



Alberto Righi

PhD student, Università di Macerata, a.righi1@unimc.it

Arianna Taddei

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi della Repubblica di San Marino, arianna.taddei@unirmsm.sm

La Città Educativa quale agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive

The Educating City as a political-pedagogical agent: perspectives for preventing individual fragilities and collective vulnerabilities

Call

Tragic events occurring in high-density public settings demonstrate that crowd disasters cannot be interpreted solely through technical and structural approaches to safety. These phenomena also require a pedagogical reading of the cultural and social conditions that shape collective behaviour (Helbing et al., 2000; Still, 2014), distinguishing individual fragilities from collective vulnerabilities. The former result from the dynamic interaction between neuropsychological development and contextual configurations (Card, 2023; Engel, 1977), whereas the latter emerge from social norms, shared identities, and the conditions of public life (Bauman, 2000; Furia, 2021; Reicher, 2001). Within this framework, the paper proposes a theoretical reinterpretation of the Educating City paradigm as a political-pedagogical agent capable of influencing the educational configurations of urban contexts. Its theoretical foundation lies in the tradition of lifelong education outlined in the UNESCO report *Learning to Be* (Faure et al., 1972) and subsequently developed through the urban policies promoted by the International Association of Educating Cities. Drawing on an analysis of the Charter of Educating Cities (IAEC, 2020) and of the experiences collected in the International Bank of Educating Cities Documents, the study highlights the potential of this model as a political-pedagogical agent oriented toward the prevention of individual fragilities and collective vulnerabilities. The paper also discusses the conditions that the literature identifies as necessary for translating this potential into tangible outcomes (Valdés-Cotera et al., 2018; Diniz & Brandli, 2025). Finally, several directions for future research are outlined, whose further development could strengthen the preventive capacity of the Educating City within contemporary urban communities.

Keywords: Educating City, political-pedagogical agent, individual fragilities, collective vulnerabilities

Eventi tragici verificatisi in contesti ad alta densità di persone mostrano come i *crowd disasters* non possano essere interpretati esclusivamente attraverso categorie tecnico-strutturali di sicurezza. Tali fenomeni richiedono anche una lettura pedagogica delle condizioni culturali e sociali che orientano i comportamenti di massa (Helbing et al., 2000; Still, 2014), distinguendo le fragilità individuali dalle vulnerabilità collettive. Le prime rappresentano l'esito dinamico dell'interazione tra sviluppo neuropsicologico e configurazioni del contesto (Card, 2023; Engel, 1977), mentre le seconde emergono da norme sociali, identità condivise e condizioni della vita pubblica (Bauman, 2000; Furia, 2021; Reicher, 2001). In questo quadro, il contributo propone una rilettura teorica del paradigma della Città Educativa, inteso quale agente politico-pedagogico capace di incidere sulle configurazioni educative dei contesti urbani. Il riferimento teorico si colloca nella tradizione dell'educazione permanente delineata dal rapporto UNESCO *Learning to Be* (Faure et al., 1972) e sviluppata nelle politiche urbane promosse dall'*International Association of Educating Cities*. L'analisi della Carta delle Città Educative (IAEC, 2020) e delle esperienze raccolte nella Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative, evidenzia il potenziale di tale modello quale agente politico-pedagogico orientato alla prevenzione delle fragilità individuali e delle vulnerabilità collettive. Il contributo presenta inoltre le condizioni che la letteratura individua come necessarie affinché tale potenziale possa tradursi in effetti reali (Valdés-Cotera et al., 2018; Diniz & Brandli, 2025). Infine vengono discussi alcuni ambiti di sviluppo per la ricerca, il cui approfondimento potrebbe contribuire a rafforzare ulteriormente la capacità preventiva della Città Educativa nelle comunità urbane contemporanee.

