

Città che apprendono e che curano: prospettive e sfide per un welfare urbano inclusivo¹

Maria Grazia Proli, Christel Schachter, Davide Bonaiuti

Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia.

Sinossi: Il contributo affronta il tema del ruolo educativo degli spazi urbani, interpretati come dispositivi sociali complessi in cui lifelong learning, modelli di cura e politiche di welfare concorrono alla costruzione di comunità inclusive. L'obiettivo è proporre una riflessione teorico-argomentativa all'incrocio tra i paradigmi di learning city e age-friendly city nell'orizzonte offerto dalle nuove tecnologie, mostrando come la loro convergenza possa generare modelli pubblici di welfare educativo fondati sulla cura come principio politico e pedagogico. Questo quadro è messo in dialogo con pratiche sviluppate nell'area metropolitana fiorentina – in particolare l’“Agenda Metropolitana 2030”, il programma “Firenze Prossima” e l’esperienza dell’Università dell’Età Libera – considerate espressioni concrete di una città che apprende e che cura. L’analisi evidenzia punti di forza e criticità, delineando la prospettiva della città come bene comune educativo, capace di integrare apprendimento permanente, cura e longevità attiva per promuovere inclusione e sostenibilità.

Parole chiave: *welfare urbano, lifelong learning, longevità, active-ageing, learning cities*

Abstract: The paper addresses the educational role of urban spaces, understood as complex social systems in which lifelong learning, models of care, and welfare policies converge to foster inclusive communities. The aim is to propose a theoretical and argumentative reflection at the intersection between the paradigms of learning cities and age-friendly cities in the context offered by new technologies, showing how their convergence can generate public models of educational welfare based on care as a political and pedagogical principle. This framework is discussed in dialogue with practices developed within the metropolitan area of Florence—particularly the “Agenda Metropolitana 2030”, the “Firenze Prossima” programme, and the Università dell’Età Libera—considered as concrete expressions of a city that both learns and cares. The analysis highlights key strengths and critical issues, outlining the perspective of the city as an educational common good, capable of integrating lifelong learning, care and active ageing to promote inclusion and sustainability.

Keywords: *urban welfare systems, lifelong learning, longevity, active ageing, learning cities*

¹ Il contributo è frutto di una riflessione condivisa tra gli autori. In particolare, Maria Grazia Proli ha curato i paragrafi 2.1, 3.1; Christel Schachter i paragrafi 4.1 e 4.2.; Davide Bonaiuti i paragrafi 2.2, 3.2 e 3.3. La redazione dell’introduzione e delle conclusioni è stata elaborata congiuntamente. Le attività di ricerca presentate hanno la supervisione scientifica della Prof.ssa Vanna Boffo, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell’Università degli Studi di Firenze.

1. Riflessione introduttiva

Negli ultimi decenni, i mutamenti demografici, tecnologici e socio-culturali generati dalla globalizzazione hanno progressivamente ridefinito il welfare urbano, trasformandolo in un ambito intrinsecamente educativo e comunitario (Maino & Ferrera, 2019). L'esperienza pandemica, vissuta su scala planetaria, ha accentuato tale processo, incidendo sulle forme dell'abitare e del vivere urbano e rendendo più evidenti le tensioni tra uniformazione e differenziazione, tra mobilità globale e radicamento locale. Ne emerge una città contemporanea intesa come laboratorio complesso, attraversato da flussi, identità e pratiche dell'abitare che sollecitano nuove modalità di apprendimento collettivo e di cura reciproca (Deluigi, 2022).

In questo scenario, le politiche urbane non possono più ridursi all'erogazione di servizi, ma devono farsi promotori di condizioni di apprendimento permanente, partecipazione attiva e coesione sociale, in una prospettiva utile a generare capitale umano e relazionale (Merrifield, 2013). La riflessione pedagogica è così chiamata a ripensare la città come dispositivo educativo e di cura, capace di tradurre il paradigma del *lifelong learning* in un autentico governo della convivenza. Muovendo da tali premesse, il contributo intende proporre una lettura integrata dei paradigmi *learning city* e *age-friendly city*, evidenziando come la loro convergenza possa dar vita a modelli pubblici di welfare educativo fondati sulla prossimità, sulla corresponsabilità e sulla longevità come valore sociale. L'obiettivo è mettere in luce come la città possa educare solo se cura, come la cura possa tradursi in politica urbana, e come quest'ultima necessiti lo sviluppo di professioni socio-pedagogiche e di dispositivi pubblici di *lifelong learning* che tengano conto anche dell'evoluzione dei bisogni e delle opportunità offerte dalle nuove frontiere tecnologiche.

Dal punto di vista metodologico, l'articolo adotta un impianto teorico-argomentativo, supportato da *exempla* di ricerca e di *policy* sviluppati nel contesto della città di Firenze considerati come casi esemplificativi di una città che apprende e che cura.

2. Dalla città che apprende alla città che cura: uno stato dell'arte

2.1. Evoluzione del concetto di welfare urbano

La trasformazione del welfare urbano in chiave educativa si colloca al crocevia tra sfide globali e riflessioni pedagogiche sul ruolo della città come spazio formativo. Da un welfare tradizionalmente assistenziale e centrato sull'erogazione di servizi, si è passati progressivamente verso un modello di welfare generativo, orientato alla promozione di capacità e apprendimenti collettivi. Il welfare urbano, in questa prospettiva, diventa un dispositivo educativo diffuso, capace di attivare risorse sociali e culturali e di favorire processi di inclusione e di cittadinanza attiva (Brambilla et al., 2014). La pedagogia dell'abitare offre un quadro teorico fecondo per interpretare questa trasformazione. Essa concepisce l'abitare come un'esperienza educativa in sé, come una pratica di costruzione di senso e di appartenenza, in cui si intrecciano corporeità, memoria, relazione e cura (Boffo et al., 2023). Abitare la città significa dunque partecipare alla sua continua ri-generazione, costruendo legami significativi con gli spazi e le persone che li abitano attraverso processi educativi e formativi, in contesti non-formali e comunitari dove la vita quotidiana accade nel segno della co-creazione dei luoghi (Mancaniello et al., 2023). In un mondo segnato da flussi migratori, pluralità culturale e precarietà delle appartenenze, la sfida per il welfare urbano educativo è quella di coniugare la dimensione globale e locale a favore di una identità plurale dei luoghi, costruendo città capaci di apprendere e di prendersi cura dei propri abitanti come agenti del cambiamento. Si tratta di promuovere un welfare che non solo distribuisca risorse, ma generi competenze sociali, solidarietà e *agency* collettiva. Il modello *learning city* UNESCO (2017) rappresenta, in questo senso, un paradigma di *governance* inclusiva, nel quale la dimensione educativa diventa principio di coesione e innovazione sociale per tutti. Da questo punto di vista, le politiche dell'Unione europea – in particolare legate alla *cohesion policy* (Consiglio dell'UE, 2023), all'agenda urbana e al “Pilastro europeo dei diritti sociali” (EC, 2017) – promuovono oggi una concezione del welfare centrata sulla capacità delle città di generare apprendimento, inclusione e partecipazione. Il welfare urbano europeo si configura come un ecosistema multilivello in cui si intrecciano politiche educative, sociali, culturali e ambientali, rivolgendosi a città capaci di attivare forme di *community learning* e di innovazione sociale. Tale

