



3

Luglio 2025

Learning Cities: New ‘places’ for building the common good for the birth of new communities

Learning Cities: Nuovi ‘luoghi’ di costruzione del bene comune per la nascita di nuove comunità

Santina Carrozza
Università degli Studi di Roma Tre

santa.carrozza@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17330

ABSTRACT

One of the key aspects in the design of ‘Learning Cities’ is “the construction of a sense of citizenship”, which is to be understood as “an evolutionary process intimately linked to the development of a sense of community” that takes root in people through their ability to “be together”, to live “experiences of belonging”. Universality, therefore, understood as a “global norm” and “common destiny”, is a founding element of the 2030 Agenda for Sustainable Development. It, therefore, becomes interesting

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 3, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

to understand how 'Learning Cities' converge and concretize this perspective by contrasting social exclusion, which inevitably leaves entire segments of the population behind, promoting a development that is based on inclusion and on a shared and collective civil responsibility, placing at the center an "urban model of intercultural integration" that can give life to living, thinking communities that involve all human categories, especially those arbitrarily excluded from political and social debate.

Keywords: inclusion, sustainable development, lifelong learning.

RIASSUNTO

Uno degli aspetti determinanti nella progettazione delle Learning Cities è "la costruzione del senso di cittadinanza", che è da intendere come "un processo evolutivo intimamente legato allo sviluppo del senso comunitario" che si radica nelle persone attraverso la loro capacità di "stare insieme", di vivere "esperienze di appartenenza" (Amadini, 2012). L'Universalità, dunque, intesa come "norma globale" e "destino comune", è elemento fondante, dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Diventa, quindi, interessante comprendere in che modo le Learning Cities convergono e concretizzano questa prospettiva contrastando l'esclusione sociale, che inevitabilmente lascia indietro intere fasce di popolazione, favorendo uno sviluppo che si fonda sull'inclusione e su una responsabilità civile condivisa e collettiva, mettendo al centro un "modello urbano di integrazione interculturale" che possa dar vita a comunità vive, pensanti e coinvolgenti tutte le categorie umane, soprattutto quelle arbitrariamente escluse dal dibattito politico e sociale.

Parole chiave: inclusione, sviluppo sostenibile, lifelong learning.

1. INTRODUZIONE

Entro il 2030 l'Agenda si prefigge di rafforzare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, adottando misure di protezione economica che consentano di raggiungere una diffusa uguaglianza, integrando tra gli obiettivi di sviluppo sostenibile una delle questioni più complesse e controverse del nostro tempo: l'attuazione di politiche migratorie pianificate, sicure e regolari (Valdes Coterà *et al.*, 2018).

La vita all'interno delle nostre città sottintende diverse definizioni che ne sottolineano alcune specificità: *smart cities, green cities, creative cities...* Il vero tratto distintivo è dato dal modo in cui si vive un territorio, che diviene la modalità attraverso cui nasce e si radica *"l'identità dei suoi abitanti, il loro senso di appartenenza, la loro idea di comunità"* (Amadini, 2017), attraverso pratiche di connessione rintracciabili nei legami e nelle alleanze. Il primo obiettivo per una cittadinanza attiva, da intendere, dunque, come sfida educativa, è quello di riabilitare nei cittadini attitudini che li spingano verso il cambiamento e ciò richiede la facoltà di saper *"gestire lo spazio della pluralità che*

richiede l'impegno di ogni soggetto per realizzare il bene comune". Il lavoro di Monica Amadini *"Essere cittadini oggi: culture urbane e identità metropolitane"* racconta la città concepita come *"uno spazio vario ed eterogeneo"*, e *"il suo costruirsi è il frutto di molteplici fenomeni e la sua evoluzione è segnata da una moltitudine di processi"* che seguono un approccio complesso *"dialogico e sistemico"* (Amadini, 2017). Anche Marcone ci ricorda che *"Lo sviluppo sostenibile deve diventare trasversale a tutte le sfere della vita di ogni individuo in una società in cui nessuno deve essere lasciato indietro ed in cui tutti devono avere una vita dignitosa"*. Per realizzare un obiettivo così ambizioso è necessario che la città diventi uno spazio generativo dal quale possa partire l'azione trasformativa, di tutti e di ciascuno, auspicata da Freire prima e da Mezirow poi quell'azione che leviga le coscienze mediante l'esperienza e apre al processo di coscientizzazione.

