



3

Luglio 2025

Supporting young people in the learning city: educability, regenerative capacity and new practices of community work

Sostenere i giovani nella learning city: educabilità, capacità rigenerativa e nuove pratiche di lavoro comunitario

Claudio Pignalberi

Università degli Studi di Roma TRE

claudio.pignalberi@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17347

ABSTRACT

For some time now, the prospects of the “learning city” paradigm have been discussed both in academia and within the policy-making communities. Speeches, publications, conferences and international congresses follow one another at short intervals, disseminating research results, interpretations and opinions of sociologists, pedagogues, technologists and economists. At the same time, a certain awareness is being generated that the learning city is rapidly taking shape, declining with different priorities and forms, by means of projects and agentive practices functional to promote new contexts of social justice and human development. The paper intends to investigate the possibility of rethinking the community as an organisational system of further, new and other educability in order to promote new working practices with particular reference to young people on the basis of a project action promoted by the Department for Family Policies.

Keywords: capability approach, active citizenship, pedagogy of living, human development, sustainability.

RIASSUNTO

Da qualche tempo si discute sulle prospettive del paradigma della “learning city” sia in ambito accademico sia all’interno delle comunità di policy-making. Discorsi, pubblicazioni, conferenze e congressi internazionali si susseguono a breve distanza, diffondendo risultati di ricerche, interpretazioni e opinioni di sociologi, pedagogisti, tecnologi ed economisti. Allo stesso tempo, si sta generando una certa consapevolezza che la learning city si sta rapidamente realizzando, declinandosi con priorità e forme diverse, per mezzo di progetti e pratiche agentive funzionali a promuovere nuovi contesti di giustizia sociale e di sviluppo umano. Il contributo intende indagare la possibilità di ripensare la comunità come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità al fine di promuovere nuove pratiche di lavoro con particolare riferimento ai giovani sulla base di un’azione progettuale promossa dal Dipartimento per le Politiche della Famiglia.

Parole chiave: approccio alle capacitazioni, cittadinanza attiva, pedagogia dell’abitare, sviluppo umano, sostenibilità.

1. L’ABITARE CONDIVISO: UNO SGUARDO INTRODUTTIVO SULLA *LEARNING CITY*

Nel corso degli ultimi anni, una questione attenzionata da studiosi e ricercatori è quella della *learning city*, o *città dell’apprendimento*. Sebbene vi sia tutto questo fermento, non si è ancora giunti a una definizione univoca e i confini di questo paradigma rimangono vaghi. Si tratta del programma omonimo promosso dall’Unesco con il sostegno a una cultura dell’apprendimento lungo tutta la vita, successivamente richiamato nell’undicesimo goal dell’Agenda 2030 (UN, 2015), come fattore di sviluppo sostenibile, cittadinanza attiva e coesione sociale. In questa prospettiva si colloca anche la rete delle città che apprendono (Global network of learning Cities, GNLC) istituita nel 2013 con la Dichiarazione di Pechino che definisce le caratteristiche e gli obiettivi di una mobilitazione mirata di risorse politiche, economiche, culturali per rendere concreto il diritto universale all’educazione e promuovere lo sviluppo sostenibile.

Come si configura una *città che apprende*? Secondo l’Istituto dell’Unesco per il Lifelong Learning (UIL, 2013), una città che apprende è un “abitare condiviso” in quanto promuove l’apprendimento inclusivo, da quello di base agli studi universitari; rivitalizza l’apprendimento nelle famiglie e nella comunità; facilita l’apprendimento continuo e nei luoghi di lavoro; estende l’uso delle moderne tecnologie; coltiva la cultura dell’apprendimento per tutta la vita al fine di rafforzare l’empowerment individuale.

