

Rethinking the city as a learning space: A systematic review

Ripensare la città come spazio di apprendimento: una revisione sistematica

Francesca Buccini^a

^a *Università degli Studi di Napoli "Federico II", francesca.buccini@unina.it*

Abstract

The Learning Cities (LC) paradigm promoted by Unesco interprets the urban context as an educational ecosystem capable of mobilizing its own resources to foster social, economic, and cultural development by integrating formal, non-formal, and informal dimensions of education. Based on a systematic review of the literature conducted according to the Prisma protocol, this contribution highlights a prevailing conception of the city not only as a container of educational opportunities, but as an epistemic device grounded in practices of collaboration and co-production of knowledge, oriented toward sustainable and inclusive urban development.

Keywords: inclusion; urban learning; education; lifelong learning.

Sintesi

Il paradigma della Learning Cities (LC) promosso dall'Unesco interpreta il contesto urbano come un ecosistema educativo capace di mobilitare le proprie risorse per favorire, integrando la dimensione formale, non formale e informale della formazione, uno sviluppo sociale, economico e culturale. A partire da una revisione sistematica della letteratura condotta secondo il protocollo Prisma il presente contributo evidenzia una prevalente concezione della città non solo come contenitore di opportunità educative, ma come dispositivo epistemico fondato su pratiche di collaborazione e co-produzione della conoscenza, orientato allo sviluppo urbano sostenibile e inclusivo.

Parole chiave: inclusione; apprendimento urbano; formazione; apprendimento permanente.

1. Introduzione

I cambiamenti sociali e tecnologici degli ultimi decenni hanno reso evidente la necessità di ripensare gli ambienti e le modalità di insegnamento-apprendimento a favore di modelli educativi più flessibili e dinamici, aperti all'interazione tra contesti diversi.

La Learning City (LC), collocata all'interno del paradigma del Lifelong e del Lifewide Learning, che concepisce l'educazione come un processo continuo e distribuito lungo l'intero arco della vita, può essere interpretata come una risorsa strategica per un sistema educativo-apprenditivo flessibile, aperto e policentrico.

Si caratterizza per la sua capacità di mobilitare in modo coordinato le risorse provenienti dai diversi settori della società al fine di promuovere un apprendimento inclusivo a tutti i livelli della formazione mediante un rinnovamento delle pratiche educative, nelle famiglie e nelle comunità, la facilitazione dei processi di apprendimento nei luoghi di lavoro e il miglioramento della qualità complessiva dell'istruzione, anche attraverso l'uso delle tecnologie (Mangione & Calzone, 2022; Mottana & Campagnoli, 2020).

Le LC costituiscono, oggi, uno degli esiti più significativi della riflessione Unesco, in cui educazione, diritti, cultura e sostenibilità si intrecciano in un approccio integrato, nel quale l'apprendimento permanente è inteso come principio guida dello sviluppo sociale, economico e culturale come già ampiamente riconosciuto a livello internazionale (Longworth, 2006; Morgan, 1997; Yarnit, 2015) dai numerosi studi ed esperienze a sostegno del ruolo propulsivo delle città nei processi di apprendimento (Rutten & Boekema, 2009; Jordan et al., 2014; Valdés-Cotera et al., 2018; Cappuccio & Maniscalco, 2025).

Già negli anni Settanta l'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) introduceva il concetto di Educating Cities, riconoscendo alle città una funzione educativa che andava oltre la semplice presenza sul territorio delle istituzioni scolastiche. Da allora il processo di definizione e consolidamento delle caratteristiche della LC è stato oggetto di un'evoluzione continua, alimentata da numerosi progetti europei e internazionali tra i quali il programma *Regions for Lifelong Learning* della Commissione Europea, che ha definito le Learning Cities, Towns e Regions come ambienti partecipativi, culturalmente consapevoli ed economicamente dinamici, attraverso la promozione attiva di opportunità di apprendimento orientate allo sviluppo del potenziale di tutti i cittadini (EC, 2002). Questa visione è stata poi ulteriormente approfondita dall'UIL (Unesco Institute for Lifelong Learning, 2014) che ha individuato nella LC un contesto urbano in grado di offrire opportunità di apprendimento permanente (a tutte le età e a tutti i livelli di istruzione), attraverso l'integrazione di modalità formative formali, non formali e informali, e percorsi di apprendimento multipli, flessibili e accessibili. Il riconoscimento istituzionale di tale paradigma è stato sancito in modo esplicito durante la prima "Conferenza Internazionale sulle Learning Cities", tenutasi a Pechino nel 2013 e approfondito nel "Key Features of Learning Cities", un documento che attribuisce alle LC un ruolo strategico nel facilitare l'empowerment individuale, rafforzare la coesione sociale, promuovere la cittadinanza attiva e sostenere la prosperità economica e culturale, ponendo le basi per uno sviluppo urbano sostenibile.