Rilanciare gli aspetti comunitari e relazionali diviene *"un'autentico appello pedagogico"*, poiché gli individui sono tesi a costruire la propria identità in un simbiotico rapporto con il contesto a cui appartengono e con gli spazi che vivono; l'identità è quindi connessa ad aspetti sia relazionali che territoriali: *"un Sè in relazione con gli altri e con il mondo"* (Amadini, 2017). Infatti, la città non si configura solo come una sorta di *setting*, ma essa custodisce al suo interno il luogo della condivisione, in cui si innescano approcci partecipativi che agevolano i processi di trasformazione sociale e di educazione alla cittadinanza: *"una città educante è un contesto che sa offrire forme diffuse di partecipazione nei diversi ambiti della vita urbana, per le diverse fasce e tipologie di cittadini"* (Amadini, 2017). Si giunge così a riconoscere come costruito interessante quello di *Learning City* (Longworth, 2007) che rintraccia nella città la presenza di risorse capaci di generare apprendimenti, cambiamenti e processi di empowerment: *"the concept of the Learning City goes further than the Stakeholder Society. Certainly there are similarities and many of the features of one are also features of the other. Empowerment of the workforce of a company for example, and the idea that citizens should play a large part in the development of their own community. The stakeholder society, quite rightly, gives rights and decision making powers to individuals. But a Learning City is also a model for genuine cooperation and partnership between dissimilar organizations for their mutual benefit. It recognises that rights entail responsibilities - the responsibility of making efforts to understand the problems of others and to help to solve them"* (Longworth, 2007).

2. CITY LEARNING E INFANZIA

Le persone che compongono la comunità di una città portano un valore aggiunto, un sapere che diviene risorsa, e la città si evolve insieme con esse quando i suoi abitanti, attraverso una partecipazione attiva, azionano dinamiche generative e originali all'interno dei loro contesti di vita, valorizzando così anche il coinvolgimento dei cittadini più piccoli. Concepire nelle dinamiche di una città anche la partecipazione attiva dell'infanzia intorno ai temi della sostenibilità e della qualità degli spazi è *"l'introduzione di una prospettiva più partecipativa che appunto coinvolge e valorizza gli stakeholders più piccoli e più giovani, e un'occasione educativa che permette nuove riflessioni sull'idea stessa di infanzia"* (Amadini, 2016). Il protagonismo infantile vede il bambino come soggetto competente, attivo dinamico, un soggetto sociale portatore di un proprio contributo alla vita della comunità a cui appartiene (Altan & Forni, 2005).

L'*ethos* sociale alle nuove generazioni non viene spesso riconosciuto ed è per questo che si sviluppa un senso di non responsabilità verso la comunità, poiché il *"mondo adulto non favorisce il pieno protagonismo delle nuove generazioni e non ne riconosce le competenze"*. Questo meccanismo

prende in considerazione i bambini semplicisticamente in base ai loro bisogni, alle loro mancanze, ritenendo essi “*come puri destinatari degli interventi attuati dagli adulti*”. Questa è una logica legata a un meccanismo *unidirezionale* che non permette un approccio *relazionale* (Amadini, 2017).

Dalla Dichiarazione Universale dei diritti dei bambini del 1989, si è diffusa una rinnovata e più centrata idea di infanzia che ne promuove l'importanza con l'obiettivo di potenziare e progettare efficaci occasioni per rigenerare i processi educativi e la cittadinanza attraverso la sperimentazione di forme di democrazia partecipativa. Le istanze partecipative e di cittadinanza attiva implicano il dovere di promuovere il circuito virtuoso di legami tra ricerca e pratica educativa, elaborando adeguati strumenti partecipativi conformi ad una rappresentazione dei bambini come soggetti competenti, attivi e dinamici. In questo senso, il *competence paradigm* esprime il riconoscimento della competenza infantile: i bambini vengono considerati come agenti sociali a tutti gli effetti, ossia soggetti capaci di produrre azioni trasformatrici. La stessa ricerca pedagogica si trova così ad indagare non solo la relazione che intercorre tra le strutture della città e la qualità di vita dell'infanzia, ma soprattutto dà voce e legittimità alle reali competenze dei bambini, affinché possano esprimersi in quanto cittadini.