Il modello della learning city si è rivelato un immaginario molto potente nel generare trasformazioni importanti sia nelle strategie di politica urbana (Campbell, 2021; Fabbro, 2024) sia nell’ambito specifico della ricerca educativa e formativa (Facer & Buchczyk, 2019; Shrestha, 2023; Azara, Leproni & Agrusti, 2024). Rispetto alle politiche urbane, negli ultimi cinque anni sono state

progettate e sono in corso di realizzazione città come Masdar City, la prima città nel mondo a zero emissioni negli Emirati Arabi, e la città sudcoreana di Songdo, pianificata a tavolino in uno studio di New York e collegata all'aeroporto con un ponte costruito ad hoc lungo sedici chilometri, considerata uno snodo decisivo per tutta l'economia dell'Asia orientale. Queste due città, progettate da archistar e classificate tra le più smart nel mondo, sono anche emblemi della cosiddetta *smart urbanisation*, un nuovo modello di sviluppo urbano che si oppone alla dispersione, al consumo di suolo e alla riduzione degli spazi pubblici per promuovere politiche e pratiche mirate al miglioramento della qualità della vita urbana. Nell'ambito specifico della ricerca educativa e formativa, è indubbio che il contributo di studiosi e ricercatori (Margiotto, 2018; Alessandrini, 2019; Mannese, 2020; Pignalberi, 2020; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Malavasi, 2022;) sia quello di rafforzare il legame tra luoghi deputati all'educabilità e formatività dei giovani e l'amministrazione locale al fine di generare le condizioni confacenti la costruzione di un nuovo modello di *ecosistema formativo* (Ellerani, 2020). A tal riguardo, la Commissione europea (EU, 2022) ha lanciato l'iniziativa del nuovo Bauhaus come progetto ambientale, economico e culturale, che collega il Green Deal europeo agli spazi e alle esperienze di vita nei contesti informali e non formali, attraverso quattro "impegni": 1) rientrare in contatto con la natura; 2) riconquistare il senso di appartenenza; 3) la necessità di un approccio a lungo termine e basato sull'intero ciclo di vita negli ecosistemi; 4) definire percorsi di istruzione funzionali alla crescita della persona¹.

Le professionalità educative in particolare sono chiamate ad affrontare nuove sfide per una promozione equa, emancipante, sostenibile della crescita e dello sviluppo umano. Tra le sfide, primeggia quella di fornire interpretazioni attendibili del *principio di educabilità*, nonché di riconoscerne il carattere *intenzionale*, al fine di abbracciare una progettualità al tempo stesso creativa e pertinente al contesto.

Il protagonismo della città, *simultaneamente luogo, motore e soggetto di apprendimento*, implica, dunque, la partecipazione della stessa alle proprie trasformazioni: dal progetto ai risultati, dal monitoraggio alla valutazione. La ricerca educativa, nel problematizzare i rapporti degli attori sociali con le proprie pratiche e il contesto, all'interno di spazi inediti e liberi dove costruire un proprio sapere, rappresenta un'occasione concreta di incontro fra la pedagogia e la città e altresì consente di *ripensare la comunità come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità al fine di promuovere nuove pratiche di lavoro con particolare riferimento ai giovani*.

2. COME VIVERE? RIPENSARE IL RAPPORTO TRA SCUOLA E TERRITORIO, PROMUOVERE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA COME *EDUCAZIONE ALLA SOSTENIBILITÀ* A PARTIRE DAI GIOVANI

Il mondo della scuola è oggi sottoposto a numerose pressioni sia interne che esterne: il ripensamento del curriculum, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, la struttura amministrativa, fino ai diversi fabbisogni sociali che "colpiscono" direttamente il discente. Allo stesso tempo, la società si muove più rapidamente (Giddens 2011) e i cambiamenti rendono più complesse le necessità che il sistema della formazione deve affrontare. A fronte di questa situazione, le amministrazioni locali

¹ Il Bauhaus europeo mira alla trasformazione di un luogo fisico di istruzione e conoscenza, alla definizione di nuove pratiche apprenditive ed alla promozione dell'interazione/coinvolgimento con la comunità locale. Tra i progetti più rilevanti: 1) *Mission #Explorers of Nature*; 2) *SMILE. The School of Magic Inspiring Learning Experiences*; 3) *Futurtopia*.

sono chiamate a giocare un ruolo importante che non può essere confinato al supporto operativo ed economico, ma dovrebbe essere il presupposto per una relazione stretta che consenta la realizzazione di piani di sviluppo concreti. Ne sono un esempio i progetti relativi al servizio civile universale (SCU) in cui i giovani volontari maturano esperienze dirette con il territorio e, al contempo, acquisiscono e consolidano un patrimonio di competenze utile per il futuro; inoltre, i progetti legati al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) che prevedono azioni di recupero dei giovani in condizioni di difficoltà per mezzo del mentoring, della formazione professionale e del coaching.

