



3

Luglio 2025

A critical-pedagogical analysis of learning cities: epistemological dimensions and infrastructures for a culture of lifelong learning

Un'analisi critico-pedagogica delle learning cities: dimensioni epistemologiche e infrastrutture per una cultura dell'apprendimento permanente

Rosa Cera

Università degli Studi di Foggia

rosa.cera@unifg.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17319

ABSTRACT

The UNESCO Global Network of Learning Cities promotes lifelong learning policies that recall the idea of the learning society found in the Faure Report and the Delors Report. However, in recent years, learning cities have also included in their programs economic objectives and above all objectives oriented towards "employability", in order to promote greater regional growth and at the same time solve environmental and work-related problems. Considering these premises, the general purpose of this contribution will be to carry out a critical analysis of how learning cities, at an international level, have so far conceptualized lifelong learning on the basis of their idea of progress. Furthermore, what is the role of adult education and what epistemological dimensions underlie learning cities? What is the role of universities and public and social pedagogy in the development of learning cities according to a post-humanist logic?

Keywords: lifelong learning, adult education, epistemological dimensions, learning city, public and social pedagogy.

RIASSUNTO

L'UNESCO Global Network of Learning Cities promuove politiche di lifelong learning che ricordano l'idea della società dell'apprendimento presente nel Rapporto Faure e nel Rapporto Delors. Le learning cities hanno, però, incluso, negli ultimi anni, nei loro programmi anche obiettivi di natura economica e soprattutto orientati all'employability, al fine di promuovere una maggiore crescita regionale e risolvere al contempo problemi di natura ambientale e lavorativa. Considerate tali premesse, la finalità generale del presente contributo sarà quella di effettuare un'analisi critica su come le learning cities, a livello internazionale, abbiano finora concettualizzato l'apprendimento permanente sulla base dell'idea che hanno di progresso. Inoltre, quale il ruolo dell'adult education e quali dimensioni epistemologiche sottendono le learning cities? Quale il ruolo delle università e della pedagogia pubblica e sociale per lo sviluppo delle learning cities secondo una logica post-umanista?

Parole chiave: apprendimento permanente, educazione degli adulti, dimensioni epistemologiche, learning city, pedagogia pubblica e sociale.

1. INTRODUZIONE: LIFELONG LEARNING E CITTA': UN RAPPORTO STORICO E COMPLESSO

La metodologia adottata nella presente ricerca teorica ha permesso, innanzitutto, di definire il problema di investigazione relativo al modo in cui le *learning cities* hanno finora concettualizzato il *lifelong learning* alla luce delle trasformazioni del significato originario subito, nel tempo, dal concetto stesso. A seguito di quanto riportato dalla letteratura scientifica internazionale e di alcuni esempi di realizzazione di *learning cities* sono state formulate ipotesi su un possibile ruolo della pedagogia pubblica e sociale, al fine di promuovere una dimensione più democratica delle città dell'apprendimento. Una dimensione questa sottolineata dal *Global Network of Learning Cities*, ideato dall'UNESCO, al fine di condividere idee e costruire sistemi di istruzione più inclusivi, in modo da incrementare la partecipazione all'apprendimento in tutte le fasce d'età e migliorare la qualità e l'efficacia dell'apprendimento formale, informale e non formale (Német, 2022). L'idea della città che apprende non è però recente, le prime iniziative sono state quelle dell'OECD e dell'*European Commission* negli anni '70. Il progetto "*City Strategies for Lifelong Learning*" dell'OCSE (1993) esaminava, ad esempio, il concetto di *lifelong learning* e di educazione ricorrente, ritenendolo fondamentale per migliorare le prestazioni economiche e promuovere uno sviluppo sostenibile e una vita migliore per i cittadini. Un concetto questo di *lifelong learning*, in parte, diverso da quello in precedenza presente nel Rapporto Faure (1972), dove facendo appello all'approccio umanistico di matrice illuminista, l'apprendimento permanente è considerato come "concetto maestro" globale, in grado di promuovere una "società conoscitiva" sorretta da principi democratici che regolano l'apprendimento stesso (Biesta, 2011). L'idea di *lifelong learning* elaborata dall'OECD nella sua

