



3

Luglio 2025

Learning cities as a node of a sustainable and intergenerational widespread educational system

Learning cities come nodo di un sistema educativo diffuso sostenibile e intergenerazionale

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste

gchianese@units.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17307

ABSTRACT

The contribution analyzes the results of the action-research project “Widespread Educational Ecosystem: Innovative and Connective Networks Between School and City” aimed at defining a new model of educational ecosystem where the city itself becomes an extension of the classroom towards the formation of a true distributed educational ecosystem. The main goal of the research was to promote a widespread, inclusive, and intergenerational education through a process of re-signifying the educational territories surrounding schools and the entire city, through careful observation of public spaces, an educational reading of the urban context, and the development of hypotheses for urban micro-design. The central idea is to consider the city as a true educational space, a learning city that learns and transforms together with the people who live in it and interact with it.

Keywords: widespread educational ecosystem, urban and educational regeneration, intergenerational education.

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 3, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

RIASSUNTO

Il contributo analizza alcuni risultati della ricerca-azione “Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città”, volta a definire un nuovo modello di ecosistema educativo in cui la città stessa diventa un’estensione dell’aula didattica verso la formazione di un vero e proprio ecosistema educativo diffuso. L’obiettivo principale della ricerca è stato quello di promuovere un’educazione diffusa, inclusiva e intergenerazionale mediante un processo di ri-significazione educativa dei territori che circondano le scuole e dell’intera città, attraverso attività di osservazione attenta degli spazi pubblici, la lettura educativa del contesto urbano e l’elaborazione di ipotesi di micro-progettazione urbana. L’idea centrale è quella di considerare la città come un vero e proprio luogo educativo, una learning city che apprende e si modifica congiuntamente con le persone che la abitano e che con essa interagiscono.

Parole chiave: ecosistema educativo diffuso, rigenerazione urbana e educativa, educazione intergenerazionale.

1. LEARNING CITY COME NODO DI UNA RETE EDUCATIVA

Lo scenario post-moderno e post-umano nel quale viviamo è segnato sempre più dalla cifra della complessità, dalla dissoluzione delle categorie e dalle narrazioni tradizionali e dall’interazione massiva con le tecnologie che prefigurano il superamento di limiti fisici e mentali, richiedendo forme e contesti educativo-apprenditivi – sia fisici sia virtuali – maggiormente dinamici, fluidi e collaborativi (Field, 2006).

In questo scenario, la città – o meglio la Learning City – può emergere come risorsa, nodo fondamentale all’interno di un sistema educativo-apprenditivo flessibile e diffuso. Il concetto di Learning City¹ si inserisce, all’interno della cornice del Lifelong e Lifewide Learning, nel più ampio contesto di un’educazione e di un apprendimento diffuso in una pluralità di luoghi e di tempi lungo l’intero percorso di vita, non più, quindi, confinabile agli spazi e ai tempi della scuola.

Secondo la definizione dell’UNESCO, una Learning City si caratterizza per la sua capacità di mobilitare efficacemente risorse provenienti da tutti i settori per promuovere un apprendimento inclusivo, dalla formazione di base fino agli studi superiori. A tal fine prevede il rinnovamento delle

¹ Senza pretesa di esaustività occorre specificare che il concetto Learning City non è certamente di recente teorizzazione, affondando le sue radici già nella polis greca, in particolare rispetto alla funzione dell’agorà. Tuttavia, è solo negli anni Novanta con i rapporti Faure e Delors – che evidenziano il carattere permanente dell’apprendimento e il suo e il suo svilupparsi in molteplici spazi e tempi – che il concetto acquisisce una base solida per il suo sviluppo. La diffusione dell’idea di economia della conoscenza (Drucker, 1999) ha ulteriormente enfatizzato l’apprendimento come leva strategica per lo sviluppo, la competitività e la sostenibilità delle città e della società nel suo complesso. Verso la fine di quel decennio è stata poi formulata una delle prime definizioni operative di Learning City, descritta come “una comunità che apprende, [...] una città, un paese o una regione che mobilita tutte le sue risorse in ogni settore per sviluppare e arricchire tutto il suo potenziale umano per favorire la crescita personale, il mantenimento della coesione sociale e la creazione di prosperità” (Longworth, 1999, p. 109). Nel XXI secolo, il concetto di Learning City si consolida definitivamente come leva strategica per lo sviluppo sostenibile grazie anche al Global Network of Learning Cities (GNLC) istituita nel 2015 come rete di comunità e di città di apprendimento a cui attualmente afferiscono 356 città in 79 Paesi. Per ulteriori e opportuni approfondimenti si rimanda a <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>.