Questa relazione tra territorio e istruzione diventa un'opportunità di sviluppo e un terreno di sperimentazione. Secondo Komninos (2008), la *learning city* è un territorio con alta capacità di innovazione e apprendimento costruito sulla base della creatività delle sue comunità e delle istituzioni. In questa definizione sono legate assieme le componenti fondamentali di una città intelligente: innovazione, creatività, conoscenza, persone e comunità. Elementi che possono essere suddivisi in due categorie: 1) *infrastruttura sociale*, ovvero il tessuto che caratterizza una città (capitale umano e sociale), quindi persone, relazioni, cultura e modi di fare; 2) *infrastruttura intelligente*, composta dalle tecnologie che, se integrate in modo efficace nel tessuto urbano e nella comunità, possono garantire un uso efficiente delle risorse riducendo gli sprechi e massimizzando il recupero dell'esistente, e al tempo stesso possono creare un ambiente attrattivo per i cittadini.

Riflessività, trasformazione, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei sistemi socio-culturali: queste le parole-chiave che connotano l'approccio contemporaneo al *life long learning*. Tale concetto è stato correlato anche al *lifewide learning* ed a quello di *lifedeeep learning*: con il primo si intende "l'estensione dell'istruzione e della formazione a tutti gli aspetti della vita in tutti gli ambiti e le fasi dell'esistenza" (Riva, 2018, p. 109); mentre, con la seconda accezione si fa riferimento in genere alla storia personale dei soggetti fin dalla prima infanzia. Se la visione multidimensionale dell'educazione permanente è ben chiara nell'integrazione tra dimensione formale, informale e non formale, l'educazione alla cittadinanza globale invece si consolida in riferimento ad un ripensamento critico di tale concetto, nel senso che la cittadinanza non è solo conoscenza dei diritti e dei doveri ma anche pratica di convivenza in un tessuto relazionale dove il mutuo riconoscimento è elemento fondamentale.

In questo senso l'educazione alla cittadinanza travalica l'idea di educazione civica per l'età evolutiva in quanto disciplina da impartite nel curriculum scolastico, ma diventa educazione alla convivenza plurale e responsabile. Anche l'educazione degli adulti, in quanto educazione nei suoi diversi aspetti connessi alla vita concreta con gli altri, diventa palestra di democrazia reale verso modelli del vivere sostenibili. La qualità della vita delle persone si misura in tali modelli con la possibilità di partecipazione, di pensiero critico, e di emancipazione, quindi di generatività verso un futuro auspicabile di pace e benessere. Nel 2023, la Commissione Internazionale sui Futuri dell'Educazione pubblicò il Rapporto "*Re-immaginare i nostri futuri insieme*"² in cui viene ribadito il ruolo della conoscenza e dell'apprendimento come base per il rinnovamento e la trasformazione, ma sono le "disuguaglianze a livello globale e l'urgente necessità di re-immaginare perché, come, che cosa, dove e quando impariamo" (Unesco, 2023, p. 8) ad essere quesiti di urgente necessità risolutiva. Da qui l'esigenza di stipulare un *contratto sociale per l'educazione* in cui è fondamentale lavorare insieme per creare futuri condivisi e interdipendenti che siano ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale.

² Nel Rapporto vengono esaminati diversi nodi tematici: sostenibilità; conoscenza; apprendimento; insegnanti e insegnamento; lavoro, abilità e competenze; cittadinanza; democrazia e inclusione sociale; educazione pubblica; educazione superiore; ricerca e innovazione.