orientamento è sostenuto anche dalle *lifelong learning strategies* che valorizzano il ruolo delle realtà urbane come nodi formativi diffusi, dove l'apprendimento si realizza in ogni fase della vita e in ogni luogo della quotidianità (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2021).

Sul piano pedagogico, questa visione si traduce nella promozione di un welfare educativo territoriale, inteso come insieme di pratiche e politiche che mettono in relazione i diversi attori del territorio nella costruzione condivisa di ambienti di apprendimento inclusivi e generativi. La dimensione urbana diventa così spazio privilegiato per l'attivazione di processi di educazione alla cittadinanza europea, di coesione interculturale e di rigenerazione sociale fondata sul principio di cura dei luoghi e delle relazioni. La ricerca educativa e pedagogica internazionale, inoltre, ha spostato l'attenzione verso la valorizzazione dei contesti educativi comunitari, riconoscendo l'importanza dell'ambiente urbano come laboratorio di apprendimento collettivo. Iniziative come il programma Urban Innovative Action, così come la Global Network of Learning Cities promosse dall'UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017) rappresentano esempi concreti di questa transizione che riflette la necessità di ripensare le città come ecosistemi di apprendimento e di cura, dove le politiche sociali e le traiettorie pedagogiche si intrecciano in progetti di convivenza sostenibile e democratica. In questo senso, la prospettiva europea offre un quadro di riferimento che integra il diritto all'educazione, il diritto alla città, e il diritto alla cura come dimensioni costitutive del welfare urbano contemporaneo.

Nel contesto italiano, la prospettiva europea del welfare urbano educativo trova riscontro in un insieme di politiche e pratiche che, negli ultimi anni, hanno progressivamente valorizzato il legame tra educazione, città e coesione sociale. Le linee strategiche del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – in particolare le missioni dedicate all'istruzione, alla rigenerazione urbana e alla coesione territoriale – promuovono una visione integrata del welfare fondata sulla creazione di ecosistemi educativi territoriali, orientati all'inclusione e all'innovazione sociale (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021). Le esperienze delle reti educative di prossimità, dei patti educativi di comunità rappresentano tentativi concreti di declinare a livello locale i principi del welfare urbano attraverso pratiche di partecipazione, collaborazione interistituzionale e cura dei luoghi. In questa direzione, la pedagogia è chiamata a svolgere una funzione di mediazione critica e progettuale, capace di connettere le istanze delle politiche pubbliche con i bisogni reali delle comunità, ponendo in evidenza il ruolo decisivo delle professioni socio-pedagogiche.

2.2. La centralità delle professioni socio-pedagogiche nelle trasformazioni urbane

Se, come detto, la città è assunta come dispositivo educativo, relazionale e sociale complesso, lo sguardo pedagogico ne illumina la trama trasformativa, mostrando come lo spazio urbano possa educare, curare, proteggere e promuovere.

In tale prospettiva, la cura si configura come principio politico e pedagogico (Tronto, 1993) capace di fondare una nuova cittadinanza urbana in cui i processi educativi si connettono a quelli sociali e culturali, generando una politica della prossimità e della responsabilità. Su queste basi la prospettiva delle *learning cities* interpreta la città come laboratorio di innovazione educativa e inclusione sociale, dove l'apprendimento permanente diviene motore di rigenerazione comunitaria e atto politico di riappropriazione del territorio e dei legami intergenerazionali (Proli, 2023). La rigenerazione delle città, infatti, non passa tanto dalle infrastrutture materiali, quanto dalla capacità collettiva di prendersi cura della vita comune – una prospettiva che restituisce all'educazione la sua funzione di motore politico e generativo e fonda un welfare urbano inteso come bene comune, basato su reciprocità e corresponsabilità (Boffo et al., 2023). In questa direzione, la cura si conferma categoria pedagogica e politica di primo piano: non mero gesto assistenziale, ma responsabilità etica e civica verso sé, l'altro e il mondo (Boffo, 2024).

In linea con queste considerazioni, l'orizzonte biografico emerge dunque come snodo cruciale delle politiche urbane: una città che apprende e che si prende cura di sé è necessariamente chiamata a riconoscere l'intero arco della vita come spazio educativo. La longevità si fa dunque paradigma pedagogico per ripensare i legami intergenerazionali e per includere le persone che invecchiano nei processi di partecipazione democratica, innestandosi nella visione del *lifelong learning* come atto di emancipazione e partecipazione; atto che richiede di superare la persistente latitanza educativa nelle politiche per l'invecchiamento, troppo spesso ridotte a logiche sanitarie o assistenziali (Togni, 2022). Un modello di *continuing education* che attraversa contesti formali, non formali e informali,

promuovendo competenze per la vita, e riconoscendo la professionalità educativa come infrastruttura civile di natura preventiva, rigenerativa e relazionale (Boffo et al., 2023). Ne deriva una vera e propria pedagogia pubblica della longevità, in cui la città diviene spazio di apprendimento e responsabilità condivisa. Abitare la longevità significa dunque riconoscere nell'età lunga una dimensione educativa permanente: uno spazio in cui cura e apprendimento si intrecciano come principi di coesione (Boffo, 2025).