pratiche educative nelle famiglie e nelle comunità, la facilitazione dell'apprendimento nei luoghi di lavoro, il miglioramento della qualità generale dell'apprendimento – anche attraverso le tecnologie – e il sostegno di una cultura dell'apprendimento lungo tutto il percorso di vita. Attraverso queste iniziative, si punta a potenziare l'empowerment individuale, l'inclusione sociale, nonché lo sviluppo economico e culturale sostenibile (UNESCO, 2015, p. 2; 2021)². L'idea centrale è, quindi, quella di promuovere un apprendimento accessibile, continuo e capillare, integrando istituzioni educative, attori pubblici e privati, società civile, mondo del lavoro.

Questa prospettiva si intreccia, inevitabilmente, con il paradigma dell'educazione diffusa (Mangione, Calzone, 2022; Mottana & Campagnoli, 2020), dove il sapere si genera e si distribuisce oltre i confini istituzionali dell'istruzione formale, coinvolgendo l'intera società. La città in quest'ottica diviene un vero e proprio “hub” di apprendimento permanente con infrastrutture culturali – come biblioteche e musei – tecnologiche e sociali che si uniscono per formare un'autentica rete educativa diffusa e inclusiva. Inoltre, in un'ottica di rigenerazione urbana, anche i “wastescape³, quali luoghi da riequilibrare, divengono risorsa e dispositivi ecologici definenti nuovi spazi al servizio delle comunità” (Girard & Errico, 2023, p. 26) che favoriscono la circolazione delle conoscenze, sostenendo altresì la creazione di comunità educative dinamiche e trasformative. Ciò induce una riflessione sulle azioni di riqualificazione degli spazi pubblici da intendersi non solo da un punto di vista meramente architettonico-urbanistico o estetico; ma visti nella loro relazione con i processi educativo-apprenditivi, di sviluppo di trame di comunità e fra generazioni che lì accadono. Significa “ricostruire la civitas” [per dare vita ad] “un'economia delle relazioni” [dove la dimensione relazionale] “acquisisce un valore duplice: da un lato, infrastruttura il valore in quanto ‘sense making’ e, dall'altro, dà prospettiva ed energia all'azione” (Zamagni & Venturi, 2017, p. 2, 9).

Concepita in questo modo la Learning City può stimolare la nascita di comunità di pratica in cui cittadini, istituzioni, professionisti e esperti partecipano attivamente alla (ri-)generazione del sapere attraverso interazioni reciproche, scambio di esperienze, buone pratiche e attività di co-costruzione della conoscenza. Questo approccio permette il riconoscimento e la valorizzazione dei saperi locali e delle competenze informali come elementi da includere legittimamente all'interno di un curriculum diffuso, generativo e plurale (Wenger, 1998; Moore, Riddell & Vocisano 2015). Avanza, dunque, una prospettiva che vede la città come nodo vitale di una nuova ecologia dell'apprendimento (Bronfenbrenner, 1979; Barron, 2006; Lemke, Sabelli & Nora, 2008), spazio pedagogico dove la conoscenza diventa una pratica condivisa di cittadinanza attiva. Integrando, inoltre, i diversi approcci delle città sostenibili (come quelle a misura di bambino e anziano, le città resilienti e le città verdi) la Learning City offre l'opportunità di apprendimento continuo per tutte le età, in contesti formali, non formali e informali, attraverso percorsi flessibili e modalità differenti. Ciò contribuisce ad evitare il rischio di emarginazione e favorisce lo scambio e lo sviluppo condiviso di conoscenze e competenze, mobilitando reti di interazione intergenerazionali⁴.

² <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-unesco-learning-cities-flyer.pdf>.

