



3
Luglio 2025

***Invisible Cities as laboratories of democracy:
learning cities from Calvino's perspective, between education and relationships***

***Le città invisibili come laboratori di democrazia:
le learning cities in prospettiva calviniana, tra educazione e relazioni***

Valerio Ferrero
Università di Torino

valerio.ferrero@unito.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17327

ABSTRACT

The learning cities model is recognised for its perspectives on relational renewal, lifelong learning and social innovation. Emphasising its educational value for an intercultural, sustainable and glocal citizenship, this paper explores the paradigm's link with Italo Calvino's The Invisible Cities. Five thematic cores are identified: boundless knowledge; adaptation and development; immateriality and symbolism; individual and collective; emotion, perception, interpretation. Thus, learning cities are understood as laboratories of democracy where pluralism is nurtured and the human can flourish.

Keywords: democracy, learning cities, invisible cities, Calvino, intercultural citizenship.

RIASSUNTO

Il modello delle learning cities è noto per il suo contributo in termini di rigenerazione delle relazioni, lifelong learning e innovazione sociale. Nel sostenerne il valore educativo per una cittadinanza interculturale, sostenibile e globale, si esplorano i nessi del paradigma con Le città invisibili di Italo Calvino. Si esaminano cinque nuclei tematici: sapere illimitato; adattamento e sviluppo; immaterialità e simbolismo; individuale e collettivo; emozione, percezione, interpretazione. Le learning cities sono dunque intese come laboratori di democrazia in cui coltivare il pluralismo e far fiorire l'umano.

Parole chiave: democrazia, learning cities, città invisibili, Calvino, cittadinanza interculturale.

1. LEARNING CITIES TRA DEMOCRAZIA, INTERCULTURALITÀ E INNOVAZIONE SOCIALE

Nell'attuale scenario globale, in cui le democrazie versano in un'evidente condizione di fragilità e si intersecano discontinuità sistemiche e crisi ecologiche, economiche, sociali (Brand, 2016; McCoy *et al.*, 2018), il modello delle *learning cities* (UIL, 2013; 2017; 2021; UNESCO, 2013) emerge come proposta capace di coniugare equità, innovazione e impegno politico (Morgan, 2009; Osborne *et al.*, 2013). Interpretare tale paradigma in termini educativi significa proporre una visione pedagogica radicale (Flecha, 2009) che non si limiti ad ammodernare le politiche urbane, ma ambisca a una reale *rigenerazione democratica* grazie a percorsi di apprendimento permanente e cittadinanza interculturale. In un tempo segnato da disaffezione politica e sfiducia nelle istituzioni, le *città che apprendono* possono rilanciare cultura e educazione come beni comuni universali (Campbell, 2013), ridisegnando le geografie delle relazioni tra persone, territori ed enti.

L'orizzonte pratico-concettuale delle *learning cities* si intreccia con l'idea che imparare sia un atto politico in grado di generare spazi pubblici dialogici e plurali (Longworth, 2006): la formazione non si esaurisce infatti nei tempi e nei luoghi dell'educazione formale, bensì è diffusa nei contesti plurimi dell'esperienza urbana, dove assume forme partecipate e *globali*. Il sapere non rimane riserva tecnica o dominio specialistico, ma diviene patrimonio condiviso e incessantemente rinegoziato nella trama delle relazioni e dei legami sociali (Van der Veen & Wildemeersch, 2012). L'apprendimento permanente si configura perciò come pratica democratica (Hoggan-Kloubert *et al.*, 2024) che rende ogni cittadino protagonista attivo nel trasformare la realtà.

Le *città che apprendono* non sono quindi soltanto luoghi fisici, ma soprattutto spazi simbolici in cui si delinea un nuovo patto sociale basato sul riconoscimento delle appartenenze multiple e sul dialogo tra differenze (Svarstad & Risager, 2024): l'educazione diviene autentico dispositivo di mediazione e giustizia contro marginalità e stereotipizzazioni, favorendo una cultura dell'incontro che riconosca le diversità come risorse epistemiche per costruire immaginari condivisi. Si sostanzia così una cittadinanza interculturale (Byram *et al.*, 2016; Zapata-Barrero, 2019) in cui l'apprendimento si genera con apertura, ascolto e riflessività grazie a incontri e sinergie tra soggetti con biografie e visioni differenti, tra memorie locali e visioni globali.

Tale panorama innesca promettenti prospettive di innovazione sociale rispetto ai processi politici e istituzionali (Cole & Low, 2023): anche in ottica decoloniale (Sintos Coloma, 2020), si tratta di redistribuire il potere decisionale, ridefinire le relazioni centro-periferia e sostenere modelli alternativi di *governance* partecipativa. Le *learning cities* agiscono pertanto come laboratori civici in cui coltivare la democrazia e rigenerare il sentimento della *res publica* tramite esperienze di co-progettazione, pratiche di cittadinanza attiva e iniziative socioculturali *bottom-up* che testimonino una nuova alleanza tra sapere e azione, tra ricerca e vita quotidiana (McFarlane, 2011): simili trasformazioni non si misurano tanto sul piano tecnologico e quantitativo, quanto nei modi in cui si ripensano e risignificano relazioni, ruoli e responsabilità nelle comunità.