dimensione funzionalista e orientata alla produttività si differenzia anche dal concetto presente nel Rapporto Delors (1996), dove l'apprendimento è pensato in termini di processo, così come ricordato da John Dewey (1916), piuttosto che come prodotto finalizzato allo sviluppo economico. Se considerato in termini di processo, l'apprendimento permanente si configura come percorso volto ad assicurare i bisogni di realizzazione personale dei cittadini. Inoltre, nei primi documenti internazionali, in cui si promuoveva l'apprendimento permanente, il termine *lifelong education* era quello più utilizzato, solo in seguito il termine *lifelong learning* lo ha via via sostituito. Una sostituzione questa che è coincisa con una visione materialista e neo-liberista dell'apprendimento risalente soprattutto alla fine dagli anni '90. Il documento stilato da Albert Tuijnman (1996) "*Lifelong Learning for All*" ne è, infatti, una testimonianza, in quanto l'apprendimento per tutta la vita è qui inteso come ripiegato alle strategie politiche e finalizzato al miglioramento delle capacità di adattamento delle famiglie e delle singole persone. Un adattamento questo inteso come capacità delle persone di trasformare e trasformarsi, al fine di soddisfare le esigenze legate allo sviluppo economico. Negli anni 2000, l'UNESCO (2013, 2017) è poi ritornato a proporre, attraverso due documenti, l'idea di *learning city*, con l'obiettivo di recuperare il concetto originario di *lifelong learning* presente nei rapporti Faure e Delors, sottolineando anche la necessità di ripensare al modo in cui vivere le città. Un luogo quest'ultimo che necessita, ancora oggi, di essere ripensato, in quanto non è più possibile immaginarlo solo come fulcro di affari e di business, dove il tempo scorre a velocità impensabili e dove il cittadino non ha la possibilità di riflettere sul significato delle proprie esperienze di apprendimento sul lavoro e di apprendimento non formale e informale. Il tempo rappresenta, infatti, una variabile fondamentale nei processi di apprendimento degli adulti, in quanto solo attraverso "il tempo della lentezza" (Burbules, 2020), si ha la possibilità di riflettere sulla pratica e di attribuire significati alle esperienze di vita. La riflessione sulla "pratica" rappresenta, in effetti, la possibilità di creare sempre nuovi significati (Schmidt-Lauff, 2023) e il tempo necessario per riflettere acquisisce valore educativo nel momento in cui offre agli adulti la possibilità di apprendimenti profondi. La città che apprende dovrebbe, quindi, essere intesa non come luogo in cui si creano svariate opportunità di apprendimento, ma come luogo in cui le persone imparano a diventare studenti riflessivi per tutta la vita, in cui l'apprendimento diventa un viaggio, un percorso piuttosto che un evento isolato. In tal senso, la città che apprende diventa una comunità in cui i cittadini imparano ad auto-regolare il proprio apprendimento, in modo da acquisire sempre maggiore autonomia e indipendenza, e in cui le istituzioni sono in grado di attribuire il giusto valore all'apprendimento stesso (Piazza, 2023). Un valore questo che, prescindendo da ciò che potrebbe rappresentare per lo sviluppo economico e di *employability*, racchiude in sé il supporto alla crescita della persona, allo sviluppo dell'uguaglianza e della giustizia sociale, al mantenimento della coesione sociale e alla creazione di una prosperità sostenibile (UNESCO, 2013).

2. PER UNA VISIONE CRITICA INTERNAZIONALE DELLE *LEARNING CITIES*

Le transizioni nelle diverse fasi della vita, come ad esempio quelle tra scuola e lavoro e tra diverse tipologie di lavoro, lo sviluppo professionale e la tutela del benessere fisico e mentale rappresentano alcune delle sfide che riguardano i cittadini, ma che coinvolgono anche le città. Potremmo definirle sfide globali che accomunano un po' tutte le città, in quanto luoghi in cui si svolge la vita della

maggioranza delle persone, luoghi questi per lo più affollati e che incarnano la suscettibilità dell'umanità.

