere conservato, valorizzato e trasmesso alle generazioni future così da incoraggiare la creatività in tutta la sua diversità e ispirare un dialogo autentico tra culture. Infine, l'enfasi è posta sulla relazione che intercorre tra diversità culturale e interdipendenza tra le culture, quanto mai necessaria in uno scenario segnato da squilibri nella circolazione e negli scambi di beni e servizi culturali, in cui i paesi in via di sviluppo e quelli in fase di transizione possano stabilire industrie culturali vitali e competitive a livello nazionale e internazionale.

La tutela dell'identità culturale, attraverso la protezione e la promozione delle espressioni culturali, non in una prospettiva individuale, per la quale è in parte già tutelata dai dispositivi di garanzia dei diritti umani, ma in una logica collettiva, esce dall'alveo della dichiarazione d'intenti del 2001 e confluisce in uno strumento giuridicamente vincolante, adottato nel 2005, con i due voti contrari di Stati Uniti e Israele, con il titolo di *Convenzione sulla protezione e promozione della diversità delle espressioni culturali*. Nella redazione del documento, particolare attenzione è stata rivolta a

evidenziare che le espressioni culturali da proteggere e da promuovere sono identificative dei gruppi sociali, specialmente di quelli che provengono da situazioni economiche e sociali poco favorevoli alla creazione, alla diffusione, nonché all'accesso del proprio o dell'altrui patrimonio culturale (Loulanski, 2006; Francioni, 2011).

Il patrimonio culturale dell'umanità come valore universalmente riconosciuto, quale «oggetto di tutela non per sé stesso ma in quanto indispensabile per l'umanità» (Baslar, 1998) è codificato, dunque, dalla Convenzione del 2005, evoluzione e complemento della Dichiarazione sulla diversità culturale del 2001, dalla Convenzione del 2003 sul patrimonio culturale intangibile (Bartolotto, 2015) e, infine, dalla Dichiarazione del 2003 sulla distruzione internazionale del patrimonio culturale.

La creatività e le industrie culturali diventano il cuore dei piani di sviluppo a livello locale e in progetti di cooperazione internazionale delle città creative (Hartley, 2004; Power, Scott, 2004; Thiel, 2017).

Nel 2004, l'Unesco dà vita alla rete delle città che hanno individuato nella creatività un fattore strategico per lo sviluppo urbano sostenibile, sotto il profilo economico, sociale, culturale e ambientale (Hosagrahar, Soule, Fusco Girard, Potts, 2016).

Il punto d'arrivo di un pluridecennale lavoro di elaborazione teorica e di lunghe e complesse mediazioni dell'Unesco su questioni sensibili e cruciali, come l'insostenibilità delle discriminazioni etniche, religiose e di genere, lo sradicamento dell'analfabetismo, l'accesso alla produzione e alla diffusione delle informazioni, è il riconoscimento del valore intrinseco e dell'autorità morale della diversità culturale.

La learning city è il frutto di un ripensamento dell'Unesco sull'educazione che assume il valore di un bene comune globale, in continuità con i due capisaldi della riflessione contenuta nel rapporto Faure (1972) e rappresentata dal lavoro della Commissione guidata da Jacques Delors *Nell'educazione un tesoro* (1996). Il concetto di bene comune, nella visione contemporanea dell'Organizzazione presuppone processi partecipativi e generativi fondamentali per la governance democratica dell'educazione che non è tanto uno strumento per permettere agli individui di conformarsi alle richieste del contesto sociale in rapida trasformazione e connotato da una inedita complessità, quanto piuttosto un processo che offre l'opportunità di guidare il cambiamento alla luce di alcuni valori condivisi: il rispetto della vita e della dignità umana, l'uguaglianza dei diritti, la giustizia sociale, la diversità culturale, la solidarietà internazionale, e la comune responsabilità per un futuro sostenibile (Unesco, 2018).