Tuttavia, sebbene l'idea che lo sviluppo delle società sia strettamente connesso alla capacità di apprendere e di adattarsi ai cambiamenti, presupposto centrale all'interno del dibattito sull'apprendimento permanente, la sua implementazione in ambito educativo rappresenta una sfida complessa, ma al contempo un'importante opportunità per riconsiderare gli spazi urbani come ecosistemi educativi capaci di integrare le diverse dimensioni della

formazione (Biagioli et al., 2022; Proli et al., 2025).

Ne consegue una concezione della riqualificazione degli spazi pubblici che non si limita a una dimensione architettonica o estetica, ma che li considera nella loro relazione con i processi educativi, con la costruzione di legami comunitari e con le relazioni tra generazioni. Concepita in questi termini, la LC può favorire la nascita di comunità di pratica in cui cittadini, istituzioni, professionisti ed esperti partecipano attivamente alla (ri)generazione del sapere attraverso processi di interazione reciproca, scambio di esperienze e co-costruzione della conoscenza. Questo approccio consente di riconoscere e valorizzare i saperi locali e le competenze informali come componenti legittime di un curriculum diffuso, plurale e generativo. Da tali elementi emerge una prospettiva che considera la città come nodo essenziale di una nuova ecologia dell'apprendimento (Braga, 2023; Bulgarelli et al., 2025; Chianese & Bocchi, 2025) intesa come spazio pedagogico in cui la conoscenza si configura come pratica sociale di cittadinanza attiva, orientata alla costruzione di connessioni tra i saperi e alla promozione di un rinnovato senso di appartenenza alla comunità.

In una Learning City l'apprendimento è inteso come un processo continuo e situato e trova una solida base pedagogica nel dibattito sul sistema formativo integrato che, a partire dagli anni Settanta, ha criticato esplicitamente il modello di scuola autosufficiente, intesa come istituzione capace di rispondere da sola alla complessità dei bisogni educativi. A tal proposito Minerva e Frabboni (2013) mettono in luce come la trasformazione dei contesti sociali, culturali ed economici abbia progressivamente ampliato i luoghi dell'educazione, rendendo evidente l'inadeguatezza di una concezione esclusivamente scolastica dell'apprendimento poiché strettamente intrecciato alle condizioni materiali e culturali del territorio. L'apprendimento infatti non è mai un processo neutro, ma implica sempre una presa di posizione rispetto al contesto dal quale è inseparabile. Il concetto di sistema formativo integrato nasce proprio come risposta a questa complessità: l'integrazione non è intesa come semplice coordinamento funzionale tra istituzioni, né come somma di offerte formative eterogenee, ma come principio pedagogico e politico volto a garantire continuità e intenzionalità ai processi educativi mediante una compenetrazione tra i diversi ambiti della formazione, in cui scuola, famiglia, enti locali e mondo del lavoro, pur mantenendo una propria specificità, agiscono all'interno di un progetto educativo condiviso (Baldacci, 2010; 2023), ossia una rete diffusa di luoghi, esperienze e relazioni, che attraversa l'intero tessuto urbano.

La formazione, pertanto, non è da intendersi come processo lineare che va dall'informale al formale, ma come un processo circolare in reciproca regolazione: un'interazione continua tra individuo e contesto, secondo una logica enattiva e neurofenomenologica, in cui esperienza e conoscenza si co-costruiscono (Strollo, 2015).

L'ambiente educativo si estende così a spazi culturali (biblioteche, musei, teatri), a spazi sociali (associazioni, comunità, reti informali), a spazi mediali e tecnologici, a spazi della vita quotidiana, diventando un territorio formativo plurale, caratterizzato da una molteplicità di stimoli e opportunità che sollecita, perturba e trasforma i soggetti in formazione, concorrendo alla costruzione della loro soggettività e identità.