In questo scenario, le professioni socio-pedagogiche emergono come protagoniste delle trasformazioni urbane: esse costituiscono il tessuto connettivo del welfare educativo, mediando, come figure di prossimità e riflessività, tra cittadini, istituzioni e territori. La loro azione traduce le teorie in pratiche educative, relazionali e comunitarie, rendendo tangibile ciò che la riflessione pedagogica elabora in termini concettuali. Presidiando la prossimità e accompagnando i processi di rigenerazione urbana (Proli, 2025), tali professioni orientano le politiche verso partecipazione, sostenibilità e coesione, incarnando un *ethos* professionale fondato sulla connessione tra teoria e azione. In questa prospettiva, rappresentano la politica della cura comunitaria: figure-ponte tra cittadini e istituzioni, custodi della corresponsabilità che sostiene giustizia educativa e innovazione sociale nelle città contemporanee. In definitiva, lo spazio che cura è anche spazio che apprende: nella loro intersezione si apre la via a un progetto pedagogico capace di rispondere – con competenza professionale e responsabilità civica – alle sfide della longevità e della vita urbana.

3. Percorsi di ricerca per/nelle città e comunità che apprendono: il caso di Firenze

3.1 Il ruolo delle città nel connettere apprendimento permanente e coesione sociale

Nell'ambito delle riflessioni sul welfare urbano educativo e sulle città come ecosistema formativo in contesti nazionali ed europei, il caso di Firenze si configura come un osservatorio privilegiato per analizzare le intersezioni tra politiche urbane, sostenibilità e processi di apprendimento comunitario. La città, storicamente luogo di produzione culturale e innovazione sociale, sta oggi ridefinendo la propria identità attraverso strategie di sviluppo partecipato che mirano a integrare educazione, cittadinanza e sostenibilità come assi portanti del proprio modello di *governance*. L'approccio fiorentino può essere interpretato alla luce del paradigma delle *learning cities*, che, come abbiamo visto, costituisce una risorsa strategica per la coesione sociale, la rigenerazione urbana e la resilienza delle comunità. In questa prospettiva, Firenze rappresenta un laboratorio in cui si sperimentano percorsi di ricerca e pratiche di co-progettazione territoriale, capaci di tradurre i principi del welfare urbano in azioni concrete di partecipazione e cura dei luoghi. Tra le esperienze più significative si collocano due iniziative promosse dalla municipalità: l’“Agenda Metropolitana 2030 per lo sviluppo sostenibile” e il programma “Firenze Prossima”. Entrambe riflettono un orientamento politico e pedagogico che riconosce la città come spazio di apprendimento condiviso, in cui cittadini, istituzioni e reti territoriali collaborano alla definizione di visioni comuni e strategie di trasformazione sostenibile.

L’Agenda Metropolitana 2030 rappresenta un’importante cornice di ricerca e azione che traduce a livello locale² i principi dell’Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015), configurandosi come uno strumento di *governance* territoriale volto a integrare dimensioni ambientali, sociali, economiche e culturali in un’unica visione di sviluppo sostenibile. Da una prospettiva pedagogica, questo programma può essere interpretato come un processo di apprendimento collettivo: la costruzione partecipata dei suoi obiettivi e indicatori implica il coinvolgimento di enti locali, università, scuole, organizzazioni del terzo settore e cittadini. Tale approccio riflette il passaggio da un modello amministrativo a un modello riflessivo, in cui la conoscenza prodotta dal territorio alimenta la pianificazione e la trasformazione urbana (Città Metropolitana, 2022), nel segno della sostenibilità e della corresponsabilità, stimolando pratiche di consapevolezza ecologica, cittadinanza attiva e collaborazione interistituzionale.

² Il programma di ricerca ha coinvolto tutti i 41 comuni della Città Metropolitana di Firenze.

Ciò che risulta di particolare interesse in relazione al concetto di welfare urbano, riguarda il processo partecipativo attivato nel percorso che ha condotto alla definizione dell'Agenda 2030 Metropolitana. Si tratta del programma "CMFlorence seeSUSTAINABLE", un percorso di ricerca che ha visto il coinvolgimento di informatori chiave del territorio metropolitano: sindaci e funzionari dei 41 comuni dell'area metropolitana, cittadini e giovani coinvolti nel Next Generation Lab (ivi, p. 12). Gli esiti del percorso partecipativo hanno contribuito alla redazione della Voluntary Local Review della Città Metropolitana di Firenze, quale documento diagnostico che ha permesso di individuare le problematiche e le priorità per il territorio metropolitano in termini di sostenibilità ambientale, sociale ed economica. Questo fondamentale percorso strutturato di *public engagement* degli attori locali ha accompagnato l'intero processo di definizione dell'Agenda Metropolitana 2030 per lo Sviluppo Sostenibile ed ha consentito di elaborare una mappa che pone in evidenza i nodi tematici fondamentali che interconnettono i traguardi posti dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS), con le istanze poste dai partecipanti al percorso partecipativo *CMFlorence seeSUSTAINABLE* (Fig. 1). Il programma di adesione all'Agenda 2030 condotto dalla Città Metropolitana di Firenze conferma la cogenza dell'interconnessione tra il tema dell'educazione e della formazione per tutti, lungo l'arco della vita, e lo sviluppo di città e comunità sostenibili dei contesti urbani centrali e periferici, anche in chiave rigenerativa.