Sempre più attuale risulta allora il modello proposto da Peter Jarvis (1992) secondo cui l'apprendimento è un'impresa individuale che rende ogni individuo unico nel rapporto tra la sua biografia e l'esperienza presente e in grado di mediare le proprie esigenze e bisogni con quelle del contesto (*paradoxes of learning*); parimenti, il terzo e quarto Pilastro dell'educazione, *imparare a essere e imparare a vivere insieme*, delineati da Jacques Delors nel famoso *Libro Bianco* del 1996, che definisce lo sviluppo umano come un processo dialettico che inizia con il conoscere sé stessi e si apre ai rapporti con gli altri; infine, il *capability approach* di Sen (2000) e Nussbaum (2012) che si configura come un modello antropocentrico in cui il singolo è capace di agire oltre le proprie necessità avendo la capacità di pensare, di confrontarsi con gli altri e di decidere che cosa fare nell'ottica di un agency comune³.

In questa prospettiva, i veri protagonisti del cambiamento sono appunto i giovani⁴ che rappresentano un serbatoio sperimentale di esperienze e conoscenze per la scuola ed il territorio. Si tratta di una generazione che, pur variando per età, cultura, condizioni economiche e sociali, condividono alcune caratteristiche: paiono più tolleranti, aperti al cambiamento e alla diversità rispetto alle precedenti generazioni; hanno elevata familiarità con le tecnologie digitali; sono altresì pragmatici e, al contempo, *multitasking*, con elevata capacità di gestire più attività, di sovrapporre relazioni e comunicazioni; infine, condividono un forte senso di appartenenza alla comunità locale e mostrano un elevato senso del dovere.

La learning city, dunque, deve costruire, attraverso una solida alleanza tra scuola e territorio, percorsi educativi e pratiche apprenditive che sappiano dare ai giovani una serie di strumenti – personali, sociali e conoscitivi – necessari per coltivare le competenze e il pensiero critico attraverso cui cogliere le sfide e le opportunità del cambiamento.

3. DAL CAPABILITY APPROACH ALL'APPRENDIMENTO GENERATIVO: LE AREE DI COMPETENZA

L'educazione deve rappresentare un processo che sappia assicurare a ogni persona la possibilità di essere protagonista e guida del cambiamento (Dewey, 1938; Chomsky, 2019). Seconda taluna prospettiva, il capability approach propone una convergenza tra i bisogni formativi intrinseci alla scuola e la società umana (Baldacci, 2014) dal momento che lo sviluppo va a coincidere con la rimozione delle diverse *illibertà* presenti nelle società, le quali lasciano agli individui pochi spazi di scelta e di azione secondo ragione (Sen, 2000). Tra sviluppo e libertà c'è quindi un nesso molto forte che, però, può essere compreso solo coinvolgendo anche l'"efficacia strumentale" di alcune particolari forme di libertà indispensabili nel promuovere le altre.

Risulta evidente la volontà di una nuova concettualizzazione della nozione di benessere individuale che sposti l'attenzione dai concetti di mezzo, strumento o risorsa, a quelli di scopo e fine, e che prenda in esame il tema della *giustizia distributiva* e, soprattutto, l'esigenza che, nell'era della globalizzazione, le società si impegnino a migliorare le condizioni di vita di ciascuno. In questo modo, la *promozione delle capabilities* conduce alla possibilità di perseguire i propri progetti di vita, scelti con autonomia e consapevolezza.

In un white paper, intitolato "*Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth*

³ Da qui il noto schema della tassonomia delle dieci capacità come framework orientativo per la persona che vanno dall'integrità fisica, al diritto alle emozioni, ai sentimenti, alla ragion pratica, ed all'appartenenza, al vivere in relazione con il mondo della natura ed al gioco, ed infine al controllo del proprio ambiente politico e materiale.

⁴ Si tratta della generazione dei *millennial*, ovvero ragazzi/e diventati/e maggiorenni con l'ingresso nel XXI secolo. Un gruppo che, secondo alcune stime, raggiunge un miliardo e 800 milioni di persone nel mondo, e più di 11 milioni in Italia.