Tuttavia, sussiste il rischio che la moltiplicazione dei luoghi dell'apprendimento produca frammentazione e disuguaglianze educative, qualora non sia accompagnata da un'azione di governo e di integrazione a livello territoriale (Corsi, 2010).

Nella prospettiva della Learning City si riconosce esplicitamente che l'apprendimento permanente richiede la mobilitazione coordinata di tutte le risorse presenti sul territorio,

che vengono, dunque, concepite come ecosistemi di apprendimento in grado di contribuire alla costruzione di nuove opportunità formative.

Nel complesso, la LC può essere intesa come una declinazione contemporanea del sistema formativo integrato, in cui l'integrazione tra apprendimento formale, non formale e informale diventa il fondamento di un progetto educativo territoriale, caratterizzato da un insieme organico di offerte rispondenti, per contenuti e modalità di fruizione, ai bisogni di sviluppo sia individuali, che a quelli richiesti della società nel suo complesso.

2. Metodologia della ricerca

In relazione a quanto discusso scopo della ricerca è indagare attraverso una rassegna sistematica della letteratura, diverse esperienze di Learning City ponendo particolare attenzione ai processi di apprendimento urbano e alle modalità, esplicite o implicite, di valutazione dei loro esiti. In particolare, lo studio è stato condotto a partire dalle seguenti domande di ricerca:

- quali attori sostengono l'apprendimento urbano?
- quali strumenti/indicatori vengono utilizzati per la valutazione?
- quali sono i principali limiti in termini di comparabilità e misurazione?

La revisione è stata realizzata attraverso l'applicazione del protocollo Prisma (Moher et al., 2009). Sono stati presi in considerazione gli articoli pubblicati nel database di Web of Science dal 2016 al 2025 utilizzando una combinazione tra le seguenti parole chiave: *"learning cities" OR "learning city" AND "education" AND "good practices"*. La ricerca iniziale condotta nella banca dati Web of Science Core Collection ha restituito un totale di 455 record. In una fase preliminare di affinamento, precedente allo screening per titolo e abstract, sono stati applicati criteri di selezione e filtri bibliografici al fine di delimitare il corpus di studi in modo coerente con gli obiettivi della revisione. In particolare, sono stati considerati esclusivamente articoli e review sottoposti a peer review, pubblicati in lingua inglese e appartenenti a specifiche categorie disciplinari pertinenti (Education & Educational Research, Urban Studies, Social Sciences Interdisciplinary, Sociology, e Geography). Sono stati inoltre esclusi i record classificati come early access e altre tipologie documentali non rilevanti. La selezione degli articoli è avvenuta secondo il diagramma di flusso presentato in Figura 1, costruito seguendo le linee guida del Prisma (Moher et al., 2009). Il processo di selezione degli studi è stato condotto secondo un approccio sistematico. Dai 455 record identificati 371 sono stati esclusi prima dello screening per ragioni legate alla non pertinenza tematica rispetto agli obiettivi della ricerca, all'appartenenza ad ambiti disciplinari non rilevanti (ad esempio contributi di natura esclusivamente tecnica o infrastrutturale) e alla tipologia di documento non coerente con i criteri di inclusione. Successivamente, 84 record sono stati sottoposti a screening mediante analisi del titolo e dell'abstract, che ha portato all'esclusione di 56 contributi non pertinenti. I restanti 28 studi sono stati quindi recuperati e analizzati integralmente. Nella fase di valutazione dell'idoneità, 20 studi sono stati esclusi per specifiche ragioni: disegno di studio non empirico (n = 6), focus tecnologico privo di ricadute in ambito educativo (n = 7), nessuna rilevazione degli esiti di apprendimento (n = 4); riduzione dell'apprendimento urbano alla sola dimensione della policy (n = 3). Al termine del processo, sono stati inclusi nella revisione 8 studi. In fase di selezione degli studi sono stati adottati i seguenti criteri:

1. sono stati inclusi esclusivamente studi empirici che coinvolgono soggetti, gruppi o comunità direttamente interessati a processi di apprendimento in contesti urbani;

2. sono stati inclusi esclusivamente studi pubblicati nel periodo compreso tra 2016 e 2025;
3. sono stati inclusi articoli pubblicati in lingua inglese, su riviste peer review, con testo completo disponibile con riferimento esplicito o implicito al paradigma delle learning cities o a esperienze riconducibili a tale prospettiva;
4. sono stati inclusi contributi che consentono una lettura comparativa tra diverse learning city experiences, in termini di modelli, pratiche o approcci valutativi.

