



3

Luglio 2025

The Learning City as a model of social inclusion

La Learning City come modello di inclusione sociale

Maria Sammarro

Università Mediterranea di Reggio Calabria

maria.sammarro@unirc.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17322

ABSTRACT

Contemporary cities often appear as places, or “non-places”, within which pluralism and cultural diversity, rather than becoming encounters and opportunities, become limits and obstacles, increasingly fueling prejudice and the social exclusion of those who – due to their multiple histories of poverty, hardship, migration, gender discrimination – embody otherness. Social inclusion – also through the guarantee of inclusive and equitable quality education for all – therefore becomes an educational emergency that indiscriminately concerns formal, non-formal and informal contexts. The Learning City fits into this scenario as a pedagogical model capable of responding to the complexity of today’s needs and challenges, since widespread and ongoing training, as well as targeted educational planning, play a strategic role in promoting a culture of differences and in the processes of democratization, development and peace.

Keywords: marginality, social inclusion, learning city, educational planning.

RIASSUNTO

Le città contemporanee si configurano spesso come luoghi, o “non luoghi”, all’interno dei quali il pluralismo e la diversità culturale, anziché farsi incontro ed opportunità, diventano limiti ed ostacoli, alimentando, sempre più diffusamente, il pregiudizio e l’esclusione sociale di coloro che – per le molteplici storie di povertà, di disagio, di migrazione, di discriminazione di genere – incarnano l’alterità. L’inclusione sociale – anche attraverso la garanzia di un’istruzione di qualità inclusiva ed equa per tutti – diventa, pertanto, un’emergenza educativa che riguarda indistintamente i contesti formali, non formali e informali. In questo scenario, si inserisce la Learning city come modello pedagogico capace di rispondere alla complessità dei bisogni e delle sfide odierne, poiché la formazione diffusa e permanente, nonché la progettazione educativa mirata, rivestono un ruolo strategico nella promozione di una cultura delle differenze e nei processi di democratizzazione, di sviluppo e di pace.

Parole chiave: marginalità, inclusione sociale, learning city, progettazione educativa.

1. LA CITTÀ CONTEMPORANEA TRA “CULTURA DELLO SCARTO” E INCLUSIONE SOCIALE

La città contemporanea, storicamente simbolo di scambi, relazioni e socializzazione, oggi si presenta come uno spazio attraversato da profonde contraddizioni determinate dalle trasformazioni sociali, economiche e culturali degli ultimi decenni. Il contesto urbano è al tempo stesso luogo di incontro e di esclusione, di possibilità e di marginalità (Alietti, 2017; Ciaramelli, 2023). Nel quadro della modernità liquida delineata da Bauman (2006), le città ospitano identità plurali, complesse, meticce. Le persone non si definiscono più attraverso un’unica appartenenza, ma si muovono tra più riferimenti culturali, linguistici, religiosi e valoriali (Biagioli, 2023). Questo porta a un’ibridazione che, da un lato, arricchisce il tessuto urbano, ma dall’altro genera smarrimento e tensioni, soprattutto quando si scontra con una visione monolitica dell’identità. Amartya Sen (2008) sottolinea il pericolo insito nella riduzione dell’individuo a una sola appartenenza: questa semplificazione alimenta conflitti e intolleranza.

La vita urbana contemporanea, segnata dalla frenesia e dalla mancanza di tempo, spinge a percorrere lo spazio senza viverlo, svuotando i luoghi del loro significato antropologico. A prevalere sono i “nonluoghi” (Augè, 2009), spazi anonimi, di transito e consumo, che ostacolano la costruzione di relazioni e appartenenze. La paura dell’Altro alimenta dinamiche di esclusione: si costruiscono muri non solo fisici, ma anche simbolici, eretti tramite stereotipi, pregiudizi e narrazioni stigmatizzanti (Allport, 1976; Goffman, 2018). Le periferie urbane, ad esempio, sono spesso raccontate come luoghi di degrado e devianza, producendo margini simbolici che generano esclusione (Forgacs, 2015) e creano una polarizzazione tra “noi” e “loro”, rafforzando la distanza tra il gruppo dominante e l’alterità (Zamperini, Menegatto, 2011; Santerini, 2021). Ad essere maggiormente colpite, le fasce