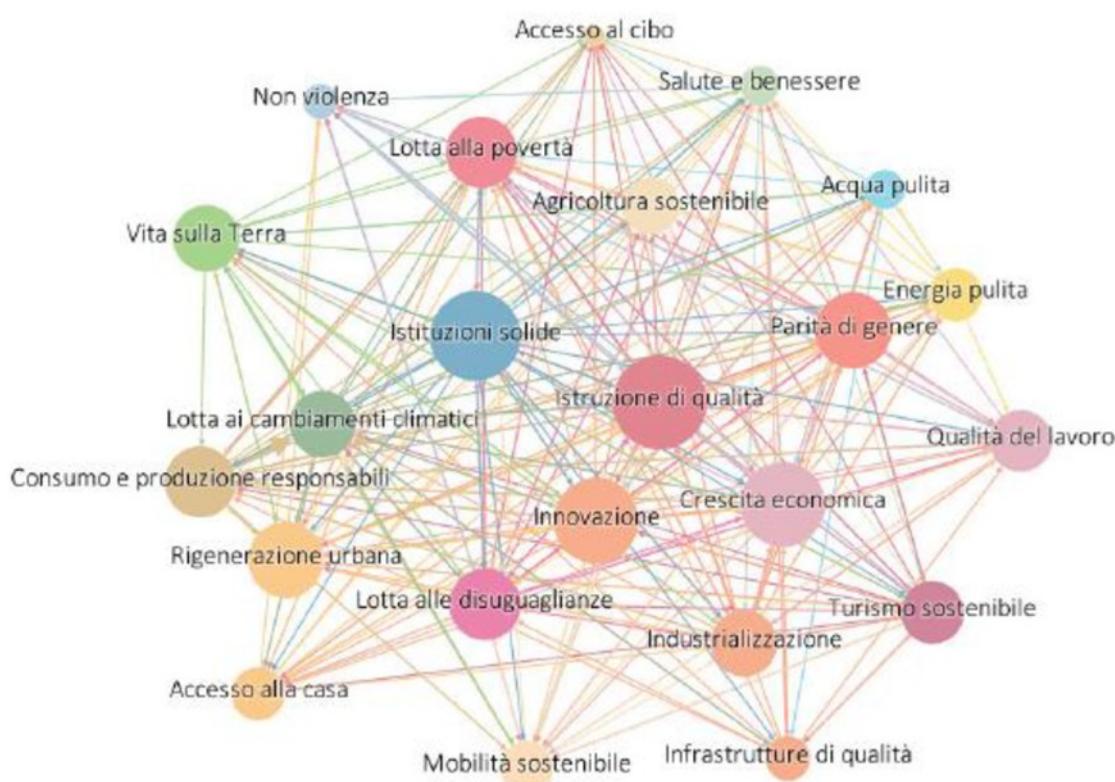


Figura 1 – Mappatura delle relazioni tra OSS e istanze del contesto metropolitano specifico. Fonte: Agenda Metropolitana 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, p. 13

Dal livello macro della Città Metropolitana, si passa al livello meso del capoluogo, attraverso un altro importante processo partecipativo che, tra il 2020 e il 2023, ha sollecitato i residenti e i *city users* presenti nei cinque quartieri cittadini a esprimere idee, punti di forza e criticità presenti nella quotidianità vissuta nei contesti specifici. Il progetto nasce come processo di ascolto e co-progettazione finalizzato alla definizione del nuovo Piano Operativo Comunale (POC) e del Piano Strutturale, coinvolgendo cittadini, associazioni, scuole, università e realtà produttive in un percorso di confronto aperto sui temi dell'abitare, della mobilità, dell'ambiente e dei servizi di prossimità

(Comune di Firenze, 2021). Tale processo partecipativo denominato Firenze Prossima³ si è articolato secondo tre fasi: una prima fase di ascolto del territorio, una seconda fase di raccolta attraverso attività a carattere partecipativo, una terza fase di ideazione di futuri possibili per aree urbane specifiche curata da studenti di architettura e design dell'Università degli Studi di Firenze. Nel complesso, le prime due fasi del progetto partecipativo, approfondate per il diretto coinvolgimento dei cittadini, hanno posto in evidenza un diffuso interesse da parte di abitanti e *city users* a esprimere la propria visione della città, sottolineando urgenze e criticità connesse. Dalla lettura dei dati aggregati presenti nei due report prodotti dalla municipalità al termine del processo di ricerca, si evince che i quartieri sono contesti vivi, e, seppur con molte problematiche, nella totalità dei partecipanti è presente l'esigenza di avere maggiori possibilità di vivere lo spazio pubblico. L'attenzione alla coesione sociale espressa dai soggetti coinvolti rappresenta un segnale della necessità di creare nuove e diffuse opportunità di consolidamento del senso di appartenenza alle comunità rionali. Il programma Firenze Prossima rappresenta dunque un ulteriore esempio di ricerca territoriale orientata alla partecipazione e alla costruzione di visioni condivise sul futuro urbano. Dal punto di vista pedagogico, il programma di ricerca può essere considerato un esempio concreto di pedagogia dell'abitare e di welfare urbano educativo orientato a costruire spazi di riflessività collettiva, nei quali i cittadini non sono semplici destinatari di politiche urbane, ma co-produttori di conoscenza e senso. La partecipazione, in tal modo, si configura come processo educativo permanente, generando forme di appartenenza, consapevolezza e responsabilità condivisa – elementi centrali di una città che apprende e che cura tutti, in tutte le età della vita.

3.2 Educare alla longevità: il modello pubblico dell'Università dell'Età Libera di Firenze

Se la città che apprende è anche città che cura, questa visione trova una delle sue espressioni più concrete e feconde nelle Università della Terza Età (UTE): luoghi in cui apprendimento permanente, partecipazione e benessere si intrecciano in una forma di welfare educativo intergenerazionale. Rileggere oggi la loro traiettoria significa misurarsi con una tensione irrisolta tra eredità e innovazione. Dopo oltre cinquant'anni di sviluppo, il movimento conserva infatti una vitalità sorprendente⁴, ma anche limiti strutturali non trascurabili: una persistente dipendenza da modelli volontaristici, una notevole disomogeneità delle offerte e una debole integrazione con le politiche pubbliche (Formosa, 2023). È da questa constatazione che nasce l'esigenza – teorica e politica insieme – di ripensare le U3A come ecosistemi educativi aperti, capaci di dialogare con le strategie territoriali e con le politiche *age-friendly*, superando l'idea di un'educazione per la vecchiaia a favore di un'educazione nella longevità. Nel contesto italiano, il modello ha sviluppato una propria fisionomia, profondamente radicata nel tessuto sociale e culturale dei territori (Baschiera, 2019). Nato a Torino nel 1975 e diffusosi attraverso reti associative, esso ha dato vita a una cultura dell'apprendimento come bene comune e infrastruttura sociale, in cui le persone anziane ritrovano un ruolo attivo e generativo. Le UTE non sono dunque solo luoghi di trasmissione del sapere, ma spazi simbolici di appartenenza e cittadinanza, dove la cultura diviene forma di cura e il legame sociale assume una funzione pedagogica.

È in questa cornice che si colloca l'esperienza dell'Università dell'Età Libera (UEL) del Comune di Firenze. Fondata nel 1983 dalla collaborazione tra municipalità e Università degli Studi, la UEL si distingue nel panorama nazionale per la sua natura pubblica e istituzionale, incardinata nella Direzione Istruzione della città. A differenza di molti modelli associativi, essa traduce il diritto all'apprendimento permanente in pratica amministrativa stabile, configurandosi come un vero laboratorio di *governance* educativa multilivello (Boffo & Bonaiuti, 2025). Qui convergono amministrazione comunale, università, istituzioni culturali e terzo settore, in un intreccio che fa dell'educazione una funzione pubblica e un diritto di cittadinanza. Questo principio è formalizzato nella Carta di Qualità⁵ del servizio, che definisce standard e criteri di valutazione per garantire

³ <https://firenzepróssima.it/> (11/2025).

