



3

Luglio 2025

Shaping the future of learning: competences and the role of Learning Cities

Plasmare il futuro dell'apprendimento: le competenze e il ruolo delle Learning Cities

Noemi Russo

Università degli Studi del Molise

noemi.russo@unimol.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17323

ABSTRACT

This paper examines the role of continuous professional development in fostering the European Key Competences within formal, non-formal, and informal learning contexts, with a particular focus on the Learning Cities model. Conceived as inclusive and interconnected educational ecosystems, Learning Cities promote a lifelong learning paradigm that transcends institutional school boundaries, integrating cultural, social, and technological resources. Through a theoretical-critical analysis and the examination of innovative experiences, the study explores the strategies through which educators can act as mediators between heterogeneous educational environments, fostering a pedagogy of transition and the recognition of knowledge acquired in diverse contexts. The findings highlight the need for flexible and cross-sectoral training policies capable of supporting a teaching profession oriented toward lifelong and lifewide learning, thus addressing the educational challenges of contemporary society.

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 3, 2025

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

Keywords: competences, cities, learning, lifelong learning, transitions.

RIASSUNTO

Il presente contributo esamina il ruolo della formazione continua nello sviluppo delle Competenze chiave europee nei contesti di apprendimento formale, non formale e informale, con un focus sul modello delle Learning Cities. Queste ultime, concepite come ecosistemi educativi inclusivi e interconnessi, promuovono un paradigma di apprendimento permanente che trascende i confini istituzionali della scuola, integrando risorse culturali, sociali e tecnologiche. Attraverso un'analisi teorico-critica e l'analisi di esperienze innovative, si indagano le strategie mediante le quali i docenti possono fungere da mediatori tra ambienti educativi eterogenei, favorendo una pedagogia della transizione e il riconoscimento delle conoscenze acquisite in contesti diversificati. I risultati dello studio evidenziano la necessità di politiche formative flessibili e intersettoriali, in grado di supportare una professionalità docente orientata al lifelong e lifewide learning, rispondendo così alle sfide educative della contemporaneità.

Parole chiave: competenze, learning cities, apprendimento, lifelong learning, transizioni.

1. INTRODUZIONE

All'interno di un contesto globale caratterizzato da rapide trasformazioni sociali, culturali, economiche e tecnologiche, la questione dell'apprendimento permanente si configura come una delle sfide più rilevanti per i sistemi educativi contemporanei. La crescente complessità della realtà quotidiana e l'incertezza che permea il mondo del lavoro, impongono agli individui di aggiornare costantemente le proprie competenze, sviluppando capacità trasversali che consentano di adattarsi in maniera flessibile a contesti in continua evoluzione. Il paradigma del *lifelong learning*, ovvero l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, si configura come una risposta strategica a tali esigenze, ponendo le basi per un'educazione che superi la dimensione strettamente scolastica e coinvolga tutti gli ambiti dell'esperienza umana. A tale impostazione si affianca il concetto di *lifewide learning*, che amplia ulteriormente il campo di indagine e intervento educativo, sottolineando come l'apprendimento non avvenga soltanto in sequenza temporale, ma anche in parallelo, attraverso una molteplicità di contesti: formale, non formale e informale (Jackson, 2011).

È proprio in tale quadro teorico che si inserisce il modello delle *Learning Cities*, promosso dall'UNESCO *Institute for Lifelong Learning* (2015), il quale individua nella città un nodo fondamentale per la promozione di ambienti educativi inclusivi, equi e accessibili: concepite come ecosistemi dinamici, le *Learning Cities* integrano risorse culturali, sociali, economiche e tecnologiche in un'ottica collaborativa e intersettoriale, riconoscendo nell'educazione una leva di sviluppo sostenibile attraverso la partecipazione attiva di scuole, Università, enti del terzo settore, biblioteche, musei e imprese (Azara, Leproni & Argusti, 2024).

In tali ecosistemi, il docente acquisisce una funzione strategica di mediatore dei saperi, linguaggi e contesti: il suo ruolo non si limita più alla mera trasmissione di contenuti, ma si estende alla

progettazione di percorsi formativi in grado di valorizzare le competenze acquisite anche in ambiti non formali, lavorativi o sociali (Ronchetti, 2016). Ne deriva così una professionalità orientata ad una logica trasformativa, fondata su una pedagogia della transizione, che mira a costruire connessioni significative tra apprendimento formale, non formale e informale.