deboli della popolazione: giovani, immigrati, soggetti con disabilità, detenuti, madri single, NEET (Sammarro, 2024). E spesso, l'inclusione o l'esclusione dell'Altro passa attraverso lo sguardo che poniamo su di lui (Bocci, 2013): lo sguardo può essere accogliente, empatico, capace di riconoscere l'unicità di ogni individuo; oppure, può essere stigmatizzante, giudicante, escludente.

Nel contesto contemporaneo, segnato da un accentuato individualismo e da un'economia globalizzata che spesso privilegia il profitto a discapito della dignità umana, Papa Francesco ha coniato un'espressione potente e provocatoria: "cultura dello scarto". Tale espressione sintetizza una visione critica del sistema sociale ed economico dominante, nel quale persone e risorse vengono considerate e trattate come "usa e getta". Al centro di questa critica si trovano i concetti opposti di esclusione e inclusione sociale, che costituiscono l'asse etico attorno al quale ruota il pensiero del Pontefice. Nella sua esortazione apostolica *Evangelii Gaudium* (2013) e in numerosi discorsi successivi, Papa Francesco denuncia un sistema che "esclude" invece di "integrare", e che produce "nuove forme di povertà e fragilità". La cultura dello scarto si manifesta quando i poveri, gli anziani, i migranti, i soggetti con disabilità vengono considerati come elementi superflui, non funzionali, da emarginare o ignorare. La povertà oggi non è solo mancanza di mezzi, ma perdita di appartenenza, di partecipazione alla vita collettiva. L'esclusione sociale, secondo il Pontefice, è più grave della semplice disuguaglianza, perché implica che certe vite non abbiano più valore. Le persone escluse diventano "invisibili" per la società: non contano, non partecipano, non esistono se non come problema. Tale visione richiama l'urgenza di un cambiamento radicale nelle logiche che governano la convivenza umana. Contrapposta alla cultura dello scarto è la cultura dell'inclusione, fondata sulla convinzione che ogni persona sia portatrice di una dignità inalienabile e, proprio per questo, posta nelle condizioni di partecipare attivamente al proprio processo di cambiamento, tramite l'accesso all'istruzione e al lavoro dignitoso.

In un contesto in cui convivono spinte alla competizione e alla prestazione con fragilità esistenziali e povertà crescenti (Palmieri, 2016) è urgente rimettere al centro una prospettiva educativa capace di sostenere chi è più a rischio. In tale scenario, il riconoscimento dell'alterità e la costruzione di pratiche inclusive rappresentano una sfida educativa fondamentale, una emergenza pedagogica, come afferma Striano (2010), che richiede processi intenzionali di cambiamento, orientati alla realizzazione della piena umanità di ciascuno.

In questo senso, per contrastare le derive segreganti e costruire una convivenza fondata sul riconoscimento reciproco, la *Learning city* (Azara, Di Rienzo, 2018) diventa il modello pedagogico capace di rispondere alla complessità dei bisogni e delle sfide odierne, poiché la formazione diffusa e permanente, nonché la progettazione educativa mirata (Perla, Riva, 2016), rivestono un ruolo strategico nella promozione di una cultura delle differenze e nei processi di democratizzazione e di sviluppo. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, infatti, consente la promozione di uno sguardo che va oltre, capace di mettere in discussione stereotipi e visioni normalizzanti, per favorire l'incontro autentico e il riconoscimento reciproco (Sabatano, 2015). In una società plurale, è fondamentale riconoscere la molteplicità delle identità e promuovere politiche sociali ed educative orientate all'inclusione al dialogo interculturale come strumento di pace (Ferrante *et al.* 2020).