⁴ Per un approfondimento sull'evoluzione delle Università della Terza Età si veda Formosa, 2019.

⁵ Carta di Qualità dei Servizi del Comune di Firenze - Direzione Istruzione; Servizio Infanzia, Attività Educative, Ludiche e Formative - Università dell'Età Libera. Approvazione con DD 2024/01277 del 23 febbraio 2024.

accessibilità, efficacia e impatto sociale. Tale visione si riflette anche nella struttura empirica del servizio: l'analisi longitudinale di oltre 35.000 iscrizioni dal 2007/2008 al 2023/2024 restituisce un quadro di sorprendente vitalità e coesione. L'utenza è prevalentemente femminile, mediamente istruita e fortemente fidelizzata (oltre l'80% di riscritti), a testimonianza di un'adesione che trascende la fruizione formativa per configurarsi come esperienza di benessere, relazione e cura di sé. L'età media, progressivamente diminuita da 82 a circa 68 anni, segnala una rigenerazione generazionale e una ridefinizione del concetto stesso di "terza età", oggi intesa come tempo di negoziazione identitaria, crescita personale e partecipazione sociale (*ibid.*). L'offerta formativa, che ogni anno conta centinaia di corsi e laboratori, si distingue per la ricchezza tematica e la rete di collaborazioni con musei, biblioteche, fondazioni e realtà del territorio. Tale pluralità riflette una concezione umanistica e relazionale dell'educazione, in cui il sapere diviene strumento di emancipazione, di riflessione estetica e di coesione comunitaria. La conoscenza, qui, non è fine a sé stessa: è veicolo di cura del legame sociale e di costruzione di senso collettivo. In questa prospettiva, la UEL rappresenta un modello di welfare urbano educativo fondato su prossimità, corresponsabilità e apertura culturale. Essa genera capitale simbolico e relazionale, favorendo processi di apprendimento intergenerazionale e di cittadinanza attiva. Accompagnare la longevità – espressione che ne sintetizza la missione (Boffo, 2025) – significa mantenere viva, anche nelle età mature, la spinta ad apprendere, trasformarsi e contribuire alla vita della comunità. L'esperienza fiorentina dimostra, in ultima analisi, come una visione educativa pubblica e integrata possa rendere la longevità non soltanto sostenibile, ma anche formativa e generativa. La città, in questo modo, si fa spazio educativo che apprende da sé stesso, un ecosistema di relazioni che cura, rigenera e include.

3.3 Verso un modello di *governance* educativa dell'invecchiamento attivo

La riflessione sulle città che apprendono e che curano si approfondisce nell'analisi delle politiche urbane e territoriali che assumono la longevità come dimensione costitutiva della cittadinanza democratica. Riconoscere l'invecchiamento come parte integrante della vita collettiva significa trasformarlo da sfida demografica a paradigma politico-pedagogico, capace di orientare le strategie di *lifelong learning* e le politiche *age-friendly* verso modelli integrati di *governance* educativa. Il Green Paper on Ageing (European Commission, 2021a) sottolinea come l'invecchiamento attraversi l'intero arco della vita e richieda politiche coordinate in materia di educazione, lavoro, salute e welfare, in coerenza con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015). In questo quadro, l'*active ageing* (WHO, 2002) può essere interpretato come un processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza, mentre l'*healthy ageing* (WHO, 2015) ne rappresenta l'esito desiderato: il mantenimento delle capacità funzionali e relazionali lungo tutto l'arco dell'esistenza. Le *Guidelines for Mainstreaming Ageing* della UNECE (2021) rafforzano tale visione, proponendo una *governance* della longevità fondata su diritti, parità di genere e cooperazione multi-attore, nella prospettiva di un apprendimento sociale diffuso. Il panorama europeo evidenzia tuttavia le criticità del contesto italiano, caratterizzato da una *governance* frammentata e da una debole integrazione tra i diversi livelli istituzionali. Gli studi dell'IRCCS INRCA⁶ mostrano come, pur nella pluralità di esperienze regionali e locali, manchi un disegno unitario capace di connettere le dimensioni sanitaria, sociale ed educativa. Tale frammentazione riflette, da un lato, la struttura storica del welfare mediterraneo – che delega alle famiglie e ai territori gran parte delle funzioni di cura – e, dall'altro, l'assenza di un autentico *mainstreaming ageing*, ossia di una visione trasversale che riconosca la longevità come asse strategico dell'azione pubblica (Barbabella et al., 2022). In questa prospettiva, l'invecchiamento attivo si configura come indicatore della qualità della *governance* educativa e della capacità di un territorio di promuovere coesione sociale attraverso l'apprendimento permanente. La Toscana rappresenta un contesto avanzato in tale direzione. Il Rapporto regionale sull'invecchiamento attivo (Barbabella, 2025) documenta un modello di *governance* che assume la longevità come dimensione trasversale di salute, educazione e cittadinanza, in coerenza con i principi del MIPAA/RIS (UNECE, 2002) e dell'Agenda 2030 (UN, 2015). Programmi come Comunità Attive del Piano Regionale della Prevenzione 2020–2025 e le collaborazioni con AUSER Toscana e ANCI delineano un welfare

⁶ IRCCS INRCA - Istituto di Ricerca a Carattere Scientifico - Istituto Nazionale di Ricovero e Cura per Anziani di Ancona

educativo fondato su reti interistituzionali e partecipazione civica. Tuttavia, la sfida resta quella di consolidare strumenti permanenti di coordinamento e valutazione (Barbabella, 2025).

Il caso fiorentino ne offre una sintesi esemplare. L'Agenda Metropolitana 2030, il programma Firenze Prossima e l'esperienza dell'Università dell'Età Libera mostrano come le politiche urbane possano divenire dispositivi pedagogici di apprendimento, cura e partecipazione lungo tutto l'arco della vita. Le esperienze locali restituiscono così il senso profondo del welfare urbano educativo: la capacità delle città di apprendere da sé stesse e rigenerarsi attraverso la cura reciproca. È in questa trama che la pedagogia ritrova la propria funzione politica, orientando la costruzione di città inclusive, sostenibili e aperte a tutte le età della vita — un orizzonte che, oggi più che mai, si intreccia con la riflessione sulle tecnologie digitali come strumenti di cittadinanza democratica e apprendimento condiviso.