Il presente contributo esplora il rapporto tra le Competenze chiave europee e il ruolo delle *Learning Cities* nella promozione dell'apprendimento permanente, con particolare attenzione alla funzione educativa degli insegnanti all'interno di contesti aperti e interconnessi: a partire da un'analisi teorico-critica sia dei principali riferimenti normativi e concettuali sia di esperienze innovative nazionali e internazionali, si cercherà di delineare le condizioni necessarie per lo sviluppo di politiche formative flessibili, inclusive e intersettoriali, capaci di rispondere alle sfide educative della contemporaneità.

2. LE COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE

Nel dibattito educativo europeo, il concetto di competenza ha assunto un ruolo centrale a partire dai primi anni Duemila, in risposta a trasformazioni sociali, culturali, economiche e tecnologiche che hanno profondamente ridefinito le finalità e le strutture della formazione. Con l'adozione del Quadro di riferimento europeo sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* da parte del Parlamento Europeo e del Consiglio nel 2006 (European Parliament & Council, 2006), si è inteso promuovere una visione unitaria delle competenze necessarie a garantire la piena partecipazione alla vita sociale, culturale ed economica, rafforzando inclusione, occupabilità e sviluppo personale.

All'interno di tale cornice, la competenza è intesa come un insieme integrato di conoscenze, abilità e disposizioni ad agire, da mobilitare in contesti reali e mutevoli lungo tutto il corso della vita.

Nel 2018, la Commissione Europea ha rivisto il Quadro, rendendolo maggiormente coerente con le sfide educative emergenti e con la crescente complessità dei contesti sociali (European Commission, 2018): tra gli elementi innovativi si segnalano i riferimenti espliciti alla sostenibilità, alla cittadinanza attiva e al benessere, nonché l'invito a promuovere metodologie didattiche centrate sulla persona. L'apprendimento non formale e informale è riconosciuto come parte integrante del percorso educativo, in una logica di continuità tra ambienti diversi.

Il nuovo Quadro individua otto competenze chiave, considerate essenziali per ogni cittadino europeo:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria (STEM);
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Ciascuna è concepita come trasversale, adattabile e interrelata, sviluppabile in percorsi formali, non formali e informali, in tutti gli stadi della vita.

La rilevanza di tali competenze trascende la dimensione tecnico-professionale: esse contribuiscono alla formazione di soggetti critici, consapevoli e responsabili. In particolare, le competenze legate alla cittadinanza, alla dimensione personale e sociale e alla capacità metacognitiva di imparare a imparare sono essenziali per una cultura democratica, fondata su partecipazione, solidarietà ed equità.

Il loro sviluppo richiede una pianificazione intenzionale e sistemica.

In tale contesto, la formazione continua rivolta agli adulti, e in modo specifico agli insegnanti, riveste un ruolo strategico per aggiornare e ampliare le competenze richieste dal cambiamento; riconoscere l'apprendimento come processo permanente implica una trasformazione dell'identità professionale, intesa come un percorso dinamico e riflessivo, che richiede non solo aggiornamento contenutistico, ma anche una revisione delle pratiche didattiche e relazionali (Billett, 2010).

Il pieno dispiegarsi delle Competenze chiave richiede anche un ripensamento delle politiche educative: in questa direzione si colloca l'Agenda 2030, che riconosce nell'istruzione di qualità un volano per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), insieme agli strumenti per la validazione degli apprendimenti non formali e informali sviluppati dal CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*), costituisce un tentativo significativo di creare sistemi integrati per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, al fine di promuovere la mobilità sociale e la piena realizzazione personale (CEDEFOP, 2015).

3. LEARNING CITIES: PARADIGMA, PRATICHE E PROSPETTIVE

All'interno del più ampio contesto dell'educazione permanente, il concetto di *Learning City* si configura come una proposta innovativa, capace di oltrepassare i confini tradizionali dell'istruzione formale e di offrire una visione sistemica e intersettoriale dell'apprendimento. Introdotto e promosso dall'UNESCO attraverso l'*Institute for Lifelong Learning*, tale modello riconosce nella città contemporanea un attore centrale nella costruzione di contesti educativi inclusivi, distribuiti e accessibili. Secondo la definizione ufficiale, una *Learning City* è una realtà urbana che mobilita in modo efficace tutte le risorse disponibili per sostenere un apprendimento continuo, articolato lungo tutto l'arco della vita, in ogni spazio sociale: dalla scuola alla famiglia, dal lavoro alla comunità, dal museo al digitale (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015).