2. IL RITIRO SOCIALE DEI GIOVANI COME ESCLUSIONE SOCIALE

Nell'era "onlife" (Floridi, 2014), in cui il confine tra online e offline è sempre più sfumato, la relazione tra giovani e contesti digitali diviene centrale nella comprensione di dinamiche afferenti all'estroversione e introversione digitale. Se da un lato, assistiamo ad un dilagante narcisismo digitale (Zona, 2015) – esplicitato attraverso forme di vetrinizzazione sociale (Codeluppi, 2021) e desiderio d'estimità che spingono i giovani a vivere sotto i riflettori, prediligendo la sfera pubblica piuttosto che quella privata, alla ricerca incessante di *followers* e *like* – dall'altro, il fenomeno del ritiro sociale giovanile, rappresentato emblematicamente dal fenomeno *hikikomori*, costituisce una forma emergente e complessa di esclusione sociale.

Il termine "hikikomori", coniato in Giappone da Tamaki Saitō, descrive quei giovani che si ritirano per mesi o anni dalla vita sociale, scolastica o lavorativa, rinchiudendosi nella propria stanza. Recenti studi (Kato *et al.*, 2019) ne identificano le caratteristiche principali: assenza di relazioni significative al di fuori della famiglia, isolamento per oltre sei mesi, e una significativa sofferenza psicologica o funzionale.

In Italia, come sostiene Lancini (2019), il fenomeno va compreso alla luce di un modello educativo mutato, in cui il ruolo genitoriale si è trasformato da normativo a protettivo, generando nei figli un senso di inadeguatezza e paura del fallimento. In un contesto scolastico e sociale sempre più competitivo e performativo, molti adolescenti non reggono l'urto del confronto sociale e si ritirano come forma di autodifesa.

Pier Cesare Rivoltella (2017) parla di "onlife" come di un nuovo habitat esistenziale: le tecnologie digitali non sono strumenti esterni, ma ambienti che mediano relazioni, emozioni e costruzione dell'identità. Nell'era onlife, l'hikikomori non è necessariamente disconnesso: il ritiro fisico può essere accompagnato da un'intensa vita online. In questo senso, la "cittadinanza mediale" e l'ambiente digitale ridefiniscono le forme della relazione e dell'apprendimento. Tuttavia, sebbene i social media offrano apparentemente possibilità illimitate di connessione, per molti adolescenti essi diventano terreno di ansia sociale, competizione costante e ritiro mascherato. Il ritiro sociale, così, assume una forma nuova: fisicamente isolato, il giovane può essere ancora attivo online, ma in modo disfunzionale.

Secondo uno studio pubblicato su *Psychiatry and Clinical Neurosciences* (Teo *et al.*, 2020), molti giovani ritirati mantengono contatti attraverso *gaming online*, *forum* o *social media*. Ciò problematizza l'equazione tra ritiro sociale e solitudine, e invita a riflettere sul significato stesso di "inclusione sociale" nell'epoca digitale.

Lancini (2021) interpreta l'hikikomori non solo come espressione di disagio individuale, ma come manifestazione del conflitto tra le richieste performative della società neoliberale e le fragilità adolescenziali. Il giovane si ritira, secondo Lancini, per incapacità di aderire a un modello adulto in crisi, incapace di offrire strumenti di significazione e appartenenza. In quest'ottica, alcuni studiosi parlano di hikikomori come di una "risposta postmoderna al disagio psicosociale" (Ranieri & Bruni, 2022), una modalità di protezione identitaria che sfrutta il digitale come rifugio, ma che rischia di cronicizzare la solitudine.