Infatti, anche in ambito urbanistico vi sono pratiche partecipative per la configurazione degli spazi urbani da parte delle nuove generazioni, tra queste ricordiamo la progettazione partecipata (Le Galès, 2003), un approccio innovativo alla pianificazione urbana che coinvolge attivamente i cittadini nel processo decisionale: anziché lasciare che i governi locali decidano in modo unilaterale su progetti e politiche, Le Galès sostiene che i cittadini dovrebbero avere un ruolo più attivo nella definizione del futuro delle loro comunità offrendo un modello di governance più inclusivo e sostenibile. Le Galès dichiara che “*gli europei inventeranno una nuova forma di capitalismo istituzionalizzato e territorializzato, di cui le città europee di medie dimensioni saranno uno dei pilastri e uno degli attori? In caso contrario, gli effetti del cambiamento di scala potrebbero essere espressi come profonde trasformazioni del modello urbano europeo*” (Le Galès, 2003).

3. LEARNING CITY E PARITÀ DI GENERE

L'Unesco e le Nazioni unite nel 1992 attraverso la *World Commission on Culture and Development* hanno dato vita al rapporto conclusivo “*Our creative diversity*”, che si incentra sulle interazioni che esistono tra cultura e sviluppo. La globalizzazione dei mercati, la tecnologia e l'informazione necessitano di una rinnovata riflessione sui principi fondanti di una nuova etica globale, che si possa modellare sulle risorse personali e culturali come l'intelligenza e la comprensione del reale e le esperienze emozionali. I punti fondamentali attraverso cui si struttura il lavoro della Commissione sono cinque:

- 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 per gli individui.

Tutti i governi sono chiamati ad attenersi a questi principi e a tendere a un miglioramento globale. Grande attenzione, oltre che ai bambini, è data anche alle donne, ritenute interlocutore privilegiato

nell'elaborazione e nella diffusione della cultura della pace. Queste sono state destinatarie di un appello lanciato dall'Unesco nel corso della quarta conferenza mondiale delle donne che si è svolta a Pechino nel 1995, indetta dalle Nazioni Unite e organizzata dalla *Commission on the Status of Women e dalla United Nations Division for the Advancement of Woman*. La dichiarazione di Pechino, incentrata sui diritti delle donne, sulla necessità del loro coinvolgimento nei processi decisionali e denunciandola perdurante discriminazione e violenza di cui sono vittime, costituisce una svolta per l'assunzione da parte delle Nazioni Unite di una più significativa prospettiva di genere nella sua strategia complessiva. Uguaglianza, sviluppo e pace sono indissolubilmente legati, non può esistere pace duratura senza sviluppo e sviluppo sostenibile senza piena uguaglianza tra uomini e donne:

“È importante trarre forza dalla diversità culturale e ridefinire il concetto di sicurezza perché esso comprenda la sicurezza ecologica, economica, sociale, culturale e personale, la sostituzione delle diseguali relazioni di genere con un'uguaglianza autentica e pratica tra donne e uomini è imperativo per permettere democrazia veramente partecipate... una cultura di pace richiede che si affronti la povertà economica e sociale. La povertà e le ingiustizie sociali quali l'esclusione e la discriminazione gravano pesantemente sulle donne. Correggere le grandi asimmetrie di ricchezze, opportunità all'interno e tra paesi è indispensabile per comprendere le radici profonde della violenza del mondo (...) Le donne continuano a fare esperienza di sistematiche violazioni dei loro diritti umani e a essere largamente escluse dai processi decisionali in situazioni di guerra e occupazioni militari esse sono in misura allarmante le vittime bersagli dietro città e aggressione” (Unesco, 1995).