Parole chiave: Città Educativa, agente politico-pedagogico, fragilità individuale, vulnerabilità collettiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Righi, A., & Taddei, A. (2026). La Città Educativa quale agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 26-34. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-02>

Corresponding Author: Alberto Righi | a.righi1@unimc.it

Received: 31/03/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-02



1. Introduzione

Numerosi eventi tragici verificatisi in contesti caratterizzati da elevata densità di persone sono descritti in letteratura come *crowd disasters*, fenomeni in cui fattori ambientali, organizzativi e comportamentali interagiscono producendo esiti drammatici (Helbing et al., 2000; Still, 2014). Oltre alle necessarie analisi tecnico-strutturali, questi episodi sollecitano riflessioni di natura pedagogica sulle condizioni culturali e sociali che orientano i comportamenti collettivi. Nel dibattito pubblico, tuttavia, dinamiche simili vengono frequentemente semplificate attraverso narrazioni che tendono ad attribuire la responsabilità alle azioni individuali¹.

Per riflettere su tali tematiche appare utile distinguere tra fragilità individuali (Cooke et al., 2019; Kerr et al., 2019) e vulnerabilità collettive (Reicher, 2001), attraverso una lente bio-psico-sociale (Card, 2023; Engel, 1977) che evidenzia come la salute ed i comportamenti delle persone siano il risultato dell'interazione tra le caratteristiche individuali ed i facilitatori e le barriere presenti nell'ambiente (Capra & Luisi, 2014; Næss, 1994). In tale quadro, l'educazione assume una funzione centrale nel favorire forme auto-determinate di partecipazione ed espressione personale nella vita della comunità (Biesta, 2006).

Il presente contributo assume un intento teorico-critico e propone una rilettura pedagogica della Città Educativa alla luce delle dinamiche contemporanee. Il costrutto, promosso dall'*International Association of Educating Cities* (IAEC), riconosce la città come soggetto educante permanente (Bosch, 2008). Il presente lavoro intende quindi analizzare criticamente il potenziale di tale paradigma nella prevenzione delle fragilità individuali e delle vulnerabilità collettive presenti nella società contemporanea.

2. Fragilità individuali e vulnerabilità collettive

L'elaborazione del presente quadro teorico si avvale di una revisione narrativa della letteratura (Ghirotto, 2020; Popay et al., 2006). L'indagine, organizzata per nuclei tematici, ha consentito di elaborare una cornice interpretativa dei fenomeni alla base dei *crowd disasters*. L'analisi non persegue l'esaustività propria delle revisioni sistematiche, bensì mira a porre in dialogo contributi provenienti da differenti prospettive disciplinari.

2.1 Fragilità individuali: processi di sviluppo personale e contesti educativi

Gli eventi drammatici da cui prendono avvio le riflessioni proposte sollevano interrogativi che difficilmente ci appaiono riconducibili alle sole caratteristiche individuali. Tali avvenimenti richiamano piuttosto l'attenzione al rapporto tra queste ultime ed i contesti educativi. Infatti, lo sviluppo delle funzioni esecutive (FE) e della regolazione emotiva (RE), centrali per il benessere individuale e nei processi decisionali (Hinze et al., 2025), deriva dall'interazione tra processi neuropsicologici e condizioni ambientali.

Sul piano neurobiologico, i processi di maturazione che caratterizzano le fasi evolutive sostengono il progressivo rafforzamento del controllo cognitivo (Easdale-Cheele et al., 2024). Sebbene le predisposizioni genetiche concorrano a determinare le differenze individuali, sappiamo che i loro effetti risultano costantemente influenzati dalle interazioni con l'ambiente (Miguel et al., 2023). Infatti, le esperienze avverse possono alterare i circuiti neurali implicati nelle FE e nella RE (Herrero-Roldán & Martín-Rodríguez, 2025). Al contrario, relazioni di attaccamento sicuro, pratiche educative e contesti relazionali di sostegno, favo-

1 Come avvenuto all'inizio dell'anno dopo la tragedia di Crans-Montana (Svizzera), dove un incendio scoppiato il 1° gennaio 2026, nel locale Le Constellation durante una festa di Capodanno, ha causato numerose vittime e feriti: https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2026/01/01/strage-alla-festa-di-capodanno-almeno-47-morti-tra-le-fiamme-a-crans-montana._290d3821-c2ba-471d-9fac-c7769953cc00.html?utm



riscono traiettorie di regolazione adattive (Cooke et al., 2019; Kerr et al., 2019). In particolare, durante l'adolescenza la relazione tra pari assume un ruolo centrale (Elsayed et al., 2023): le interazioni supportive facilitano lo sviluppo della RE, mentre esperienze negative incrementano il rischio di disregolazione e difficoltà psicologiche.