Un recente studio condotto in Italia (Mancini *et al.*, 2023) ha mostrato che interventi scolastici basati sulla pedagogia dell'ascolto e sull'integrazione delle tecnologie educative possono prevenire forme lievi di ritiro. Rivoltella propone una didattica "mediale" capace di riconoscere le esperienze digitali

dei giovani come risorse, non minacce. La scuola e i servizi socio-educativi hanno, dunque, il compito di decodificare i segnali precoci del ritiro e di offrire spazi ibridi – sia fisici che digitali – in cui i giovani possano esprimersi, sperimentare appartenenza e fallire senza stigma.

Il ritiro sociale nell'epoca onlife è un fenomeno complesso, che intreccia sofferenza individuale, trasformazioni educative e mutamenti culturali: l'hikikomori non è semplicemente un escluso, ma spesso un giovane che non ha trovato ancora uno spazio in cui essere incluso.

3. LEARNING CITIES E SMART CITIES: TECNOLOGIE, EDUCAZIONE E PARTECIPAZIONE PER UNA CITTÀ INCLUSIVA

Nel contesto delle trasformazioni urbane del XXI secolo, la convergenza tra tecnologia e partecipazione sociale rappresenta una sfida cruciale per il futuro delle città. L'avvento delle *smart cities*, fondate sull'impiego massiccio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), ha modificato in profondità il modo di concepire l'organizzazione urbana. Tuttavia, il rischio di una deriva tecnocratica, con effetti di esclusione e sorveglianza, impone una riflessione critica. In parallelo, il paradigma delle *learning cities* propone una visione educativa e partecipativa dello spazio urbano, in cui l'apprendimento permanente diventa motore di inclusione, coesione e sostenibilità.

Il concetto di *smart city* si è affermato a partire dagli anni Novanta, con l'obiettivo di ottimizzare le funzioni urbane attraverso l'uso di tecnologie digitali avanzate (Kominos, 2002). I settori interessati spaziano dai trasporti all'energia, dalla sanità all'edilizia, fino alla gestione ambientale. Inizialmente centrato sulla dimensione tecnologica, questo paradigma ha posto l'accento sull'efficienza e l'interconnessione.

Le città stanno cambiando i propri tratti sulla spinta della cultura digitale. L'innovazione tecnologica propone opportunità, legate alle reti digitali, che riguardano la vita quotidiana. Pensare e realizzare *smart cities* è una visione prospettica perché necessita di rivedere il tessuto urbano secondo la metafora della piattaforma digitale che semplifica, o dovrebbe semplificare, la connessione tra persone, la delineazione di iniziative innovative, attrae talenti e risorse economiche, richiede e stimola comportamenti collaborativi. L'«intelligenza» di queste proposte riguarda l'effettiva consapevolezza delle potenzialità che la popolazione saprà cogliere e la misura dell'adozione delle iniziative scelte (Vischi, 2014, pp. 36-37).

Tuttavia, una visione meramente tecnocentrica rischia di generare effetti distorsivi rilevanti: l'emarginazione dei cittadini meno alfabetizzati digitalmente, l'accentramento delle decisioni in mani tecnocratiche e l'espansione di logiche di sorveglianza (Batty *et al.*, 2012), attraverso la nascita di città «a due velocità» in cui si accentuano le disuguaglianze tra chi accede alla tecnologia e chi ne è escluso. Critici come Morozov (2014) e Zuboff (2019) hanno evidenziato come l'uso pervasivo dei dati e degli algoritmi possa trasformare la città in uno spazio di controllo, dove l'essere umano diventa oggetto di estrazione informazionale.

In risposta a tali rischi, negli ultimi anni, il focus si è spostato dal dispositivo alla persona: dalla *smart city* alla *human smart city* (Human Smart City Index, 2022) che pone al centro non solo le tecnologie, ma anche la relazione, la partecipazione e la giustizia sociale: «nell'aggettivo *human* possiamo trovare una trasformazione nel modo con cui vengono concepite, progettate e analizzate le città, alla

luce di una rinnovata centralità di concetti come prossimità, comunità, benessere psicofisico e sintonia con l'ambiente» (Braga, 2023, p. 362).