La letteratura transnazionale sul tema delle learning cities trova i suoi fondamenti nell'elaborazione teorico-documentale avviata dall'Unesco con la prima conferenza internazionale (Beijing, 2013) il cui scopo precipuo era quello di mobilitare le città a promuovere il life-long learning, inteso come vettore di eguaglianza, giustizia e coesione sociale, e sostenibilità. La contestuale adozione della *Beijing Declaration on Building Learning Cities* si è rivelata di vitale importanza per la costituzione di un network globale delle learning cities, capace di intensificare la pratica del life-long learning tra le comunità di tutto il mondo, per incoraggiare le organizzazioni internazionali e regionali a diventare partner attivi del network e per invitare le autorità nazionali ad adottare uno strumento normativo che sostenesse i governi municipali e gli stakeholder delle città nella costruzione di una learning city (Unesco, 2013).

Inclusione, prosperità e sostenibilità da acquisire attraverso la pratica del life-long learning si traducono in un impegno concreto profuso dall'Unesco per la costruzione di learning cities sostenibili, assumendo i principi fondanti e gli obiettivi di sviluppo codificati dall'Agenda 2030. Il Mexico City Statement sottolinea il ruolo strategico giocato dalle città nella realizzazione degli obiettivi di sviluppo e definisce gli indirizzi e le azioni da intraprendere, offrendo una prima

piattaforma di confronto e di scambio tra le città che avessero intrapreso un tale percorso virtuoso (Unesco, 2015a). Nello stesso anno, il volume *Unlocking the Potential of Urban Communities* presenta i valori guida che ispirano la costituzione delle learning cities e illustra alcuni casi di studio di alta significatività con al centro città di regioni diverse del mondo capaci di mobilitare cittadine e cittadini nella vita politica e sociale al fine di promuovere processi virtuosi di trasferimento tecnologico e innovazione scientifica (Unesco, 2015b).

La necessità emersa a livello internazionale di orientare il lifelong learning al fine di definire politiche e strategie che guidino le sfide locali e gli obiettivi di sviluppo sostenibile insieme con l'esigenza di individuare meccanismi di monitoraggio e valutazione dei risultati attesi, è esplicitata nell'Action Plan messo a punto dall'Unesco in occasione della Terza Conferenza mondiale sulle Learning Cities (Cork, 2017). Appare chiaro che l'apprendimento non pertiene solo agli organismi governativi che si occupano di educazione e istruzione ma assume una valenza multidimensionale che coinvolge la pianificazione urbana, intesa anche come riqualificazione e rigenerazione delle aree di una città, la tecnologia, l'occupazione, la salute e i servizi alla famiglia (Unesco, 2017).

Le opportunità generate dall'urbanizzazione, spesso accompagnate da fenomeni di marginalità, sono al centro del Manifesto di Medellín nel quale il valore dell'inclusione è assunto quale principio fondante del lifelong learning e delle città sostenibili. L'equità, declinata quale pari opportunità di apprendimento per le donne, le persone anziane, le minoranze etniche e i migranti, è il fondamento di programmi di sviluppo e attuazione dei processi di apprendimento (Unesco, 2019).

Più recentemente, e in conseguenza della crisi pandemica che ha colpito la comunità internazionale, il focus dell'Unesco si è spostato sulle modalità con le quali le città, divenute epicentro di contagio e trincea dalla quale fronteggiare le impietose implicazioni dell'emergenza, hanno utilizzato la forza dell'apprendimento formale e informale per rispondere alla crisi (2020). L'adozione di iniziative formative convenzionali e non convenzionali ha incontrato, in particolare modo, i bisogni formativi dei gruppi più vulnerabili: studenti con disagio socioeconomico, persone con disabilità, individui con precarie condizioni di salute, migranti e rifugiati, donne e ragazze. Il life-long learning equo e inclusivo diventa cruciale nella strategia Unesco, sul versante della valutazione delle pratiche adottate dalle città che desiderino candidarsi al Global Network delle Learning Cities (Unesco, 2021a). Il rafforzamento della resilienza delle città, intesa quale "resilienza della comunità" assume un significato cruciale per la costituzione di una cittadinanza attiva per la salute che si innesta su una responsabilità etica e sociale che passa attraverso l'alfabetizzazione sanitaria. Le opportunità di apprendimento devono coinvolgere e rispondere ai bisogni della popolazione vulnerabile, a partire da donne e bambini, laddove la vulnerabilità è intesa come intersezionale (Unesco, 2021b).