³ Il termine designa un neologismo impiegato per descrivere quei paesaggi che risultano degradati, contaminati o profondamente alterati in senso negativo a causa dell'intervento umano, con particolare attenzione agli accumuli di rifiuti e all'abbandono di aree urbane o industriali. L'adozione dei principi dell'economia circolare, tuttavia, offre la possibilità di riqualificare tali spazi, attribuendo loro una nuova funzione sia dal punto di vista ambientale sia sociale. Questo processo di rigenerazione costituisce un'opportunità per promuovere una ripresa sostenibile dei territori, favorendone l'integrazione nel più ampio contesto urbano.

⁴ In questa sede si fa riferimento ai lavori di Mannion secondo cui l'educazione intergenerazionale: «(a) coinvolge persone di due o più generazioni che partecipano a una pratica comune che si svolge in un luogo condiviso; (b) implica interessi differenti tra le generazioni e può essere utilizzata per promuovere il benessere individuale, comunitario ed ecologico

Queste relazioni, basate su reciprocità, solidarietà, accoglienza e memoria, sono fondamentali per un cambiamento culturale e educativo che si rifletta anche sugli spazi urbani, sulla loro strutturazione o rigenerazione atta a favorire l'incontro e lo scambio, in un processo di vicendevole sviluppo.

Proprio questo spirito intergenerazionale apre la strada a una nuova idea di cittadinanza e ad una rinnovata solidarietà fra generazioni (Commissione Europea, 2021) verso “un’etica della comprensione planetaria” (Morin, 1999, p. 80) in quanto le relazioni tra generazioni diventano risorsa comunitaria a partire dalla quale avviare processi di rigenerazione ecologica e civile, in cui gli individui di tutte le età apprendono insieme come abitare in modo sostenibile la propria Terra-Patria (Morin & Kern, 1994).

Non bisogna pensare tuttavia alla Learning City come costruito esclusivamente teorico; è possibile, ad esempio, riferirsi a Torino⁵ – prima città in Italia ad essere riconosciuta come Learning City – dove l’Amministrazione collabora con le istituzioni scolastiche, le agenzie formative e i cittadini nello sviluppo di un’educazione inclusiva e di qualità, basata su un piano territoriale in cui l’ambiente urbano diventa un centro di creazione e di diffusione della conoscenza. Partendo dall’idea-chiave che sia essenziale vivere in un ambiente inclusivo ricco di stimoli, di culture e opportunità, vengono sviluppati progetti e attività per una città partecipata, dinamica, vivibile e solidale superando altresì la frammentazione degli interventi e adottando un’idea di educazione diffusa attraverso alleanze formative orizzontali.

Quello della Learning City è, quindi, un progetto etico, culturale e politico che invita a costruire ponti tra i saperi e a coltivare un nuovo senso di appartenenza alla comunità umana e alla Terra (Simonigh, 2012). Si profila così un “ritorno al futuro della città educante” (D’Aniello, 2021), recuperando la funzione relazionale della città attraverso un lavoro congiunto tra esperti dell’educazione, pedagogisti, architetti, urbanisti e decisori politici per delineare un nuovo umanesimo rigenerato (Morin, 2020; Ellerani, 2022) inteso non come un ritorno nostalgico al passato, ma una re-invenzione radicale dell’umano con se stesso e con ciò che lo circonda, tenendo conto della complessità che caratterizza il contesto globale.

Il concetto di Learning City rappresenta, dunque, un modello concreto per l’incarnazione urbana di questo un nuovo umanesimo dove non è possibile separare l’educazione dalla vita, dalla città, dalla società (Morin, 2000; UNESCO, 2019).

2. PER UN SISTEMA EDUCATIVO DIFFUSO E PARTECIPATIVO

Sulla base del quadro teorico presentato, ha preso forma il progetto di ricerca-azione “Ecosistema educativo diffuso: Reti connettive tra scuola e città”⁶ basato sul modello a spirale di Kemmis e McTaggart (1982) che definisce continui cicli di identificazione dell’idea, ricognizione sul campo, azione, attuazione, valutazione e revisione del piano generale.

affrontando un problema o una sfida; (c) richiede la disponibilità di comunicare in modo reciproco oltre i divari generazionali (attraverso attività che possono implicare consenso, conflitto o cooperazione), con l’intento di generare e condividere nuovi significati, pratiche e spazi intergenerazionali che siano, in una certa misura, condivisi; (d) richiede la volontà di essere sensibili ai luoghi e gli uni agli altri in modo continuo» (traduzione a cura della scrivente) (Mannion 2012, p. 397).

