JHCE*in*P

PADOVA UP

Journal of Health Care Education in Practice (Nov 2025)
Scientific article – DOI: 10.25430/pupj-jhcep-2025-2-6

Architetture educanti: intrecci tra pedagogia, welfare e rigenerazione urbana

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste

Sinossi: Il crescente intreccio tra dinamiche sociali, trasformazioni urbane e nuove forme di vulnerabilità sollecita una riflessione profonda sul ruolo della pedagogia all'interno dei sistemi di welfare urbano. La città, intesa come un sistema educativo diffuso, può configurarsi come laboratorio urbano-educativo in cui si intrecciano pratiche di cura, inclusione e partecipazione attiva (Musaio, 2024; Mortari, 2021). In questo contesto la pedagogia, l'urbanistica e l'architettura si pongono in mutuo dialogo per contribuire alla progettazione di ambienti capaci di promuovere ben-essere, rapporti significativi e opportunità di scambio e apprendimento intergenerazionale. Da questa prospettiva, la città assume pienamente la funzione di "spazio pedagogico" (De Savi, 2022), dove i processi di (ri)-generazione urbana diventano concrete azioni di welfare culturale e sociale (Righettini, 2024), traducendo le esigenze sociali e formative in soluzioni spaziali coerenti (Zaman & Troiani, 2018) connettendo la dimensione educativa con quella urbana (Cuper et al., 2022). L'articolo, di natura teorica, intende mettere in evidenza gli intrecci tra pedagogia, welfare e rigenerazione urbana nel dare vita a vere e proprie architetture educanti.

Parole chiave: Pedagogia urbana; Apprendimento intergenerazionale; Rigenerazione urbana; Spazi pedagogici e educativi; Welfare culturale e sociale.

Abstract: The growing intersection between social dynamics, urban transformations and new forms of vulnerability requires deep reflection on the role of pedagogy within urban welfare systems. The city, understood as a widespread educational system, can be configured as an urban-educational laboratory in which practices of care, inclusion and active participation are intercrossed (Musaio, 2024; Mortari, 2021). In this context, pedagogy, urban planning and architecture interact with each other to contribute to the design of environments capable of promoting well-being, meaningful relationships and opportunities for intergenerational exchange and learning. In this perspective, the city fully assumes the function of a 'pedagogical space' (De Savi, 2022), where urban (re)generation processes become concrete actions of cultural and social wellbeing (Righettini, 2024), translating social and educational needs into coherent spatial solutions (Zaman & Troiani, 2018) and connecting the educational dimension with the urban one (Cuper et al., 2022). This theoretical paper aims to highlight the interconnections between pedagogy, welfare and urban regeneration in the creation of truly educational architecture.

Keywords: Urban pedagogy; Intergenerational learning; Urban regeneration; Pedagogical and educational spaces; Cultural and social welfare.

1.Dalla de-generazione alla ri-generazione

Lo scenario odierno, segnato dalla matrice della complessità, si caratterizza per significative trasformazioni culturali, tecnologiche e ambientali che investono molteplici dimensioni, inclusa quella sociale, educativa ed urbana, oggetto della presente riflessione. Fenomeni quali la crescente urbanizzazione, il progressivo ampliarsi delle disuguaglianze, il costante invecchiamento demografico – e specularmente il quasi azzeramento della natalità – oltre alla crescente frammentazione dei legami comunitari contribuiscono alla produzione di nuove forme di vulnerabilità.

Questi processi, che portano alla luce nuovi bisogni ed emergenze educative, mettono in discussione e sollecitano i modelli tradizionali di welfare, di urbanizzazione e di educazione, spingendoli a sviluppare risposte innovative o a reinventarsi in profondità all'interno di contesti in profonda trasformazione. Anche se a una prima analisi possono sembrare sistemi caratterizzati da legami deboli, in realtà si rivelano fortemente interconnessi nel favorire – o rigenerare – una cultura sociale e comunitaria. Questo richiede un ripensamento e una trasformazione necessaria per affrontare le fragilità e le de-generazioni che li attraversano, sintetizzabili nei seguenti aspetti: la cultura assistenziale per il welfare, i fenomeni di gentrification per la città e l'integrazione dei sistemi educativi. Di seguito viene presentata una breve analisi da cui partire.