Sono stati esclusi dalla revisione gli studi in base ai seguenti criteri:

1. oggetto di studio non pertinente, ovvero contributi in cui il termine learning è utilizzato esclusivamente in riferimento a processi computazionali (come machine learning, deep learning, artificial intelligence);
2. assenza di partecipanti coinvolti in esperienze di apprendimento (cittadini, studenti, adulti, professionisti, comunità locali);
3. revisioni sistematiche, meta-analisi, studi bibliometrici, contributi teorici o concettuali privi di raccolta e analisi di dati originali.

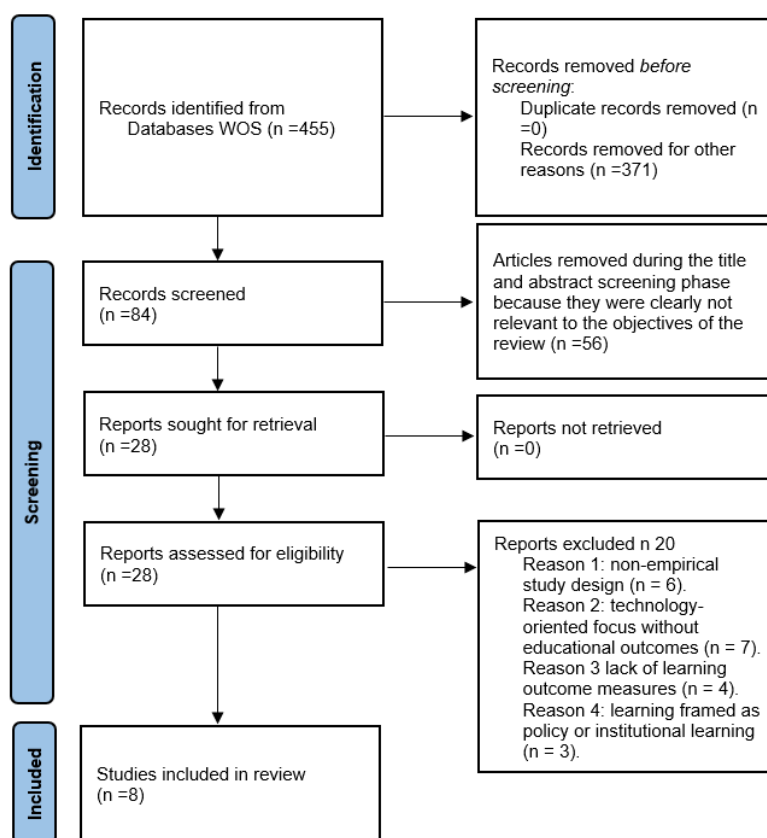


Figura 1. Diagramma di flusso proposto secondo le linee guida Prisma (Moher et al., 2009).

3. Risultati e discussione

La Figura 2 riporta gli studi inclusi nella revisione sistematica a seguito della fase di valutazione dell'eleggibilità. I contributi selezionati sono pertinente agli obiettivi della ricerca.

N.	Titoli	Autori
1	<i>Advancing urban green infrastructure in Europe: Outcomes and reflections from the GREEN SURGE project</i>	Pauleit, et al., 2019
2	<i>Capacity building within urban climate resilience in the Global South</i>	Wieszczechyńska et al., 2024
3	<i>Collaborating for nature-based solutions: bringing research and practice together</i>	Wickenberg, 2024
4	<i>Commercial city building games as pedagogical tools: What have we learned?</i>	Bereitschaft, 2023
5	<i>Entanglement as a learning text: Reconsidering knowledge production at the city museum</i>	Ward, 2018
6	<i>Making space for place: Mapping tools and practices to teach for spatial justice</i>	Rubel et al., 2017
7	<i>Policy mobilities, “informational infrastructures” and the “digital turn”: Towards a research agenda</i>	Ward, 2024
8	<i>The need of having an intercultural approach in the welcome mechanisms of migrants and refugees in Bogota: Policy review, learning from others, making proposals</i>	Navas-Camargo & Montoya Ruíz, 2018

Figura 2. Studi inclusi nella revisione.

L'analisi degli articoli selezionati mette in evidenza un quadro teorico ed empirico nel quale la città viene progressivamente concettualizzata come spazio di apprendimento.