Le sfide senza precedenti poste e imposte dal cambiamento climatico richiamano il duplice ruolo chiave delle città nel contribuire ai fenomeni inquinanti degenerativi e al contempo, nel realizzare azioni che li contrastino attraverso l'innovazione, l'educazione, l'apprendimento permanente e un piano di investimenti che valorizzi anche le capacità tecniche e gestionali delle donne. Nel quadro di una partecipazione e leadership bilanciata, l'Unesco acquisisce e introietta un assunto già definito in anni precedenti dall'Onu, ossia che occorre favorire una più ampia partecipazione femminile nei processi di diplomazia climatica sottolineando il binomio tra clima e genere che vede le donne prime vittime del cambiamento climatico (Unesco, 2024).

4. CONCLUSIONI

La learning city, dunque, non è solo un modello pedagogico, ma è una prospettiva politica e culturale dalla quale partire per formare cittadine e cittadini consapevoli, capaci di pensare criticamente, di contribuire alla vita pubblica, di costruire un futuro più equo e sostenibile. Significa anche investire nei rapporti e nelle ineludibili interconnessioni con la scuola, le università, gli enti pubblici, il terzo settore, gli spazi culturali e sociali, con il fine di generare conoscenza diffusa, competenze condivise e senso di responsabilità collettiva. Una città che apprende è una città che non lascia indietro nessuno, che riconosce e valorizza i saperi diffusi, che si prende cura delle vulnerabilità e che trasforma le diversità in ricchezza.

La vocazione dell'Università Roma Tre di mettere la ricerca e la formazione al servizio della società, di agire come presidio democratico nei territori, di promuovere un sapere che sia anche e in special modo prassi trasformativa, fa sì che la Terza missione sia interpretata non come funzione accessoria, ma come dimensione costitutiva dell'università pubblica, capace di generare impatto sociale, culturale e civico attraverso il dialogo costante con le comunità.

È in questa prospettiva che il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Ateneo, forte di una lunga esperienza di studio e di ricerca che indaga scuola, lavoro, immigrazione, ambiente, (dis)uguaglianze, salute e benessere, partecipazione civile e interculturalità, ha sostenuto il progetto finalizzato all'elaborazione del dossier di candidatura della Città Metropolitana di Reggio Calabria al Global Network delle Learning Cities Unesco, il cui esito è stato l'accreditamento della Città dello Stretto e di tutta l'area metropolitana nel network internazionale, nel 2022. È nel contesto dell'impegno della Città Metropolitana di Reggio Calabria come nuovo membro italiano della Rete Unesco e della collaborazione dell'Università con enti e strutture del territorio reggino, che si inserisce il progetto "RC efficacy: (Ri)e-ducazione Cultur@le per una Città che apprende", giunto al secondo anno di attività.