1.1. Da un welfare assistenziale a generativo

Disporre di un sistema di welfare capace di incentivare scelte e comportamenti auspicabili sia dal punto di vista individuale sia sociale rappresenta un traguardo che, in Italia, negli ultimi decenni è palesemente fallito. Sempre più si è imposta una forma "degenerativa" del modello con la proposta di una forma assistenziale piuttosto che sociale di welfare: per cui "ci siamo trovati con un sistema nel quale ciascuno è stato incentivato (a volte costretto) a dare di meno" (Rosina, 2013, epub sezione 3).

Nel modello degenerativo l'assistenza è stata interpretata come diritto senza corresponsabilità, sviluppando una cultura della dipendenza più che della com-partecipazione. In questo quadro, ciascun individuo diventa fruitore passivo di servizi e non soggetto attivo nella costruzione del benessere collettivo.

Rispetto a questa de-generazione avanza la necessita di investire in una nuova forma di welfare capace di innestare un cambiamento strategico: passare da un modello che si limita a raccogliere e redistribuire risorse in maniera solidaristica ad uno che punta maggiormente sul contributo attivo delle persone. Significa passare dalla logica del "raccogliere e redistribuire" a quella del "rigenerare, rendere e responsabilizzare" (Fondazione Zancan, 2012, p. 4) che pone la centralità della dimensione sociale, valorizzando le capacità e il potenziale delle persone. In questa visione, rigenerare diventa un processo impossibile senza il coinvolgimento attivo di ciascuno (Spagna & Musso,1990).

Di qui la proposta della Fondazione Zancan di un welfare "generativo" per costruire una società migliore, che sia in grado di contrastare le nuove diseguaglianze che investa "nell'incontro tra diritti e doveri", attraverso il riconoscimento dei diritti sociali quali "diritti a corrispettivo sociale [per cui] quello che ricevo è per aiutarmi e per mettermi in condizione di aiutare. Sono diritti condizionati [...] dalla mia e nostra capacità di rigenerare risorse a vantaggio di tutti" (Fondazione Zancan, 2013, p. 2).

Interpretare il welfare in una prospettiva generativa, significa concepirlo come un investimento capace di stimolare la corresponsabilità – oltre che la coesione tra istituzioni e comunità – favorendo il raggiungimento di obiettivi di crescita individuale, sviluppo comunitario e promozione della solidarietà. Oltre che strumento economico costituisce, quindi, anche un medium culturale che contribuisce a formare modelli di comportamento, fondare valori condivisi e visioni di comunità. Si mira, dunque, a costruire una cultura sociale basata sulla reciprocità: i diritti si accompagnano ai doveri, il beneficio individuale è collegato a quello sociale e il benessere personale è parte di quello comunitario.

Questa visione rigenera non solo le risorse materiali, ma anche e soprattutto le relazioni di fiducia, le reti di solidarietà e la collaborazione che sostengono la vita collettiva. In questo senso, il welfare generativo diventa un motore di cambiamento culturale: promuove una visione della società in cui la cura, la cooperazione e l'impegno civico non sono doveri imposti, ma elementi costitutivi dell'identità collettiva; trasformando il concetto di "aiuto" e di "cura" in un processo co-prodotto. In tal modo, la

comunità diventa spazio di corresponsabilità, in cui ciascuno partecipa alla costruzione del bene comune il cui significato rimanda a

> "comune" [che] significa cum-muniis (condividere in modo equo i doveri) ed è contrario a "immune", cioè in-muniis (senza doveri). Una società attenta ai beni comuni non [si limita] a rivendicare i diritti cui essi sono strumentali, ma [...] edifica un'etica della responsabilità, accettando i doveri che ne conseguono nei confronti degli esseri umani e della natura (Massarutto, 2013, p. 362).

Non si tratta solo di garantire risposte ai bisogni, ma di educare alla cittadinanza, di creare senso di appartenenza e di promuovere valori di solidarietà attiva fra le generazioni. Il passaggio da un welfare assistenziale a uno generativo segna così il tentativo di ricomporre il legame tra individuo e collettività, tra individuo e le differenti generazioni, orientando le politiche sociali non solo al sostegno, ma alla co-costruzione condivisa di una società più equa e sostenibile.