4. CITTÀ CHE APPRENDONO, CITTÀ CREATIVE

Nel 2004 l'Unesco crea la Rete delle ‘Città Creative’ che promuove la cooperazione tra le città che hanno identificato la ‘creatività’ come elemento strategico per lo sviluppo urbano sostenibile ed è divisa in sette aree corrispondenti ad altrettanti settori culturali (Musica, Letteratura, Artigianato e Arte Popolare, Design, Media Arts, Gastronomia, Cinema). Obiettivo cardine è fare della creatività e dell'industria culturale il centro dei loro piani di sviluppo a livello locale e collaborare attivamente a livello internazionale. Tutte le ‘Città Creative’ sono impegnate nello sviluppo e nello scambio di buone pratiche innovative per rafforzare la partecipazione alla vita culturale e per integrare la cultura nelle politiche di sviluppo urbano sostenibile. Inoltre, la Rete sostiene gli scambi artistici e il partenariato nella ricerca sia con le città aderenti alla rete, che con il settore pubblico e il settore privato. Le cosiddette ‘Città Creative’ contribuiscono al raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Nel corso della XVI Conferenza Annuale delle *Creative Cities dell'UNESCO*, il 2 luglio 2024 queste hanno approvato il ‘Manifesto di Braga’, un documento cruciale che evidenzia l'impegno a livello locale verso l'implementazione della Dichiarazione ‘Mondialcult’ 2022, concretizzando una visione condivisa della cultura come obiettivo autonomo dello sviluppo sostenibile. Anche Milano, nel 2017, diventa ‘città creativa’ per la letteratura, così come Alba per la gastronomia, Pesaro per la musica e Carrara per l'artigianato, accrescendo così la lista delle ‘Città Italiane Creative’. Le città di tutto il mondo si trovano ad affrontare molte sfide ardue nella gestione della rapida urbanizzazione, dalla garanzia di alloggi e infrastrutture adeguate al sostegno del benessere delle popolazioni vulnerabili in crescita, tra cui migranti, giovani a rischio, popolazioni digitalmente escluse e persone con disabilità. Queste sfide devono essere affrontate in tutte le parti della città, comprese le periferie e i quartieri svantaggiati, per evitare che la disuguaglianza ‘endemica’ metta radici. In effetti l'impatto ambientale

dell'espansione urbana incontrollata rappresenta una sfida ulteriore considerevole, sia per le città che per le aree rurali, poiché il rischio che non ci siano infrastrutture resilienti di alto livello e servizi di base per tutti gli abitanti delle città e delle zone rurali, è molto alto. Queste sono componenti fondamentali degli obiettivi di sviluppo, così come le opportunità economiche locali per la creazione di posti di lavoro dignitosi e la coesione sociale.

Gli agiti volti a migliorare l'inclusione dei cittadini devono, pertanto, superare tali limiti, e riflettere la realtà della loro vita quotidiana. È fondamentale, dunque, che tutte le città considerino le dinamiche inclusive in maniera olistica, concentrandosi su tutti gli aspetti della vita urbana che possano ostacolare l'accesso alle diverse opportunità, compresi i trasporti e le infrastrutture fisiche. Per agevolare una lettura olistica è importante la creazione di reti di scambio permanenti attive tra le città, che si concentrino sui diversi aspetti dell'inclusione, al fine di alzare la qualità dei dati che documentano il lavoro delle 'città che apprendono' attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione. La raccolta dei dati deve, per tornare utile alla causa, essere coadiuvata dalla condivisione e dalla co-creazione dei dati attraverso piattaforme che consentano la condivisione di dati sulle città e sui cittadini, fondamentali per offrire soluzioni efficaci a problemi concreti.

5. CITTÀ CHE APPRENDONO, CITTÀ SOSTENIBILI

Il terreno principale su cui operare all'interno delle *Learning cities* è quello delicato degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, il cui scopo è la conservazione del pianeta e dell'umanità tutta, imperativo delle pratiche educative.

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nel settembre 2015, adotta l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile *“Costituzione, universale, sociale e civile in cui domina la dimensione integrata dell'agenda politica per la sostenibilità”*. Le sue sfere di intervento sono: *“città, occupazione, diritti, accesso alla giustizia, parità di genere, lotta alla povertà e istruzione...l'obiettivo precipuo dell'Agenda 2030 è quello di rifondare l'attuale modello di sviluppo economico, dimostrando la complementarità tra la crescita socioeconomica e la sostenibilità. L'Agenda 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 alle sole istituzioni politiche, ma anche alle coscienze individuali”* (Di Rienzo, Azara, 2018). Mettere l'inclusione al centro delle città sostenibili significa intensificare maggiormente tutte le modalità di apprendimento nelle città sotto la lente dell'inclusione, iniziando a garantire il coinvolgimento dei gruppi più vulnerabili nelle opportunità di apprendimento permanente in tutte le fasi del processo di apprendimento: dalla pianificazione allo sviluppo, dall'attuazione, al monitoraggio fino alla valutazione di un “programma”, ricco di iniziative riguardanti l'apprendimento permanente, il cosiddetto *lifelong-learning*, che siano capaci di rispondere alle esigenze specifiche di questi gruppi diversi: donne, anziani, disoccupati di lungo periodo, giovani e adolescenti (ciò potrebbe voler significare il rafforzamento delle politiche di transizione dalla scuola al lavoro per i giovani a rischio), i migranti (aumentare il numero di corsi di lingua), i disabili (ampliare la partecipazione a programmi per le competenze digitali o l'elaborazione di misure per monitorare l'accessibilità e l'inclusione sociale).