Le ricerche sugli interventi indicano inoltre che programmi di apprendimento socio-emotivo in ambito scolastico, possono migliorare FE e RE, soprattutto quando calibrati sul contesto e sulla fase evolutiva (Takacs & Kassai, 2019). Tali evidenze confermano il ruolo decisivo dei contesti educativi, connotandoli come luoghi privilegiati di intervento preventivo, nei quali promuovere lo sviluppo socio-emotivo e contrastare precocemente condizioni di fragilità individuali.

2.2 Vulnerabilità collettive: tra dinamiche di gruppo e crisi della responsabilità pubblica

Oltre alle fragilità individuali, i *crowd disasters* richiamano l'attenzione sulle vulnerabilità collettive. Se le teorie classiche descrivono la folla come 'caotica' (Le Bon, 1895), studi recenti hanno evidenziato il ruolo delle identità sociali nel modellare le dinamiche di massa (Drury & Reicher, 2009; Reicher, 2001). Infatti, il gruppo può orientarsi verso forme di solidarietà o di disorientamento a seconda del quadro normativo che ne regola le interazioni (Brighenti, 2010; Canetti, 1984). La frammentazione dei legami sociali e l'indebolimento delle appartenenze comunitarie, tipiche della modernità avanzata, possono accentuare tali vulnerabilità (Bauman, 2000; Clegg, 2024). Come osservato da Arendt (1951), l'isolamento sociale favorisce la formazione di collettività caratterizzate da ridotta partecipazione pubblica e limitata capacità critica (Furia, 2021). Pertanto la vulnerabilità collettiva emerge quando l'aggregazione non è sostenuta da pratiche educative capaci di promuovere partecipazione e responsabilità condivisa.

Tali dinamiche risultano ulteriormente rafforzate dalla digitalizzazione dello spazio pubblico. I social network ridefiniscono identità e appartenenze comunitarie (Allen et al., 2014; Nesi & Prinstein, 2015), sebbene gli effetti di tali piattaforme siano mediati dalle competenze socio-cognitive individuali e dai contesti educativi di riferimento (Dienlin & Johannes, 2020; Valkenburg & Peter, 2013). In tale quadro, la qualità della vita democratica dipende dalla capacità delle agenzie formative di promuovere pensiero critico, impegno civico e comunicazione riflessiva anche all'interno degli ambienti digitali (Murphy & Costa, 2025). Meta-analisi e revisioni sistematiche evidenziano infatti che gli interventi di alfabetizzazione mediatica e cittadinanza digitale favoriscono la partecipazione civica responsabile, l'empatia, la cooperazione ed il problem solving (Cho et al., 2025; Jeong et al., 2012; Chan, 2019; Culcasi et al., 2025).

Emerge quindi la necessità di contesti educativi territoriali capaci di sostenere partecipazione civica, pensiero critico e responsabilità condivisa (Biesta, 2019). L'efficacia degli interventi dipende tuttavia dalla qualità della progettazione pedagogica, dalla durata e dalle modalità di attuazione (Cho et al., 2025), nonché dal contesto sociopolitico e dal livello di coinvolgimento dei soggetti (Estrela et al., 2023).

3. La Città Educativa quale agente dotato di potenziale pedagogico

Alla luce delle riflessioni presentate fino ad ora, appare necessario interrogare criticamente gli assetti educativi territoriali, riconoscendo come eventi quali la tragedia di Crans-Montana possano accadere a partire dall'interazione tra le fragilità individuali e le vulnerabilità collettive. Pertanto, in questa sede si propone una riflessione pedagogica sulla Città Educativa², intesa quale agente politico-pedagogico dotato di potenziale trasformativo. A tal fine, verrà dapprima analizzata la Carta delle Città Educative (CCE), per

2 La Città Educativa affonda le proprie radici nel paradigma dell'educazione permanente e nella concezione della società quale comunità educante, promossa dal Rapporto UNESCO *Learning to Be* (Faure et al., 1972). Tale prospettiva si è successivamente istituzionalizzata con la stesura della Carta delle Città Educative a Barcellona nel 1990 e attraverso la fondazione dell'*International Association of Educating Cities* avvenuta a Bologna nel 1994.



evidenziare come i suoi principi risultino coerenti con una prospettiva di prevenzione rispetto alle dimensioni trattate nel paragrafo 2; successivamente sarà presentata una ricognizione documentale della Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative (BIDCE), finalizzata ad individuare la presenza di esperienze educative orientate a tali obiettivi. Infine, saranno discusse le condizioni necessarie affinché la Città Educativa possa configurarsi come reale agente di trasformazione politico-pedagogica territoriale.