Parallelamente, il paradigma delle *learning cities*, elaborato da Longworth (2006) e promosso dall'UNESCO (2015), propone una visione della città come ambiente educativo diffuso. In tale prospettiva, l'apprendimento avviene in ogni luogo e momento della vita, attraverso l'interconnessione tra saperi, generazioni e culture. La città che apprende è caratterizzata dalla creazione di *learning circles*, comunità di pratica e infrastrutture educative formali e informali, che favoriscono il *lifelong learning*, l'empowerment civico e l'inclusione sociale. Ogni cittadino è considerato soggetto attivo del processo educativo e portatore di competenze, in una logica di corresponsabilità e cittadinanza attiva (Senge, 2006). Questo modello considera l'educazione come bene comune, superando l'approccio strumentale e individualistico e puntando alla costruzione di una società coesa e resiliente.

Il nodo centrale del rapporto tra città, tecnologia e partecipazione riguarda il potere informativo. Byung-Chul Han (2021) ha parlato di *infocrazia*, un regime in cui la sovrabbondanza di dati non si traduce in maggiore trasparenza o libertà, ma in nuove forme di controllo sociale e manipolazione percettiva. Zuboff (2019), con il concetto di *capitalismo della sorveglianza*, ha evidenziato come l'economia digitale tenda a ridurre gli individui a mere fonti di dati, funzionali a logiche di mercato che compromettono l'autonomia personale e la qualità della vita urbana.

In tale scenario, il ruolo dell'educazione appare fondamentale per sviluppare competenze critiche, consapevolezza civica e capacità di partecipazione democratica. La città digitale deve essere anche uno spazio pubblico riflessivo, capace di garantire diritti, trasparenza e accesso equo alle informazioni.

La sintesi tra *smart city* e *learning city* trova una sua formulazione nella visione della *città educativa*, proposta da Malavasi (2010) e fondata sull'idea che la trasformazione urbana debba avvenire attraverso processi educativi, partecipativi e solidali, capaci di generare appartenenza, responsabilità e innovazione sociale. La città educativa promuove una governance multilivello e collaborativa, in cui istituzioni, scuole, università, imprese e cittadini co-progettano gli spazi, le tecnologie e le politiche pubbliche. In tal modo, si passa dalla mera erogazione di servizi alla costruzione condivisa di significati e relazioni.

L'integrazione dei due paradigmi comporta una ridefinizione del concetto di "intelligenza urbana", non più legato solo all'efficienza tecnologica, ma anche alla capacità di apprendere, cooperare e includere. Le *smart cities* del futuro dovranno, dunque, essere anche *learning* e *educating cities*, capaci di mettere la persona al centro dei processi di innovazione, diminuendo il divario digitale, inteso non solo come accesso alla tecnologia ma anche come alfabetizzazione informatica. Tra le categorie più minacciate dall'esclusione digitale vi sono i soggetti anziani ("digital divide intergenerazionale"), le donne non occupate o in particolari condizioni ("digital divide di genere"), gli immigrati ("digital divide linguistico-culturale"), le persone con disabilità, le persone detenute e in generale coloro che, essendo in possesso di bassi livelli di scolarizzazione e di istruzione, non sono in grado di utilizzare gli strumenti informatici.

Se quindi il *digital divide* è una mancanza di risorse e competenze è necessario per le prime provvedere con adeguati finanziamenti e investimenti, interventi che sono di pertinenza dei decisori politici e non sono influenzati dalle logiche e dalle riflessioni dei ricercatori; per le seconde, invece, è necessaria una riflessione più approfondita, volta dapprima a definire che cosa

s'intende con *digital literacy* e come questa può e deve diventare un punto cardine per la città intelligente e la cittadinanza tutta che apprende (Agrusti, 2024, p. 122).