⁵ Per ulteriori approfondimenti si veda <http://www.comune.torino.it/iter/progetti/laboratorio-citta-sostenibile-progetti-conclusi/torino-unesco-learning-city/>

⁶ Il progetto è stato realizzato con il contributo della Fondazione Pittini e della Fondazione Cassa di Risparmio di Trieste.

Il progetto biennale ha riunito un team interdisciplinare di educatrici, pedagogiste e urbaniste⁷ che hanno collaborato per superare i confini disciplinari convenzionali per affrontare sfide complesse, comprese quelle definite dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030; in particolare quello di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (obiettivo 4) e "Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili" (obiettivo 11). La convinzione fondamentale che ha guidato il gruppo riguarda la necessità dell'integrazione di competenze diverse per giungere a soluzioni innovative e idee creative in grado di avere un impatto significativo e duraturo.

Il lavoro di ricerca si è concentrato su modelli innovativi di ambienti di apprendimento che uniscono progettazione architettonica e pedagogica, creando un'interazione senza soluzione di continuità tra gli ambienti educativi formali e il territorio circostante come spazio di apprendimento informale. L'innovazione, in questo contesto, si è concentrata sulla creazione di spazi e reti di un ecosistema di apprendimento sostenibile atto a garantire un'interazione dinamica tra ambienti interni ed esterni alla scuola. Adottando un approccio sperimentale e connettivo, il progetto ha cercato di affrontare le sfide anche in termini di sostenibilità con creatività ponendosi ad obiettivo la creazione di reti interconnesse tra le scuole e le comunità circostanti per coltivare "paesaggi di apprendimento diffusi". Ciò ha comportato l'identificazione di spazi condivisi tra scuola e città da utilizzare come centri di apprendimento decentrati, la progettazione di modelli spaziali in sintonia con le esigenze delle comunità locali, la concettualizzazione di soluzioni architettoniche per le scuole armonizzate con il loro ambiente e, infine, la creazione di microprogetti per promuovere aule diffuse con al centro la sostenibilità educativa, culturale e urbana.

L'iniziativa ha coinvolto una rete di otto istituti scolastici – scuole primarie e secondarie della regione Friuli Venezia Giulia – che hanno espresso l'intenzione di riqualificare spazi, didattica e pratiche pedagogiche secondo i principi enunciati in "Futura: Progettare, costruire e vivere la scuola" (MIM, 2022). Questo documento guida sottolinea la necessità per le scuole di estendersi alla comunità e agli spazi circostanti, promuovendo un'integrazione educativa e architettonica olistica. Per raggiungere questi obiettivi, il progetto ha seguito una struttura in fasi operative definite attraverso una serie di azioni mirate; in dettaglio:

La fase di pianificazione ha ruotato attorno a tre attività chiave:

- la formazione di un "soggetto collettivo" di ricerca (Coleman, 1990) composto dal team di ricerca e dai rappresentanti delle scuole partecipanti;
- l'analisi approfondita della documentazione scolastica esistente e dei progetti in corso, in particolare rispetto agli ambienti di apprendimento.
- la creazione di un lessico condiviso per favorire la comprensione comune della tematica interdisciplinare. Un aspetto importante di questa fase è stato l'analisi del concetto di "ambiente di apprendimento" che ha evidenziato talvolta da parte delle scuole un'attenzione prevalente per le aule intese come spazi, quasi esclusivi, di apprendimento riflettendo, dunque, un paradigma incentrato sull'insegnante piuttosto che sugli studenti.

La fase di esplorazione e osservazione critica ha compreso attività personalizzate per ogni scuola partecipante al progetto, quali:

- ricognizione sistematica degli spazi scolastici interni ed esterni;
- raccolta di immagini e mappe spaziali;

⁷ Il team di ricerca è composto da: Gina Chianese (responsabile scientifico); Barbara Bocchi; Valentina Novak; Barbara Chiarelli e Martina Babbo dell'Università di Trieste, Dipartimenti di Studi Umanistici e Ingegneria e Architettura.