3.1 La Città Educativa come agente politico-pedagogico: una lettura della Carta delle Città Educative (CCE)

La Carta (IAEC, 2020) costituisce il riferimento normativo e valoriale dell'IAEC. Essa concepisce la città come: «un agente educativo permanente, plurale e poliedrico, in grado di rafforzare i fattori educativi e di trasformazione sociale» (IAEC, 2020, p. 4). In questa prospettiva, l'azione educativa attraversa l'intero sistema urbano, coinvolgendo istituzioni, servizi, associazioni e comunità locale. Tale impostazione risulta particolarmente rilevante rispetto alle fragilità individuali e alle vulnerabilità collettive, poiché attribuisce all'educazione il compito di promuovere cittadini liberi, responsabili e solidali.

L'obiettivo educativo della CCE non riguarda soltanto lo sviluppo individuale, ma anche la costruzione di condizioni sociali favorevoli alla responsabilità pubblica. Il documento evidenzia infatti come il XXI secolo sia caratterizzato da una «cultura del presente» che rende necessario rafforzare il pensiero critico e la comprensione della complessità sociale (IAEC, 2020, p. 6). Parallelamente, le città contemporanee sono descritte come contesti attraversati da disuguaglianze e insicurezze che possono alimentare «derive populiste» e processi di ricerca semplificata di colpevoli (IAEC, 2020, p. 7). In tale quadro, l'educazione assume una funzione preventiva. Il diritto alla Città Educativa viene infatti definito come «estensione del diritto fondamentale di ciascun individuo all'educazione» (IAEC, 2020, p. 10), richiedendo politiche trasversali orientate all'inclusione ed alla giustizia sociale (IAEC, 2020, principio 2).

Inoltre, la promozione della partecipazione rappresenta un elemento centrale della CCE. La Città Educativa viene infatti concepita come esito di processi di governance collaborativa, nei quali amministrazioni e cittadini cooperano alla progettazione delle politiche urbane e alla gestione della vita comunitaria (IAEC, 2020, principio 8). In tale prospettiva, la partecipazione assume anche un valore pedagogico, favorendo lo sviluppo della corresponsabilità pubblica.

Infine, la CCE richiama l'importanza della promozione della salute e del benessere integrale della persona. Le Città Educative sono chiamate a sostenere «il benessere fisico, emotivo e psichico» degli abitanti (IAEC, 2020, p. 16), contribuendo alla costruzione di sistemi educativi urbani capaci di incidere non solo sulle opportunità formative, ma anche sulle condizioni sociali che possono generare o prevenire situazioni di fragilità individuale.

3.2 Esplorazione delle pratiche registrate all'interno della Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative (BIDCE)

Al fine di esplorare la presenza di pratiche educative riconducibili alle dimensioni discusse nel paragrafo 2, è stata condotta una ricognizione documentale esplorativa (Bowen, 2009) della Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative (BIDCE) dell'*International Association of Educating Cities* (IAEC). La BIDCE raccoglie esperienze promosse dalle città aderenti alla rete internazionale, documenti programmatici e contributi teorici. Ai fini del presente lavoro sono state considerate esclusivamente le esperienze educative documentate dalle città. Per ciascuna categoria sono state individuate parole chiave in lingua spagnola (idioma utilizzato dal sistema) e i relativi risultati sono riportati in Tabella 1.