In nome della giustizia sociale ed epistemica (Anderson, 2012; Ustundag & Rose, 2024), le *città che apprendono* valorizzano saperi plurali, contestuali e non egemonici, contrastando le disparità di accesso e produzione della conoscenza. L'innovazione sociale diviene così un processo circolare che si nutre dei rinnovamenti educativi, culturali e politici (Williams, 2021): le pratiche formative evolvono alimentando una cittadinanza attiva e interculturale, mentre il protagonismo politico rende l'educazione una pratica di libertà (bell hooks, 2020), responsabilità e cura. Nelle *learning cities* il sapere ambisce a cambiare il mondo, generando spazi di coesistenza più equi, resilienti e aperti alle sfide contemporanee; l'apprendimento permanente diviene il motore di una democrazia rigenerata, in cui educazione e partecipazione sono tessere inscindibili di un medesimo progetto emancipativo.

Da un lato, il modello delle *learning cities* si rivela un'occasione per sperimentare fin da piccoli l'impegno civico come atto politico, nella convinzione che "l'apprendimento più significativo della cittadinanza per i giovani derivi dal loro vissuto e dalla loro effettiva condizione di cittadini" grazie a "esperienze [...] dentro e fuori dalla scuola" (Biesta, pp. 26-27)¹; d'altro canto, sollecita l'assunzione di responsabilità per il Bene Comune (Friedmann, 2000) come sfida epistemologica e politica. Si tratta di ripensare in maniera integrata e trasformativa le possibilità educative delle città alla luce dei mutamenti culturali, economici, ecologici e digitali, connettendo *sapere* e *potere*, *individuo* e *collettività*, *emozione* e *razionalità*. Come traiettoria teorico-pratica, emerge la questione dell'*abitare educativo*: l'apprendimento non è un'attività separata o episodica, bensì è intrecciato alla costruzione e all'esperienza del proprio contesto (Hoskyns, 2013); *abitare* significa *prendere parte*, *costruire*, *dare senso* ai luoghi attraverso pratiche (*educative*) di relazione, conoscenza e partecipazione. Le *città che apprendono* costituiscono pertanto una forma di resistenza e rigenerazione di fronte all'amplificazione delle fratture sociali, territoriali e simboliche.

Questo saggio vuole contribuire alla riflessione pedagogica, rilevante a livello internazionale, sul paradigma delle *learning cities* cogliendone i nessi con i quadri narrativi immaginati da Italo Calvino nel libro *Le città invisibili*. Tale prospettiva letteraria e simbolica consente di esplorare il potenziale utopico delle *città che apprendono* (Halpin, 2002) e di rilevarne la capacità di ispirare nuove forme di cittadinanza interculturale, sostenibile e globale: esse si presentano come luoghi educanti e laboratori di democrazia in cui coltivare il pluralismo e costruire significati condivisi che si facciano azione politica. Nel proporre un'angolatura teorica originale, si sostiene la necessità di dar forma a contesti capacitanti in cui imparare implichi *co-progettare* e *co-deliberare* come elementi essenziali per far fiorire le evoluzioni e le molteplicità dell'umano.

¹ La traduzione è curata dall'autore.

2. *LE CITTÀ INVISIBILI*: LUOGHI DELLA MENTE E DEL CUORE

A metà tra narrazione immaginifica e riflessione filosofica sul paesaggio urbano, *Le città invisibili*, raccolta di racconti pubblicata da Italo Calvino nel 1972, inscenano un dialogo simbolico tra Marco Polo e l'imperatore dei Tartari Kublai Khan, componendo un mosaico di città reali e irreali, materiali e immateriali che indagano il senso dell'abitare, dell'identità, della memoria, del desiderio. I contesti descritti (talvolta effimeri, talaltra ciclici... spesso contraddittori) sono spazi mentali, emotivi e relazionali in cui si intrecciano esperienza, immaginazione e costruzione politico-culturale (Ciccuto, 2002; Rizzarelli, 2002): ogni *città invisibile* è un filo nella trama dell'umano, una metafora della complessità del *vivere* e del *pensare* la comunità oltre stereotipi e strumentalizzazioni.

Letta in chiave pedagogica (Cangini, 2022; Genovesi, 2023; Acone, 2024), l'opera consente di ripensare le città come ambiente di apprendimento diffuso, dove il sapere non si riduce a contenuti da trasmettere ma si incarna nelle relazioni, nelle percezioni, nelle sensazioni. Si restituisce così centralità "a molte altre interpretazioni trascurate" e, attraverso "i principi di *leggerezza e critica*", si costruiscono "rappresentazioni che mostrano come le realtà si uniscano in una filigrana segreta e in una narrazione complessiva, disegnando efficacemente un ordine cosmologico per il lettore" (Case & Gaggiotti, 2016, p. 188)².