Le *Learning Cities* si fondano su sei caratteristiche fondamentali delineate dall'UNESCO (*Key Features*): mobilitazione delle risorse, inclusione e uguaglianza, apprendimento familiare e comunitario, cultura di qualità, uso delle tecnologie e miglioramento continuo. Tali dimensioni sono collegate a un'ampia gamma di Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, oltre agli SDGs 4 (istruzione di qualità) e 11 (città e comunità sostenibili): in particolare le *Learning Cities* promuovono anche gli obiettivi 5 (uguaglianza di genere), 8 (lavoro dignitoso e crescita economica), 10 (riduzione delle disuguaglianze), 16 (pace e giustizia) e 17 (partnership per gli obiettivi). Documenti chiave in questo senso sono la *Beijing Declaration on Building Learning Cities* (UNESCO, 2013) e "Learning Cities e OSS: Guida all'Azione" (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017) che offrono un quadro operativo per sostenere le politiche locali di educazione sostenibile.

Questa prospettiva comporta un radicale ripensamento delle modalità di progettazione e gestione dell'educazione nei contesti urbani, in quanto le *Learning Cities* si presentano come ecosistemi complessi, dinamici e in costante trasformazione, dove interagiscono attori differenti con l'obiettivo condiviso di favorire lo sviluppo personale, sociale e professionale dell'intera comunità. L'efficacia di tali sistemi si fonda su tre assi portanti:

- l'inclusività, intesa come accesso equo e diffuso alle opportunità educative;
- l'interconnessione, volta a creare sinergie tra settori spesso disgiunti;
- l'innovazione, come attitudine progettuale e risposta creativa alle sfide emergenti (Azara,

Leproni & Agrusti, 2024).

Tra gli obiettivi fondativi di una *Learning City* vi è la valorizzazione dell'apprendimento in tutte le sue forme, incluso quello informale e non formale. Riconoscere e valorizzare ciò che si apprende nella vita quotidiana, nel lavoro, nel volontariato significa promuovere un'idea di educazione orientata alla persona nella sua interezza, capace di generare appartenenza, emancipazione e coesione sociale (CEDEFOP, 2015).

Numerose città hanno implementato con successo questo modello, entrando a far parte della *Global Network of Learning Cities* (GNLC), istituita dall'UNESCO nel 2013.

Tra i casi più significativi a livello internazionale si possono menzionare:

- Cork (Irlanda), vincitrice del *Learning City Award 2019*, che si è distinta per l'adozione di strategie di promozione del *lifelong learning* radicate nel tessuto sociale, come il *Learning Festival*, una manifestazione annuale che propone centinaia di eventi educativi gratuiti, rivolti a persone di ogni età, con l'obiettivo di celebrare l'apprendimento in tutte le sue forme. Il successo dell'iniziativa si fonda sulla capacità di attivare un'ampia rete di attori nella promozione di una cultura dell'apprendimento continuo e partecipativo, in un'ottica interculturale e intergenerazionale¹;
- Espoo (Finlandia) che ha posto al centro della propria politica educativa l'innovazione tecnologica e la collaborazione interistituzionale. La città ha sviluppato un ecosistema formativo integrato che connette scuole, università, imprese e servizi sociali mediante piattaforme digitali e percorsi di apprendimento personalizzati. Particolarmente significativi sono i progetti *Schools as Innovation Hubs* e *Me & My City* che coinvolgono attivamente gli studenti in processi di co-progettazione e risoluzione di problemi reali, legati ai bisogni della comunità locale ed offrono agli studenti la possibilità di conoscere ed avvicinarsi al mondo del lavoro attraverso un metodo pratico che è basato sul *curriculum* scolastico della scuola finlandese²;
- Medellín (Colombia) che, nel contesto latino-americano, offre un esempio potente di rigenerazione urbana centrata sull'educazione; il suo caso è esemplare per il suo carattere trasformativo, in quanto, dopo decenni segnati da conflitti sociali e marginalità, la città ha investito nella creazione dei *Parques Biblioteca*, spazi multifunzionali situati nelle aree periferiche, che integrano biblioteca, centro civico, laboratori didattici e luoghi di incontro comunitario. Tali spazi non solo favoriscono l'accesso alla cultura e alla formazione, ma promuovono attivamente la coesione sociale, configurandosi come autentici presidi di apprendimento permanente e cittadinanza democratica. All'interno della città si persegue il modello di *Educational Transformation* con lo scopo di ottenere un sistema educativo di qualità, così come previsto dall'Agenda 2030, ponendo particolare attenzione agli obiettivi 4 e 11³.