Industrial Revolution”, il World Economic Forum ha individuato un set di otto caratteristiche fondamentali per i contenuti e le esperienze di apprendimento generativo negli scenari del prossimo futuro. Non descrive esclusivamente le “technology skills”, ma estende l’attenzione anche a capacità inerenti alla cittadinanza globale, in termini di costruzione di consapevolezza e di partecipazione attiva nella comunità; all’innovazione e alla creatività; all’apprendimento personalizzato; il lifelong learning; l’informale e il non formale; l’apprendimento collaborativo e orientato alla risoluzione dei problemi (WEF, 2020). È importante sottolineare che il tipo di formazione che emerge dalle linee tracciate dal WEF riguardano le competenze trasversali (*soft skills*) che, lungi da ogni contrapposizione manichea rispetto alle *hard skill*, oggi consentono agli studenti di migliorare le performance nello studio e, successivamente, permetteranno di affrontare in maniera efficace le sfide future. Tra le soft skills, ai giovani sono sempre più richieste quelle di tipo *socio-emotive* (in sigla, SEL) in quanto strumento efficace che funge da guida e supporto per l’apprendimento e lo sviluppo. Le SEL vengono ripartite in cinque aree (Wang, King & Zeng, 2024):

- l’*autoconsapevolezza* intesa come la capacità di identificare e riconoscere le proprie emozioni, mettere in relazione sentimenti e pensieri con il comportamento. Indica, inoltre, il saper valutare i propri punti di forza rispetto alle sfide richieste;
- la *consapevolezza sociale* riguarda il riconoscimento delle emozioni altrui, come l’empatia, il rispetto per gli altri, l’apprezzamento e la valorizzazione delle diversità. Comprende inoltre il riconoscimento della funzione di supporto della famiglia, della scuola e della comunità;
- *decision making* intesa come la capacità di identificare un problema e attuare una corretta analisi della situazione, per il benessere di sé e degli altri;
- l’*autoregolazione*, include la capacità di gestire le proprie emozioni, lo stress e la motivazione per il raggiungimento degli obiettivi richiesti o prefissati;
- la *gestione delle relazioni sociali* intesa come la capacità di comunicare, costruire relazioni, negoziare, cercare e fornire aiuto. Queste abilità riguardano la costruzione di relazioni con individui e gruppi diversi, prevedono il lavoro cooperativo e la capacità nella risoluzione dei conflitti.

Il beneficio derivante dall’incremento delle SEL va oltre il risultato scolastico; bensì, si inserisce in un’ottica di crescita globale del futuro cittadino, consapevole e attivo partecipe all’istituzione democratica. L’aspettativa, dunque, è che la definizione di pratiche apprenditive basate sullo sviluppo delle SEL possano aiutare ad affrontare i numerosi aspetti delle disuguaglianze e consentire a giovani di contribuire alla realizzazione di comunità dal punto di vista del benessere, della sicurezza e dello sviluppo di una coscienza etica.

4. COMPETENZE STRATEGICHE E PARTECIPAZIONE GIOVANILE: UN POSSIBILE MODELLO DI RIGENERAZIONE SOCIALE

Il legame tra scuola, persona e territorio si rivela decisivo non solo per rispondere alle sfide educative ed economiche attuali, ma anche per orientare i giovani verso percorsi identitari capaci di coniugare appartenenza locale e progettualità globale. È in questo orizzonte che si inserisce la proposta delle *Fabbriche del Futuro*, un’iniziativa che intende restituire centralità alla dimensione generativa del lavoro di comunità, attraverso percorsi educativi situati e trasformativi.