Secondo la logica che è alla base del *Global Network of Learning Cities*, le città pur essendo diverse per grandezza, strutture culturali, sociali, economiche e politiche, hanno pur sempre molte caratteristiche comuni che determinano e modellano lo sviluppo urbano. Questa la ragione per la quale, alcune logiche che sottendono e guidano i principi politici sono ugualmente applicabili a un'ampia gamma di città in una diversità di contesti di sviluppo. In altre parole, le città che fanno parte del *Network Learning City* sono tutte impegnate, indipendentemente dal proprio orientamento politico, a rivitalizzare l'apprendimento nelle loro comunità, a casa e al lavoro, garantendo al contempo che le opportunità siano eque e accessibili a tutti (Atchoarena & Howells, 2021). Le logiche politiche che guidano le città afferenti al *Network* dovrebbero, quindi, condividere precisi valori comuni come l'aspirazione al diritto all'apprendimento permanente, alla cittadinanza attiva e globale e alla democrazia locale. Come possono, però, città che hanno politiche e mezzi differenti realizzare le stesse attività di apprendimento permanente? A tale riguardo, Boshier (2018) ricorda che le attività intraprese da una città di apprendimento potrebbero variare notevolmente in base a diversi punti di partenza e obiettivi. Pechino, in Cina, ha, ad esempio, un ambito ristretto di mezzi di apprendimento rispetto a Suwon, in Corea del Sud, che ha adottato un ambito ampio incoraggiando una grande varietà di attività di apprendimento partecipativo. Inoltre, a seconda dell'orientamento politico le città di apprendimento adottano processi diversi per raggiungere i loro obiettivi: Pechino pensa, in un contesto di globalizzazione, al *lifelong learning* con finalità neoliberiste, al profitto, alla competitività economica e ai *big data*; Suwon, condividendo la logica socialdemocratica presente nei rapporti Faure e Delors, apprezza maggiormente la dimensione umanistica del *lifelong learning*. Logiche queste completamente differenti che orientano e guidano gli obiettivi delle città che apprendono e che dovrebbero essere di maggiore interesse per quanti si occupano e studiano i fenomeni del *lifelong learning*. L'idea che guida, quindi, gli obiettivi delle città che apprendono dipende dal concetto che le città stesse hanno di progresso. Dipende dalle misure che ogni città intende mettere in atto per sostenere l'equità sociale, l'inclusione e le opportunità per tutti di apprendimento. Tra i diversi programmi presentati dal Sud Corea, c'è anche, ad esempio, il progetto del Centro di supporto all'apprendimento della felicità finalizzato a supportare il processo apprenditivo, modulandolo sulle necessità e bisogni dei residenti. Sin dai suoi esordi nel 2013, i diversi progetti delle città che apprendono del Sud Corea hanno sempre, quindi, avuto come obiettivo prioritario l'“*education*”, in quanto considerata essenziale dalle politiche cittadine. I progetti principali consistevano nello stabilire le basi dell'apprendimento permanente, praticare un'educazione di alta qualità per i cittadini, collegare l'apprendimento permanente con le scuole e supportare l'educazione per le classi in difficoltà (In Tak *et al.*, 2015). Nonostante il Sud Corea sia stato, quindi, tra i paesi con una visione più democratica dell'apprendimento, ad oggi sembra che se da un lato ci sia stato un effettivo miglioramento della qualità dei programmi educativi dell'altro emerge che ci sia ancora molta strada da percorrere per conseguire un reale processo decisionale democratico e garantire la libera espressione di opinioni da parte dei cittadini, al fine di procedere verso una società di apprendimento giusta (Park, 2020). Per quanto riguarda poi la Cina, i progetti delle città che apprendono mirano in particolare allo sviluppo sostenibile, Pechino ha elaborato, ad esempio, una proposta di *lifelong learning* che vede coinvolte tre diverse strutture (Yuan *et al.*, 2019): i *Community College*, le *Adult Schools* e un'impresa di proprietà statale che fornisce attività di apprendimento ai propri dipendenti. Un genere di *lifelong learning* che mira, però, soprattutto allo sviluppo e all'aggiornamento di

conoscenze e competenze per la competitività e la produzione. Il progetto di città che apprende presentato da Pechino si basa su una cooperazione multilaterale che coinvolge vari *stakeholder* come dipartimenti governativi, aziende e industria, circoli imprenditoriali e organizzazioni sociali. Un modo di agire e progettare questo sicuramente corretto, anche se gli obiettivi di sviluppo personale di ogni individuo in quanto prerequisito importante per lo sviluppo urbano sono ancora in parte inascoltati. L'accelerato sviluppo industriale della Cina non è, infatti, ancora in grado di riconsiderare il proprio modo di fare impresa, al fine di promuovere un maggiore sviluppo sostenibile. Tuttavia, i progetti delle città che apprendono aiutano quantomeno a riflettere sulla necessità per le città di pensare a una propria visione futura che possa tenere insieme interessi economici con bisogni personali. Sempre al fine di ampliare la visione internazionale delle *learning city* è opportuno ricordare anche l'ingresso al *Global Network of Learning Cities* di alcune città africane come Durban in Sud Africa, Uganda e Bouaké in Costa d'Avorio. Città queste ultime impegnate a responsabilizzare i propri cittadini, al fine di migliorare lo sviluppo economico e promuovere l'inclusione sociale attraverso iniziative di apprendimento permanente. Alla città di Bouaké è stato, ad esempio, riconosciuto l'impegno per il consolidamento della pace come anche altre città africane risultano essere impegnate nel promuovere un genere di *lifelong learning* di tipo trasformativo. Un genere di apprendimento questo basato sulla necessità innanzitutto di riflettere sulla natura della propria traiettoria di urbanizzazione passata, in modo da poter intravedere la traiettoria per un futuro migliore (Biao & Tsimane, 2023). Inoltre, diversi sono gli *stakeholder* secondo i quali l'istruzione tradizionale non è più in grado di soddisfare le esigenze di sviluppo della vita umana a differenza di quanto possa fare il *lifelong learning* (Li, 2023). In Italia, la situazione non è molto diversa, le città coinvolte nell'iniziativa UNESCO sono ancora poche e i progetti presentati riguardano sempre gli stessi problemi: sviluppo sostenibile, equità e inclusione sociale e sviluppo tecnologico. Ciò che differenzia però ogni città è il modo in cui intendono il progresso sociale ed economico e in quali termini pensano al *lifelong learning*. Alcuni studi hanno, infatti, dimostrato come l'apprendimento permanente non possa non essere considerato avulso da dinamiche politiche e come alcuni discorsi propri sul *lifelong learning* legittimino le gerarchie sociali e le relazioni di potere e forniscono un approccio superficiale alle ingiustizie globali e alle emergenze ambientali (Romö, 2024).