Anche l'Italia offre esempi virtuosi, sebbene in assenza di un quadro normativo dedicato. Un esempio consolidato è quello di Torino Città Educativa, progetto avviato dal Comune in collaborazione con scuole, musei, fondazioni e realtà del terzo settore. Attraverso un ampio catalogo di attività didattiche

¹ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/cork>

² <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/espoo>

³ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/medellin>

rivolte a studenti di ogni ordine e grado, il progetto intende costruire un dialogo costante tra scuola e territorio, promuovendo l'educazione attraverso l'arte, la scienza, la memoria e la partecipazione civica. Torino ha elaborato strategie educative coerenti con le trasformazioni indotte dalla società della conoscenza e con le potenzialità derivanti dalle tecnologie; tra le iniziative maggiormente di rilievo rientrano l'Agenda Torino 2030, che rappresenta un piano strategico integrato che coinvolge in modo sinergico una pluralità di *stakeholder* locali e propone come uno degli obiettivi principali quello della sostenibilità ambientale e della resilienza urbana, assumendo il paradigma della "città che apprende" come riferimento per l'attuazione di politiche innovative e inclusive. Altra buona pratica è il *Torino Civic Centre School and Innovative Didactic Centre* che si configura come un polo educativo sperimentale nel quale convergono e interagiscono funzioni educative, culturali e sociali, dando vita ad un ambiente formativo integrato all'interno del quale operano laboratori diversificati, ma complementari: l'EduLab, dedicato alla sperimentazione di pratiche didattiche innovative e all'apprendimento permanente, un laboratorio teatrale, per la valorizzazione in ambito artistico, e un laboratorio cinematografico e multimediale, volto a esplorare connessioni tra innovazione tecnologica, linguaggi espressivi e processi formativi⁴.

Un'iniziativa particolarmente interessante è quella della città di Fermo, nelle Marche, che ha elaborato un modello di comunità educante orientato alla lotta contro la dispersione scolastica e la povertà educativa. Tra le buone pratiche proposte ve ne sono due di particolare rilievo: un Corso universitario sperimentale per Mediatori Internazionali della Lingua dei Segni lanciato nel 2019 e l'Educazione degli adulti presso l'Università Popolare di Fermo, istituita con l'obiettivo di contribuire al raggiungimento degli Obiettivi 4 e 11 dell'Agenda 2030⁵.

Un'altra iniziativa di rilievo è quella di Reggio Calabria, la quale è orientata alla costruzione di una comunità inclusiva, accogliente e fondata sull'apprendimento permanente e sulla valorizzazione della diversità culturale. La città riconosce l'importanza cruciale dell'investimento in istruzione e conoscenza come leva per il progresso sostenibile e coesione sociale. Un momento particolarmente rilevante in questo percorso è rappresentato dall'ingresso ufficiale di Reggio Calabria nel *Global Network of Learning Cities* dell'UNESCO, avvenuto il 2 settembre 2022; come osservato da Laura Marchetti (2024), tale adesione si fonda su una visione educativa innovativa che intreccia la memoria culturale con la rigenerazione del paesaggio e la giustizia sociale. Nel quadro delle buone pratiche educative e sociali, si inserisce il progetto *I Walk the Line*, programma di inclusione rivolto ai giovani tra i 14 e i 25 anni ospitati in centri di prima accoglienza, istituti penali minorili e strutture residenziali con lo scopo di contrastare fenomeni come l'abbandono scolastico, il bullismo, il cyberbullismo e la povertà educativa. A rafforzare l'infrastruttura sociale cittadina contribuisce anche l'*Hub* per i servizi alla famiglia, che agisce come punto di riferimento per nuclei familiari in condizioni di vulnerabilità fornendo orientamento e accesso ai servizi educativi, sanitari, assistenziali e di *welfare*. Infine, la partecipazione attiva della città al *Protection System for Asylum Seekers and Refugees* (SPRAR) testimonia l'impegno nel garantire protezione e percorsi di integrazione socio-economica ai migranti forzati, promuovendone il protagonismo nei processi comunitari secondo un approccio inclusivo e sostenibile⁶.

Le esperienze esaminate, pur contraddistinte da una notevole eterogeneità di contesti, obiettivi e modalità operative, rivelano l'emergere di alcuni elementi trasversali che, seppur declinati in forme

⁴ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/turin>

⁵ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/fermo>

⁶ <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities/reggio-calabria>

diverse, sembrano costituire fattori chiave di successo:

- la costruzione di reti stabili tra soggetti istituzionali, educativi e sociali;
- il coinvolgimento diretto e consapevole della cittadinanza nei percorsi formativi;
- una concezione dell'educazione intesa non più soltanto come prerogativa del sistema scolastico, ma come leva strategica per *l'empowerment* individuale e per il rafforzamento della coesione sociale.