L’intervento, finanziato dal Dipartimento per le Politiche della Famiglia per il biennio 2024/2026, si fonda sull’assunto che educare al lavoro significhi aprire spazi di esperienza attraverso cui la persona

possa esercitare la propria agency in relazione al contesto in cui vive. L'educazione al territorio, intesa come pratica di esplorazione e cura del patrimonio culturale, ambientale e relazionale, diventa così strumento fondamentale per attivare apprendimenti significativi e sostenere le transizioni esistenziali che caratterizzano il percorso biografico dei giovani. L'iniziativa si propone, dunque, di rispondere a bisogni educativi emergenti mediante la valorizzazione di esperienze formative radicate nei contesti locali, promuovendo un approccio pedagogico integrato, interdisciplinare e orientato all'inclusione. Le *Fabbriche del Futuro*, pertanto, si presentano come spazi di apprendimento generativo in cui il lavoro diventa vettore di trasformazione sociale. Il modello proposto si articola in tre assi di intervento, ciascuno dei quali si concretizza in un laboratorio esperienziale concepito come ambiente educativo aperto e dinamico:

1. Comunità come spazio educativo condiviso, per favorire, attraverso la scoperta e l'esplorazione degli spazi urbani, l'acquisizione di competenze emotive e sociali *in situazione*.
2. Cittadinanza attiva e cultura del lavoro, in cui si promuove la partecipazione civica e il coinvolgimento diretto dei giovani in progetti di valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale.
3. Rigenerazione sociale e sviluppo integrato del territorio attraverso il recupero di tradizioni, arti e mestieri per favorire lo sviluppo sostenibile.

Per la fase empirica della ricerca è stato predisposto un questionario strutturato *ad hoc*, al fine di rilevare i diversi modi di essere e di agire, disposizioni e valori, che stanno a rappresentare una visione di insieme dei giovani nel contribuire a rendere il proprio territorio una *learning city*. Lo strumento è stato somministrato a un campione non probabilistico di 1.088 studenti, frequentanti il triennio di ogni indirizzo scolastico superiore, che hanno partecipato attivamente ai laboratori formativi⁵. La ricerca, infine, è stata realizzata da una rete di "attori" (scuole, associazioni, enti locali) operanti nella provincia di Frosinone.

Quali sono, dunque, i valori più importanti per i giovani? Come favorire il loro processo di partecipazione al territorio? È indubbio che *il valore* che emerge come significativo sia la famiglia (54,7%), seguito dalle reti amicali (28,7%) ed in ultima istanza anche il lavoro (14,4%). Il motivo che invece li spinge alla partecipazione è la solidarietà verso gli altri (28,9%), e subito dopo il bisogno di sentirsi parte di un gruppo (26,5%). L'esigenza di appartenenza può essere letta come orientamento del sé, di riconoscersi e, allo stesso tempo, distinguersi dagli altri, ma anche come un desiderio di legami di tipo comunitario, dove la soggettività si fonde con quella del gruppo. Discreta è la motivazione legata all'aspetto ludico/ricreativo, ossia alla "voglia di divertirsi", mentre l'impegno politico è quasi insignificante.

Successivamente, sono stati raggruppati i valori emersi dall'analisi in quattro categorie: *solidarietà verso gli altri*; *orientamento ai valori* (religiosi, etici, impegno politico); *orientamento al sé* (sentirsi parte di un gruppo, l'espressione del sé e il bisogno di autorealizzazione); infine, *impiego del tempo*. La categoria che prevale è quella dell'orientamento al sé (47,4%) e poi verso gli altri (28,8%). L'orientamento ai valori invece è poco significativo, a conferma dell'attuale crisi dei valori politici ed ideologici. Nello specifico del valore "orientamento al sé", emergono per gli intervistati come più significative le seguenti *aree di competenze*:

- Analisi (1,0%);
- Approccio dialettico (3,8%);

⁵ Si tratta dell'analisi dei risultati riguardanti il primo campione non probabilistico. Nell'anno 2026, la ricerca si completerà con la somministrazione dello strumento nell'area provinciale romana e con il confronto dei dati.

- Attenzione alle fonti (0,9%);
- Auto-correzione (6,7%);
- Autoregolazione cognitiva ed emotiva (27,9%);
- Curiosità (17,4%);
- Empatia (26,5%);
- Immaginazione e mente aperta (2,4%);
- Riflessività (9,0%);
- Rispetto (4,4%).

A tal riguardo, si è deciso di utilizzare due degli strumenti presenti sulla piattaforma “www.competenzestrategiche.it”: il “Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche” e lo “Zimbardo Time Perspective Inventory”.