1.2. La città: verso un urbanismo decoloniale

In questo scenario a crescente complessità anche la città è pervasa da de-generazioni: anzi forse c'è da domandarsi se lo "sfregio non costituisca la cifra della città odierna" (Amandini, 2024, p. 45). I fenomeni di disneyzzazione (Bryman, 2004) o McDonaldizzazione (Ritzer, 1997) possono essere intesi quali derive dei processi di gentrification e – in tempi più recenti – di tourism gentrification che ne costituiscono un chiaro esempio. Quest'ultimo può essere inteso come "la nuova frontiera urbana della gentrification" (Mendes, 2016) che consiste nella

> trasformazione di quartieri popolari e storici del centro urbano in luoghi per il consumo e il turismo, [realizzata] attraverso l'espansione delle funzioni ricreative, per il tempo libero o residenziali per il turismo (ad esempio, appartamenti turistici e affitti di breve termine – short rental), che progressivamente sostituiscono le funzioni tradizionali della residenza a uso permanente, affitto di lungo termine e commercio locale tradizionale, [così] peggiorando i trend di espulsione e segregazione residenziale, [e] svuotando i quartieri della loro popolazione originaria, ovvero impedendo l'accesso della popolazione di status socioeconomico basso al mercato della casa in queste aree (Mendes, 2017, p. 49).

Il fenomeno della gentrification turistica può essere interpretato come una forma di de-generazione del tessuto comunitario poiché, pur realizzando una rigenerazione estetica e infrastrutturale degli spazi urbani, ne compromette la struttura relazionale e sociale: indebolisce, infatti, i legami comunitari, frammenta le reti di prossimità e sostituisce la dimensione dell'abitare con quella del consumo.

Questa trasformazione riflette una logica economico-finanziaria che mercifica lo spazio urbano. Di conseguenza, il quartiere cessa di essere luogo di vita, di memoria e identità collettiva per diventare uno scenario di fruizione temporanea, una serie di "non-luoghi" privi di profondità relazionale e culturale, attraversati da flussi di persone che non condividono legami sociali duraturi (Augé, 1992; 2009).

Va affermandosi, quindi, una cultura del consumo e della transitorietà, in cui l'esperienza urbana viene ridotta a spettacolo o a prodotto economico. Tale mutamento incide sulla qualità della vita collettiva, indebolendo la fiducia reciproca, la solidarietà e le pratiche di cooperazione civica (Putnam, 2000).

La progressiva espulsione delle fasce popolari dai centri urbani storici determina, inoltre, una crescente polarizzazione socio-economica, accentuando le disuguaglianze e riducendo le opportunità di partecipazione. In tal modo, la città smette di essere spazio di inclusione e di costruzione comunitaria per assumere le caratteristiche di un territorio segmentato, in cui la logica del profitto prevale su quella del bene comune.

Un approccio ri-generativo agli spazi urbani implica, invece, la valorizzazione della città come bene comune, la tutela della residenzialità stabile, il sostegno delle reti di prossimità e la promozione di spazi di partecipazione civica e di educazione diffusa sul territorio. Solo in questa prospettiva la rigenerazione può divenire autenticamente inclusiva, contribuendo non solo al miglioramento materiale ed estetico degli spazi urbani, ma anche alla ricostruzione sociale e culturale.

Emerge, quindi, la necessità di adottare prospettive critiche e decoloniali capaci di decostruire le logiche di potere che sostengono tali fenomeni. Come osserva Kern (2022), la gentrification non è

soltanto un processo economico o urbanistico, ma anche un progetto culturale e politico che riproduce forme di colonialismo spaziale: un meccanismo attraverso il quale gruppi sociali privilegiati occupano, reinterpretano e ri-significano spazi precedentemente abitati da persone che vengono marginalizzate ed espropriate delle loro risorse materiali e simboliche, della propria storia e della memoria dei luoghi.