- interviste semi-strutturate a insegnanti e dirigenti scolastici in particolar modo rispetto all'utilizzo degli spazi interni ed esterni, il legame fra spazio e apprendimento; le metodologie didattiche collegate ai diversi ambienti.

Queste attività hanno evidenziato le percezioni relative alle funzioni educative, alle componenti affettivo-emotive, oltre che cognitive, dello spazio che non può essere considerato in maniera svincolata dal soggetto che lo vive e gli attribuisce significato poiché non è immutabile o neutro ma "si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina [anche] in base agli stati d'animo" (Iori, 2012, p. 123). A sua volta colori, suoni, forme e relazioni dello spazio condizionano l'esperienza cognitiva e affettivo-emotiva che in esso si sviluppa.

La fase di ri-progettazione e riqualificazione si è incentrata, a partire dalle indagini svolte precedentemente, sull'organizzazione di laboratori di co-progettazione svolti coinvolgendo attivamente

gruppi di studenti e insegnanti. Queste attività hanno avuto ad obiettivo quello di re-immaginare l'ambiente scolastico e urbano secondo le necessità ed i bisogni reali espressi. I laboratori sono stati condotti congiuntamente da una educatrice e una architetta, al fine di integrare efficacemente competenze multidisciplinari in un approccio *pedarchitettonico* che sappia prestare attenzione alla persona e alla sua unicità collegando al contempo i campi disciplinari della pedagogia e dell'architettura (Marcarini, 2016)

La struttura dei laboratori si è articolata in sei momenti operativi principali:

- accoglienza iniziale e check-in per condividere con i partecipanti gli obiettivi dell'attività;
- stimolazione preliminare mediante immagini finalizzata alla riflessione su temi chiave, come la trasformazione naturale e urbana nel corso del tempo oppure con albi illustrati, a seconda dell'età dei partecipanti;
- osservazione diretta del luogo oggetto della riqualificazione con particolare riferimento alle sensazioni percepite, incluse quelle tattili, olfattive e visive;
- mappatura cognitiva e affettivo-emotiva degli spazi analizzati;
- modellizzazione di gruppo del concept progettuale attraverso l'utilizzo di materiali di recupero;
- restituzione finale e check-out con sintesi del lavoro svolto e narrazione dei partecipanti del modello realizzato.

L'esperienza nei laboratori ha permesso di verificare la "topografia vissuta" (Iori, 1996), ossia la percezione dello spazio potenziata dalla dimensione sensoriale e dall'attiva partecipazione dei soggetti coinvolti. Questi aspetti influenzano in modo determinante i processi di apprendimento, in quanto stare in spazi che si reputano "freddi, abbandonati, poco luminosi, sporchi" condiziona in senso negativo il permanerci, lo svolgerci delle attività e la sensazione di mal-essere. Diversamente spazi reputati come capaci di innescare "gioia, apertura, condivisione" possono favorire

un sapere fatto di comprensione e di compartecipazione. Una comprensione vissuta, insieme intelligente e sensibile, in grado di rimettere in gioco non più esclusivamente la mente ma il corpo. Capace di fare appello non solo all'intelletto ma ai sensi, di farsi nutrire non solo dalle idee e dai modelli, ma anche dalla prossimità e dalla concretezza esistenziale fatta dagli incontri con i corpi dei territori, con le persone che lo abitano, con le passioni e le emozioni che lo animano e lo fanno vivere (Decandia, 2011, p. 13).

Il ripensamento degli spazi è avvenuto attraverso un processo partecipativo che ha coinvolto l'intera comunità scolastica, rafforzando il senso di appartenenza e consentendo a ciascun individuo di

lasciare un'impronta personale, oltre che collettiva. Questo approccio ha reso manifesto il contributo dei vari attori alla costruzione di una realtà comunitaria più coesa e ha, inoltre, consentito di analizzare il senso di appartenenza agli spazi – divenuti luoghi – promuovendo una visione trasformativa di questi ambienti come catalizzatori di crescita collettiva (Massey, 1991; Edwards & Usher, 2000).