4. Tecnologie digitali per la cittadinanza democratica: prospettive future

4.1 Intelligenza artificiale e welfare urbano educativo

Gli sviluppi significativi promossi nell'ambito dell'innovazione tecnologica hanno portato a una profonda ristrutturazione dei sistemi di welfare e delle relazioni sociali, rendendo necessario superare i modelli assistenziali tradizionali a favore di nuove forme di partecipazione, apprendimento e *governance*. Queste nuove modalità di interazione e comunicazione sociale sono in grado di connettere istituzioni, territorio e cittadini attraverso approcci innovativi, volti a costituire città che investono in tecnologie digitali con un'equa distribuzione dei benefici derivanti da queste ultime. Si delinea, così, un nuovo paradigma di welfare urbano educativo, ove i processi di innovazione sociale e tecnologica si intrecciano sempre più con le dimensioni della formazione continua, della partecipazione democratica e della coesione sociale. In tale quadro, le tecnologie digitali sono diventate parte essenziale del tessuto urbano e sociale assumendo un ruolo sempre più centrale nella ridefinizione delle modalità attraverso cui le città apprendono, si organizzano e si prendono cura dei propri cittadini. Le reti digitali, i sistemi analitici dei dati, gli algoritmi e le piattaforme per la comunicazione non sono, infatti, semplici strumenti tecnici, ma elementi strutturali facenti parte della vita quotidiana e in grado di influenzare profondamente l'interazione umana in rapporto all'ambiente urbano. Tali sistemi, offrono opportunità significative per ampliare i diritti di cittadinanza e per incentivare la partecipazione di individui che potrebbero altrimenti essere esclusi a causa di limitazioni fisiche, economiche o culturali (UNESCO, 2021).

L'intelligenza artificiale, in particolare, se orientata da valori democratici e da principi etici e di responsabilità e giustizia sociale (Floridi, 2024), nonché supportata da politiche volte all'inclusione digitale (EC, 2021b), può fungere da leva abilitante per lo sviluppo di città più inclusive, partecipative e generative. Una visione, questa, che si allinea alla concezione delle *learning and caring cities* (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017), che mira a rafforzare il diritto all'apprendimento continuo, all'inclusione sociale e alla partecipazione attiva. In tal senso, la Strategia Italiana per l'Intelligenza Artificiale 2024-2026, promossa dall'Agenzia per lo sviluppo dell'Italia Digitale (AGID), si propone di orientare politiche e pratiche che vertono proprio sulla promozione del benessere sociale, al fine di apportare importanti cambiamenti nel sistema del welfare. Come è stato dimostrato, infatti, «senza adeguate regolamentazioni e principi etici, il rischio è che il welfare diventi sempre più disumanizzato, trasformando i cittadini in semplici numeri all'interno di un sistema automatizzato» (Veraldi e Fasciani, 2025, p. 264).

Tuttavia, per affrontare in modo efficace le sfide legate all'integrazione delle nuove tecnologie nel welfare, è fondamentale adottare un approccio multidimensionale che integri queste innovazioni in maniera sistematica e proficua. È necessario sviluppare un modello di *governance* per il welfare urbano che sappia coniugare l'innovazione tecnologica con la cittadinanza democratica, ossia unendo gli aspetti tecnico-tecnologici del digitale con quelli relazionali, umani e valoriali dell'educazione. In questa ottica, il progresso tecnologico deve andare di pari passo con la formazione di competenze critico-riflessive, di una consapevolezza etica e di una maggiore capacità di cooperazione, per prevenire che l'innovazione tecnologica non alimenti la povertà educativa e le disuguaglianze persistenti.

Le città che aspirano a essere inclusive devono quindi orientare i loro investimenti non solo verso lo sviluppo di infrastrutture tecnologiche ma soprattutto verso quelle educative, costruendo spazi, servizi e pratiche che favoriscano una partecipazione attiva e consapevole, nell'ottica di favorire una corresponsabilità civica. In questo contesto, la pedagogia riveste un ruolo fondamentale nel trasformare la rivoluzione tecnologica in un processo educativo e civile capace di generare un cambiamento positivo e sostenibile a tutti i livelli della società. Le città che apprendono e si prendono cura possono, così, evolversi in città che educano, «affinché il divenire tecnologico sia l'occasione per un nuovo divenire umano ecologicamente pensato, in cui cioè ci sia spazio per interconnessioni reciprocamente responsabili e le infrastrutture digitali e socio-spatiali siano incardinate a principi di giustizia» (Piscitelli et al., 2015, p. 271).

Su queste basi, è possibile interpretare l'evoluzione del welfare urbano come una transizione proficua verso modelli di *governance* educativa e democratica, fondata sull'interazione tra intelligenza artificiale, politiche pubbliche e processi di empowerment comunitario; transizione che apre un ampio spettro di potenzialità e di sfide per la costruzione di una cittadinanza democratica nelle città del futuro.

4.2 Potenzialità e sfide dell'intelligenza artificiale per la cittadinanza democratica

La crescente implementazione dei sistemi di Intelligenza Artificiale nelle nostre ecologie sociali, apre a scenari di grande complessità, segnati non solo da promesse di inclusione sociale e sviluppo umano ma anche da rischi concreti connessi all'insorgenza di nuove disuguaglianze e discriminazioni, che minano ulteriormente i diritti e il benessere di ampie fasce di popolazione, già in larga parte emarginate (Parra-Saiani, 2020). Particolarmenete vulnerabili in questo contesto sono le persone anziane, le persone con disabilità, i cittadini con bassi livelli di istruzione, i gruppi socio-economicamente svantaggiati e i residenti che vivono in aree con connettività a internet limitata (Kruhlov e Dvorak, 2025). Se l'intelligenza artificiale offre possibilità inedite per facilitare l'accesso alle informazioni e alle risorse digitali, contribuire a personalizzare i processi educativi e formativi, per favorire la mediazione linguistica e culturale, nonché per supportare i percorsi di apprendimento adattivo, rappresenta, al tempo stesso, un potenziale ancora inesplorato, poiché dà origine a nuove forme di disuguaglianza e dipendenza algoritmica.