3. QUALI INFRASTRUTTURE E QUALI DIMENSIONI EPISTEMOLOGICHE PER L'ADULT EDUCATION NELLE LEARNING CITIES?

Considerati gli ostacoli che rendono complicato il tentativo di conciliare le diverse idee di progresso con il modo di pensare al *lifelong learning*, in quanto apprendimento che non può non subire l'influenza e le ricadute delle ideologie politiche e locali, è opportuno riflettere sulle condizioni ambientali e sulle dimensioni epistemologiche che promuovono in particolare l'*adult education*. La responsabilità affidata agli adulti di provvedere alla propria educazione continua (European Commission, 2021) necessita, però, di culture e di modi di pensare all'educazione che possano essere da stimolo per gli adulti stessi. Gli ambienti socio-spaziali fanno, ad esempio, parte di quella cultura chiamata a promuovere l'*adult education* e in particolare l'educazione continua degli adulti più vulnerabili e privi di qualsiasi genere di supporto. Tra le diverse infrastrutture, facenti parte delle *learning cities*, che influenzano la partecipazione degli adulti ai processi educativi, tre sembrano essere di particolare rilevanza (Boeren, 2017): il livello micro, quello meso e macro.

Il livello micro comprende i fattori individuali come l'*agency* e la propensione propria all'apprendimento, ma ciò che più di altro sembra influenzare la volontà dell'adulto è rappresentato dal contesto sociale in cui vive e lavora (Biesta, 2006). Un contesto sociale questo rappresentato da molteplici fattori come la famiglia, il luogo di lavoro, e gli ambienti culturali in generale e di socialità. Per quanto riguarda i luoghi di lavoro, alcuni studi hanno dimostrato come l'educazione continua rappresenti non solo un'opportunità di sviluppo economico per i datori di lavoro, ma anche un'occasione di crescita personale e professionale per i lavoratori stessi (Hwang & Yoon, 2023). La famiglia rappresenta, a sua volta, un'opportunità di educazione alla vita attraverso l'apprendimento intergenerazionale volto alla conquista della felicità umana (Cheng, 2024). I luoghi informali dell'educazione contribuiscono, infine a loro volta, a rafforzare le capacità degli individui, accrescendo la loro autostima, la loro capacità di trovare un impiego e di controllare la propria vita quotidiana (Holford *et al.*, 2023).

Il livello meso comprende, invece, un'infrastruttura di apprendimento molto più ampia di quella micro, in quanto ingloba anche i meccanismi materiali, discorsivi, sociali e tecnologici che consentono ai flussi di conoscenza, alle informazioni e alle opportunità educative e all'*agency* degli attori sociali di funzionare (Facer & Buchczyk, 2019). In altri termini, l'infrastruttura educativa, presente nelle *learning cities*, non comprende solo i fornitori di apprendimento degli adulti e i loro programmi, ma anche la congiunzione di attività eterogenee, forme istituzionali e fattori socio-istituzionali-politici in grado di promuovere l'*adult education*. Solo attraverso il livello meso è, quindi, possibile rendere operativi i quadri, le politiche e le condizioni del macro-livello, creando interventi che rispondano a specifiche esigenze di apprendimento degli adulti in un contesto socio-spaziale (Broek *et al.*, 2024).

La realizzazione dell'*adult education* in specifici contesti socio-spaziali dipende, pertanto, da dimensioni epistemologiche che, come ricordato da Faire (1993), considerano il locale come il punto di partenza per affrontare problemi globali. Una pedagogia della città che impara non può che partire dal considerare le esperienze di vita e di apprendimento come il punto di partenza per un'*adult education* basata sull'equità e la giustizia sociale. Vi è, quindi, la necessità, nella realizzazione delle *learning cities*, di pensare a dimensioni epistemologiche che siano in grado di promuovere una *democratic adult education*, in cui la democrazia non è solo una forma di governo, ma una modalità di vita associata e di esperienza congiunta comunicata (Dewey, 1916). In tal senso, l'educazione degli adulti si presenta, come ricordato da Lindeman (1987), quale strumento di cambiamento sociale orientato alla sincronizzazione dei processi democratici e di apprendimento. Un'educazione degli adulti che nel promuovere l'emancipazione, l'autonomia e l'autogoverno non può che essere al centro del processo pedagogico democratico (Lima, 2022). Le dimensioni epistemologiche alla base del processo pedagogico democratico dovrebbero, quindi, essere orientate alla promozione dell'equità e della giustizia sociale che, a causa delle disuguaglianze educative dovute a ricorrenti crisi economiche, sono sempre più a rischio. Secondo tali dimensioni epistemologiche, la finalità ultima dell'educazione degli adulti non può, infatti, essere solo quella di pensare alla soluzione di problemi legati all'occupabilità, all'aggiornamento professionale e alla competitività economica (Fleming, 2021; Papastephanou, 2021). Considerato tale orientamento epistemologico, le *learning cities* quale genere di *adult education* sono, pertanto, chiamate a promuovere? Se gli orientamenti epistemologici che sottendono l'educazione degli adulti fanno appello all'equità e alla giustizia sociale, le città dovrebbero avvalersi di processi educativi in grado di assicurare futuri più sostenibili, ecologici e giusti. In altre parole, il compito della città democratica che impara dovrebbe essere quello di