Tuttavia, accanto a tali potenzialità, emergono alcune criticità che, pur presentandosi con sfumature differenti da un contesto all'altro, risultano ricorrenti e spesso strutturali: tra queste, si evidenzia in particolare la difficoltà di garantire una sostenibilità economica a lungo termine per progetti che, troppo spesso, dipendono da finanziamenti discontinui o circoscritti a iniziative straordinarie, senza che si riescano a consolidare strutturalmente le pratiche più efficaci all'interno delle politiche pubbliche.

A ciò si aggiunge la persistente assenza di strumenti istituzionali e normativi in grado di riconoscere e valorizzare le competenze acquisite in contesti informali o non formali, rendendo di fatto difficile la loro effettiva spendibilità nei circuiti educativi e professionali: una difficoltà che si acuisce laddove le responsabilità e le abilità risultano frammentate tra diversi livelli amministrativi, in un quadro generale segnato dall'assenza di una regia nazionale capace di promuovere una visione integrata, stabile e lungimirante delle politiche educative territoriali.

Oltre ai casi di Torino, Fermo e Reggio Calabria, fanno parte del *Global Network of Learning Cities* anche le città di Palermo, Lucca e Trieste. Sebbene non approfondite in questo contributo, costituiscono ulteriori esempi del potenziale trasformativo delle politiche educative urbane orientate all'apprendimento permanente. In particolare, si segnala l'opportunità di estendere future analisi comparative a queste realtà per valorizzare le buone pratiche e i modelli di *governance* territoriale.

4. I DOCENTI COME MEDIATORI EDUCATIVI TRA CONTESTI DIVERSIFICATI

Nel contesto teorico dell'apprendimento permanente, il ruolo del docente si ridefinisce in termini profondamente trasformativi: non è più soltanto trasmettitore di saperi disciplinari, ma una figura professionale chiamata a facilitare i processi di apprendimento e a mediare tra differenti linguaggi, culture e ambienti educativi. Tale evoluzione investe tanto la dimensione epistemologica quanto quella identitaria della professione docente: l'insegnante si configura oggi come progettista di ambienti formativi complessi, capaci di valorizzare competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali, ponendo al centro la persona e la sua esperienza di vita (Schleicher, 2018).

La ridefinizione di questa figura si inserisce in un ripensamento generale delle finalità educative, che riconosce nelle competenze chiave per la cittadinanza attiva, l'inclusione e la coesione sociale, orizzonti formativi prioritari. In questo scenario, l'insegnante si colloca come snodo critico tra saperi istituzionalizzati e pratiche di apprendimento diffuse; la scuola, infatti, ha cessato da tempo di essere l'unico spazio legittimato dell'educazione, diventando una tra le molteplici agenzie che popolano l'ecosistema formativo contemporaneo (Guichard, 2016).

Al docente è richiesto non solo di riconoscere la pluralità dei codici linguistici e simbolici presenti nei contesti scolastici, ma anche di costruire pratiche didattiche sensibili alla diversità, capaci di trasformarla in leva per l'apprendimento collettivo attraverso una valorizzazione delle differenze che presupponga uno sguardo pedagogico riflessivo e interculturale, fondato su una solida formazione

professionale e sulla disponibilità al confronto (Schön, 1983; Day & Sachs, 2004).

Dal punto di vista operativo, la mediazione tra saperi e contesti richiede strategie didattiche flessibili, capaci di equilibrare rigore metodologico e apertura innovativa.

Un esempio concreto in questa direzione è rappresentato dai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), introdotti dalla Legge 107/2015 e ridefiniti nel quadro del PNRR: i PCTO permettono agli studenti di apprendere attraverso esperienze concrete in contesti lavorativi, sociali e culturali, favorendo la connessione tra scuola, territorio e mondo del lavoro, in linea con gli obiettivi delle *Learning Cities*.

In questo senso, la progettazione interdisciplinare diventa leva strategica per superare la compartimentazione dei saperi e affrontare la complessità con un approccio integrato: difatti, attraverso l'integrazione di più discipline in un impianto formativo coerente, è possibile sviluppare competenze trasversali, stimolare il pensiero critico e favorire la collaborazione tra pari (Beane, 1997).

Tra le metodologie che supportano la funzione del docente mediatore vi è la didattica esperienziale, fondata sull'apprendimento situato e la riflessione sull'esperienza. Seguendo l'eredità pedagogica di Dewey (1938), essa valorizza l'azione come generatrice di significato, trasformando l'esperienza da evento episodico a occasione formativa: l'insegnante assume, così, il ruolo di facilitatore di percorsi educativi connessi al vissuto degli studenti, capaci di radicarsi nella realtà e nella quotidianità.