Il concetto di *percezione* si rivela fondamentale poiché, come riferiscono gli autori del QPCS “la concezione che si ha della propria capacità influisce grandemente sulla disponibilità a impegnarsi in un’attività o in un compito da svolgere e sul livello e continuità di sforzo esplicato” (Pellerey et al., 2013, p. 23). I fattori del QPCS si suddividono nel modo seguente:

- F1 – Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell’apprendimento;
- F2 – Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà;
- F3 – Competenza strategica nel gestire sé stessi nel lavoro e nell’apprendimento (autoregolazione e volizione);
- F4 – Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi;
- F5 – Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa;
- F6 – Competenza strategica in ambito motivazionale (percezione di competenza).

Anche le *prospettive temporali* sono essenziali nel “controllare” e guidare le decisioni di ciascuno, anche se non sempre in maniera consapevole. Avere una prospettiva temporale “equilibrata” favorisce l’autorealizzazione in ambito lavorativo, anche in termini di relazioni interpersonali, vivendo positivamente il presente, imparando ad apprendere dal proprio passato e con una visione chiara del futuro (Zimbardo & Boyd, 2008). Le prospettive riguardano nello specifico:

- PN – Passato-negativa;
- PP – Passato-positiva;
- PF – Presente-fatalistica;
- PE – Presente-edonistica;
- F – Futuro.

Essere in grado di dare senso e prospettiva, anche temporale, alle proprie scelte e alle proprie azioni, è dunque collegato alla capacità di dirigere sé stessi, non solo in ambito scolastico e formativo, ma anche nelle diverse situazioni di vita e lavoro che risentono oggi della complessità e dell’incertezza. Le corrispondenze schematizzate nella Figura 1 rappresentano, al momento, un’ipotesi di lavoro e una possibile applicabilità dei due strumenti. I fattori del QPCS e le prospettive dello ZTPI, infatti, sono stati associati a ogni area delle competenze, secondo un’elaborazione personale che tiene conto di come gli item e i fattori dei questionari potrebbero applicarsi ad ogni singola area di competenza ritenuta significativa per promuovere la partecipazione attiva dei giovani nella learning city.

AREE DELLA TASSONOMIA	QPCS						ZTPI				
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	PN	PP	PF	PE	F
Analisi	•		•			•	•	•	•	•	•
Approccio dialettico	•			•	•		•		•		•
Attenzione alle fonti			•								
Autocorrezione	•		•						•	•	•
Autoregolazione cognitiva ed emotiva	•	•	•			•	•	•	•	•	
Curiosità	•				•				•	•	•
Empatia	•	•					•			•	
Immaginazione (mente aperta)					•				•	•	•
Riflessività			•	•			•	•	•	•	•
Rispetto	•	•	•								

Fig. 1 – Ipotesi di corrispondenze tra le aree di competenze, i fattori del QPCS e le prospettive ZTPI

Qualora tale dispositivo pedagogico si rivelasse utile, con una significativa rispondenza tra le dimensioni indagate, le relative implicazioni potrebbero essere convertite in orientamenti didattici che investano sulle competenze strategiche, in ambienti di apprendimento mirati ad un'azione trasformativa (Mezirow, 2003; Wenger, 2006) dei discenti. Questi ultimi, infatti, devono essere in grado di scegliere e apprendere nuove prospettive di significato in contesti generativi e capacitanti che non prescrivano scelte di vita, ma organizzino “esperienze/opportunità attraverso le quali operare con una pluralità di occasioni per *formarsi a funzionare bene* in vista delle proprie scelte a cui dare valore” (Ellerani, 2020, p. 18).

5. CONCLUSIONE

Le *Fabbriche del Futuro* si configurano, in sintesi, come spazi educativi generativi, capaci di integrare la dimensione formativa con lo sviluppo territoriale. Il concetto viene qui reinterpretato come contesto trasformativo, dove si sperimentano nuove forme di apprendimento, si coltivano pratiche di partecipazione sociale e si valorizzano saperi tradizionali in chiave innovativa. È in questi luoghi che si costruisce il capitale formativo della comunità, inteso come patrimonio di esperienze, competenze e relazioni in grado di connettere i bisogni individuali ai fabbisogni collettivi.