Dimensioni teoriche	Aree tematiche	Parole chiave utilizzate nel BIDCE	N. progetti	N. progetti analizzati	N. progetti selezionati
Fragilità individuali	Funzioni esecutive	toma de decisiones	30	9	4
		Autocontrol	3	2	1
	Regolazione emotiva	educación emocional	1	1	0
		gestión emocional	1	1	1
	Difficoltà psicologiche	apoyo emocional	5	1	1
		salud mental	14	4	4
		bienestar emocional	2	1	1
		acompañamiento psicológico	3	0	/
	Apprendimento socio-emotivo	competencias socioemocionales	4	1	1
		habilidades sociales	26	4	2
Vulnerabilità collettive	Capacità critica del gruppo	pensamiento crítico colectivo	0	/	/
		proceso de toma de decisiones en grupo	0	/	/
		toma de decisiones compartida	0	/	/
		resolución de problemas en grupo	0	/	/
		resolución de problemas comunitarios	0	/	/
	Impegno civico online	ciudadanía digital	1	1	0
		participación digital	0	/	/
	Comunicazione riflessiva online	comunicación digital	1	0	/
		uso responsable de internet	0	/	/
	Alfabetizzazione mediatica	alfabetización mediática	0	/	/
		educación mediática	0	/	/
	Cooperazione comunitaria	trabajo comunitario	10	1	0
		cooperación comunitaria	0	/	/
		desarrollo comunitario	7	0	/
N. totale			108	26	15

Tabella 1 – Ricognizione delle esperienze contenute nella BIDCE

Le aree tematiche riportate in Tabella 1 e le relative parole chiave, derivano dal quadro teorico elaborato attraverso la revisione della letteratura (cfr. par. 2) ed in particolare dalle pratiche educative trattate nei contributi analizzati (Chan, 2019; Cho et al., 2025; Culcasi et al., 2025; Elsayed et al., 2023; Herrero-Roldán & Martín-Rodríguez, 2025; Murphy & Costa, 2025; Takacs & Kassai, 2019). A seguito della ricerca svolta attraverso le parole chiave, sono stati analizzati i titoli e gli abstract delle 108 esperienze restituite dalla BIDCE. Attraverso tale analisi sono stati esclusi i progetti nei quali le parole chiave comparivano all'interno di esperienze riferite ad ambiti estranei agli obiettivi dell'analisi (es. problematiche infrastrutturali, amministrative, ecc.). I 26 progetti selezionati sono stati analizzati integralmente. In tale fase sono state escluse le esperienze nelle quali le aree tematiche comparivano unicamente nella descrizione del contesto o nelle motivazioni iniziali del progetto, senza costituire un obiettivo delle pratiche educative descritte. Attraverso tale processo sono state individuate 11 esperienze ritenute pertinenti³. Sebbene tutte individuate attraverso l'utilizzo delle parole chiave associate alle fragilità individuali, le esperienze analizzate mostrano interventi capaci di incidere anche sulle dinamiche collettive.

3 Alcune esperienze compaiono in più categorie poiché associate a diverse parole chiave. Pertanto, il totale riportato in Tabella 1. rispetto ai Progetti selezionati (15) non corrisponde al numero effettivo delle esperienze valutate come pertinenti (11). In particolare, il progetto *¡Yo paso!* (Cascais, Portogallo) compare in corrispondenza delle parole chiave 'autocontrol' e 'gestión emocional'; *Parceros* (Medellín, Colombia) con 'salud mental' e 'toma de decisiones'; *Punt Afectes* (Viladecens, Spagna) con 'salud mental' e 'apoyo emocional'; *Cero Insultos* (Ibi, Spagna) con 'bienestar emocional' e 'competencias socioemocionales'.



Con riferimento alle fragilità individuali, le esperienze selezionate si distribuiscono tra interventi riconducibili alle funzioni esecutive (Hinze, 2025), alla regolazione emotiva (Easdale-Cheele et al., 2024), alle difficoltà psicologiche (Cooke et al., 2019) e all'apprendimento socio-emotivo (Kerr et al., 2019). Tra queste ad esempio, il programma *iYo paso!* della città di Cascais (Portogallo) sostiene la capacità decisionale consapevole, l'autoregolazione e la prevenzione dei comportamenti a rischio negli adolescenti. Mentre il progetto di accompagnamento emotivo di Barcellona promuove benessere psicologico, empowerment e relazioni affettive positive. Altre iniziative individuate lavorano sull'acquisizione di competenze socio-emotive e di abilità sociali.