La città del futuro non può essere solo intelligente: deve essere anche educante, inclusiva e partecipativa. Solo unendo il potenziale delle tecnologie con la forza trasformativa dell'educazione, sarà possibile costruire spazi urbani capaci di affrontare le sfide globali — ambientali, sociali, democratiche — in modo equo e sostenibile. Il paradigma integrato di *learning smart city* rappresenta una sfida e un'opportunità: costruire città competenti, resilienti e profondamente umane, dove la tecnologia non sostituisce la relazione, ma la rafforza, e dove l'educazione diventa un diritto condiviso.

4. CONCLUSIONI: VERSO UN MODELLO DI LEARNING CITY PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE

Le città contemporanee sono chiamate a rispondere a sfide sempre più complesse in ambito sociale, economico e ambientale. In questo contesto, la *Learning City* rappresenta un paradigma innovativo e inclusivo capace di promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la giustizia e la sostenibilità.

La *Learning City*, concetto legato a quello di *educating city*¹, è una “città delle possibilità”, impegnata a cogliere bisogni educativi e impegnarsi progettualmente a favore del singolo e della comunità. Attraverso percorsi costanti di apprendimento da parte delle persone e delle organizzazioni, le città divengono contesto di sviluppo umano integrale, occasione di ricerca di benessere individuale e sociale, favorendo l'inclusione sociale e il superamento delle differenze (Vischi, 2014, p.15).

Il concetto di città come “agente educativo permanente, plurale e poliedrico” è alla base della *Carta delle Città Educative*, redatta nel 1990 e aggiornata più volte per affrontare le nuove sfide sociali²: la città si impegna a garantire pari opportunità educative in ogni fase della vita e ad abbattere ogni forma di discriminazione, promuovendo il rispetto della diversità e la convivenza pacifica (AICE, 2020). Allo stesso tempo, l'UNESCO (2017) promuove il modello delle *Learning Cities* come strategia concreta per l'implementazione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile³. In entrambi i casi, l'inclusione sociale emerge come obiettivo chiave. Il modello delle *Learning Cities*, promosso dal *Global Network of Learning Cities* (GNLC), si fonda su sei caratteristiche chiave, tra cui l'inclusione,

¹ Cfr. OECD/CERI, *Recurrent Education: A strategy for Lifelong Learning*, OECD, Paris 1973; OECD; *City strategies for lifelong learning. A CERI/OECD study prepared for the congress on Educating Cities*, Gothemburg, OECD, Paris 1992.

² La Carta è stata aggiornata in occasione del III Congresso Internazionale (Bologna, 1994), del IV Congresso (Genova, 2004) e infine nel 2020, al fine di adattarne gli obiettivi alle nuove sfide ed esigenze sociali. La presente Carta si fonda su: la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), la Convenzione Internazionale sull'Eliminazione di ogni Forma di Discriminazione Razziale (1965), il Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (1966), la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989), la Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per Tutti (1990), la 4a Conferenza Mondiale sulla Donna svoltasi a Pechino (1995), la Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (2001), la Carta Mondiale per il Diritto alla Città (2005), la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), l'Accordo di Parigi sui Cambiamenti Climatici (2015) e l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (2015).

³ United Nations. (2015). Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. <https://sustainabledevelopment.un.org>

la governance partecipativa e l'accesso equo all'apprendimento permanente. Le *Città che apprendono* sono strumenti per localizzare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS), con particolare attenzione all'OSS 4 (educazione di qualità) e all'OSS 11 (città inclusive e sostenibili)⁴. In questo senso, l'inclusione sociale è perseguita attraverso l'apprendimento permanente – declinato in approcci formali, non formali e informali – e politiche educative rivolte in modo particolare ai gruppi vulnerabili: migranti, persone con disabilità, anziani, donne in condizioni di svantaggio, minoranze etniche e giovani fuori dal sistema scolastico. Questa inclusività si realizza mediante una pluralità di strumenti come centri di apprendimento comunitari, programmi di alfabetizzazione digitale, formazione professionale accessibile e orientamento al lavoro, creando così ambienti di apprendimento equi e integrati.