I contributi si articolano in due principali filoni: il primo interpreta e concettualizza la città come ecosistema di apprendimento, fondato su processi collaborativi e di co-produzione tra attori diversi (Pauleit et al., 2019; Wickenberg, 2024; Wieszczechyńska et al., 2024); il secondo la considera come spazio che educa, mettendo in luce come i processi di apprendimento urbano si sviluppino attraverso dispositivi educativi situati, pratiche culturali e strumenti pedagogici rendono visibili forme di apprendimento urbano anche al di fuori di una prospettiva sistemica city-wide (Bereitschaft, 2023; Navas-Camargo & Montoya-Ruiz, 2018; Rubel et al., 2017; Ward, 2018, 2024).

In particolare, nel primo filone, emerge una visione della città come infrastruttura di apprendimento collettivo, nella quale l'apprendimento non è inteso come trasmissione di conoscenze formalizzate, bensì come processo iterativo di co-produzione tra attori eterogenei (amministrazioni locali, ricercatori, professionisti, cittadini e organizzazioni) operanti sul territorio. Esperienze di Urban Learning Labs, Learning Alliances o progettazione di soluzioni nature-based (parchi, spazi verdi, gestione delle risorse idriche, interventi ecologici, ecc.) mostrano come le politiche ambientali e di sostenibilità diventino occasioni di co-costruzione del sapere e di apprendimento reciproco tra istituzioni, esperti e cittadini, offrendo un esempio concreto di come la città possa apprendere da sé stessa. L'apprendimento urbano parte, dunque, da pratiche condivise di analisi, progettazione e valutazione, orientate alla condivisione di esperienze, di conoscenze e di responsabilità, essenziali per affrontare sfide complesse come, ad esempio, quella del cambiamento climatico, che trasformano la città in un ambiente che educa e si educa, capace di apprendere dai propri errori e di migliorarsi nel tempo. Le politiche ambientali che emergono non sono solo strumenti di gestione del territorio, ma diventano veri e propri percorsi educativi che rafforzano il senso di responsabilità condivisa e la capacità delle

comunità di prendersi cura del proprio ambiente.

Nel secondo filone, la città è intesa come spazio educativo diffuso, in cui diversi dispositivi culturali, digitali e sociali quali musei, strumenti di mappatura, piattaforme digitali e giochi di simulazione, attivano specifiche forme di apprendimento informale, esperienziale e partecipativo. In particolare, i musei si configurano come contesti di apprendimento situato e relazionale. Gli strumenti di mappatura, in quanto dispositivi educativi, favoriscono una lettura della città come spazio sociale, oltre che geografico. Tra queste le floor maps che consentono agli allievi di muoversi all'interno della rappresentazione urbana e di comprenderne concretamente la struttura spaziale; le GIS Maps e le Interactive Digital Maps che rendono visibile la distribuzione di servizi, trasporti e risorse, evidenziando le disuguaglianze presenti sul territorio; le participatory maps e il narrative mapping che valorizzano infine le esperienze degli abitanti, dando voce a chi vive quotidianamente i quartieri. L'impiego delle mappe consente di comprendere le modalità con cui lo spazio urbano viene esperito nella vita quotidiana, mettendo in luce le disuguaglianze nell'accesso a servizi, risorse e opportunità. La città così percepita si configura come una risorsa educativa che sostiene percorsi di apprendimento attivo e partecipativo orientati a una lettura critica dello spazio urbano. Infine, i giochi di simulazione (SimCity e Cities Skylines) permettono agli studenti di simulare la gestione di una città e di comprendere in modo attivo e coinvolgente i problemi reali legati all'urbanistica, all'ambiente, all'economia e alla vita sociale. Dal punto di vista educativo aiutano a sviluppare un pensiero sistemico, capacità di problem solving e un senso di cittadinanza attiva, sostenendo gli obiettivi della Learning City.

Tali pratiche favoriscono lo sviluppo di competenze critiche, relazionali e civiche, contribuendo alla costruzione di una cultura della sostenibilità e dell'inclusione. Tuttavia, queste esperienze risultano spesso frammentate e limitate a contesti locali, evidenziando la necessità di una governance più integrata.