considerare il nesso tra educazione degli adulti ed educazione al futuro attraverso il discorso pubblico equo, il solido sviluppo delle capacità e l'impegno con l'apprendimento profondo. D'altronde l'UNESCO con il progetto delle *learning cities* ha inteso proprio delimitare le distorsioni concettuali, a fini economici, dell'*adult education* e del *lifelong learning* sottolineando come il vivere, sopravvivere e stare bene dipendano dall'apprendimento dei cittadini, inteso come imperativo della democrazia. In assenza di apprendimento è, infatti, improbabile possa esserci democrazia, in quanto l'apprendimento stesso andrebbe inteso non nella sua dimensione individuale, ma come fenomeno sociale che rispecchia la natura altrettanto sociale degli esseri umani (Wenger, 1999). Le università potrebbero, ad esempio, essere promotrici, attraverso attività di terza missione, della cittadinanza dell'apprendimento volta alla diffusione di orientamenti epistemologici in grado di essere fonte d'ispirazione per le *learning cities*.

4. *LEARNING CITIES*: UNIVERSITA' E CITTADINANZA DELL'APPRENDIMENTO

Le università svolgono un ruolo chiave nello sviluppo di comunità urbane intelligenti e creative nel contesto delle città dell'apprendimento (Brennan & Cochrane, 2019). Loro compito è quello di occuparsi dell'*higher* e dell'*adult education* non solo per la trasmissione di contenuti di conoscenza in modo formale, ma anche per trasmettere modi di vita sostenibili e democratici in modo informale. Le conferenze, i dibattiti pubblici, l'organizzazione di mostre e di convegni rappresentano, ad esempio, quelle attività di terza missione su cui le università stanno investendo molto negli ultimi anni. Questi eventi raffigurano un modo per promuovere la cittadinanza dell'apprendimento, al fine di intendere la città come spazio per esperienze di apprendimento diversificate, promuovendo la partecipazione attiva e il rispetto per gli altri. In questo modo, è possibile per il *lifelong learning* universitario acquisire valore democratico ed acquisire

un costrutto multidimensionale di apprendimento basato su connessioni tra contesti formali, non formali e informali, al fine di migliorare sia la crescita economica, attraverso l'occupabilità, sia la coesione sociale, attraverso la cittadinanza attiva (Német, 2022). I progetti che le università hanno, finora, sviluppato, facendo riferimento alla Carta sull'apprendimento permanente dell'Associazione universitaria europea e ai documenti della *Learning City*, si connotano per quell'approccio duplice al *lifelong learning*, proprio dell'UE, nel ricercare un equilibrio tra l'aspetto sociale e quello economico. Un approccio questo che è stato anche adottato dalle città-regione dell'apprendimento, al fine di conciliare i bisogni della realtà economica con le aspirazioni sociali e culturali (Duke *et al.*, 2005). Spesso è però accaduto che si verificasse uno sbilanciamento eccessivo di alcuni progetti nel soddisfacimento di bisogni esclusivamente economici delle città, ignorando e così sacrificando gli obiettivi di carattere più umanistico e culturale della cittadinanza. Indubbiamente, le università subiscono le influenze di globalizzazione e neo-liberismo di politiche nazionali e regionali, ma la capacità delle stesse dovrebbe essere quella di elaborare criticamente quanto loro strumentalmente trasmesso per potere così offrire un contributo civico alla città. Questo genere di contributo potrebbe, ad esempio, consistere nel rafforzamento della cittadinanza e della mentalità civica e nella partecipazione alle istituzioni democratiche. Le università nel realizzare progetti di *lifelong learning* nelle città dovrebbero ricordare il modo in cui Paul Lengrand (1975) definì l'apprendimento permanente, considerandolo come parte di una visione umanistica del mondo, intrinsecamente caratterizzata da valori come la dignità umana, l'uguaglianza dei diritti e la giustizia sociale e il