Il risultato è la percezione e l'implementazione di un'identità rinnovata capace di riflettere i valori e le aspirazioni di coloro che vivono e “sentono” determinati luoghi (Palladini, 2018). Le percezioni tattili, quali l'interazione con superfici e oggetti, insieme a quelle uditive, derivanti da suoni e voci, così come i profumi concorrono a instaurare un legame profondo con tali ambienti. Tali esperienze sensoriali evocano ricordi e un senso autentico di appartenenza, facilitando un apprendimento più radicato e significativo. Questo processo trasforma l'acquisizione di conoscenza in un'esperienza vissuta, intimamente connessa all'identità personale e comunitaria, nonché al benessere individuale e collettivo.

Le attività condotte hanno generato, quindi, rinnovate mappe di comunità (Clifford, 2006) intese quale prodotto collettivo generato attraverso un processo partecipativo di auto-rappresentazione identitaria e valoriale dei luoghi. Ciò ha offerto la possibilità di costruire un vero e proprio “senso del luogo comunitario” che riflette la mappa degli affetti, delle emozioni, della memoria, della storia e delle storie rispetto a “non-luoghi” (Augè, 2009) in cui spesso molti spazi, comprese le scuole, si trasformano.

Gli ambienti in cui si sviluppano processi di apprendimento vanno, quindi, oltre la mera configurazione fisica, influenzando in maniera diretta e marcata il coinvolgimento cognitivo ed emotivo degli individui.

La fase di restituzione ha previsto un ritorno presso le scuole per condividere, con la comunità scolastica e gli stakeholders locali, i risultati del lavoro di co-progettazione. Sulla base dei modelli realizzati nelle scuole – e dunque sulle implementazioni e riqualificazioni desiderate – il gruppo di ricerca ha, infatti, elaborato delle proposte di micro-progettazione orientate a un uso flessibile dei luoghi su un doppio livello di realizzabilità: a basso impatto (quindi con soluzioni di facile applicabilità anche mettendo a sistema risorse già esistenti) e ad elevato impatto (presupponendo interventi maggiormente sistematici). Parallelamente, sono state avanzate proposte didattico-formative ed educative rivolte ai docenti per utilizzare efficacemente gli spazi così riqualificati.

Gli ambienti educativi ri-progettati – comprendenti aule, giardini, piazzali e parchi pubblici – oggetto della ricerca si prestano, in un'ottica di futuro, ad essere riorganizzati e trasformati in autentici centri di connessione e interazione con il territorio dando vita ad una rete di aule diffuse sul territorio che si estende sia all'interno sia all'intorno della scuola, favorendo modalità innovative di apprendimento e di partecipazione. Questo processo non solo può promuovere relazioni intergenerazionali, ma può contribuire anche allo sviluppo di una cultura comunitaria, caratterizzata dall'integrazione di età, saperi, competenze, proposte e momenti condivisi di utilizzo e fruizione collettiva. In tale scenario l'aula tradizionale si trasforma da spazio rigido a nucleo flessibile in grado di ospitare configurazioni diversificate e di espandersi verso gli spazi circostanti (MIM, 2022, pp. 9-11). Questo approccio supera la visione frammentata tipica delle iniziative sporadiche spesso caratterizzate da interazioni episodiche con la realtà urbana. Al contrario, mira a costruire una progettualità condivisa e organica, che non si limiti esclusivamente alla gestione fisica degli spazi, ma che incoraggi una riflessione più profonda sull'attività umana, sull'empowerment di comunità, sulla costruzione di processi di conoscenza e sviluppo sostenibili.

Nel progetto⁸, di recente conclusione, sono comunque da rilevare alcuni aspetti di attenzione: innanzitutto la durata biennale del progetto ha necessitato di un costante lavoro di monitoraggio con le scuole e di rimodulazione soprattutto a causa del trasferimento di docenti e/o dirigenti. Gli interventi architettonico-urbanistici previsti a conclusione del progetto hanno richiesto una collaborazione preventiva con gli enti proprietari delle scuole o degli spazi pubblici, al fine di garantirne la fattibilità e/o l'integrazione con lavori già in corso. Tuttavia, tale collaborazione non è risultata possibile per tutti gli spazi oggetto di riprogettazione. In alcuni casi, le scuole stanno attualmente agendo in modo indipendente, utilizzando risorse interne, principalmente per quanto concerne la riorganizzazione degli spazi interni e delle aree di competenza, con particolare attenzione agli allestimenti e alla disposizione degli ambienti. Infine, questo tipo di progettazione ha richiesto – e richiede – la condivisione diffusa di un'idea di sviluppo umano e sociale condivisa che deve poi essere implementata oltre il progetto stesso.