Considerando le vulnerabilità collettive, la ricognizione non ha restituito esperienze esplicitamente orientate allo sviluppo dell'impegno civico online, della comunicazione riflessiva negli ambienti digitali e dell'alfabetizzazione mediatica (Allen et al., 2014; Nesi & Prinstein, 2015). L'analisi ha tuttavia evidenziato iniziative riconducibili alla cooperazione comunitaria e ai processi decisionali condivisi. Tra queste, il progetto *Presupuesto participativo en las escuelas* della città di Ginevra coinvolge studenti, famiglie, insegnanti e comunità scolastica nella definizione condivisa delle priorità educative; *Presupuesto participativo joven* di Rosario (Argentina) promuove il protagonismo giovanile nelle decisioni pubbliche; mentre *Support a entitats i assessorament d'associacionisme* di Sabadell (Spagna) sostiene l'associazionismo, la partecipazione democratica e la corresponsabilità comunitaria.

Nel complesso, i risultati dell'analisi suggeriscono che le esperienze documentate nella BIDCE tendono a integrare interventi rivolti alla crescita personale con pratiche orientate alla partecipazione e alla costruzione della comunità, in linea con il paradigma della Città Educativa, che interpreta il benessere individuale e la qualità della vita collettiva come dimensioni interdipendenti.

3.3 Condizioni per l'efficacia della Città Educativa

Nonostante i contenuti programmatici della CCE e la presenza delle esperienze documentate nella BIDCE risulta fondamentale sottolineare come la letteratura evidenzi che la capacità dei contesti urbani di esercitare efficacemente la propria agency politico-pedagogica, dipenda dalla presenza di fattori strutturali imprescindibili.

Tra le condizioni necessarie affinché la Città Educativa operi come agente reale, assume rilievo prioritario l'integrazione sistemica tra educazione formale, non formale e informale. Le città che sviluppano reti educative territoriali tra scuole, Università, istituzioni culturali ed organizzazioni civiche, generano opportunità diffuse di apprendimento e coinvolgimento sociale (Diniz & Brandli, 2025). Solo così i luoghi pubblici possono configurarsi quali infrastrutture educative distribuite, capaci di estendere l'apprendimento oltre la scuola e coinvolgere popolazioni eterogenee (Blezer et al., 2024). Una seconda condizione concerne la disponibilità di infrastrutture e risorse adeguate. Spazi pubblici accessibili e strumenti digitali ampliano la partecipazione e riducono le diseguglianze rispetto alle opportunità educative (Hirju & Georgescu, 2023). Un ulteriore presupposto riguarda l'adozione di sistemi di monitoraggio trasparenti e continuativi. Meccanismi di valutazione condivisa migliorano la qualità delle politiche educative urbane e prevengono derive simboliche della Città Educativa (Osborne et al., 2013). Infine, i modelli più efficaci adottano forme di governance collaborative che coinvolgono amministrazioni locali, istituzioni educative, società civile, imprese e cittadini nella definizione ed attuazione delle politiche educative (Montebelli, 2023; Valdés-Cotera et al., 2018). La letteratura evidenzia tuttavia che il potenziale trasformativo si riduce quando l'approccio viene adottato in forma *top-down* o simbolica (Facer & Buchczyk, 2019; Németh, 2020). Approcci centralizzati o tecnocratici limitano la partecipazione a forme consultive prive di reale incidenza decisionale, mentre l'impiego della Città Educativa come etichetta politica o strategia di *urban branding* può produrre una retorica priva di effetti trasformativi.



4. Conclusioni e prospettive future

Il presente contributo ha inteso evidenziare come fragilità individuali e vulnerabilità collettive possano essere interpretate entro una prospettiva sistemica in contrapposizione a disamine schiacciate su logiche prevalentemente individualiste. In questo quadro, tali fenomeni non derivano esclusivamente da fattori soggettivi o dalla presunta irrazionalità dei gruppi, ma risultano connessi alle configurazioni socio-educative entro cui prendono forma. La Città Educativa emerge quindi come agente politico-pedagogico capace di educare la cittadinanza alla corresponsabilità verso il bene pubblico, integrando dimensioni personali, relazionali e istituzionali.