Un approccio decoloniale non si limita, dunque, a mitigare gli effetti sociali della riqualificazione, ma mira a trasformare le relazioni di potere che la producono, costruendo città realmente plurali e solidali. Tale prospettiva si connette profondamente con il paradigma del welfare generativo, poiché entrambi si fondano su una visione relazionale, inclusiva e responsabilizzante del vivere comune: una città non come spazio da consumare, ma come luogo da abitare, come contesto di condivisione – oltre che di continua costruzione – di storie e memorie e di un futuro sostenibile per tutti.

L'integrazione di una prospettiva decoloniale nei processi di welfare e nelle politiche urbane rappresenta pertanto una condizione imprescindibile per restituire giustizia spaziale, equità e pluralità culturale agli spazi della città contemporanea (Rashidzadeh, 2012). In questa chiave, il welfare generativo, non è solo una proposta di politica sociale, ma un orizzonte etico e politico capace di riconoscere la città come ecosistema di relazioni, luogo di appartenenza e spazio condiviso in cui il benessere individuale e quello collettivo si rigenerano reciprocamente.

2. L'educazione nella città e per la comunità

Anche l'educazione si trova nella necessità di ridefinire e ri-generare le proprie coordinate operative e concettuali in contesti sempre più articolati, ibridi, interconnessi e intergenerazionali oltre che in relazione alle ri-generazioni del welfare e delle città. Si pone l'esigenza di nuovi paradigmi pedagogici che sappiano interpretare e valorizzare le potenzialità educative degli spazi urbani quali luoghi di crescita educativa e di esercizio di cura, di partecipazione attiva e di cittadinanza quali elementi chiave nella costruzione di comunità educanti e nella promozione del benessere collettivo e, quindi, di un welfare rigenerato.

In tal senso la pedagogia urbana si pone come strumento interpretativo e pratica trasformativa che pone al centro parole chiavi quali cura, incontro, trasformazione e partecipazione (Musaio, 2021) per cui il processo di rigenerazione degli spazi urbani letto pedagogicamente, si pone come dispositivo pedagogico in grado di favorire l'emergere di pratiche sociali, culturali e relazionali orientate allo sviluppo di comunità e alla giustizia spaziale.

Questa prospettiva richiede una visione sistemica e trasversale in cui pedagogia, architettura e urbanistica collaborano per progettare spazi urbani inclusivi, significativi, abilitanti e ri-generati con l'obiettivo di rispondere non solo ai bisogni emergenti, ma anche anticiparli e trasformarli in opportunità educative condivise, contribuendo così anche ad un modello di welfare rinnovato e sostenibile.

L'idea della città come ecosistema educativo diffuso si fonda su una concezione relazionale e complessa dell'educazione, vista come processo dialogico, situato e interattivo (Biesta, 2013). Rappresenta un paradigma che pone al centro la dimensione relazionale, etica e territoriale dell'educazione, invitando a ripensare le pratiche educative in funzione della trasformazione sociale e della costruzione di comunità più inclusive e partecipative. In questa prospettiva, l'ambiente urbano non è semplicemente un contenitore passivo di attività educative, ma le genera, le stimola e le trasforma divenendo in tal modo un agente attivo nella formazione degli individui e delle comunità (Bertolino & Guerra, 2020).

In questa logica, l'educazione, pervasiva e trasversale, si diffonde nel tessuto urbano attraverso l'esperienza quotidiana degli spazi pubblici, dei quartieri e delle relazioni di prossimità attraverso pratiche di avvicinamento, allontanamento e attraversamento (Marchigiani, Basso, Di Biagi, 2017; De Savi, 2002; Forni, 2010). Tali dinamiche suggeriscono una pedagogia in movimento – e dunque in costante processo trasformativo – attenta alla dimensione spaziale dell'educare e capace di riconoscere l'importanza dell'ambiente nella costruzione dell'esperienza e di una postura critico-riflessiva.

In questo contesto, l'educazione si intreccia con tematiche legate all'abitare, alla mobilità, all'accessibilità, evidenziando come lo spazio urbano influenzi le possibilità di apprendimento e di partecipazione sociale (Soja, 2010). Assume, dunque, una funzione pedagogica il progettare ambienti capaci di sostenere e sviluppare comportamenti, relazioni e apprendimenti (Zaman & Troiani, 2018).