Buone pratiche risultano essere quelle che mirano a migliorare le infrastrutture come prerequisito per l'inclusione, in particolare nei casi dell'accessibilità fisica per le persone con disabilità e dell'accesso

a Internet per le popolazioni digitalmente escluse attraverso un approccio olistico all'inclusione che promuova lo sviluppo personale, rafforzi le comunità e crei società più inclusive contribuendo alla pace e alla comprensione globale. Per Bynner (2000) *“non c'è un percorso lineare prevedibile da un tipo di esclusione sociale a un altro”*, in altre parole, sebbene alcune circostanze offrano una maggiore probabilità di esclusione sociale, essa non è inevitabile e i processi di esclusione possono, dunque, essere reversibili. È proprio a questo punto che entra in gioco la formazione permanente e accessibile. In particolare, in campo educativo e nell'istruzione, è necessario fornire gli strumenti culturali e di giudizio che permettano di contrastare la *‘presunta obiettività’* delle informazioni reperite in maniera superficiale sui dispositivi digitali, valutando continuamente i pregiudizi e i punti ciechi dei metodi di ricerca in una prospettiva di giustizia ed equità per evitare che nel 2050 gran parte delle conoscenze siano state rimodellate in forme quantitative, agevoli per gli algoritmi, molecolari, facilmente immagazzinabili e rapidamente condivisibili, accessibili solo attraverso la mediazione dei dispositivi digitali.

Secondo Freire l'intervento educativo non deve essere solo un semplice fatto tecnico che mira all'insegnamento del leggere e scrivere, ma deve essere un processo che agisce in profondità, portando i soggetti deboli ad innalzarsi dal loro stato di disagio in una sorta di riscatto sociale. La parola è ciò che consente ai soggetti di sentirsi ed essere veramente liberi, segno di conquista della piena autonomia e coscienza e della contrapposizione tra società aperte e oppressive. Il processo di coscientizzazione prevede l'utilizzo e la comprensione di parole generatrici dense di significati non solo grammaticali ma anche e soprattutto etico-politici (Chiosso, 2009).

Si deve far riferimento al processo di *“coscientizzazione”* (Freire). L'espressione *‘coscientizzazione’* fa riferimento a tutte quelle persone oppresse e fragili, all'interno delle società, rendendole consapevoli della loro posizione sociale permettendo loro di evolversi dalla situazione di disagio attraverso l'utilizzo della parola e del pensiero critico in un processo che si realizza nel rapporto dialettico tra individui e attraverso la mediazione del mondo, cioè *“dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente”*. Il concetto di coscientizzazione è complementare a quello di alfabetizzazione e si traduce in una sorta di educazione *“problematizzante”*.

6. CITTÀ CHE APPRENDONO, CITTÀ CHE EDUCANO

Questo processo di ricerca deve esser possibile in ogni luogo da parte di un insegnante che lavora con un singolo studente o con un'intera classe, fino a giungere a tutto il Paese.