rispetto per la diversità culturale, nonché un senso di responsabilità condivisa e un impegno per la solidarietà internazionale. Il modello di *lifelong learning* a cui le città dovrebbero aspirare non è, quindi, quello dell'economia dell'apprendimento e di una visione materialista guidata dai bisogni del mercato, ma di un apprendimento che adotta una prospettiva collettiva e democratica, in modo da garantire un'educazione di qualità inclusiva ed equa. Nel corso del tempo, gli ideali democratici di Lengrand sono stati, però, snaturati a causa dell'inerzia delle istituzioni e le università in particolare sono state lente nel recepire il bisogno di democratizzare i processi educativi. Fortunatamente sembra che, di recente, il ruolo delle università sia migliorato nell'aprirsi, ad esempio, all'educazione degli adulti e alla città, offrendo così la possibilità a quanti lo desiderano di riprendere gli studi per svariati motivi. In questo modo, le università sono diventate sempre più il fulcro e il motore dello sviluppo locale e sono chiamate a lavorare insieme su questioni socialmente rilevanti. Le questioni e le sfide rilevanti a cui sono chiamate le università e le città di apprendimento riguardano in particolare lo sviluppo sostenibile, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva, le quali non possono che essere affrontate facendo ricorso a quella che alcuni studiosi definiscono come la cittadinanza dell'apprendimento (Scott, 2025). Una cittadinanza questa basata su principi come quelli di un apprendimento per tutti, in grado di coinvolgere le comunità e finalizzata al raggiungimento del bene comune. In questo modo, il *lifelong learning* acquisirebbe una maggiore dimensione democratica, in quanto volto alla promozione dell'inclusione e della giustizia sociale (Atchoarena & Howells, 2021). Questo significa che le università non possono più pensare di istruire solo giovani studenti provenienti direttamente dalla scuola, ma anche di accogliere una diversità di studenti che entrano, rientrano o entrano tardivamente nell'istruzione superiore a diverse età e in varie fasi della loro vita personale e professionale (Stromquist & da Costa, 2017). Percorsi educativi questi ultimi che possono solo realizzarsi attraverso logiche epistemiche che sono alla base della pedagogia pubblica e sociale.

5. IL RUOLO DELLA PEDAGOGIA PUBBLICA E SOCIALE NELLE *LEARNING CITIES*

Secondo Gert Biesta (2012), la pedagogia pubblica dovrebbe essere intesa come un intervento educativo finalizzato al miglioramento della qualità pubblica di spazi e luoghi e della convivenza umana. Nel suo concetto di 'pubblico' Biesta fa riferimento all'idea di libertà di Hannah Arendt (1977), secondo la quale essere liberi consiste nell'essere qualcosa che prima non esisteva. L'essere qualcosa non può, però, verificarsi isolatamente dagli altri, ma attraverso il confronto con le pluralità e quindi anche l'azione nella sfera pubblica può realizzarsi solo in mezzo alle pluralità stesse. In altre parole, per Biesta (2012) esiste una pedagogia per il pubblico e del pubblico: il primo genere di pedagogia si riferisce all'istruzione il cui scopo è quello di insegnare ai cittadini, implicitamente o esplicitamente, a essere, ad esempio, rispettosi della legge e al contempo attivi e tolleranti; il secondo genere di pedagogia fa riferimento ai processi e alle pratiche democratiche all'interno dei quali si potrebbe apprendere la consapevolezza critica. Il concetto di pedagogia pubblica di Biesta fa, quindi, riferimento a un genere di educazione che si esplicita e realizza per lo più al di fuori dei luoghi istituzionali dell'educare. Un tipo di pedagogia che potremmo definire sociale in quanto operante al di fuori dei confini delle istituzioni educative come scuole, *college* e università, ma che tuttavia si concepisce come "lavoro" educativo intenzionale. In tal senso, la pedagogia pubblica per Biesta (2019) si configura come una specifica "forma" di pedagogia, una specifica forma di fare "lavoro" educativo in cui la pedagogia "opera" in modo pubblico. Operare in modo pubblico assume qui il

significato di lavoro educativo orientato alla democrazia e alla giustizia sociale, in modo che la pedagogia operi nell'interesse della qualità pubblica della convivenza umana. La finalità principale della pedagogia pubblica dovrebbe, quindi, essere quella di garantire un'educazione che sia in grado di aiutare a vivere bene, individualmente e collettivamente, su un pianeta che ha una capacità limitata di dare tutto ciò che si desidera. Attraverso l'educazione degli adulti dovrebbe, ad esempio, essere possibile non solo assicurare l'*empowerment*, ma anche l'emancipazione dell'adulto stesso, in modo da divenire esseri senzienti e in grado di fare affidamento sulla propria saggezza e sulla capacità di auto-regolare il proprio apprendimento (Cera *et al.*, 2013). L'adulto 'saggio' è, infatti, colui che è in grado di interagire con lo spazio pubblico interpretando criticamente le esperienze di vita vissute all'interno dello spazio stesso. In altre parole, le *learning cities* dovrebbero rappresentare quello spazio pubblico arricchito da architetture, installazioni e rapporti interpersonali che evocano nell'adulto sentimenti contrastanti, disagio, esitazione in modo da stimolare riflessioni, apprendimento e ricerca. Un genere di educazione informale questa che nell'andare oltre l'apprendimento formale utilizza le performance teatrali, gli incontri interattivi provocatori e i paesaggi urbani in spazi pubblici per promuovere lo sviluppo del pensiero critico. Lo spazio pubblico si configura, pertanto, come luogo dove la conoscenza non è predefinita e programmata, ma dove si costruisce la conoscenza stessa attraverso l'interazione tra il mondo interno dell'adulto e ciò che è presente nel mondo esterno (Ellsworth, 2005). Le *learning cities* rappresentano, in tal modo, lo spazio dell'Altro, quello in cui avvengono le trasformazioni personali, sociali e culturali attraverso le interazioni con gli altri. Secondo la visione post-umanista, la città che apprende è, quindi, una città popolata da esseri umani e non che nel vivere gli spazi di gioco, creatività e produzione culturale, interrompono le pratiche quotidiane e sollecitano la riconsiderazione dei propri sentimenti, delle proprie esperienze e della comprensione del mondo circostante. In questo modo, attraverso la relazione che si crea tra l'altro e gli altri e tra noi stessi e gli oggetti che popolano le *learning cities* è possibile per la pedagogia pubblica promuovere una vocazione etica della sfera pubblica stessa (O'Malley *et al.*, 2020). L'etica della sfera pubblica passa, però, attraverso le diverse agenzie educative anche quelle non formali e attraverso una relazione educativa che sia in grado di incoraggiare e prendersi "cura" di ogni individuo (Boffo, 2011). Questo significa, per ogni comunità educante, tener conto degli specifici bisogni di ogni individuo e costruire contesti di crescita adeguati (Nirchi & Cellamare, 2022). In una città che impara, la comunità e le relazioni umane rappresentano spazi educativi in cui oltre a imparare a conoscersi si apprende l'etica e il rispetto dello spazio in cui tali rapporti si creano e si sviluppano, contribuendo così ai processi di evoluzione delle città contemporanee (Boffo *et al.*, 2023).