Abitare una città significa leggerla, narrarla, trasformarla: l'educazione diviene atto estetico ed etico che intreccia emozione e ragione, memoria e progetto. Il libro suggerisce una *pedagogia urbana* che valorizzi la pluralità di linguaggi e prospettive, la dimensione simbolica degli spazi e la necessità di una comprensione condivisa (Motta, 2015; Neta, 2016). La struttura combinatoria dell'opera, in cui emerge l'influenza della semiotica e dello strutturalismo (Ferraro, 1994; Di Martino, 2022), invita a scomporre e ricomporre l'architettura del testo e i modi di intendere le città: ogni configurazione spaziale cela infatti più visioni del mondo e, in linea con le cornici delineate dall'UNESCO, riconosce ed esalta conoscenze, esperienze ed emozioni plurime.

Le *learning cities*, pensate come ambienti complessi e trasformativi, in grado di generare apprendimento continuo, inclusione sociale e sviluppo sostenibile (Kearns, 2012), non si limitano a moltiplicare le occasioni formative, ma sostengono la realizzazione di un tessuto urbano in cui sapere, cittadinanza e innovazione si alimentano a vicenda. La circolarità della città come spazio educativo e generativo risuona nelle pagine calviniane e si radica nel suo farsi luogo di senso, narrazione e co-costruzione della conoscenza: "la tensione tra razionalità geometrica e groviglio delle esistenze umane" rende così i conglomerati urbani "una rete entro la quale si possono tracciare molteplici percorsi e ricavare conclusioni plurime e ramificate", come spiega Calvino (2016, p. 72) nelle *Lezioni americane* del 1988, riferendosi in realtà alla struttura del volume che, per estensione, ben lumeggia le città come ecosistemi dialogici e interculturali.

Il nesso tra *città invisibili* e *learning cities* risiede quindi nella comune attenzione alla dinamicità, al pluralismo, alla capacità di trasformazione. Come l'urbano calviniano è in perenne mutamento, sospeso tra memoria e desiderio (Trupiano, 2022), così le *città che apprendono* sono organismi vivi, in evoluzione, modellati dalla partecipazione e dal riconoscimento dei saperi situati (Milani *et al.*, 2023). L'*invisibilità* è metafora della complessità e invito a guardare oltre l'apparenza per scoprire trame nascoste, potenziali inespressi e occasioni educative nello spazio urbano, attivando significati, tessendo relazioni e costruendo immaginari collettivi.

² La traduzione è curata dall'autore.

Riflettere in termini pedagogici sulle *città invisibili*, in cui “ogni concetto e ogni valore si rivela duplice” (Calvino, 2016, p. 72), significa immaginare nuove grammatiche di cittadinanza per una rigenerazione democratica fondata su un *abitare educativo* che coniughi differenza e coesione, memoria e innovazione, locale e globale. Le *learning cities* sono dunque *città invisibili* che scelgono di dare risalto al loro potenziale formativo e trasformativo, attivando processi di co-progettazione sociale, ri-significazione dei luoghi e democratizzazione del sapere. La *pedagogia urbana* emergente invita a plasmare contesti in cui si impari non solo attraverso infrastrutture o tecnologie, ma soprattutto tramite pratiche di cura, narrazione e creatività condivisa.

3. NUOVE GRAMMATICHE DI CITTADINANZA: CITTÀ CHE APPRENDONO E SI TRASFORMANO

Le *learning cities* possono rivelarsi efficaci laboratori di democrazia per rigenerare il sentimento della *res publica* in un’ottica interculturale e di innovazione sociale. Esplorando l’ordito pedagogico che le lega alle *città invisibili* calviniane, si esaminano cinque nuclei tematici che esaltano partecipazione politica, immaginazione, apprendimento trasformativo come nuove grammatiche di cittadinanza.

3.1. Sapere illimitato

La conoscenza non è confinata in scuole e università, ma si espande in tutta la città rendendo ogni spazio e momento un’occasione per imparare (Carrillo, 2006; Edvinsson, 2006). Il sapere si manifesta in forme non lineari, frammentate, metaforiche: nell’opera calviniana, l’incontro tra Marco Polo e Kublai Khan è esso stesso un incessante scambio culturale in cui ogni città diviene una forma di apprendimento, una tessitura di segni da decifrare e reinventare. Lungi da un’idea di unicità e sistematicità, il sapere è presentato come combinazione inesauribile di esperienze, narrazioni e memorie in cui incompiutezza e molteplicità sono condizioni vitali per esercitare l’immaginazione e la comprensione come capacità essenziali per essere *umani*.

“Ogni città riceve la sua forma dal deserto a cui si oppone” (Calvino, 2014, p.18): sia lo spazio urbano sia il sapere sono caratterizzati da dinamicità, tensione immaginifica e ricerca di significato. Le città non costituiscono una realtà data, ma una risposta creativa a un vuoto, a una mancanza di senso che richiede interpretazione, costruzione e trasformazione; in modo analogo, la conoscenza è un processo *in fieri*, radicato nell’esigenza di abitare l’incertezza e la complessità. Tale prospettiva richiama la natura plurale e generativa dell’apprendimento permanente (Fischer, 2000): come le *città che apprendono*, anche il sapere si configura come rete di memorie, desideri e visioni capace di resistere al disordine, creare nuove connessioni e aprire a una cittadinanza interculturale.