I governi sono tenuti a fornire un sostegno adeguato agli insegnanti e alle scuole affinché prendano parte al dialogo e alla revisione dei sistemi e dei processi di educazione pubblica, nel campo della ricerca e innovazione, che entrano in gioco attraverso l'aumento delle reti collaborative e delle comunità di apprendimento al fine di avviare *“la co-costruzione di un nuovo contratto sociale per l'educazione, rinnovando la missione pubblica delle università verso la creazione di un patrimonio comune di conoscenza aperto e accessibile. Importante risulta essere la formazione di nuove generazioni di ricercatori, professionisti, impegnati nel progresso della conoscenza a beneficio di se stessi e dell'umanità”* (Unesco, 2023). Bynner (2000) collega l'inclusione sociale ad altri concetti e attributi: rischi, protezione, vulnerabilità e resilienza. Il concetto di inclusione sociale è ultimamente utilizzato più ampiamente in contesti formativi per descrivere come gli individui in determinate comunità possano incontrare molteplici forme di privazione basate su una o più caratteristiche. Gale (2020) invoca il caso della Francia quando si riferisce alle origini delle pratiche inclusive

nell'istruzione superiore dagli anni '70 in poi, quando i sostenitori chiedevano *“un contratto sociale inclusivo tra lo Stato e i suoi cittadini”*. È anche importante, come afferma Gale, distinguere tra inclusione nell'istruzione e istruzione inclusiva.

In particolare, l'inclusione nell'istruzione si concretizza rendendo l'offerta esistente più accessibile a coloro che ne sono stati esclusi, mentre un sistema di istruzione inclusiva è reattivo e adattabile agli esclusi. Per Gale, l'istruzione superiore inclusiva considera *“come gli studenti vivono il curriculum dell'istruzione superiore e quali conoscenze sono incluse e come le diverse conoscenze sono posizionate in relazione l'una con l'altra”*. Tali considerazioni sono state espresse anche in termini di domanda e offerta da Murphy (2002), distinguendo tra la creazione di nuovi modi per accedere all'offerta esistente e l'adozione della flessibilità strutturale, spaziale, temporale e curricolare. Questa flessibilità potrebbe essere espressa attraverso una serie di modifiche dell'offerta istituzionale, come le modalità, la localizzazione e usare forme alternative di valutazione, la tempistica/accreditamento dell'apprendimento precedente. Prendendo in considerazione le linee guida dell'UNESCO (2017), il cui contenuto è stato coordinato da Mel Ainscow, si comprende in che modo venga passato in rassegna un sistema sociale inclusivo ed equo basato su quattro concetti fondamentali - dichiarazioni politiche, strutture, sistemi e pratiche -: la maggior parte dei modelli di inclusione si concentra in gran parte sulle risposte della struttura educativa formale (scuole, college e università) e sul grado di risposta alle richieste e ai bisogni dei cittadini.

Che il rapporto tra learning city e lifelong learning sia di stretta interdipendenza lo sottolinea anche Roberta Piazza: *“Il concetto di learning region e di learning city è strettamente collegato ai principi fondativi del lifelong learning. Fin dagli anni Settanta, nell'orizzonte teorico offerto dall'Educazione Permanente, la città assume il ruolo di catalizzatore e di centro propulsore di apprendimento, attraverso un'efficace integrazione degli aspetti sociali ed economici con quelli educativi. Il Rapporto Faure Learning to be del 1972 raccomanda, infatti, la necessità di incrementare le possibilità legate all'apprendimento informale e proclama il lifelong learning quale 'concetto chiave' per le politiche e strategie educative future. Nel sottolineare il diritto di ciascun individuo ad apprendere durante l'intero corso della vita, l'enfasi è posta sulla capacità di educare che è propria della società, intesa come comunità educante (Faure 1972)”* (Piazza, 2022).

In sintesi, una città che apprende *“pone l'apprendimento al centro del suo sviluppo, coinvolgendo tutte le parti interessate, governo locale, istituzioni, organizzazioni e cittadini, per creare una cultura dell'apprendimento permanente per la prosperità e lo sviluppo personale dell'intera comunità”* (Agrusti, 2024).

7. CONCLUSIONI

All'interno delle Learning cities, è fondamentale considerare non solo come le condizioni strutturali e le pratiche sociali determinano gli individui, ma anche come questi ultimi ricercano delle soluzioni per inserirsi nei contesti in cui si trovano. I metodi per esaminare le relazioni tra apprendimento e identità devono prestare molta attenzione a come gli individui sono inquadrati dalle pratiche sociali comuni, ma anche a come si collocano impegnandosi nelle pratiche sociali in modi innovativi. Diventare e rimanere una città che apprende richiede di imparare a valorizzare ambienti dinamici sfaccettati, caratterizzati da popolazioni diverse, reti intricate e paesaggi educativi che mutano continuamente, ove il sapere si costruisce non solo all'interno dell'istituzioni educative formali, ma