6. CONCLUSIONI

Volendo, quindi, trarre le conclusioni di un discorso articolato e complesso potremmo sostenere che i progetti delle *learning cities* necessitano di essere coordinati da pedagogisti, in quanto esperti delle dinamiche che regolano il *lifelong learning* e l'*adult education*, al fine di impedire che gli obiettivi di tali progetti siano esclusivamente orientati allo sviluppo economico e all'*employability*. Allo stesso tempo, considerata la natura articolata e pluridisciplinare delle *learning cities*, sarebbe altrettanto utile che la pedagogia imparasse a connotarsi per capacità transdisciplinari, al fine di poter soddisfare le svariate e innumerevoli tipologie di bisogni presenti normalmente in contesti sovrappopolati e

difficilmente ordinati come le città. Luoghi questi in cui anche il contributo degli ingegneri, degli architetti e degli imprenditori è di fondamentale importanza alla luce dei problemi che spesso associano la mobilità fisica o i modelli di trasporto all'accesso e alla partecipazione all'apprendimento. In tal senso, le competenze transdisciplinari del pedagogista dovrebbero tornare utili per collaborare con sistemi differenti che hanno visioni diverse della città, come la società civile, la comunità imprenditoriale, le istituzioni di istruzione superiore, il governo statale e regionale. Le attività di terza missione svolte dalle università rappresentano, a tal proposito, proprio un elemento di congiunzione tra questi innumerevoli sistemi governativi e sociali. Le università potrebbero, infatti, essere promotrici di ambienti di apprendimento inclusivi riflettendo, ad esempio, su come organizzare gli spazi pubblici affinché diventino luoghi dove apprendere e in cui diverse comunità possano provare un senso di appartenenza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arendt, H. (1977). *Between past and future: eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Atchoarena, D., & Howells, A. (2021). Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society. In S. Ra, S. Jagannathan, & R. Maclean, *Powering a Learning Society During an Age of Disruption* (pp. 165-180), Singapore: Springer.
- Atchoarena, D. (2021). Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?. In H. van't Land, A. Corcoran, & D-C Iancu, *The Promise of Higher Education* (pp. 311-319). Singapore: Springer.
- Biao, I. & Tsimane, D. (2023). Towards a theory of African learning city. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 2016–232. <https://doi.org/10.1177/14779714231193740>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London and New York: Routledge.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Leida: Brill Academic Pub.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697.
- Biesta, G. (2019). *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*. Leiden: BRILL.
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Autori e testi. Milano: Apogeo.
- Boffo V., Biagioli R., Togni F. (a cura di) (2023). *Be a Learning City! Progetti e processi di evoluzione per le città contemporanee*. Dossier in «Nuova Secondaria», XLI (1).
- Boshier, R. (2018). Learning cities: Fake news or the real deal? *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 419–434. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1491900>
- Brennan, J. & Cochrane, A. (2019). Universities: in, of, and beyond their cities. *Oxford Review of Education*, 45(2), 188–203. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1551198>
- Broek, S., Kuijpers, M.A.C.T., Semeijn, J.H., & van der Linden, G. (2024) Conditions for successful adult learning systems at local level: creating a conducive socio-spatial environment for adults to engage in learning, *International Journal of Lifelong Education*, 43(2-3), 200–223.