L’inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n’è uno, è quello che è già qui, l’inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l’inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio (Calvino, 2014, p. 160).

L’umano ha bisogno di un sapere che non si esaurisca nella mera constatazione del reale, ma che distingua, preservi e faccia emergere forme di resistenza al disincanto e alla dissoluzione del senso:

tale conoscenza si delinea come esercizio critico e selettivo, orientato alla cura della *possibilità di futuro*. L'apprendimento assume la fisionomia di un atto etico e politico, radicato nella responsabilità di interpretare il mondo in vista di una sua trasformazione (Bergmark, 2007): l'educazione può così svelare rinnovati germogli di senso e cittadinanza, rendendo le *learning cities* dispositivi di rigenerazione del legame sociale tramite immaginazione critica e deliberazione democratica.

La memoria non si offre qui come narrazione lineare, ma si sedimenta nei dettagli, nelle stratificazioni materiali e simboliche che richiedono uno sguardo in grado di leggere oltre la superficie: infatti, "la città non dice il suo passato, lo contiene come le linee d'una mano, scritto negli spigoli delle vie, nelle griglie delle finestre, negli scorrimano delle scale, nelle antenne dei parafulmini, nelle aste delle bandiere" (Calvino, 2014, p. 11). Tale capacità interpretativa e generativa sostanzia una pedagogia urbana orientata alla trasformazione: le *città che apprendono* custodiscono testimonianze plurali che divengono riserva di futuro, in un continuo esercizio di riconoscimento e reinvenzione di senso.

3.2. Adattamento e sviluppo

Le *learning cities* sono in perenne evoluzione grazie alla capacità di imparare dal cambiamento; anche le *città invisibili* si trasformano, si rigenerano, si reinventano: sono emblematici i casi di *Anastasia* e *Zemrude*, che mutano in base allo sguardo o all'umore di chi le attraversa. "Le città come i sogni sono costruite di desideri e di paure, anche se il filo del loro discorso è segreto, le loro regole assurde, le prospettive ingannevoli, e ogni cosa ne nasconde un'altra" (Calvino, 2014, p. 42): l'identità urbana non è fissa, ma plasmata da metamorfosi e stratificazioni che rendono l'adattamento una risposta interculturale alla complessità emotiva e sociale (Kim, 2001). Lo sviluppo del tessuto cittadino si innesta nella continua tensione tra *vuoto* e *costruzione*, qualificandosi come risposta a bisogni, mancanze, sfide ambientali e culturali.

La città di Sofronia si compone di due mezze città. [...] Una delle mezze città è fissa, l'altra è provvisoria e quando il tempo della sua sosta è finito la schiodano, la smontano e la portano via, per trapiantarla nei terreni vaghi d'un'altra mezza città (Calvino, 2014, p. 61).

Nell'incarnare una concezione fluida dello spazio urbano, le *learning cities* vedono nel ciclo *costruzione-logoramento-ricostruzione* una metafora di adattamento permanente non come reazione passiva al mutamento ma come disponibilità a rigenerare forme e funzioni. Tale modello invita a ripensare la città come contesto capacitante (Gupta *et al.*, 2023) che, grazie alle sue trasformazioni, moltiplica le possibilità di apprendimento, esperienza e partecipazione: il cambiamento non è perdita ma occasione di crescita che favorisce lo sviluppo di competenze riflessive, creative e civiche per abitare e non subire la complessità.

La città di Leonia rifà se stessa tutti i giorni [...].

Sui marciapiedi, avviluppati in tersi sacchi di plastica, i resti di Leonia d'ieri aspettano il carro dello spazzaturaio. [...] Più che dalle cose che ogni giorno vengono fabbricate vendute comprate, l'opulenza di Leonia si misura dalle cose che ogni giorno vengono buttate via per far posto alle nuove. [...]

Il risultato è questo: che più Leonia espelle roba più ne accumula; [...] rinnovandosi ogni giorno la città conserva tutta se stessa nella sola forma definitiva: quella delle spazzature d'ieri che

s'ammucchiano sulle spazzature dell'altroieri e di tutti i suoi giorni e anni e lustri (Calvino, 2014, pp. 111-112).

Il modello di crescita fondato su consumo ed espulsione incessanti produce non solo accumulo di materiale, ma anche saturazione simbolica e impoverimento di futuro: il delicato equilibrio tra adattamento e rinnovamento, se non sostenuto da un senso critico, si traduce nella cieca riproduzione dell'esistente incapace di generare innovazione e cura dei legami. Lo sviluppo urbano deve invece intrecciarsi alla sostenibilità (Pincetl, 2012; Khan *et al.*, 2020), intesa sia in termini ambientali sia come responsabilità verso la memoria, la cultura e la dignità della comunità. Le *learning cities*, vissute come ecosistemi capacitanti, promuovono una crescita non distruttiva che sostenga la fioritura dell'umano, nella consapevolezza che "ogni cambiamento implica una catena di altri cambiamenti" e che "le città e il cielo non restano mai uguali" (Calvino, 2014, p. 147): la sostenibilità è dunque un'attenzione sistemica, poiché il "filo invisibile che allaccia un essere vivente a un altro" (Calvino, 2014, p. 145) custodisce la trama fragile delle relazioni da cui dipende la vitalità dei contesti urbani.