Un ulteriore elemento riguarda l'importanza di politiche urbane di accoglienza fondate su un approccio interculturale. In contesti sempre più multiculturali, la città non è soltanto un insieme di infrastrutture, ma uno spazio di incontro e di apprendimento tra culture diverse. Attraverso politiche inclusive, gli spazi urbani (scuole, quartieri, piazze e servizi pubblici) si trasformano in strumenti educativi per la promozione della cittadinanza, della solidarietà e del rispetto delle differenze.

Dalla comparazione dei contributi l'apprendimento urbano può essere individuato come un processo collettivo e situato, sostenuto da una pluralità di attori che cooperano in contesti formali e informali. Per quanto concerne la valutazione delle pratiche adottate si osserva una netta prevalenza di strumenti qualitativi (osservazioni, analisi delle politiche, riflessioni dei partecipanti e produzioni condivise, ecc.) orientati all'analisi dei processi; meno frequenti sono gli indicatori standardizzati di outcome e di impatto territoriale, sociale o ambientale. Pertanto, i principali limiti metodologici delle pratiche adottate, tra l'altro, segnalati dagli stessi studi, risiedono proprio nella difficoltà di rendere comparabili contesti urbani eterogenei e nel misurare in modo sistematico gli esiti dei processi messi in atto nonché la possibilità di attribuire con certezza i cambiamenti osservati ai soli interventi educativi, lasciando ancora parzialmente inesplorata la dimensione valutativa degli impatti di lungo periodo. Le esperienze sono, inoltre, fortemente radicate nei contesti locali, rendendo problematico il confronto tra casi differenti e la loro riproducibilità.

I pattern che emergono sono i seguenti:

- la Learning City come spazio che apprende: emerge un modello di apprendimento

urbano inteso come processo collettivo, situato e orientato alla trasformazione sociale. La città si configura come un'infrastruttura educativa in cui la conoscenza si sviluppa attraverso pratiche collaborative di governance e co-produzione, radicate in contesti informali quali musei, quartieri e spazi pubblici. In questa prospettiva, l'apprendimento è strettamente connesso alla gestione di problemi complessi come, ad esempio, la sostenibilità ambientale e/o l'inclusione sociale e contribuisce al rafforzamento delle capacità di pianificazione, gestione e governance del territorio. La Learning City assume così una funzione formativa e trasformativa soprattutto in contesti caratterizzati da vulnerabilità sociale e ambientale;

- la Learning City come spazio che educa: emerge uno spazio che educa grazie a dispositivi culturali, digitali e sociali, come musei, mappe partecipative, piattaforme online, giochi di simulazione e politiche di inclusione, che favoriscono forme di apprendimento informale, esperienziale e interculturale. La città assume un ruolo attivo nei processi educativi, coinvolgendo la comunità nella costruzione condivisa dei significati. Tuttavia, molte delle esperienze citate restano confinate a singole iniziative locali. Ciò rende evidente la necessità di una governance capace di coordinare le pratiche e promuoverne la diffusione;
- dimensione interurbana dell'apprendimento: le città apprendono le une dalle altre attraverso lo scambio di buone pratiche.

4. Conclusioni

I risultati della revisione, senza pretesa di esaustività, convergono, in accordo a quanto presente in letteratura, verso una visione della città come spazio di apprendimento. Tuttavia, emerge una differenza significativa nel modo in cui viene concettualizzato l'apprendimento urbano. Questo non è concepito come un obiettivo da raggiungere attraverso programmi strutturati, ma come l'esito di pratiche situate di collaborazione, sperimentazione e negoziazione tra i diversi stakeholders. La città, dunque, non è da intendersi solo come un contenitore di opportunità educative, ma un vero e proprio dispositivo epistemico, in cui la conoscenza è prodotta attraverso l'azione collettiva su problemi concreti (sostenibilità ambientale, interculturalità, disuguaglianze, ecc.). Emerge, inoltre, una particolare attenzione ai contesti informale e non formale dell'apprendimento, intesi come luoghi privilegiati di produzione di conoscenza e di co-progettazione di buone pratiche.

È notevole sia la varietà degli attori coinvolti (amministrazioni, ricercatori, professionisti, educatori) sia le modalità con cui è promosso l'apprendimento urbano, che, come analizzato, prende forma a partire dall'azione collettiva e collaborativa dei partecipanti su problemi concreti quali la sostenibilità ambientale, l'interculturalità e le disuguaglianze sociali.