Permangono tuttavia alcuni ambiti che dovrebbero essere ulteriormente rafforzati per consolidare la capacità della Città Educativa di agire efficacemente. In primo luogo, risulta opportuno promuovere con maggiore sistematicità processi partecipativi dal basso, di natura intergenerazionale e intersettoriale, fondati sui principi dell'autodeterminazione (Montebelli, 2023). Infatti, sebbene richiamate nei documenti ufficiali dell'IAEC, tali pratiche non risultano ancora pienamente integrate entro una cornice teorico-operativa unitaria (Facer & Buchczyk, 2019). In secondo luogo, la CCE e le esperienze analizzate dedicano un'attenzione limitata a dimensioni sempre più rilevanti per la vita democratica contemporanea, quali la comunicazione riflessiva negli ambienti digitali e l'alfabetizzazione mediatica (Murphy & Costa, 2025; Cho et al., 2025; Jeong et al., 2012). Infine, appare necessario consolidare i processi di monitoraggio e valutazione mediante strumenti validati, capaci di rilevare in modo attendibile l'efficacia delle politiche educative urbane (Bertelsmann, 2010, 2012; Cara & Ranson, 1998). In tale prospettiva, il contributo della ricerca, ed in particolare della ricerca-azione partecipativa (Stoecker & Falcón, 2022), può risultare decisivo per comprendere criticità e potenzialità dei territori, al fine di progettare azioni educative situate maggiormente rispondenti ai bisogni del contesto. Alla luce delle riflessioni proposte, riteniamo che il rafforzamento del rapporto tra le Università e le amministrazioni locali (Red Estatal de Ciudades Educadoras, 2021), appare funzionale a consolidare la potenzialità preventiva della Città Educativa, contribuendo sia al contrasto delle fragilità individuali sia alla costruzione di comunità più resilienti rispetto alle vulnerabilità collettive.

Riferimenti bibliografici

- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31.
- Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt Brace.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bertelsmann, S. (2010). *The European lifelong learning index (ELLI)*. <https://www.elli.org/>
- Bertelsmann, S. (2012). *The German learning atlas: Making lifelong learning tangible on a regional level*. <https://www.deutscher-lernatlas.de/>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
- Bosch, E. (Ed.). (2008). *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. AICE.
- Bowen G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Blezer, S., Abujidi, N., & Sap, H. (2024). Urban living labs as innovation infrastructure for local urban intervention acceleration and student social learning: the impacts on community wellbeing in Heerlen. *Frontiers in Public Health*, 11, 1242151.
- Brighenti, A. M. (2010). Tarde, Canetti, and Deleuze on crowds and packs. *Journal of Classical Sociology*, 10(4), 291-314.
- Cara, S., & Ranson, S. (1998). *Practice, progress and value: Learning communities assessing the value they add*. Department for Education and Employment.