3. CONCLUSIONI

Come ricorda il testo UNESCO “Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?” (2019)

la conoscenza è parte integrante del patrimonio comune dell'umanità. Data la necessità di uno sviluppo sostenibile in un mondo sempre più interdipendente, l'educazione e la conoscenza dovrebbero, pertanto, essere considerate come beni comuni globali. Ispirato al valore della solidarietà che affonda le sue radici nella nostra comune umanità, il principio della conoscenza e dell'educazione come beni comuni globali ha delle conseguenze per i ruoli e le responsabilità delle parti interessate (UNESCO, 2019, 13-14).

Per valorizzare l'educazione e la conoscenza come beni comuni occorre “imparare a vivere insieme sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali [...] [con] una consapevolezza delle interdipendenze” (Delors, 1996, p. 18). Supportare queste dimensioni significa, certamente, anche ripensare e riqualificare gli spazi comuni e urbani adottando una prospettiva che promuova lo scambio culturale, l'interazione sociale e il dialogo intergenerazionale in quanto

lo sviluppo di uno spazio pubblico dinamico, quale elemento chiave di connessione tra le esperienze [costituisce] un'occasione unica per riattivare i flussi sociali, coagulando in sé i momenti salienti della vita collettiva, tra cui lo scambio culturale, il mercato, il transito, il gioco, ma anche la sosta, il tempo dell'incontro e della contemplazione. Un'entità che sempre più dovrà consolidare lo spazio, riconnettere i luoghi, condividere il tempo, qualificare la sosta, rafforzare le relazioni (Faroldi, 2020, p. 15).

Ripensare e riqualificare gli spazi di comunità in direzione di una Learning City significa, quindi, incidere sulla cultura sociale, rendere manifesto la tipologia di relazioni, di sviluppo urbano, umano e sociale a cui si vuole tendere attraverso la trasformazione [dell'] “entità immateriale del dialogo e della socializzazione nella materialità delle piazze, nelle pietre degli spazi pubblici, nelle strade e nei borghi della città” (Ivi, p. 19).

La Learning City si configura, quindi, come nodo di rete ma anche dispositivo/infrastruttura ecologico-intergenerazionale capace di costruire collegamenti fra scuola, comunità, territori e generazioni de-istituzionalizzando i processi educativo-apprenditivi (Illich, 1971). Assume, quindi,

⁸ I dati di dettaglio sono in corso di elaborazione e saranno editi in un volume collettaneo.

anche una valenza etico-simbolica in quanto può rendere possibile coltivare le basi per un nuovo umanesimo ecologico, incentrato sull'importanza delle relazioni tra individui, natura e società. In tale quadro, la scuola si de-territorializza, diventando protagonista attiva nella rigenerazione urbana del contesto sociale in cui è inserita. Il nuovo e comune paradigma educativo si manifesta come un progetto comunitario, dove l'apprendimento si evolve nella direzione di una cura attenta e rispettosa del mondo che ci circonda e dell'umano per un'educazione critica e problematizzante (Freire, 1991). Tuttavia, bisogna considerare tale ambizioso progetto deve anche far fronte a diverse criticità ed ostacoli che possono manifestarsi, quali ad esempio la disparità e l'accesso limitato alle opportunità formative e di apprendimento da parte delle persone. Senza, infatti, un approccio inclusivo si rischia di generare nuove forme di disparità e analfabetismi soprattutto nelle fasce più fragili della popolazione. La mancanza di finanziamenti costanti e a lungo termine con una cabina di regia che armonizzi i diversi interventi dando loro anche un carattere di sostenibilità può rappresentare un'altra importante criticità da considerare. Non bisogna dimenticare, inoltre, l'importanza di mantenere un impegno costante nel rafforzare la motivazione alla partecipazione e nel gestire eventuali resistenze al cambiamento da parte di individui, enti o istituzioni. È fondamentale anche calibrare l'offerta formativa in base alle reali necessità della comunità, poiché una mancata corrispondenza potrebbe influire negativamente sul livello di coinvolgimento.