3.3. Immaterialità e simbolismo

La città è soprattutto costruzione mentale e simbolica: come le *learning cities* vanno oltre l'apparato infrastrutturale puntando su reti, relazioni, valori condivisi, cultura, così le *città invisibili* sono fatte più di parole, immagini e sogni che di mattoni. In effetti, "l'occhio non vede cose ma figure di cose che significano altre cose" (Calvino, 2014, p. 13): lo spazio urbano si conosce attraverso il suo sistema simbolico di rimandi e interpretazioni da leggere e *rileggere*. Esso è una trama di significati mobili, una geografia della mente e dell'immaginario in cui l'esperienza dell'*abitare* si intreccia alla capacità di decifrare e reinterpretare i segni (Carneiro, 2013): l'immaterialità non è perdita di concretezza, ma rielaborazione che richiede pratiche educative in grado di allenare uno sguardo critico e sensibile alla complessità del vivere comune.

Le *learning cities* divengono dunque laboratori di democrazia e innovazione sociale, ossia spazi che i cittadini interpretano, trasformano, rigenerano. Ogni città contiene scenari di senso multipli, poiché "i segni formano una lingua, ma non quella che credi di conoscere" (Calvino, 2014, p. 46): il loro significato è sfuggente, ambiguo, plurale ed è frutto di un'interazione dialettica e creativa tra memoria, presente e futuro, secondo il presupposto per cui "un paesaggio invisibile condiziona quello visibile" (Calvino, 2014, p. 20). L'apprendimento si intreccia alla costruzione partecipata della vita urbana, promuovendo cittadinanza attiva, deliberazione pubblica e co-progettazione: la dimensione simbolica della città diviene leva per immaginare alternative, coltivare il pluralismo e generare processi di cambiamento culturale e sociale.

Alle volte mi basta uno scorcio che s'apre nel bel mezzo d'un paesaggio incongruo, un affiorare di luci nella nebbia, il dialogo di due passanti che s'incontrano nel viavai, per pensare che partendo da lì metterò assieme pezzo per pezzo la città perfetta, fatta di frammenti mescolati col resto, d'istanti separati da intervalli, di segnali che uno manda e non sa chi li raccoglie (Calvino, 2014, p. 159).

Le città che apprendono sono uno spazio frammentato da ricostruire tramite relazioni e segni, un *testo sociale* da decifrare e risignificare: l'innovazione diviene una pratica di ricucitura del tessuto urbano,

capace di generare nuovi legami e inedite forme di coesione (Yang, 2012). Ogni cambiamento implica responsabilità e cura per la costruzione di contesti capacitanti; le città, fatte di nessi invisibili più che di muri, si rivelano così piattaforme di cittadinanza e rigenerazione culturale la cui vitalità deve essere preservata e alimentata contro il rischio di degrado e dispersione. La loro essenza simbolica si conserva, rivelando come l'immaterialità ne orienti e sostenga la crescita.

3.4. Individuale e collettivo

La tensione tra vissuto personale e realtà condivisa diviene il nucleo problematico e creativo attorno a cui si articolano *educazione* e *trasformazione* dello spazio urbano (Giorda & Puttilli, 2011). Nelle *learning cities* i percorsi individuali trovano senso nell'incontro con l'altro e nella co-costruzione del sapere; in maniera affine, *Le città invisibili* sono narrate dallo sguardo soggettivo di Marco Polo, che restituisce esperienze e sensazioni intime, ma al contempo ogni racconto svela dinamiche collettive, memorie, convenzioni sociali, sedimentazioni relazionali: spesso l'individuo è immerso o disperso nella moltitudine, come in *Trude*, dove ogni città si confonde in un'identica ripetizione, tanto che "se [...] non [ne] avessi letto il nome [...] scritto a grandi lettere, avrei creduto d'essere arrivato allo stesso aeroporto da cui ero partito" (Calvino, 2014, p. 125).

Uomini di nazioni diverse ebbero un sogno uguale, videro una donna correre di notte per una città sconosciuta, da dietro, coi capelli lunghi, ed era nuda. Sognarono d'inseguirla. Gira gira ognuno la perdettero. Dopo il sogno andarono cercando quella città; non la trovarono ma si trovarono tra loro; decisero di costruire una città come nel sogno (Calvino, 2014, p. 43).