La dipendenza algoritmica si sviluppa quando i sistemi automatizzati, progettati per analizzare enormi quantità di dati, alimentano pratiche di monitoraggio pervasive e diffuse, che rendono più agevole decifrare le preferenze personali, le abitudini quotidiane e il benessere soggettivo delle persone. Tali sistemi guidano i processi decisionali che il cittadino compie nella vita di tutti i giorni, filtrando le informazioni e influenzando, così, gli stimoli visivi e le interazioni. Si assiste, dunque, a un progressivo affidamento sui dati e sugli algoritmi al posto del giudizio umano, per cui le decisioni si basano sempre più su valutazioni automatizzate che possono limitare la capacità umana di saper attribuire significato alle proprie interazioni (Eubanks, 2018). Poiché la dipendenza algoritmica non è solo di natura tecnica ma ha anche profonde implicazioni cognitive e culturali, se non "controllata" può quindi comportare un indebolimento dell'attenzione e una riduzione della concentrazione e della capacità critica necessarie per valutare le esperienze e per prendere decisioni realmente informate e consapevoli. Questo risultato ha conseguenze significative sia sui processi cognitivi individuali sia sul comportamento sociale complessivo. E, dunque, in un mondo che spesso non offre spazio per la riflessione o la discussione pubblica, «l'intelligenza artificiale algoritmica assume le forme di un inconscio tecnologico in cui i sistemi di raccomandazione e di personalizzazione alterano i processi decisionali degli utenti, condizionandone le scelte ed erodendo i margini della loro agency» (Mortara e Scramaglia, 2025, p. 89). Tale fenomeno implica la necessità di educare e responsabilizzare i cittadini a preservare la loro capacità critica di comprendere e gestire consapevolmente il ruolo delle tecnologie nelle proprie scelte quotidiane e il ruolo attivo che ciascuno può svolgere all'interno dell'ecosistema digitale urbano.

Oltre alla dipendenza algoritmica, la barriera del digital divide persiste ancora in maniera significativa e rappresenta un ostacolo significativo nel favorire l'inclusione sociale nella *governance* digitalizzata delle città (Kruhlov e Dvorak, 2025). Il divario digitale si manifesta non solo in termini di disuguaglianza nell'accesso e nell'uso delle tecnologie, ma anche in riferimento a una disparità di natura culturale, cognitiva e valoriale. Ciò si traduce in una carenza di competenze, di linguaggi e di

rappresentazioni che sono, tuttavia, fondamentali per potersi interfacciare coscienziosamente con le tecnologie digitali più avanzate (Marangi, Pasta e Rivoltella, 2022). È stato infatti constatato che la mancanza di una solida alfabetizzazione digitale non consente di usufruire agilmente dei servizi considerati essenziali nella contemporaneità odierna, riducendo le opportunità di partecipazione attiva nella vita economica, culturale e civica delle comunità in cui si vive e si è inseriti. Tale carenza, inoltre, ostacola lo sviluppo del pensiero critico, aumentando il rischio di disinformazione e vulnerabilità rispetto alla presenza di minacce e violazioni della privacy che possono derivare da un'interazione superficiale con tali tecnologie. Tale disuguaglianza può essere affrontata mediante l'adozione di strategie educative e formative pienamente integrate nelle politiche di welfare.

Per fornire esempi più concreti di come la dimensione educativa possa essere valorizzata e supportata per facilitare la coesione sociale e la partecipazione attiva dei cittadini, promuovendo il senso di appartenenza e la responsabilità condivisa all'interno delle comunità urbane, si può fare riferimento alla creazione di laboratori e di piattaforme civiche che coinvolgono più generazioni, favorendo un apprendimento intergenerazionale di conoscenze e competenze, nonché la costruzione di reti solidali in grado di contrastare l'esclusione sociale legata al divario digitale. Allo stesso tempo, è importante anche favorire l'empowerment individuale, affinché le persone possano mettere in discussione gli algoritmi e comprenderne la logica sottostante. Tali aspetti sono fondamentali per garantire sicurezza, autonomia, trasparenza e responsabilità, assicurando che le soluzioni adottate rispondano adeguatamente alle esigenze dei cittadini e favoriscano la creazione di ecosistemi di innovazione urbana in cui si realizzano e promuovono nuove forme di *governance* partecipativa.

5. In conclusione: l'orizzonte della città per tutte le età

Ripensare il futuro delle città significa concepire spazi urbani capaci di accogliere tutte le età della vita, riconoscendo nell'apprendimento permanente, nell'accessibilità e nel benessere diffuso i cardini di una cittadinanza inclusiva. La città educante è, in questa prospettiva, un contesto in cui vivere, apprendere e prendersi cura coincidono, generando legami e significati condivisi. La valutazione dell'impatto educativo e sociale delle politiche urbane diviene allora cruciale: non un mero atto tecnico, ma una pratica pedagogica di consapevolezza collettiva. Sviluppare metriche capaci di cogliere la complessità dei processi di apprendimento e benessere significa consentire alla città di apprendere da se stessa e di orientare le proprie scelte in chiave riflessiva. Un welfare urbano realmente inclusivo richiede il superamento delle politiche "a silos" e l'adozione di una visione intergenerazionale della cittadinanza, in cui l'incontro tra generazioni si configuri come risorsa educativa e di cura reciproca.

Per questa via, la costruzione di città inclusive e attente a tutte le età non può prescindere dall'integrazione delle tecnologie digitali come risorsa educativa e strumento di partecipazione civica. La dimensione digitale, infatti, attraversa in modo trasversale i processi di apprendimento, di cura e *governance* urbana, ridefinendo le forme della relazione, della comunicazione e della decisione pubblica. Promuovere una cittadinanza digitale democratica significa allora ampliare il concetto di welfare urbano educativo, includendo la capacità delle comunità di abitare consapevolmente gli spazi ibridi – fisici e virtuali – della vita collettiva.

In tale orizzonte, la dimensione digitale assume una funzione trasversale: non solo strumento, ma spazio educativo e civico che ridefinisce relazioni, comunicazione e decisione pubblica. Promuovere una cittadinanza digitale democratica significa ampliare il concetto stesso di welfare educativo, integrando gli spazi fisici e virtuali della convivenza. Le istituzioni pubbliche, in questo quadro, hanno il compito di farsi garanti di processi educativi di lungo periodo, capaci di coniugare benessere, partecipazione e apprendimento. Il caso fiorentino dimostra come le amministrazioni locali possano divenire motori di innovazione pedagogica, integrando politiche urbane, sociali e formative entro un welfare educativo territoriale. Le professioni socio-pedagogiche, infine, si configurano come il ponte tra teoria e *governance*: rendono visibile la dimensione educativa delle politiche pubbliche, traducendo i paradigmi *learning city* e *age-friendly city* in pratiche quotidiane di prossimità e corresponsabilità. La città che apprende e che cura è, in definitiva, un organismo educativo vivente: un luogo in cui educazione, cittadinanza e tempo della vita si intrecciano come principi fondativi di una convivenza democratica orientata alla longevità.