- Clegg, S. (2024). Organization for liquid-modern times? An introduction. *Critical Sociology*, 50(7-8), 1319-1322.
- Canetti, E. (1984). *Crowds and power*. Farrar, Straus and Giroux.
- Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Card, A. J. (2023). The biopsychosociotechnical model: a systems-based framework for human-centered health improvement. *Health Systems*, 12(4), 387-407.
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>
- Cho, H., Carpenter, C. J., & Li, W. (2025). Media literacy interventions: meta-analytic review of 40 years of research. *Human Communication Research*, 51(2), 57-79. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqaf004>
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Culcasi, I., Cerrillo, R., & Cinque, M. (2025). Fostering Digital Well-Being Through (e-) Service-Learning: Engaging Students in Responsible and Inclusive Digital Practices. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1158. <https://doi.org/10.3390/bs15091158>
- Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2), 135-142. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/dienlin>
- Diniz, P. H. C., & Brandli, L. L. (2025). Addressing SDGs through informal education: a comprehensive analysis. *Ca-derno Pedagógico*, 22(5), e14870-e14870.
- Drury, J., & Reicher, S. (2009). Collective Psychological Empowerment as a Model of Social Change: Researching Crowds and Power. *Journal of Social Issues*, 65(4), 707-725. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01622.x>
- Easdale-Cheeley T., Parlatini V., Cortese S., Bellato A. (2024). A Narrative Review of the Efficacy of Interventions for Emotional Dysregulation, and Underlying Bio-Psycho-Social Factors. *Brain Sciences*, 14(5), 453. <https://doi.org/10.3390/brainsci14050453>
- Elsayed, N. M., Luby, J. L., & Barch, D. M. (2023). Contributions of socioeconomic status and cognition to emotion processes and internalizing psychopathology in childhood and adolescence: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 152, 105303. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105303>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Estrela, M., Semedo, G., Roque, F., Ferreira, P. L., & Herdeiro, M. T. (2023). Sociodemographic determinants of digital health literacy: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Medical Informatics*, 177, 105124. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2023.105124>
- Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Towards a research agenda for the 'actually existing' Learning City. *Oxford Review of Education*, 45(2), 151-167.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Furia, A. (2021). Crisis and vulnerability in Hannah Arendt's political thought: Political action, judgment and the figure of the "conscious pariah". In C. Cuttica & L. Kontler (Eds.), *Crisis and renewal in the history of European political thought* (pp. 328-347). Brill. https://doi.org/10.1163/97890004466876_017
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
- Helbing, D., Farkas, I., & Vicsek, T. (2000). Simulating dynamical features of escape panic. *Nature*, 407, 487-490.
- Herrero-Roldán, S., & Martín-Rodríguez, A. (2025). Neglect and neurodevelopment: A narrative review understanding the link between child neglect and executive function deficits. *Biomedicines*, 13(7), 1565. <https://doi.org/10.3390/biomedicines13071565>
- Hinze, V., Blakemore, S.-J., Dalgleish, T., Ford, T., Mansfield, K. L., Ukoumunne, O. C., Kuyken, W., & Montero-Marin, J. (2025). The longitudinal relationship between self-reported executive function and mental health in early adolescence. *JAACAP Open*. 4(1), 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2025.07.003>
- Hirju, I., & Georgescu, R. I. (2023). The concept of learning cities: supporting lifelong learning through the use of smart tools. *Smart Cities*, 6(3), 1385-1397.
- International Association of Educating Cities. (2020). *Charter of Educating Cities*. IAEC. <https://www.edcities.org>
- Jeong, S. H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Kerr, K. L., Ratliff, E. L., Cosgrove, K. T., Bodurka, J., Morris, A. S., & Simmons, W. K. (2019). Parental influences on neural mechanisms underlying emotion regulation. *Trends in neuroscience and education*, 16, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100118>
- Le Bon, G. (1895). *The crowd: A study of the popular mind*. Dover Publications.



- Miguel, P. M., Meaney, M. J., & Silveira, P. P. (2023). New research perspectives on the interplay between genes and environment on executive function development. *Biological Psychiatry*, 94(2), 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2023.01.008>
- Montebelli, S. (2023). The Role of the Territory in an Educating City: Two Italian laboratory examples of participatory urban planning. *European Journal of Geography*, 14(4), 37-45. <https://doi.org/10.48088/ejg.s.mon.14.4.037.045>
- Murphy, M., & Costa, C. (2026). The digital public sphere, universities and intellectualising the public. *Studies in Higher Education*, 51(6), 1203–1220. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2500694>
- Næss, A. (1994). *Ecology, community and lifestyle: Outline of an ecosophy*. Cambridge University Press. (Opera originale pubblicata nel 1989).
- Németh, B. (2020). Learning Cities in Progress: Comparing The Models of Pécs and Cork. *Studies in Adult Education and Learning*, 26(1), 67-84.
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 43(8), 1427-1438.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, 409-423. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9384-y>
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. ESRC methods programme Version. <https://doi.org/10.13140/2.1.1018.4643>
- Red Estatal de Ciudades Educadoras. (2021). *Modelo-tipo de convenio marco de colaboración entre el ayuntamiento y la universidad*.
- Reicher, S. (2001). The psychology of crowd dynamics. *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, 182-208. <https://doi.org/10.1002/9780470998458.ch8>
- Still, G. K. (2014). *Introduction to crowd science*. CRC Press.
- Stoecker, R., & Falcón, A. (Eds.). (2022). *Handbook on participatory action research and community development*. Edward Elgar Publishing.
- Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children’s executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 145(7), 653. <https://doi.org/10.1037/bul0000195>
- 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.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of communication*, 63(2), 221-243 <https://doi.org/10.1111/jcom.12024>