La prosecuzione del progetto di ricerca-azione, volto all'educazione, ridefinizione, riappropriazione culturale e promozione di cittadinanza attiva nel territorio metropolitano si inquadra perfettamente nella politica di promozione e diffusione dell'intercultura che Roma Tre ha intrapreso da tempo (Fiorucci, Catarci, 2015; Fiorucci, 2017, 2019, 2020; Catarci, Fiorucci, Giorda, Gervasio, Merluzzi, Perucchini, 2021) e che persegue lungo i suoi assi di ricerca che affondano le radici nella pluralità di prospettive conoscitive orientate prioritariamente alle scienze pedagogiche e dell'educazione e nel tempo saldamente ancorate alla sfera delle discipline umane e sociali, essenziali per rispondere all'irrompere di nuove questioni sociali, dall'alfabetizzazione di massa all'intercultura, dal ruolo della formazione – dentro e fuori i circuiti scolastici – alle pari opportunità e all'inclusione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amandini, M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico. In P. Molinari, E. Riva (a cura di) *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*. Milano: Mimesis.
- Azara, L. (2018). Patrimonio culturale, educazione e diversità culturale nel contesto globale: le politiche dell'Unesco dagli anni Cinquanta ad oggi. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di), *Learning city e diversità culturale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Azara, L. (2024). Educare alla diversità culturale, al genere, all'uguaglianza, allo sviluppo. La Learning City, approdo armonico di strategie e politiche internazionali di lungo periodo. In L. Azara, R. Leproni, F. Agrusti (a cura di), *Learning cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Bartolotto, C. (2015). Unesco and Heritage Self-Determination: Negotiating Meaning in the Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the ICH. In N. Adell, R.F. Bendix, C. Bartolotto (a cura di). *Between Imagined Communities of Practice*. Göttingen: Göttingen University Press.
- Baslar, k. (1998). *The Concept of the Common Heritage of Mankind in International Law*. La Haye-Boston-Londres: Martins Nijhoff Publishers.
- Biagioli, R., Monteagudo J. G., Romero-Pérez, C., Proli, MG. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione e insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 20(2), 1-13.
- Breines, I., Hierycz, D., Reardon, B. (a cura di) (1999). *Towards a Women's Agenda for a Culture of Peace*. Paris: Unesco Publishing.
- Catarci, M., Fiorucci, Giorda, MG., Gervasio, G., Merluzzi, M., Perucchini, P. (2021). "Non avere paura": prevenire le discriminazioni attraverso l'educazione interculturale. *EDUCATIONAL REFLECTIVE PRACTICES*, 1, Special Issue, 21-39.
- Chabod, C. (2002). *Constructing Education for Development: International Development Organisations and the World Conference on Education for All*. New York: Routledge.
- Chisamya, G., Dejaeghere, J, Kendall, N., Aziz K.M. (2012). Gender and Education for All: progress and problems in achieving gender equality. *International Journal of Educational Development*, 32 (6), 743-755.
- Delors J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Unesco.
- Faure, E. (1972). *Learning To Be. The World Of Education Today And Tomorrow*. Paris: Unesco.
- Giannini, S. (2022). Unesco and the Futures of Education. In M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco (a cura di). *Education. A Global Compact for a Time of Crises*, New York: Columbia University Press.
- Girard, A., Gentil, G. (1983). *Cultural development: experiences and policies*. Paris: Unesco.
- Goldstein, H. (2007). Education for All: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40 (1), 7-14.
- Fiorucci, M., Catarci, M. (2015). Una pedagogia per il dialogo interculturale. *Civitas educationis Education, Politics and Culture*, IV, 2, dicembre 2015, Mimesis Edizioni, Milano –Udine, 17-35.
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *METIS*, V. 9, 2, 15-34.
- Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: Franco Angeli.
- Hartley John (2004). The value chain of meaning» and the new economy. *International Journal of Cultural Studies*, 7 (1), 129-141.
- Hendessi, M. (1986). Fourteen Thousand Women Meet: Report from Nairobi. *Feminist Review*, 23, 1, 147-156.
- Hosagrahar, J., Soule J., Fusco Girard, L., Potts, A. (2016). Cultural Heritage, the Un Sustainable Development Goals and the New Urban Agenda. *BDC, The Inclusive, Resilient, Safe and Sustainable City*, 16 (1), 37-55.