Approcci come il *cooperative learning* e il *service learning* si inseriscono coerentemente in questa visione:

- il *cooperative learning*, sviluppa l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e la costruzione di pratiche relazionali (Johnson & Johnson, 2009);
- il *service learning*, invece, integra la didattica con l'impegno sociale, promuovendo l'apprendimento attraverso il servizio alla comunità.

Entrambe le strategie richiedono un docente progettista e riflessivo, capace di valutare l'impatto educativo dell'azione e di costruire ambienti inclusivi.

Uno snodo cruciale dell'attività di mediazione educativa riguarda il riconoscimento delle competenze acquisite in ambienti non formali e informali: il docente deve saper utilizzare strumenti di osservazione e valutazione autentica, come il portfolio formativo, il bilancio delle competenze e le rubriche di valutazione, che rendano visibili saperi spesso non codificati (Eurydice, 2024; Ronchetti, 2016). Per svolgere efficacemente tale ruolo, la formazione in servizio va ripensata come processo permanente, non episodico e che si basi su ricerca-azione, confronto tra pari, sperimentazione metodologica e apertura alla dimensione comunitaria dell'insegnamento.

5. POLITICHE FORMATIVE E RICONOSCIMENTO DEGLI APPRENDIMENTI

Nel panorama delle *Learning Cities*, il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti non formali e informali rappresenta una delle sfide più significative per la costruzione di sistemi educativi in grado di coniugare equità, flessibilità e valorizzazione delle traiettorie individuali. A partire dalla *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea* del 2012, si è progressivamente affermata l'idea che l'apprendimento non possa più essere circoscritto ai soli spazi istituzionali della scuola o ai tempi codificati della formazione tradizionale, ma che si configuri, invece, come processo continuo, diffuso e profondamente intrecciato con l'esperienza quotidiana degli individui.

Alla base di questa visione vi è la convinzione che ogni esperienza, purché riconosciuta e validata attraverso criteri condivisi, possa costruire un contributo essenziale allo sviluppo personale e professionale di ciascun cittadino europeo (Consiglio dell'Unione Europea, 2012). In questa prospettiva, il CEDEFOP ha assunto un ruolo cruciale nella promozione di una cultura del riconoscimento che si orienti verso l'adozione di *standard* comuni e la condivisione di pratiche virtuose a livello transnazionale: le *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning* (CEDEFOP, 2015), in tal senso, rappresentano uno strumento di riferimento imprescindibile in quanto articolano un processo strutturato in quattro fasi (identificazione, documentazione, valutazione e certificazione) con l'obiettivo di garantire trasparenza e spendibilità delle abilità e conoscenze acquisite al di fuori dei percorsi formali.

Anche in Italia tali orientamenti sono stati recepiti attraverso l'adozione del D.L. 13/2013, che ha istituito il *Sistema nazionale di certificazione delle competenze*, basato su una cooperazione multilivello tra Stato, Regioni e autonomie locali, in coerenza con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF). Tuttavia, nonostante la normativa risulti formalmente consolidata, la sua effettiva attuazione continua a presentare forti disomogeneità a livello territoriale, dovute principalmente a ostacoli strutturali quali la frammentazione amministrativa, la discontinuità dei processi di implementazione e la persistente debolezza di una cultura del riconoscimento (Eurydice Italia, 2024).

Uno dei nodi critici più evidenti è rappresentato dall'impostazione ancora marcatamente scolastica che caratterizza il sistema educativo italiano, il quale fatica a riconoscere come pienamente legittime forme di apprendimento che si sviluppino al di fuori dei contesti formali: affinché la validazione degli apprendimenti non convenzionali possa realmente diventare una leva di inclusione e mobilità sociale, è indispensabile che essa venga intesa non soltanto come una procedura tecnica, ma come un processo culturale e politico, volto a restituire visibilità e valore alla pluralità delle esperienze educative (Schugurensky, 2000). Riconoscere il sapere che si genera nei contesti informali significa, infatti, legittimare la diversità dei percorsi individuali, promuovere giustizia educativa e conferire dignità a quelle competenze che restano troppo spesso invisibili.

Tuttavia, il riconoscimento dell'autonomia scolastica, introdotto con la Legge 15 marzo 1997, n. 59 e regolamentato dal DPR 8 marzo 1999, n. 275, ha conferito alle istituzioni scolastiche la possibilità di configurarsi come presidi culturali attivi: esse possono progettare autonomamente la propria offerta formativa, in collaborazione con soggetti territoriali pubblici e privati, nel rispetto dei principi del *lifelong learning* e del *lifewide learning*.