Ripensare gli spazi urbani secondo il modello della Learning City significa soprattutto incidere sulle modalità attraverso cui una comunità immagina il proprio sviluppo. Costruire contesti capaci di intercettare e valorizzare tutte le risorse potenzialmente generatrici di apprendimento, cambiamento ed empowerment rappresenta uno degli obiettivi fondamentali del paradigma della Learning City. Tale concetto, come osserva Longworth (2007), si distingue dalla mera idea di "società degli stakeholders", pur presentando con essa alcuni punti di contatto, poiché la specificità della città che apprende risiede nella sua

configurazione come modello autentico di cooperazione tra individui e istituzioni, sia sul piano orizzontale sia su quello verticale. Si tratta di un modello fondato sulla consapevolezza che ai diritti corrispondono responsabilità, ovvero l'impegno a comprendere le difficoltà altrui, ad accoglierle e a contribuire attivamente alla loro soluzione. Anche l'inclusione delle fasce più vulnerabili della popolazione all'interno delle politiche di promozione del benessere sociale orienta le città verso forme plurali di "democrazia urbana" (Amin & Thrift, 2004), chiamate a garantire: la possibilità reale, oltre che formale, di partecipare al dialogo sul progetto di città; l'apertura di spazi e tempi favorevoli alla nascita di idee e iniziative differenti; il riconoscimento della diversità, sia individuale sia collettiva, come diritto fondamentale e non negoziabile. Questi principi trovano un solido riferimento nella teoria della giustizia sociale di Rawls (2008), che richiama l'attenzione sulla distribuzione equa dei beni primari e sull'attivazione di meccanismi riequilibrativi capaci di ridurre le disuguaglianze, secondo il noto approccio delle capacità (Nussbaum, 2002; Sen, 1978; 1994) che invita a porre l'accento non soltanto sulle risorse disponibili, ma sui bisogni specifici dei soggetti e sulle concrete opportunità di cui essi dispongono per sviluppare le proprie potenzialità. Quali luoghi, se non le città, possono garantire tali diritti? Le città come più volte sottolineato, sono spazi di opportunità di estremo valore poiché connesse alla dimensione identitaria dei cittadini in cui l'educazione si inserisce nel tessuto stesso della vita urbana. L'intervento pedagogico in questa direzione si fonda su metodologie che privilegiano la partecipazione attiva e la responsabilità condivisa, come sottolineano le linee guida dell'Unesco e dell'OECD, fondamentali per sostenere il processo di lifelong learning.

Il legame tra società, conoscenza e apprendimento è indissolubile: la società si configura come un sistema in cui ogni spazio diventa un'opportunità di crescita e un'occasione per apprendere, sviluppando competenze che permettano di affrontare le sfide di un mondo in continua evoluzione (Calidoni et al., 2019). Questa consapevolezza orienta le politiche educative e le pratiche pedagogiche, progettando percorsi di crescita continua non solo per i singoli individui, ma per la collettività nel suo complesso.

Bibliografia

- Amin, A., & Thrift, N. J. (2004). *The Blackwell cultural economy reader*. Blackwell.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Mondadori Università.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7–13.
- Bereitschaft, B. (2023). Commercial city building games as pedagogical tools: What have we learned? *Journal of Geography in Higher Education*, 47(2), 161–187.
- Biagioli, R., Monteagudo, J. G., Romero-Pérez, C., & Proli, M. G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 2–13. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_01
- Braga, C. (2023). Dalla smart city alla learning city. Tracce formative per città resilienti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2023(10), 356–366.
- Bulgarelli, A., Gabrielli, F., & Stillo, L. (2025). Per una nuova grammatica urbana: traiettorie pedagogiche e dispositivi educativi. *Journal of Health Care Education*