Bibliografia

- Barbabella, F. (2025). *La costruzione partecipata delle politiche per l'invecchiamento attivo nella Regione Toscana. Progetto "Coordinamento nazionale partecipato multilivello delle politiche sull'invecchiamento attivo"*. IRCCS INRCA-DIPOFAM.
- Barbabella, F., Cela, E., Soccia, M., Lucantoni, D., Zannella, M., & Principi, A. (2022). Active ageing in Italy: A systematic review of national and regional policies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 600.
- Baschiera, B. (2019). The University of the Third Age in Italy: A dynamic, flexible, and accessible learning model. In M. Formosa (Ed.), *The University of the Third Age and Active Ageing* (pp. 57–75). Cham: Springer.
- Boffo, V. (2024). Per la cura del mondo: Etica, responsabilità, competenza. In T. Giovanazzi & M. Parricchi (Eds.), *Prospettive di sostenibilità. Tra responsabilità e cura del pianeta* (pp. 13–26). Città di Castello: Zeroseiup.
- Boffo, V. (2025). Il futuro con l'ageing. Leggerezza e molteplicità. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 23–39). Firenze: Firenze University Press.
- Boffo, V., & Bonaiuti, D. (2025). “Educazione non formale e invecchiamento attivo: Analisi descrittiva del caso dell’Università dell’Età Libera del Comune di Firenze”. In V. Boffo, M. Bertani, D. Bramanti, R. Chattat, & L. Formenti (Eds.), *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo* (pp. 457–475). Firenze University Press.
- Boffo, V., Togni, F., & Biagioli, R. (2023). Chi salverà il mondo e le sue città? *Nuova Secondaria*, 41, 130–133.
- Brambilla, L., De Leo, & A. Tramma, S. (A cura di). (2014). *Vite di città. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Città Metropolitana di Firenze (2022). *Agenda Metropolitana 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Comune di Firenze (2021). *Firenze Prossima: Piano operativo e strategia urbana partecipata*.
- Consiglio dell’Unione europea (2023). *Conclusioni del Consiglio sul futuro della politica di coesione*.
- Deluigi, R. (2022). Rammendi comunitari: trame e orditi territoriali. In M. Stramaglia (a cura di), *Abitare il futuro. Politiche per la formazione* (pp. 113–124). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- European Commission. (2021a). *Green paper on ageing: Fostering solidarity and responsibility between generations*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2021b). *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*. Brussels.
- European Commission, European Parliament, & Council of the European Union. (2017). *European Pillar of Social Rights*. Brussels: European Union.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. First edition. St. Martin’s Press.
- Floridi, L. (2024). *The ethics of artificial intelligence: Exacerbated problems, renewed problems, unprecedented problems* [Introduction to the Special Issue of the *American Philosophical Quarterly* dedicated to *The Ethics of AI*].
- Formosa, M. (Ed.). (2019). *The University of the Third Age and active ageing: International perspectives on aging* (Vol. 23). Cham, Svizzera: Springer.
- Formosa, M. (2023). Five decades of older adult learning: Achievements and challenges. *International Journal of Education and Ageing*, 5(3), 91–104. The Association for Education & Ageing.
- Kruhlov, V., & Dvorak, J. (2025). Social Inclusivity in the Smart City Governance: Overcoming the Digital Divide. *Sustainability*, 17(13), 5735.
- Maino, F., & Ferrera, M. (A cura di). (2019). *Nuove alleanze per il welfare che cambia. Quarto rapporto sul secondo welfare in Italia 2019*. Torino: Giappichelli.
- Mancaniello, M.R., Marone, F., & Musaio, M. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Milano: Mimesis.

- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Povertà educativa digitale: costrutto, strumenti per rilevarla, risultati, atti del Convegno SIREM 2022 “Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza” (Roma, Università Pontificia Salesiana, 31 agosto - 2 settembre 2022), 23-26. Brescia: Scholé - Morcelliana.
- Merrifield, A. (2013). *The Politics of the Encounter: Urban Theory and Protest under Planetary Urbanization*. University of Georgia Press.
- Mortara, A., & Scramaglia, R. (A cura di). (2025). *Innovazione tecnologica e intelligenza artificiale. L'impatto sulla vita quotidiana tra aspettative e timori*. Milano: Lumi Edizioni.
- Parra-Saiani, P. (2020). Verso un welfare state digitale? L'intelligenza artificiale tra politiche sociali e apparati di controllo. *La Rivista delle Politiche Sociali/ Italian Journal of Social Policy*, 4, 237–254.
- Piscitelli, P., Caciagli, C., & Mastrandri, C. (2025). Per un approccio ecologico al digital divide. Riflessioni a partire dalla ricerca “E-Welfare in città. Spazio digitale e fisico per l'inclusione sociale nell'area metropolitana milanese”. In *Infrastrutture Atti della XXVI Conferenza Nazionale SIU "Nuove ecologie territoriali. Coabitare mondi che cambiano"*, (Vol. 7, pp. 270-283). Planum Publisher.
- Presidenza del Consiglio dei ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.
- Proli, M. G. (2023). “Learning Cities”: città per società e comunità che apprendono. *Nuova Secondaria*, 10, 332–346.
- Proli, M. G. (2025). *La città come luogo di relazioni. Processi educativi e formativi per la rigenerazione urbana e sociale*. Pisa: ETS.
- Togni, F. (2022). Dalla retorica pubblica dell'invecchiamento attivo alla latitanza educativa sulla longevità. *EPALE Journal*, 12, 62–69.
- Togni, F., & Boffo, V. (2024). Promuovere longevità attiva: La sfida dell'educazione continua per il benessere, al di là e oltre l'emergenza. *FORM@RE*, 24, 149–160.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.
- United Nations. [UN]. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- United Nations Economic Commission for Europe. [UNECE]. (2021). *Guidelines for mainstreaming ageing*. United Nations.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*.
- Veraldì, R., & Fasciani, C. (2025). Trasformazioni digitali nel Welfare: intelligenza artificiale e servizio sociale. *QUADERNI DI COMUNITÀ*, 5(1), 243–276.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*.
- World Health Organization. (2015). *World report on ageing and health*.