Da qui nasce l'esigenza di un approccio progettuale sensibile alla dimensione educativa, capace di tradurre bisogni e potenzialità in forme architettoniche ed urbane significative, nelle quali esercitare abilità, competenze, costruire sensi e significati da esercitare nella dimensione di welfare.

2.1. Educare fra spazi rigenerati per un welfare generativo

Per rendere ancora più esplicito il nesso fra educazione, città e welfare possiamo partire dalle parole di Piero Bertolini che, in un saggio dedicato alla città quale oggetto pedagogico, scriveva:

"Troppe volte abbiamo sottovalutato la straordinaria relazione che c'è tra spazio ed educazione, spazio e formazione" (Bertolini, 1989, p. 46).

Gli spazi pubblici della città, infatti, rigenerati e valorizzati nel loro potenziale e nella vocazione educativa, costituiscono delle aule diffuse di apprendimento e di innovazione civica e sociale rappresentando, quindi, una dimensione materiale del welfare generativo: dei veri e propri laboratori vivi e dinamici, in cui educazione e trasformazione sociale si alimentano reciprocamente (Frabboni, 2006; Frabboni, Galletti & Savorelli, 1978).

In tali contesti, le attività educative favoriscono lo sviluppo di competenze chiave come la partecipazione attiva, la cooperazione, la gestione condivisa di risorse, la responsabilità civica e l'autoimprenditorialità (Raccomandazione del Consiglio, 2018) essenziali per diventare protagonisti nella co-produzione di servizi, nella cura degli spazi urbani e nella costruzione di comunità resilienti. Questo processo fa da asse portante per il welfare generativo promuovendo posture educative e sociali improntante alla partecipazione, alla solidarietà e alla logica del dono (Cambi, 2017).

La piazza, la strada, la biblioteca, il centro civico o il parco pubblico diventano spazi di apprendimento condiviso, capaci di comunicare e co-costruire valori di partecipazione e corresponsabilità. In questa visione la città, come ecosistema diffuso di apprendimento, trova nelle politiche urbane, sociali e culturali veri e propri strumenti educativi.

Le architetture per l'educazione traducono, quindi, in termini spaziali e progettuali, la logica del welfare generativo: sono luoghi che stimolano la partecipazione, la creatività, l'inclusione e la responsabilità collettiva. Gli spazi pubblici, in questa prospettiva, non sono semplicemente "contenitori di funzioni", ma dispositivi di capacitazione (Sen, 1999). La loro progettazione implica un'attenzione alla dimensione relazionale dello spazio, in cui l'estetica urbana è connessa a una funzione etico-pedagogica: la bellezza, l'accessibilità e la sostenibilità diventano strumenti di educazione e di democrazia partecipata, offrendo a tutti – e in particolare alle nuove generazioni – esperienze di appartenenza e di agency, contrastano così le dinamiche di disaffiliazione e alienazione prodotte dalla gentrification. In tal senso la progettazione partecipata di spazi comuni, la cura condivisa dei luoghi e la costruzione di pratiche collettive di uso e di gestione del territorio costituiscono forme di educazione civica situata e possono portare a risultati significativi in termini di inclusione e sviluppo sociale oltre che di messa in contesto di abilità e competenze chiave per i processi di welfare generativo (Mariano et al., 2022).

Inoltre, in questa prospettiva l'educazione si dà come processo politico-emancipativo (Freire, 1970): un'azione di liberazione dalle logiche di dominio e omologazione che spesso accompagnano i processi urbani di riqualificazione, restituendo la consapevolezza critica e la capacità di immaginare e di co-costruire futuri collettivi alternativi.

Laddove, infatti, la gentrification tende a "de-socializzare" lo spazio, l'educazione – nelle sue espressioni formali, non formali e informali – agisce come contro-dispositivo rigenerativo, capace di rinsaldare legami e riattivare risorse comunitarie.