Il territorio locale – pertanto anche la città – può presentarsi come luogo della comunità, che porta alla valorizzazione del patrimonio immateriale di relazioni, saperi, culture di cui i cittadini sono custodi, spesso silenti e inconsapevoli. In questa prospettiva, la comunità viene intesa non solo come luogo geografico ma come soggetto pedagogico, in cui prendono forma le identità personali e collettive e, al tempo stesso, come oggetto di educazione. La ricerca dei dispositivi atti ad attribuire una soggettività politica ai cittadini, permettendo loro di essere protagonisti delle azioni che concernono la comunità e orientandone i pensieri alla prospettiva del bene comune, assume in tal senso i tratti di una sfida euristica di cogente attualità (Amadini, 2014, pp. 24-25).

Un elemento distintivo delle città educative è la promozione della governance partecipativa. I cittadini – inclusi bambini, giovani e gruppi marginalizzati – sono incoraggiati a partecipare alla pianificazione e alla valutazione delle politiche urbane. La città diventa così uno spazio co-costruito, dove ogni voce può contribuire alla costruzione del bene comune. Questo approccio mira a rafforzare il senso di appartenenza, il dialogo intergenerazionale e l'empowerment civico, soprattutto tra le comunità più emarginate. La partecipazione alla vita pubblica è riconosciuta come elemento essenziale per una cittadinanza globale e democratica.

La sinergia tra il framework strategico dell'UNESCO e i principi della Carta delle Città Educative delinea la visione ambiziosa di un patto educativo urbano: trasformare le città in laboratori di democrazia, uguaglianza e apprendimento. L'inclusione sociale è al centro di questo processo che vede la *Learning City* come un modello integrato di sviluppo urbano in cui l'apprendimento diventa lo strumento privilegiato per promuovere partecipazione e sostenibilità (Chianese, 2023; Proli, 2023).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agrusti, F. (2024). *Infosfera, digital divide e uso esteso delle moderne tecnologie di apprendimento*. In Azara, L., Leproni, R., Agrusti, F. (ed.). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Alietti, A. (2017). *Razzismi, discriminazioni e disuguaglianze. Analisi e ricerche sull'Italia contemporanea*. Milano: Mimesis.
- Allport, G. W. (1976). *La natura del pregiudizio*. Milano: FrancoAngeli.