Si tratta infatti di cogliere forme allargate di partecipazione giovanile alla vita locale, che si manifestano con modalità diverse dal passato, quali ad esempio l'associazionismo informale e quello virtuale, ossia il partecipare ad attività sportive, il fare musica insieme agli amici, riscoprire i lavori tradizionali, partecipare ai social network. Se queste sono le forme, bisogna saper trovare strumenti ed interventi idonei che favoriscano la partecipazione e la cittadinanza attiva e facciano rapportare il soggetto con gli enti locali, primo passo verso una conoscenza reciproca e lo sviluppo della learning city. I giovani sono i principali drivers del cambiamento, attori sociali in grado di giocare un ruolo determinante nei confronti della famiglia, degli adulti e della società. Rappresentano una potente dinamica di innovazione dal “basso”, che li vede protagonisti nella ridefinizione degli stili di vita, di diversificazione e allargamento degli interessi, di ricchezza culturale del territorio. Si avverte pertanto una crescente domanda di “senso”, una *ricerca di luoghi significativi in cui ridefinire una nuova attribuzione di senso allo spazio pubblico della “vita attiva”* (Arendt, 2018).

Per questi motivi, il progetto intende offrire una risposta concreta alle esigenze educative dei giovani, promuovendo un apprendimento lungo tutto l'arco della vita e favorendo la nascita di identità personali e sociali fondate sulla responsabilità, la partecipazione e l'impegno per la costruzione di un

futuro comune.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Arendt, H. (2018). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Azara, L., Leproni, R., & Agrusti, F. (2024). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Switzerland (AG): Palgrave Macmillan.
- Campbell, T. (2021). *Oltre le smart cities. Come le città si relazionano, apprendono e si innovano*. Milano: FrancoAngeli.
- Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno di pensiero critico*. Milano: Piemme.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Paris.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- EU – European Commission (2021). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem*. <https://ec.europa.eu/social/-/main.jsp?catId=1537&langId=en> (ver. 05.05.2025).
- EU – European Commission (2022). *Il nostro futuro: bello, sostenibile, insieme. eTwinning e il nuovo Bauhaus europeo*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Towards a research agenda for the “actually existing” Learning City. *Oxford Review of Education*, 45(2), 151–167.
- Fabbro, S. (2024). *Postmetropoli e sistemi ecopolitani. Il governo del territorio nell'epoca della transizione ecologica*. Roma: Carocci.
- Giddens, A. (2011). *Runaway world*. London: Profile books.
- Komninos, N. (2008). *Intelligent Cities and Globalisation of Innovation Networks*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning. On becoming an Individual in Society*. London: Routledge.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2020). *Racconti dallo spazio. Per una pedagogia dei luoghi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Pellerey, M., Grządziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire*

l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro.

Roma: Cnos-Fap.

Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro.* Morrisville (NC): Lulu Press Inc.

Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia oggi*, 1, 93–114.

Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia.* Milano: Mondadori.

Shrestha, R. (2023). Territorial futures: On belonging, caste, and pedagogy. *Sage Journals*, 13(3), 505–515.

UIL – Unesco Institute for Lifelong Learning (2013). *Key Features of Learning Cities List of key features and measurements.*

UN – United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.*

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione.* Paris.

Wang, F., King, R.B., & Zeng, L.M. (2024). *Supporting students' basic needs is associated with better socio-emotional skills across cultures: A self-determination theory perspective.* *Learning and Individual Differences.* Amsterdam: Elsevier.

WEF – World Economic Forum (2020). *Schools of the Future. Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution.* Ginevra.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Zimbardo, P.G., & Boyd, J.N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life.* New York: Simon and Schuster.

Copyright (©) Claudia Pignalberi



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

How to cite this paper: Pignalberi, C. (2025). Sostenere i giovani nella learning city: educabilità, capacità rigenerativa e nuove pratiche di lavoro comunitario [Supporting young people in the learning city: educability, regenerative capacity and new practices of community work]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 583-593.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17347