In tale prospettiva, la rigenerazione degli spazi diventa processo educativo in sé: ogni progetto di riqualificazione può e deve essere occasione di formazione civica, di ricostruzione di legami e di costruzione di senso condiviso. Rigenerare, dunque, significa educare a un nuovo modo di abitare e vivere consapevole, sostenibile, cooperativo e inclusivo. Rappresenta, inoltre, un'evoluzione concettuale e operativa del paradigma del welfare generativo, poiché unisce la dimensione sociale della cura e della responsabilità a quella pedagogica della crescita e dell'apprendimento.

All'interno di questa cornice, il welfare generativo trova, quindi, una sua declinazione spaziale e pedagogica: le politiche urbane diventano strumenti per attivare processi di apprendimento comunitario e gli spazi rigenerati – scuole aperte al quartiere, piazze partecipative, centri civici, orti

urbani, biblioteche di comunità – diventano luoghi educanti, capaci di rigenerare la dimensione sociale e culturale di comunità.

Questo connubio fra spazio, educazione e welfare realizza pienamente la logica del welfare "rigenerare, rendere, responsabilizzare". Rigenerare, perché lo spazio diventa luogo di ri-nascita delle relazioni e delle identità collettive; rendere, perché restituisce valore alle risorse e alle energie presenti nella comunità; responsabilizzare, perché chi abita e attraversa lo spazio ne diventa co-custode e co-progettista. Insieme convergono nel proporre una visione pedagogica della società che si rigenera non solo producendo ricchezza, ma educando alla responsabilità collettiva e alla solidarietà intergenerazionale.

La dimensione intergenerazionale, in particolare, non si origina unicamente dai dati demografici sopra citati, ma dalla consapevolezza che un uso degli spazi pubblici spesso orientato alla separazione per fasce d'età riduce in modo significativo le opportunità di incontro, di comprensione reciproca, di scambio e costruzione di significati comuni, di storia collettiva e di memoria condivisa.

Questo perché solo attraverso relazioni fondate sulla reciprocità, sulla solidarietà, sull'accoglienza e sulla memoria diventa possibile avviare una trasformazione culturale ed educativa, che a sua volta porta a una riflessione sugli spazi urbani capaci di favorire e sostenere tali dinamiche.

Nell'ideazione e/o rigenerazione di spazi pubblici in senso intergenerazionale avanza, quindi, il concetto di "zone di contatto", dei veri e propri «punti focali spaziali per le diverse generazioni per incontrarsi, interagire, costruire relazioni (ad esempio di fiducia e di amicizia), e, se lo si desidera, lavorare insieme per affrontare questioni di interesse locale. Possono trovarsi in tutti i tipi di ambienti comunitari, tra cui scuole, parchi, sale di lettura, club house, musei, giardini, centri di educazione ambientale e centri comunitari multiservizi» (Kaplan et al., 2020, p. 3).

Dunque, tutti gli ambienti pubblici possono divenire, se bene pensati, dei contesti generativi di apprendimento, di relazioni e di cultura fra generazioni. Non sono però da considerare in senso deterministico: le persone, infatti, svolgono un ruolo attivo nel plasmare la loro capacità di sostenere la dimensione intergenerazionale. Non sono quindi semplicemente il prodotto della progettazione ambientale e urbana, ma anche dei processi sociali che gli conferiscono un significato condiviso. Leggere i contesti in prospettiva intergenerazionale significa muoversi nella prospettiva del principio di sussidiarietà circolare che sappia

> consentire di passare dal modello bipolare di ordine sociale basato su Stato e Mercato a quello tripolare che accanto al pubblico e al privato pone, con pari dignità, il civile. […] occorre mettere in relazione i tre vertici del triangolo sociale: la sfera degli enti pubblici (stato, regioni, comuni, enti parastatali, ecc.), la sfera delle imprese, ovvero la business community, e la sfera della società civile organizzata (associazioni di vario genere, cooperative sociali, organizzazioni non governative, fondazioni) (Zamagni, 2022, pp. 5, 13).