⁴ UNESCO. (2015). Key Features of Learning Cities. <https://uil.unesco.org>

- Amadini, M. (2014). Dispositivi partecipativi per generare comunità. In Corsi, M. (ed.). *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce-Brescia: PensaMultiMedia.
- Associazione Internazionale delle Città Educative (AICE). (2020). Carta delle Città Educative. <https://www.edcities.org>
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Azara, L, Di Rienzo, P. (2018). «*Learning City*» e diversità culturale. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Batty, M. et al. (2012). "Smart Cities of the Future." *The European Physical Journal Special Topics*, 214(1), 481–518.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Biagioli, R. (2023). Scuola, città, territorio. Sinergie per affrontare le sfide della contemporaneità. In *Nuova Secondaria Ricerca*, XL, 10, 311-20.
- Bocci, F. (2013). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare le diversità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Braga, C. (2023). Dalla smart city alla learning city. Tracce formative per città resilienti. *Nuova Secondaria* – n. 10, giugno 2023 - anno XL - ISSN 1828-4582.
- Chianese, G. (2023). Immaginare scenari possibili di un futuro inclusivo, sostenibile e intergenerazionale: le learning intergenerational cities. In *Nuova Secondaria Ricerca*, XL,10, pp. 303-10.
- Ciaramelli, F. (2023). *La città degli esclusi*. Pisa: Edizioni ets.
- Codeluppi, V. (2021). *Vetrinizzazione. Individui e società in scena*. Torino: Bollati Boringhieri.
- EY, *City of Humans. Human Smart City Index 2022. Le città italiane dalla smart city ipertecnologica alla città a misura di persona*. Executive Summary. <https://assets.ey.com/>
- Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B., Palmieri, C. (ed). (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Floridi, L. (2014). *La quarta rivoluzione*. Milano: Raffaello Cortina
- Forgacs, D. (2015). *Margini della città. Periferie, spazio urbano e vita quotidiana in Italia dal dopoguerra a oggi*. Roma: Donzelli.
- Goffman, E. (2018). *Stigma. L'identità negata*. Milano: Feltrinelli.
- Han, B.-C. (2021). *Infocrazia*. Torino: Einaudi.
- Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2019). Hikikomori: Multidimensional understanding, assessment, and future international perspectives. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 73(8), 427–440.
- Komninos, N. (2002). *Intelligent Cities: Innovation, Knowledge Systems and Digital Spaces*. London: Taylor & Francis.
- Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La scomparsa del desiderio*. Milano: Cortina.
- Lancini, M. (2021). *L'età tradita. Adolescenza e adultizzazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities*. London: Routledge.
- Malavasi, P. (2010). *La città educativa*. Roma: Armando Editore.
- Mancini, G., Cazzaniga, M., & Farina, F. (2023). Interventi scolastici e prevenzione del ritiro sociale: uno studio longitudinale. *Italian Journal of Educational Technology*, 31(2), 22–39.
- Morozov, E. (2014). *Contro il contatto. Il lato oscuro della rete*. Torino: Codice Edizioni.

- OECD (1992). *City strategies for lifelong learning. A CERI/OECD study prepared for the congress on Educating Cities*, Gothemburg. OECD: Paris.
- OECD/CERI (1973). *Recurrent Education: A strategy for Lifelong Learning*. OECD: Paris.
- Palmieri, G. (2016). *Povert  educativa e inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., & Riva, M. G. (ed.). (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Proli, M. G. (2023). Learning Cities'': citt  per societ  e comunit  che apprendono. In *Nuova Secondaria Ricerca*, XL, 10, pp. 332-46.
- Ranieri, M., & Bruni, I. (2022). Hikikomori in Europe: Digital disconnection or new forms of connection? *Media Education*, 13(1), 45–58.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Pedagogia nell'era digitale*. Roma: Carocci.
- Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Sammarro, M. (2024). Learning city e lifelong learning come risposta alla discriminazione di genere e alla marginalit  sociale. In Azara, L., Leproni, R., Agrusti, F. (ed.). *Learning Cities. Sfide e prospettive delle citt  che apprendono*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile*. Milano: Cortina.
- Sen, A. (2008). *Identit  e violenza. Illusione del destino*. Roma-Bari: Laterza.
- Senge, P. (2006). *La quinta disciplina*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (ed.). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Teo, A. R., Stufflebam, K., Saha, S., Feters, M. D., Tateno, M., & Kanba, S. (2020). Psychopathology associated with social withdrawal: A cross-national study. *World Psychiatry*, 19(1), 101–103.
- UNESCO (2015). *Global Network of Learning Cities: Key Features*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. Amburgo: UIL.
- Vischi, A. (ed.). (2014). *Learning City, Human Grids. Governance, conoscenza scientifica, formazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Zamperini, A. & Menegatto, M. (2011). *La società degli indifferenti. Relazioni fragili e nuova cittadinanza*. Roma: Carocci.
- Zona, U. (2015). Narcissus on the net. Narcisismo digitale e seduzione della merce. In *IAT Journal*, n. 2.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism*. New York: PublicAffairs.

Copyright ( ) Maria Sammarro



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

How to cite this paper: Sammarro, M. (2025). La Learning City come modello di inclusione sociale [The Learning City as a model of social inclusion]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 254-264.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17322