- Kime Scott, B., Cayleff, S.E., Donadey, A., Lara, I. (2016). *Women in Culture. An Intersectional Anthology for Gender and Women's Study*. Indianapolis: Wiley-Blackwell.
- Lappalainen, R. (2015). Can Global citizenship be a Part of the Post-2015 Agenda?. In S. McCloskey (a cura di). *Police and Practice. A Development Education Review*. Belfast.
- Laszlo, E. (a cura di) (1994). *Multi-Cultural Planet: The Report of a Unesco International Experts Group*. Oxford: One World Pubns Ltd.
- Lenzi I., Pais I., Zucca A. (2015). *Un patto globale per lo sviluppo sostenibile. Processi e attori nell'Agenda 2030*. Milano: Ed. FEEM.
- Miles, S., Singal, N. (2009). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 1-15.
- Osborne M., Kearns P., Yang J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, vol. 59, 4, 409-423.
- Ostergaard, L. (1992). *Gender and Development*. London: Routledge.
- McCloskey, S. (2015). From MDGs to SDGs: We Need a Critical Awakening to Succeed. In S. McCloskey (a cura di). *Police and Practice. A Development Education Review*. Belfast: Centre for Global Education.
- ONU (1985). *The Nairobi Forward-Looking Strategies for the Advancement of Women Towards 2000*. New York.
- ONU (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/01. New York.
- Pietilä, H. (2002). *Engendering the Global Agenda. The Story of Women and the United Nations*, Helsinki: NGLS.
- Power, D., Scott A.J. (2004). A prelude to cultural industries and the production of culture. In D. Power, Allen. J. Scott (a cura di). *Cultural Industries and the Production of Culture*. London-New York: Routledge.
- Thiel, J. (2015). Creative cities and the reflexivity of the urban creative economy. In *European Urban and Regional Studies*, 24(1), 21-34.
- UNESCO (1982). World Conference on Cultural Policies (Mexico City, 26 July - 6 August 1982): *Final Report*. Paris.
- UNESCO (1985). *Unesco's contribution towards improving the status of women*. Report by the Director General to the General Conference. Paris.
- UNESCO (1989). *Unesco's contribution towards improving the status of women*. Report by the Director General to the General Conference, Paris.
- UNESCO (1990). *World Declaration of education for all and framework for action to meet learning needs*. Jomtien, Thailand, Paris.
- UNESCO (1995a). *Our Creative Diversity*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1995b). *Women's contribution to a culture of peace: Statement*, United Nations World Conference on Women, 4th, Beijing.
- UNESCO (1999). *Women Say no to War. Non à la guerre, disent les femmes*. Paris.
- UNESCO (2013a). *The Hangzhou Declaration. Placing culture at the heart sustainable development policies. Culture: Key to Sustainable Development*. Paris.
- UNESCO Institute for Lifelog Learning (2013). *Key features of learning cities*. Hamburg.
- UNESCO (2015a). *Mexico City statement on sustainable learning cities*. Hamburg.

- UNESCO (2015b). *Unlocking the potential of urban communities. Case studies of sixteen learning cities*. Paris.
- UNESCO (2017). *Learning Cities and the SDGs: A guide to action*. Paris.
- UNESCO (2018). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. Paris.
- UNESCO (2019). *Medellín Manifesto: Learning Cities for Inclusion*. Paris.
- UNESCO (2021a). *Inclusive lifelong learning in cities: Policies and Practices for vulnerable groups*. Paris.
- UNESCO (2021b). *Yeonsu Declaration for Learning Cities: Building healthy and resilient cities through lifelong learning*. Paris.
- UNESCO (2024). *Jubail Commitment to Climate Change in Learning Cities, Sixth International Conference on Learning Cities, Outcome Document*.
- Unterhalter, E. (2005). Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development. In S. Ikman, E. Unterhalter, *Beyond access: transforming policy and practice for gender equality in education*. Oxfam: Oxfam Publishing
- Vestheim, G. (2019). UNESCO Cultural Policies 1966-1972. The Founding Years OF 'New Cultural Policies'. *The Nordic Journal of Cultural Policy*, 22(1), 174-195.
- van Dike Vernon (1973). Equality and discrimination in education: a comparative and international analysis. *International Studies Quarterly*, 17(4), 375-404.
- Zagato, L. (a cura di) (2008). *Le identità culturali nei recenti strumenti Unesco. Un approccio nuovo alla costruzione della pace?* Padova: Cedam.

Copyright (©) Liliosa Azara



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

How to cite this paper: Azara, L. (2025). *Learning Cities e cultura della pace. Dall'Unesco la costruzione di città inclusive, sostenibili e partecipative [Learning Cities and the culture of peace. Unesco promotes the construction of inclusive, sustainable, and democratic communities]*. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 1-13.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17302