- Burbules, N.C. (2020). Slowness as a Virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1443–1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>
- Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-efficacy and Self-regulation in Learning. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 7, 115–141.
- Cheng, H. (2024). Seeing life through life: Unpacking life education in intergenerational learning in China. *Humanities Social Science Communication*, 11, 1048, 1-12. <https://www.nature.com/articles/s41599-024-03551-y#citeas>
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The MacMillan Company.
- Duke, C., Osborne, M., & Wilson, B. (eds.) (2005). *Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place*. Leicester: NIACE.
- Ellsworth, E. (2005). *Place of learning. Media, architecture, pedagogy*. London: Routledge.
- European Commission. (2021). *Proposal for a council recommendation on individual learning accounts*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021DC0773>
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Understanding learning cities as discursive, material and affective infrastructures. *Oxford Review of Education*, 45(2), 168–187. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1552581>
- Faure, E. et al. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fleming, T. (2021). Models of Lifelong Learning: An overview. In M. London (Ed.). *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 2nd edition, (pp. 1-26). Oxford: University Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: Continuum.
- Holford, J., Boyadjieva, P., Clancy, S., Hefer, G., & Studená, I. (Eds.) (2023). *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Cham: Palgrave macmillan.
- Hwang, J. & Yoon, S.W. (2023). Workplace learning for the disadvantaged: Perspectives from adult education and human resource development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91-104. <https://doi.org/10.1002/ace.20505>
- In Tak, K., Junghwan, K., & Doo Hun, L. (2015). *Becoming a Lifelong Learning City: Lessons from a Provincial City in South Korea*. Commission for International Adult Education, Paper presented at the Commission for International Adult Education (CIAE) International Pre-Conference (64th, Oklahoma City, OK, Nov 15-17, 2015). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570514.pdf>
- Lengrand, P. (1975). *An Introduction to Lifelong Education*. London/Paris: Croom Helm/The UNESCO Press.
- Li, J. (2023). *Sustainable Education Policy Development in China*. Singapore: Springer.
- Lima L.C. (2022). *Adult education: Democracy, citizenship and emancipation* (vol. 32). Rhizome Freirean. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-3232/adult-education-democracy>
- Lindeman, E. (1987). Adult education and the democratic discipline (1944). In S. Brookfield (Ed.), *Learning democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change* (pp. 152–161). Londra: Routledge Kegan & Paul.
- Német, B. (2022). Changing roles of universities in the development of learning cities into smart and creative communities. Reflection upon two decades of advancement. *European Journal*

- of *University Lifelong Learning*, 6(2), 15–27. https://eucenstudies.eucen.eu/wp-content/uploads/2022/12/ejull6-2_nemeth_final-1.pdf
- Nirchi, S. & Cellamare, S. (2022). Editoriale: un nuovo orizzonte di senso per la scuola del 2050. *QTIMES*, 4, VII-IX. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202211&id=editoriale_nirchi-cellamare_qtimes-jetss_ott22_1.pdf
- OECD (1993). *City Strategies for Lifelong Learning*. A CERI/OECD study prepared for the Congress on Educating Cities. Göteborg: OECD.
- O'Malley, M.P., Sandlin, J.A., & Burdick, J. (2020). Public Pedagogy Theories, Methodologies, and Ethics. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1131>
- Papastephanou, M. (2021). Learning in the city and responding reactively. *Ethics and Education*, 16(4), 440–463.
- Park, S. (2020). Where do lifelong learning cities in Korea stand? – from the perspective of a learning society orientation. *Andragoška spoznanja/Studies in Adult Education and Learning*, 26(1), 15–31.
- Piazza, R. (2023). Learning in Cities to Create Sustainable Societies. In V. Boffo, & R. Egetenmeyer (eds.), *Re-thinking Adult Education Research. Beyond the Pandemic* (pp. 229-237). Firenze: University Press.
- Romö, M.B. (2024). Untangling ideologies in lifelong learning discourse. *Journal of Education and Work*, 37(5-6), 309–324.
- Schmidt-Lauff, S. (2023). Time and Temporalities in (Adult) Education and Learning. *Sisyphus*, 11(1), 6–9. <https://doi.org/10.25749/sis.29952>
- Scott, L. (2025). Ascension of Lifelong Learning for the Future of Learning Cities. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 185, 17–26. <https://doi.org/10.1002/ace.20554>
- Stromquist, N P., & da Costa, R.B. (2017). Popular Universities: An Alternative Vision for Lifelong Learning in Europe. *International Review of Education*, 63, 725–744. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-017-9662-1>
- Tuijnman, A. (1996). *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996*. Paris: OECD.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *Terms of Reference for Establishing the International Platform for Learning Cities*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260442>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Yuan, D., Gui, M., & Shen, X. (2019). Building a Learning City for Sustainable Development: Spotlight on Beijing, China. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 162, 37–48.

Copyright (©) Rosa Cera



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

How to cite this paper: Cera, R. (2025). Un'analisi critico-pedagogica delle *learning cities*: dimensioni epistemologiche e infrastrutture per una cultura dell'apprendimento permanente [A critical-pedagogical analysis of learning cities: epistemological dimensions and infrastructures for a culture of lifelong learning]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 215-227.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17319