La fondazione di *Zobeide* racchiude una potente metafora di cittadinanza interculturale (Veugelers, 2019): soggetti con visioni ed esperienze diverse riconoscono nell'incontro la possibilità di ideare insieme uno spazio comune, sostanziando un sogno che da privato si fa condiviso grazie a convergenze e intrecci di prospettive plurali in un progetto collettivo. Ogni configurazione sociale implica *riconoscimento* e *composizione della pluralità*: la città da mero luogo di coabitazione diviene laboratorio di democrazia e *interculturalità* dove l'identità comunitaria non preesiste ma si sviluppa con creatività grazie alla molteplicità delle traiettorie individuali (Biagioli *et al.*, 2022). Questa tessitura di relazioni genera così forme di cittadinanza aperta, fondate sull'immaginazione corale e sulla responsabilità reciproca.

"Non esiste o avviene cosa nell'una Valdrada che l'altra Valdrada non ripeta, perché [...] fu costruita in modo che ogni suo punto fosse riflesso dal suo specchio" (Calvino, 2014, p. 51): nella città, spazio simbolico e relazionale, le traiettorie individuali si intrecciano e danno vita a imprese comuni e a una trama viva di significati condivisi. L'identità urbana nasce dall'incontro tra soggettività diverse che si riconoscono e trasformano il loro desiderio in convivenza (Facer & Buchczyk, 2019). Leggere i codici dell'altro, superando le consuetudini interpretative e aprendo spazi di comprensione profonda, costituisce così una forma di cittadinanza interculturale che si sostanzia in un processo dinamico di riconoscimento, scambio e co-costruzione: l'innovazione sociale non è tanto la progettazione di nuove strutture, quanto la rielaborazione della relazione tra sé e gli altri, che plasma laboratori di democrazia in cui *individualità* e *collettività* si alimentano e rigenerano il tessuto urbano come spazio plurale di partecipazione.

3.5. Emozione, percezione, interpretazione

La città è filtro e specchio di chi la vive, con significati che non sono mai oggettivi ma sempre frutto di interpretazioni multiple. Le *città che apprendono* valorizzano il vissuto umano, il benessere, la motivazione, la partecipazione attiva; ogni *città invisibile* è un'esperienza emotiva e sensoriale il cui racconto varia in base alla memoria, all'immaginazione, allo stato d'animo. La percezione degli spazi urbani oscilla tra *tangibile* e *immaginabile*: si tratta di geografie generative e occasioni di fioritura dell'umano in termini di proiezioni, sogni e aspettative “non perché tutte ugualmente reali, ma perché tutte solo presunte” (Calvino, 2014, p. 32). In questa tensione tra visibile e invisibile, tra esperienza e opportunità, si radica l'*educativo* delle città, intese come luoghi di interpretazione, trasformazione e rigenerazione (Anyon, 2014).

A certe ore, in certi scorci di strade, vedi aprirti davanti il sospetto di qualcosa d'inconfondibile, di raro, magari di magnifico; vorresti dire cos'è, ma tutto quello che s'è detto d'Aglaura finora imprigiona le parole e t'obbliga a ridere anziché a dire (Calvino, 2014, pp. 65-66).

Le città non sono pienamente decifrabili: si fondano su emozioni fugaci, sensazioni sparse, frammenti di esperienza che sfuggono ai tentativi di fissazione linguistica; il limite della parola rispetto alla complessità dell'urbano richiama il fluttuare tra *tangibile* e *immaginifico*, tra *memoria* e *proiezione*, tra *esteriorità* e *interiorità*. In tale panorama, emerge l'idea di apprendimento permanente come esercizio di interpretazione ininterrotta del mondo per cogliere incertezza, pluralità dei sensi, instabilità delle percezioni (Atchoarena & Howells, 2021).

Le *learning cities*, facendosi “luogo dell'esistenza indivisibile” (Calvino, 2014, p. 33), educano quindi all'empatia, alla lettura e alla ri-significazione dei contesti, all'*abitare* senza rigidità, trasformando ogni esperienza *invisibile* in occasione di crescita. Nell'intreccio dinamico tra emozione, interpretazione e percezione si radica il loro *potere* di generare nuovi immaginari, promuovendo una cittadinanza sensibile, critica e in grado di trasformare il presente (Horne et al., 2016): si tratta di una costante apertura al non ancora pensato che sostanzia la loro vitalità pedagogica, rendendole spazi di cambiamento individuale e collettivo come pratica quotidiana di democrazia.

4. APRIRE MONDI POSSIBILI: L'*INVISIBILE* COME SPAZIO EDUCATIVO

Italo Calvino con *Le città invisibili* offre un orizzonte letterario e pedagogico fecondo per interpretare le *learning cities* come laboratori di democrazia e apprendimento diffuso: i cinque nuclei tematici analizzati dimostrano che i contesti urbani trascendono lo spazio fisico, configurandosi come organismi complessi in cui realtà vissuta, memoria e immaginazione si intrecciano (Juceviciene, 2010). L'*invisibile* che attraversa le città calviniane, fatto di emozioni, relazioni sottili e possibilità ancora irrealizzate, è metafora dell'*abitare educativo*: il *lifelong learning* si caratterizza infatti per la capacità di interpretare, trasformare e rigenerare i contesti in chiave partecipativa e critica.