anche attraverso interazioni informali, impegno della comunità e iniziative di lifelong-learning (Leproni, 2024). Le ‘città che apprendono’ devono immaginare e realizzare approcci olistici all'istruzione e alla formazione, che diano priorità all'inclusività, alla qualità e alle opportunità di apprendimento permanente per tutti. Le Learning cities devono essere capaci di far coesistere armonicamente le differenze, senza escluderle né omologarle, ma rendendole complementari. Sono città e comunità sostenibili, volte ad aumentare l'urbanizzazione inclusiva e la capacità di pianificazione e gestione partecipata dell'insediamento umano. In quest'ottica diventa, quindi, fondamentale la creazione di città in grado di superare la differenza fra centro e periferia mirando a un'educazione diffusa che possa promuovere scambi e coesione sociale, contrastando vecchie nuove povertà educative. Alta deve essere anche l'attenzione sulle diseguaglianze di genere che possono incardinarsi in questi scenari e che rappresentano uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo sostenibile, alla crescita economica e alla lotta contro la povertà. La promozione dell'uguaglianza di genere è legata processo di scolarizzazione e all'inserimento nel mercato del lavoro, alle pari opportunità tra donne uomini nello sviluppo economico, all'eliminazione di tutte le forme di violenza nei confronti delle donne e all'uguaglianza dei diritti a tutti i livelli di partecipazione sociale. “Raggiungere l'ideale dello sviluppo sostenibile richiede la soluzione di tensioni e problemi comuni, ma anche l'esplorazione di nuovi orizzonti” (Azara, 2024). Alla fine di un percorso che abbraccia tutti gli aspetti della realtà, il paradigma della Learning city diventa fondamentale per la costruzione di un nuovo modello di sviluppo universale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altan, F., Forni, E., (2005). *La prospettiva del ranocchio. Lo sguardo dei bambini sul mondo adulto*. Torino: Bollatti Borighieri.
- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Amadini, M. (2014). Tra mondo reale e mondi possibili: la progettazione partecipata come dispositivo formativo. In Corbi, E., Perillo, P., *La formazione e il carattere pratico della realtà. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Amadini, M., (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Junior- Spaggiari.
- Azara, L., Leproni, R., Agrusti, F. (2024). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Azara, L., Marzullo, R. (2023). La Learning City tra universalità, sostenibilità e giustizia sociale. Il caso di Reggio Calabria. In *Nuova Secondaria*, n.1, anno XLI-ISSN, 1828-4582.
- Bynner, J. (2000). Risks and outcomes of social exclusion: Insights from longitudinal data. *Report for the Organisation of Economic Co-operation and Development*, <http://www.oecd.org/education/school/1855785>.
- Chiosso, G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori.
- Di Rienzo, P., Azara, L. (a cura di) (2018). *Learning city e diversità culturale*. Catanzaro: Rubbettino Editore.

- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gale, T. (2020). *Inclusion in higher education*. In: M. David. ed. *The SAGE Encyclopaedia of Higher Education*. London: Sage Publ.
- Marcone, V.M. (2020). La formazione duale: sostenibilità vs generatività. In *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Longworth, N., Osborne, M. (2010). Six ages towards a learning region: A retrospective. In *European Journal of Education*, 45 (3).
- Longworth, N. (2007). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Londra: Taylor and Francis.
- Longworth, N. (1999). *Creating lifelong learning cities, towns and regions*. The TELS Project. Brussels: European Commission.
- Le Galès, (2003). *Le Città europee: conflitti sociali e governance*. Oxford: Oxford University.
- Piazza, R. (2022). Il contributo di Paolo Federighi sulle politiche transnazionali nello sviluppo dell'Educazione degli adulti. Il modello delle learning city e learning region. In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone (a cura di), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*. Firenze: University Press.
- Valdes Coteria, R. et al. (2018). Develop Learning cities for sustainable development. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di). *Learning city e diversità culturale*. Catanzaro: Rubbettino Editore.

Copyright (©) Santina Carrozza



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

How to cite this paper: Carrozza, S. (2025). Learning Cities: Nuovi 'luoghi' di costruzione del bene comune per la nascita di nuove comunità [Learning Cities: New 'places' for building the common good for the birth of new communities]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 353-362.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17330