In assenza di un coordinamento efficace e di strumenti operativi condivisi, molte esperienze di validazione restano, purtroppo, confinate a progettualità sperimentali, difficilmente replicabili e circoscritte a contesti professionali specifici; inoltre la mancanza di personale adeguatamente formato, l'insufficienza di dispositivi regolativi stabili e l'assenza di meccanismi di riconoscimento formalizzati rappresentano ulteriori barriere all'estensione e alla legittimazione di una cultura della certificazione (Gusmeroli, 2016).

È in questo scenario che il paradigma dell'intersectorialità assume un ruolo strategico: la costruzione di un ecosistema formativo capace di sostenere il riconoscimento delle competenze lungo tutto l'arco della vita richiede, infatti, un'interazione costante e proficua tra istituzioni educative, enti locali, realtà culturali, imprese e organizzazioni del terzo settore. Le *Learning Cities*, in quanto modelli urbani orientati all'integrazione educativa e sociale, offrono un orizzonte operativo fertile, basato sulla co-progettazione e sulla corresponsabilità nella costruzione di percorsi formativi inclusivi e sostenibili (Azara, Leproni & Agrusti, 2024).

Esemplificazioni significative di tali pratiche si possono rintracciare nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), nelle Università Popolari e in numerose esperienze locali di educazione diffusa, dove si intrecciano attività didattiche, laboratori territoriali, percorsi artistici, iniziative civiche e tirocini professionalizzanti. In linea con Knowles (1984) e Mezirow (2000), l'educazione degli adulti si fonda su un approccio trasformativo, che valorizza esperienza, riflessività e autonomia; la formazione degli insegnanti, quindi, non deve essere un semplice aggiornamento, ma una pratica consapevole e ricorsiva, in grado di attivare processi di apprendimento critico e contestualizzato.

In questa prospettiva, si inserisce la Legge 20 agosto 2019, n. 92, che ha reintrodotto l'insegnamento dell'educazione civica in modo trasversale e interdisciplinare in tutti gli ordini di scuola. Il Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183, ne ha rafforzato la portata introducendo le Linee guida operative per una didattica integrata sin dalla scuola dell'infanzia, valorizzando la cittadinanza attiva, la sostenibilità ambientale e la cultura democratica. Questi elementi costituiscono componenti essenziali delle *Learning Cities* orientate ai principi dell'Agenda 2030.

Diventa dunque imprescindibile promuovere politiche pubbliche orientate alla costruzione di standard condivisi, alla formazione permanente degli operatori e alla creazione di reti stabili e resilienti nei territori: come ricordato anche dall'OCSE (2020), rafforzare il *lifelong learning* implica un investimento congiunto che deve essere al tempo stesso economico, culturale e progettuale.

6. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE FUTURE

L'analisi condotta evidenzia come la promozione delle Competenze chiave europee e il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti lungo l'intero arco della vita costituiscano elementi centrali per ripensare i sistemi educativi nel XXI secolo. In un contesto segnato da crescente complessità e da continue trasformazioni sociali, economiche e culturali, tali sfide richiedono un approccio sistemico e inclusivo, capace di valorizzare la pluralità dei percorsi formativi e di sostenere una cittadinanza attiva orientata allo sviluppo sostenibile.

All'interno di questo orizzonte, il paradigma delle *Learning Cities* emerge non soltanto come un'innovazione sul piano organizzativo, ma come una proposta culturale che riformula il concetto stesso di educazione, intesa come processo collettivo, continuo e partecipato. Le città che apprendono si configurano, infatti, come spazi aperti e vitali in cui la conoscenza si costruisce attraverso la collaborazione tra istituzioni, territori e cittadini, e dove l'apprendimento trascende i confini scolastici per radicarsi nei luoghi della vita quotidiana. In tali ambienti policentrici, anche gli apprendimenti maturati in contesti non formali e informali possono trovare legittimazione e riconoscimento, acquisendo visibilità e valore all'interno di un disegno formativo più ampio e democratico (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015; CEDEFOP, 2015).

In questo ecosistema dinamico, il ruolo del docente assume tratti profondamente rinnovati, evolvendo da trasmettitore di saperi a facilitatore dei processi educativi personalizzati e promotore di ambienti di apprendimento flessibili e connessi alla realtà. Le competenze richieste all'insegnante contemporaneo (dalla capacità di lavorare in rete al dialogo con la comunità educante, dall'integrazione interdisciplinare alla promozione della riflessività e del pensiero critico) non possono più essere affidate alla sola motivazione individuale o ad aggiornamenti occasionali. Al contrario, esse esigono percorsi strutturati di formazione continua, fondati sulla ricerca-azione, sull'apprendimento collaborativo e sul confronto professionale tra pari (Schleicher, 2018; OECD, 2020).