Le *città che apprendono* si affermano come contesti capacitanti, ossia luoghi in cui “le persone [sono considerate] come un fine” e hanno accesso a “un insieme di opportunità, o libertà sostanziali, che [...] possono poi mettere in pratica o meno” (Nussbaum, 2012, p. 26): in una logica di *empowerment* diffuso, sostengono la crescita di capacità individuali e collettive. Prende così forma una cittadinanza interculturale, fondata sull'attitudine a coltivare il pluralismo, intrecciare la conoscenza ai mutamenti

socioculturali e valorizzare la generatività delle differenze: “tutte le culture contengono una varietà di voci” e, poiché “la tradizione ci offre soltanto spunti di conversazione, di dibattito”, occorre “soppesare le differenti posizioni al suo interno” (Nussbaum, 2012, p. 103) e aprirsi a significati e narrazioni altre. Come le *città invisibili*, le *learning cities* favoriscono processi condivisi di progettazione e deliberazione che riflettono le evoluzioni e le molteplicità dell’umano, riconoscendo nella diversità la condizione di ogni futuro possibile.

Interpretare la città come spazio educativo significa riconoscerla come tessitura ininterrotta di apprendimenti, relazioni e trasformazioni. Ogni luogo, ogni esperienza, ogni emozione apre mondi possibili, alimentando l’immaginazione critica e il senso di responsabilità collettiva. Le *learning cities*, illuminate dalle suggestioni calviniane, si presentano come organismi vivi, capaci di accogliere la complessità, generare innovazione sociale e promuovere una cittadinanza consapevole, in un equilibrio dinamico tra memoria e progetto, tra visibile e *invisibile*, tra identità e alterità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acone, L. (2024). Pedagogia della narrazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 19(2), 21-32.
- Anderson, E. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology*, 26(2), 163-173.
- Anyon, J. (2014). *Radical Possibilities: Public Policy, Urban Education, and a New Social Movement*. New York: Routledge.
- Atchoarena, D., & Howells, A. (2021). Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society. In S. Ra, S. Jagannathan & R. Maclean (eds.), *Powering a Learning Society During an Age of Disruption* (pp. 165-180). Singapore: Springer.
- bell hooks (2020). *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Bergmark, U. (2007). Ethical learning through meetings with Others. *International Journal of Learning*, 14(5), 105-112.
- Biagioli, R., Monteagudo, J.G., Romero-Pérez, C., & Proli, M.G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 2-13.
- Biesta, G.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense.
- Brand, U. (2016). How to Get Out of the Multiple Crisis? Contours of a Critical Theory of Social-Ecological Transformation. *Environmental Values*, 25(5), 503-525.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (eds.) (2016). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Calvino, I. (2014). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Calvino, I. (2016). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Campbell, T. (2013). *Beyond Smart Cities: How Cities Network, Learn and Innovate*. New York: Routledge.
- Cangini, N.P. (2022). Dismisura dell’immaginazione. In C. Diotto & M. Ophälders (eds.), *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell’immaginazione* (pp. 47-68). Milano-Udine: Mimesis.
- Carneiro, R. (2013). Living by learning, learning by living: The quest for meaning. *International Review of Education*, 59, 353-372.

- Carrillo, F. (ed.) (2006). *Knowledge Cities*. New York: Routledge.
- Case, P., & Gaggiotti, H. (2016). Italo Calvino and the organizational imagination: Reading social organization through urban metaphors. *Culture and Organization*, 22(2), 178-198.
- Ciccuto, M. (2002). L'immagine dello spazio nelle «città invisibili» di Italo Calvino. *Italianistica. Rivista di letteratura italiana*, 31(2/3), 77-84.
- Cole, L., & Low, M. (2023). Transforming planning and policy making processes at the intersections of climate, equity, and decolonization challenges. *npj Urban Sustainability*, 3(1), 46.
- Di Martino, A. (2022). *Il percorso e la produzione di Italo Calvino*. Roma: Albatros.
- Edvinsson, L. (2006). Aspects on the city as a knowledge tool. *Journal of Knowledge Management*, 10(5), 6-13.
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Understanding Learning Cities as Discursive, Material and Affective Infrastructures. *Oxford Review of Education*, 45(2), 168-187.
- Ferraro, B. (1994). Percorsi narrativi e tracciati temporali nelle «città invisibili» di Italo Calvino. *Italianistica. Rivista di letteratura italiana*, 23(2-3), 483-490.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning: More than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Flecha, R. (2009). The Educative City and Critical Education. In M.W. Apple, W. Au & L.A. Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 327-340). New York: Routledge.
- Friedmann, J. (2000). The Good City: In Defense of Utopian Thinking. *International Journal of Urban and Regional Research*, 24(2), 460-472.
- Genovesi, G. (2023). *Lezioni americane* di Italo Calvino: una lettura educativa del nostro tempo e oltre. *Ricerche Pedagogiche*, 57(228-229), 7-31.
- Giorda, C., & Puttilli, M. (eds.) (2011). *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Gupta, A., Panagiotopoulos, P., & Bowen, F. (2023). Developing capabilities in smart city ecosystems: A multi-level approach. *Organization Studies*, 44(10), 1703-1724.
- Halpin, D. (2002). *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. New York: Routledge.
- Hoggan-Kloubert, T., Brandi, U., Hodge, S., Milana, M., & Howard Morris, T. (2024). Social movements and lifelong learning—learning for change or learning for democracy?. *International Journal of Lifelong Education*, 43(5), 467-472.
- Horne, R., Fien, J., Beza, B., & Nelson, A. (eds.) (2016). *Sustainability citizenship in cities*. New York: Routledge.
- Hoskyns, T. (2013). City/democracy: Retrieving citizenship. In P. Blundell Jones, D. Petrescu & J. Till (eds.), *Architecture and participation* (pp. 117-123). New York: Routledge.
- Juceviciene, P. (2010). Sustainable Development of the Learning City. *European Journal of education*, 45(3), 419-436.
- Kearns, P. (2012). Learning cities as healthy green cities: Building sustainable opportunity cities. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 368-391.
- Khan, H.H., Malik, M.N., Zafar, R., Goni, F.A., Chofreh, A.G., Klemeš, J.J., & Alotaibi, Y. (2020). Challenges for sustainable smart city development: A conceptual framework. *Sustainable Development*, 28(5), 1507-1518.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. London: Sage.

- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. New York: Routledge.
- McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. (2018). Polarization and the Global Crisis of Democracy: Common Patterns, Dynamics, and Pernicious Consequences for Democratic Polities. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 16-42.
- McFarlane, C. (2011). *Learning the City: Knowledge and Translocal Assemblage*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Milani, L., Pescarmona, I., & Matera, F. (2023). Coltivare *Learning Cities*. Apprendere a generare reti tra ecoformazione, ricerca educativa e innovazione sociale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(10), 410-421.
- Morgan, A.D. (2009). Learning Communities, Cities and Regions for Sustainable Development and Global Citizenship. *Local Environment*, 14(5), 443-459.
- Motta, A. (2015). Città immaginarie e città visibili: il mutamento urbano in Pavese e nel primo Calvino. *Studi novecenteschi*, 90(2), 363-384.
- Neta, O.M. (2016). Por uma pedagogia da cidade: Espaços, práticas e sensibilidades. *Holos*, 32(5), 105-115.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.
- Pincetl, S. (2012). Nature, urban development and sustainability: What new elements are needed for a more comprehensive understanding?. *Cities*, 29, S32-S37.
- Svarstad, L.K., & Risager, K. (2024). A cycle model of intercultural learning: educating the global citizen. *Language, Culture and Curriculum*, 37(2), 155-170.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, 409-423.
- Rizzarelli, G. (2002). La città di carta e inchiostro: «Le città invisibili» di Italo Calvino e la letteratura utopica. *Italianistica. Rivista di letteratura italiana*, 31(2/3), 219-235.
- Sintos Coloma, R. (2020). Decolonizing urban education. *Educational Studies*, 56(1), 1-17.
- Trupiano, A. (2022). Abitare la città: tra memoria e desiderio. In V. Petito & A. Trupiano (eds.), *Il seme dell'utopia* (pp. 155-187). Napoli: Orthotes.
- UIL (2013). *Key Features of Learning Cities List of key features and measurements*. Paris: UIL.
- UIL (2017). *Learning City e OSS: Guida all'Azione*. Paris: UIL.
- UIL (2021). *Inclusive Lifelong Learning in Cities: Policies and Practices for Vulnerable Groups*. Paris: UIL.
- UNESCO (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Dichiarazione di Yeonsu per le Learning Cities. Costruire città sane e resilienti attraverso l'apprendimento permanente*. Paris: UNESCO.
- Ustundag, E., & Rose, D. (2024). Feminist methodologies for critical urban research: interrogating and reimaging epistemic justice. In L. Peake, A. Datta & G. Adeniyi-Ogunyank (eds.), *Handbook on Gender and Cities* (pp. 439-448). Cheltenham: Edward Elgar.
- Van der Veen, R., & Wildemeersch, D. (2012). Diverse Cities: Learning to Live Together. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 5-12.
- Veugelaers, W. (ed.) (2019). *Education for Democratic Intercultural Citizenship*. Leiden: Brill.
- Yang, J. (2012). An Overview of Building Learning Cities as a Strategy for Promoting Lifelong Learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 97-113.

Williams, J. (2021). Circular cities: what are the benefits of circular development?. *Sustainability*, 13(10), 5725.

Zapata-Barrero, R. (2019). *Intercultural Citizenship in the Post-Multicultural Era*. London: Sage.

Copyright (©) Valerio Ferrero



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

How to cite this paper: Ferrero, V. (2025). *Le città invisibili* come laboratori di democrazia: le *learning cities* in prospettiva calviniana, tra educazione e relazioni [*Invisible Cities* as laboratories of democracy: *learning cities* from Calvino's perspective, between education and relationships]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 315-327.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17327