Affrontare queste sfide implica un impegno strategico, collaborazione e adattabilità costante da parte di tutti gli stakeholders e una solida cabina di regia per armonizzare gli interventi e i processi affinché il progetto di una città come Learning City possa davvero caratterizzarsi secondo criteri di inclusività, generatività e trasformazione umana e sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Augè, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clifford, S. (2006). *Il valore dei luoghi*. In S. Clifford, M. Maggi & D. Murtas. *Genius loci. Perché, quando e come realizzare una mappa di comunità* (pp. 1-11). Torino: Ires Piemonte.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Commissione Europea (2021). *Libro Verde sull'invecchiamento demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Brussels.
- D'Aniello, F. (2021). *Ritorno al futuro della città educante*. Fano: Aras Edizioni.
- Decandia, L. (2011). *L'apprendimento come esperienza estetica. Una comunità di pratiche in azione*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale dell'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando Editore.
- Drucker, P. (1999). *Le sfide del management del XXI secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Edwards, R. & Usher, R. (2000). *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*. London and New York: Routledge.

- Ellerani, P. (a cura di) (2022). *Co-appartenenza, Co-evoluzione e Formazione Ecosistemica = Co-belonging, Co-evolution and Ecosystem Education*. Lecce/Brescia: Pensa Multimedia.
- Faroldi, E. (2020). Spazio pubblico e città contemporanea. Una narrazione tra luoghi, tempo, relazioni. *Techne*, 19, 9-16.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Girard L.F. & Errico, M.G. (2023). Verso la bio-riconnessione dei sistemi urbani. *BDC. Bollettino Del Centro Calza Bini - Inner Areas Regeneration and the Circular Economy Model*, 23/1, 13-35.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Iori, V. (2012). *I giovani e lo spazio*. In A., Chionna, G., Elia, L., Santelli (a cura di). *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini Studio.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Lemke, J., Sabelli, L. & Nora, H. (2008). Complex Systems and Educational Change: Towards a New Research Agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40/1, 118-129.
- Longworth, N. (1999). *Making lifelong learning work: learning cities for a learning century*. New York: Kogan Page.
- Mangione, G.R.J & Calzone, S. (2022). Il territorio per l'open innovation della scuola. In W. Tortorella, F. Monaco (a cura di). *L'altra faccia della Luna* (pp. 79-82). Soveria Mannelli (CZ): Rubettino Editore.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational education: the significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 386-399.
- Marcarini, M. (2016). *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Edizioni Studium.
- Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today*, 38, 24-29.
- MIM (2022). *Linee guida FUTURA. Progettare, costruire e abitare la scuola*. https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2022/05/LineeGuida_ScuolaFutura-1.pdf
- Moore, M.L., Riddell, D., & Vocisano D. (2015). Scaling Out, Scaling Up, Scaling Deep: Strategies of Non-profits in Advancing Systemic Social Innovation. *The Journal of Corporate Citizenship*, 58, pp. 67-84.
- Morin, E. (2020). *Cambiare strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mottana, P., Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa: istruzioni per l'uso*. Firenze: Terra Nuova.
- Palladini, I. (2018). *Nel profondo del paesaggio. Percorsi nella narrativa emiliana*

contemporanea. Milano: Franco Angeli.

Simonigh, C. (a cura di) (2012). *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Milano: Mimesis Edizioni.

UNESCO (2021). *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning*. Yensu: UNESCO.

UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). *Guidelines for Building Learning Cities*.
<https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/learning-cities/en-guidelines-for-building-learning-cities.pdf>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

Zamagni, S. & Venturi, P. (2017). Da Spazi a Luoghi. Short Paper. *AICCON*, 13, 2-13.

Copyright (©) Gina Chianese



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

How to cite this paper: Chianese, G. (2025). Learning cities come nodo di un sistema educativo diffuso sostenibile e intergenerazionale [Learning cities as a node of a sustainable and intergenerational widespread educational system]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 70-80.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17307