Conclusioni

Le architetture per l'educazione rappresentano l'infrastruttura simbolica e materiale di una nuova cultura della città: spazi pedagogici della democrazia e della cittadinanza capaci di promuovere apprendimento, cooperazione e giustizia sociale. Esse rendono visibile l'intreccio tra welfare, educazione e urbanistica, mostrando come la rigenerazione non possa avvenire senza un investimento sulle persone e sulle comunità. Alla base vi è un patto educativo e civile che riconosce come ogni intervento urbanistico, sociale o culturale è anche un atto educativo oltre che politico e/o amministrativo.

In questa visione rigenerare non significa solo restaurare edifici o migliorare servizi, ma educare alla convivenza, costruire appartenenza, attivare competenze di cura e responsabilità condivisa.

Lo spazio pubblico si muove verso il concetto di luogo pubblico che

> [...] è tale in quanto abitato, umanizzato, riconosciuto, periodicamente rifondato, dalle persone che se ne sentono parte. Il luogo è costruzione culturale composta con le immagini che abbiamo ereditato; è condivisione, con chi ci vive, con chi ci torna, con chi lo ha abbandonato per sempre. […] è un insieme di relazioni, di legami magari controversi e mutevoli, eppure indispensabili (Teti, 2022, epub sezione 7).

In conclusione, il futuro dipenderà dalla capacità collettiva di trasformare lo spazio in luogo dove realizzare esperienze e processi di apprendimento, tradurre la solidarietà in forme urbane e architettoniche e di educare alla co-generatività intergenerazionale. Occorre dunque promuovere percorsi di formazione e di ricerca-azione interdisciplinare che coinvolgano educatori, urbanisti, architetti, operatori sociali e culturali. Laddove le logiche di mercato e consumo tendono a svuotare i luoghi della loro dimensione comunitaria, il welfare generativo e l'educazione diffusa operano come forze di resistenza e di rigenerazione operando sullo spessore e sulla densità educativa, relazionale e simbolica dei territori e delle relazioni, sui conflitti e sulle possibilità educative che lo attraversano (Cuper et al., 2022).

Questi processi concomitanti fra educazione, welfare e spazi urbani possono fungere da vero e proprio "catalizzatore di un umanesimo rivitalizzato e di un risveglio civico e come percorso verso una società dell'apprendimento universale e umana" (Osborne, Kearns &Yang, 2013, p. 420).

Bibliografia

Amandini, M. (2024). Abitare la città: lo sguardo pedagogico. *Civitas educationis*, XIII, n. 1, pp. 43-53.

Augé, M. (1993). *Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.

Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*. Milano: Elèuthera.

Bertolini, P. (1989). La città: un oggetto pedagogico?. In M. Gennari (a cura di). *La città educante*. Genova: Sagep Editrice.

Bertolino, F., Guerra, M. (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Bergamo: Edizioni Junior.

Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Bryman, A. (2004). *The Disneyzation of Society*. London: Sage.

Cambi, F. (2017). Del dono... in educazione. *Studi sulla Formazione*, 20, pp. 9-13.

Cuper, K., Oldfield, S., Herz, M., Nkula-Wenz, L., Distretti, E., & Perret, M. (Eds.)(2022). *What is critical urbanism? Urban research as pedagogy*. Zurich: Park Books.

De Savi, A. (2022). "Avvicinamento, allontanamento, attraversamento: verso gli spazi di apprendimento". In F. De Maio, G. Marconi, S. Munarin, M.C. Tosi, P. Virgioli (a cura di). *Pensare come una città* (pp. 107-111). Conegliano: Anteferma Edizioni.

Fondazione Zancan (2013). V*erso un welfare generativo: da costo a investimento*. http://www.welfaregenerativo.it/media/uploads/WelfareGenerativo_FondazioneZancan.pdf (ultimo accesso, 06.11.2025).

Fondazione Zancan (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà - Rapporto 2012*. Bologna: Il Mulino.

Forni, E. (2010) Spazi pubblici: l'esperienza quotidiana della con-vivenza in città. In F. Bottini (a cura di), *Spazio pubblico Declino, difesa, riconquista*, (pp. 71-82). Roma: EDIESSE.

Frabboni, F. (2006). *Educare in città*. Roma: Editori Riuniti.

Frabboni, F., Galletti, A., Savorelli, C. (1978). *Il primo abecedario: l'ambiente*. Scandicci: La Nuova Italia editrice.

Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.

Kaplan, M., Thang, L.L, Sánchez, M., & Hoffman, J. (Eds.), (2020). *Intergenerational Contact Zones: Place-Based. Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging*. New York: Routledge.

Kern, L. (2022). *La gentrificazione è inevitabile e altre bugie.* Milano: Treccani.

Marchigiani, E., Basso, S., Di Biagi, P. (2017). *Esperienze urbane. Spazi pubblici e città contemporanea*. Trieste: EUT.

Mariano, C., Gràvalos Lacambra, I., & Di Monte, P. (2022). Open urban space regeneration strategies based on urban welfare: A project and experiment in the San Lorenzo district in Rome, Italy. *Sustainability,* 14(24), 16487.

Massarutto, A. (2013). Il dovere di avere doveri. I beni comuni e la scienza triste. *Ragion pratica*, n. 41, pp. 361-379.

Mendes, L. (2017). Gentrificação turística em Lisboa: neoliberalismo, financeirização e urbanismo austeritário em tempos de pós-crise capitalista 2008-2009. *Cadernos Metrópole*, vol. 39, pp. 479-512.

Mendes, L. (2016). *Tourism gentrification: Touristification as Lisbon's new urban frontier of gentrification.* In Master Class Tourism Gentrification and City Making, (pp. 56-86). Lisboa: Stadslab e Academia Cidadã.

Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.

Musaio, M. (2024). "Pedagogia della città: le parole chiave di un paradigma per la ridefinizione delle professioni educative e pedagogiche". In P. Malavasi, T. Grange, G. Nuti, A. Bobbio (a cura di). *La pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta*, (pp. 34-40). Lecce: Pensa MultiMedia.

Musaio, M. (2021). "Pedagogia della città e processi di rigenerazione". In M. Musaio (a cura di). *Ripartire dalla città: prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*, (pp. 49-64). Milano: Vita e Pensiero.

Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J., (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, pp. 409-423.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ultimo accesso, 06.11.2025).

Rashidzadeh, K. (2012). "Un glossario su tre concetti: diritto alla città, giustizia spaziale e città giusta". In U. Ischia (a cura di). L*a città giusta. Idee di piano e atteggiamenti etici*, (pp. 129-141). Roma: Donzelli.

Righettini, C. (2024). "La pedagogia sociale tra rigenerazione urbana, welfare culturale e comunità educante". In A. Gramigna, G. Gola, A. M. Marcelli (a cura di). *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 377-382). Lecce: Pensa MultiMedia.

Ritzer, G. (1997) *Il mondo alla McDonald's*. Bologna: Il Mulino.

Rosina, A. (2013). *L'Italia che non cresce. Gli alibi di un paese immobile*. Roma-Bari: Laterza.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.

Soja, E.W. (2010). *Seeking spatial justice*. London: University of Minnesota press.

Spagna, A., & Musso, P. (1990). *Rigenerare, rendere, responsabilizzare: Verso un welfare delle capacità*. Milano: FrancoAngeli.

Teti,V. (2020). *La restanza*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Thang, L.L., & Kaplan, M.S. (2013). "Intergenerational pathways for building relational spaces and places". In G.D. Rowles, M. Bernard (Eds.). *Environmental gerontology: Making meaningful spaces in old age* (pp. 225- 252). New York: Springer.

Thomson, P., Hall, C., Jones, K., Sefton-Green, J. (2012). *The signature pedagogies project: Final report*. Newcastle: Creativity, Culture and Education.

Vecchiato, T. (2012). "Welfare generativo: da costo a investimento". In Fondazione Zancan (a cura di). V*incere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*, (pp. 11-30). Bologna: Il Mulino.

Zaman, Q., & Troiani, I. (2018). Architecture as pedagogy: Designing spatial practices for social change. *International Journal of Architectural Research*, 12(3), pp. 56-70.

Zamagni, S. (2022). Dell'origine e del fondamento del principio di sussidiarietà circolare. In https://www.aiccon.it/wp-content/uploads/2022/03/SHORT-PAPER-23.pdf (ultimo accesso, 06.11.2025).