Affinché la *vision* delle *Learning Cities* possa radicarsi stabilmente oltre la dimensione sperimentale, è indispensabile un impegno politico esplicito che miri a superare la frammentazione attuale e a promuovere un coordinamento strategico delle politiche formative. Ciò implica il rafforzamento della *governance* territoriale dell'educazione attraverso il dialogo tra scuola, Università, enti culturali, terzo settore e mondo produttivo. In questa direzione, l'elaborazione di piani strategici nazionali per l'apprendimento permanente, che includano il sostegno alle città educanti, la valorizzazione delle reti locali e la formalizzazione dei dispositivi di riconoscimento delle competenze, rappresenta un passaggio imprescindibile (European Commission, 2019; INDIRE, 2023).

Le esperienze analizzate, sia a livello internazionale che nel contesto italiano, dimostrano come sia effettivamente possibile sviluppare modelli educativi che coniughino innovazione, inclusione e partecipazione. Ma, perché tali modelli possano generare un impatto sistemico e duraturo, è necessario che siano sostenuti da investimenti pubblici continuativi, da politiche educative di lungo respiro e da un cambiamento culturale che riconosca l'educazione come bene comune, infrastruttura democratica e risorsa strategica per il progresso umano.

Immaginare le città come luoghi dell'apprendimento condiviso significa restituire centralità alla persona, al suo diritto di apprendere in ogni fase e luogo della vita e alla sua capacità di contribuire attivamente alla costruzione di una società più equa, consapevole e resiliente. Per dare concreta attuazione a questa visione, sarà necessario costruire alleanze educative solide, sostenere in modo coerente la professionalità docente e promuovere politiche formative ispirate ai principi dell'inclusione, della giustizia e della sostenibilità; solo attraverso un impegno collettivo di tale portata sarà possibile realizzare, in modo effettivo, il principio dell'apprendimento permanente e delineare un futuro educativo all'altezza delle sfide del nostro tempo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Azara, L., Leproni, R., & Agrusti, F. (a cura di). (2024). *Learning cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Billett, S. (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Springer.
- Cavalli, A., & Argentin, G. (a cura di). (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola*. Bologna: Il Mulino.
- CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea. (2012). *Raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Day, C., & Sachs, J. (Eds.). (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- European Commission. (2018). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: COM(2018) 24 final.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.

- European Commission. (2021). *Lifelong learning and local development: Building inclusive learning cities in the EU*. Publications Office of the European Union.
- European Parliament & Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, L394.
- Eurydice Italia. (2024). *Validazione dell'apprendimento non formale e informale nell'istruzione superiore in Europa*. INDIRE.
- Guichard, J. (2016). From vocational guidance to life design dialogues. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design* (pp. 11–25). Hogrefe Publishing.
- Gusmeroli, D. (2016). La validazione degli apprendimenti non formali e informali: normativa e prospettive. In D. Trincherò (a cura di), *I processi di validazione e certificazione delle competenze* (pp. 35–58). Milano: FrancoAngeli.
- INDIRE. (2023). *Comunità educanti e reti territoriali: percorsi italiani verso le Learning Cities*. Firenze: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
- Jackson, N.J. (2011). *Learning for a complex world: a lifewide concept of learning, education and personal development*. AuthorHouse.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. Jossey-Bass.
- Marchetti, L. (2024). Bellezza, Natura, Memoria. Il ruolo delle Learning Cities nella custodia del patrimonio di comunità. In L. Azara et al. (a cura di), *Learning cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono* (pp. 75-92). Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- OCSE. (2020). *The future of education and skills 2030: OECD Learning Compass*. OECD Publishing.
- Ronchetti, M. (2016). Competence-based education in the Italian context: State of affairs and overcoming difficulties. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education* (pp. 407–427). Springer.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (2024). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. *New Approaches to Lifelong Learning*, NALL Working Paper No. 19. University of Toronto.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). *Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the futures of education initiative*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2017). *Learning cities and SDGs: A guide to action*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2015). *Guidelines for Building Learning Cities*.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities: Lifelong learning for all—Promoting inclusion, prosperity and sustainability in cities*. International Conference on Learning Cities, Beijing, China.

Copyright (©) Noemi Russo



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

How to cite this paper: Russo, N. (2025). Plasmare il futuro dell'apprendimento: le competenze e il ruolo delle Learning Cities [Shaping the future of learning: competences and the role of Learning Cities]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 265-277.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17323