- in Practice*, 7(2), 105–114. <https://doi.org/10.25430/pupj-jhcep-2025-2-12>
- Calidoni, P., Dozza, L., Fiorucci, M., & Serpe, B. (2019). Vivere l'età adulta nel tempo della formazione e dell'apprendimento permanenti. Lemmi e paradigmi in discussione. *Pedagogia Oggi*, 1(2), 24–26.
- Cappuccio, G., & Maniscalco, L. (2025). Verso la città che apprende: costruzione di un prototipo di Learning Cities con l'Intelligenza Artificiale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(3), 1–9. <https://doi.org/10.32043/jimtl.v5i3>
- Chianese, G., & Bocchi, B. (2025). La città come luogo di apprendimento condiviso e intergenerazionale. *Architettura, Società e Innovazione*, 4, 102–111.
- EC. European Commission. (2002). Bando di proposte per il programma R3L” DG Education and culture, Bruxelles.
- Corsi, M. (2010). Il sistema formativo integrato. In M. Baldacci, & M. Corsi (eds.), *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione* (pp. 7-24). Tecnodid.
- Jordan, L., Longworth, N., Osborne, M. (2014). The rise and fall and rise again of Learning Cities. In G. Zarifis, & M. Gravani (eds.), *Challenging the “European Area of Lifelong Learning”* (pp. 273-284). Springer.
- Longworth, N. (2006). *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities: Lifelong Learning and Local Government*. Routledge.
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano: come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Raffaello Cortina.
- Mangione, G. R. J., & Calzone, S. (2022). Il territorio per l'open innovation della scuola. In W. Tortorella, & F. Monaco (eds), *L'altra faccia della Luna* (pp. 79-82). Rubettino Editore.
- Minerva, F. P., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses. *BMJ - British Medical Journal*, 339, 1–8.
- Morgan, K. (1997). The Learning Region: Institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies*, 31, 491–503.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa: istruzioni per l'uso*. Terra Nuova.
- Navas-Camargo, F., & Montoya-Ruiz, S. (2018). The need of having an intercultural approach, in the welcome mechanisms of migrants and refugees in Bogotá: Policy review, learning from others, making proposals. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, (2), 114–126.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino.
- Pauleit, S., Ambrose-Oji, B., Andersson, E., Anton, B., Buijs, A., Haase, D., Elands, B., Hansen, R., Kowarik, I., Kronenberg, J., Mattijssen, T., Stahl Olafsson, A., Rall, E., van der Jagt, A. P. N., & Konijnendijk van den Bosch, C. (2019). Advancing urban green infrastructure in Europe: Outcomes and reflections from the Green Surge project. *Urban Forestry & Urban Greening*, 40, 4–16.

- Proli, M. G., Schachter, C., & Bonaiuti, D. (2025). Città che apprendono e che curano: Prospettive e sfide per un welfare urbano inclusivo. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7, 85–96.
- Rawls, J. (2008). *Una teoria della giustizia*. Feltrinelli Editore.
- Rubel, L. H., Hall-Wieckert, M., & Lim, V. Y. (2017). Making space for place: Mapping tools and practices to teach for spatial justice. *Journal of the Learning Sciences*, 26(4), 643–687.
- Rutten, R., & Boekema, F. (2009). Universities and Regional Development. *Regional Studies*, 43(5), 771–775.
- Sen, A. (1978). *On economic inequality*. Oxford University Press.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum, & A. K. Sen (eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Clarendon Press.
- Strollo, M. R. (2015). La formazione degli insegnanti in chiave pedagogica. Un percorso neuro-fenomenologico. *Educational Reflective Practices*, 1, 146–164
- Ward, A. (2018). Entanglement as a learning text: Reconsidering knowledge production at the city museum. *Studies in Art Education*, 59(3), 261–266.
- Ward, K. (2024). Policy mobilities, “informational infrastructures” and the “digital turn”: Towards a research agenda. *Geography Compass*, 18(7), e12765. <https://doi.org/10.1111/gec3.12765>
- Wickenberg, B. (2024). Collaborating for nature-based solutions: Bringing research and practice together. *Local Environment*, 29(1), 118–134. <https://doi.org/10.1080/13549839.2023.2254797>
- Wieszczczynska, K. A., Tollin, N., & Spaliviero, M. (2024). Capacity building within urban climate resilience in the Global South: A literature review. *Frontiers in Sustainable Cities*, 6, 1380936. <https://doi.org/10.3389/frsc.2024.1380936>
- UIL. Unesco Institute for Lifelong Learning. (2014). *Conference report: International Conference on Learning Cities; lifelong learning for all: inclusion, prosperity and sustainability in cities*.
- Valdés-Cotera, R., Wang, M., & Lunardon, K. (2018). Realising lifelong learning for all: Governance and partnerships in building sustainable learning cities. *International Review of Education*, 64(3), 287–293. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9722-1>
- Yarnit, M. (2015). Whatever became of the learning city?, *Journal of Adult and Continuing Education*, 2(21), 24–34.