

**La città si fa aula.
Narrazioni e laboratori del catalogo Crescere in Città a Torino**

**The City Becomes a Classroom.
Stories and Workshops From the Crescere in Città in Turin**

GIULIA MARIA BOUQUIÉ, ARIEL PACCHIONI*

Il catalogo Crescere in Città a Torino mostra come le città possano diventare paesaggi educativi. Attraverso una ricerca con metodi misti (2023-2025), inclusi focus group con insegnanti, lo studio evidenzia il ruolo delle narrazioni nel favorire partecipazione civica e coesione sociale. I risultati rivelano barriere strutturali accanto a reti interistituzionali che mirano a mettere in rete l'offerta educativa del territorio, attraverso un modello di sussidiarietà orizzontale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

PAROLE CHIAVE: COMUNITÀ EDUCANTE; LABORATORIO; CITTÀ EDUCATIVA; NARRAZIONE; PEDAGOGIA URBANA.

The Crescere in Città catalogue in Turin demonstrates how cities can become educational landscapes. Through mixed-methods research (2023-2025), including focus groups with teachers, the study highlights the role of storytelling in fostering civic participation and social cohesion. The findings reveal structural barriers alongside inter-institutional networks that aim to coordinate the region's educational provision, through a model of horizontal subsidiarity, in line with the objectives of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: EDUCATING COMMUNITY; WORKSHOPS; EDUCATING CITY; NARRATION; URBAN PEDAGOGY.

* Sebbene concertato dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: Introduzione, Metodologia e Principali risultati ad Ariel Pacchioni; Campo d'indagine e Conclusioni a Giulia Maria Bouquié.

Introduzione

I Rapporti di *Save the Children* sull'infanzia del 2022 e del 2024¹ mettono in luce quanto la presenza di reti tra i vari attori del sistema educativo e il loro appropriato funzionamento siano predittivi di aspettative di vita in buona salute per i bambini e qualità della vita per minori e adulti².

In un contesto socio-educativo segnato dalla necessità di ricostruire legami tra scuola, università e società³ la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza emerge come potente mediatore per sviluppare senso critico, appartenenza e partecipazione civica, favorendo la comprensione del contesto locale e globale⁴. I libri e le storie non solo veicolano valori e modelli, ma costruiscono identità, memoria e responsabilità collettiva, fungendo da ponte tra educazione formale, informale e non formale⁵.

Ricerche nazionali e internazionali dimostrano che la lettura condivisa tra 0 e 6 anni sviluppa competenze cognitive, relazionali e metacognitive⁶. La letteratura scientifica conferma il potenziale trasformativo delle narrazioni per i più giovani anche in ambienti marginalizzati⁷. Libri e racconti possono stimolare riflessioni su

¹ A cura di C. Pulcinelli, D. Pistono, *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022. Come stai? La salute delle bambine dei bambini e degli adolescenti*, Save the Children Italia, Roma 2022; a cura di V. De Marchi, D. Pistono, C. Pulcinelli, *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2024. Un due tre...stella. I primi anni di vita*, Save the Children Italia, Roma 2024.

² C. Renzoni, E. Donadoni, C. Mattioli, *Paesaggi educativi tra capillarità e polarizzazione territoriale*, in A. Lanzani (ed.), *Italia di mezzo. Prospettive per la provincia in transizione*, Donzelli Editore, Roma 2024, pp. 133-158.

³ M. Musaio, *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 (edd.), *La Pedagogia nella città che cambia. Note a margine, studi e ricerche a partire dal Convegno Siped di Aosta (15-16 dicembre 2023)*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 37-43; R. Farnè, *Play and the city*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», Special Issue. *The child's experience of the city*, XII, 1 (2017), pp. 165-173.

⁴ C. Lo Presti, *La città come nuova agorà. Pedagogia urbana, prassi tras-formative di cittadinanza attiva e patrimoni vissuti*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Catania, 2023.

⁵ C. Silva, M.R. Mancaniello, L. Camizzi, J. Magrini, *La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XXVII, 2 (2025), pp. 5-13.

⁶ C. Goriot, W. Jongstra, L. Mensink, *A literature review on the benefits of wordless picture books for children's development*, «L1-Educational Studies in Language and Literature», XXIV, 1 (2024), pp. 1-26; L. Paciaroni, *La promozione della lettura ad alta voce: strumenti per l'innovazione della didattica universitaria e per la formazione degli educatori e degli insegnanti*, «Effetti Di Lettura / Effects of Reading», II, 1 (2023), pp. 64-75; M.E. De Carlo, A. Pugacheva, *Le eco-narrazioni come dispositivo pedagogico sfidante dell'Agenda 2030. Educare alla sostenibilità ambientale: dalle favole cosmiche ai green books*, «Lifelong Lifewide Learning», XVII, 39 (2021), pp. 169-182.

⁷ A. Nicolopoulou, K.S. Cortina, H. Ilgaz, C.B. Cates, A.B. de Sá, *Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence*, «Early childhood research quarterly», XXXI, 2 (2015), pp. 147-162; P. Zonca, *Dare la parola, stare nella relazione, costruire partecipazione: la pedagogia implicita di Alberto Manzi*, «CQIIA Rivista», XV, 47 (2025), pp. 66-80; C. Panciroli, A. Macaudo, *Digital Participation in community life: how young people communicate heritage*, in C. Casonato, B. Bonfantini (edd.), *Cultural heritage education in the everyday landscape. Digital innovations in architecture, engineering and construction*, Springer, Cham 2022, pp. 129-146.

diversità, solidarietà e immigrazione, promuovendo empatia e coesione sociale in contesti multiculturali⁸.

Tali istanze si rendono ancor più urgenti se si considera che le asimmetrie in termini sia educativi, all'intersezione dei tre campi (formale, informale e non formale), sia economici, sia socioculturali che connotano i diversi *educational landscapes* delle città tendono a concentrarsi in territori già svantaggiati⁹. Perciò, si rende indispensabile il richiamo alle istituzioni, alle università e agli enti locali pubblici e privati impegnati nel coltivare il contesto educativo della città, verso un maggiore spirito di cooperazione per trasformare bisogni locali in opportunità educative.

Nella presente ricerca, si esplora come il catalogo *Crescere in Città* di ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile), nato nel 1996 e attivo ancora oggi, incarni tali principi attraverso attività trasversali che coinvolgono scuole, famiglie, atenei e comunità territoriali. L'istituzione, oltretutto, aderisce e prende ispirazione da vari obiettivi dell'Agenda 2030.

La collaborazione tra l'ente strumentale del Comune di Torino e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione si è concretizzata in due borse di ricerca condotte dagli scriventi che hanno approfondito il progetto del catalogo attraverso una metodologia mista tra il 2023 e il 2025. Il contributo condivide riflessioni, risultati e implicazioni metodologiche raccolte dall'indagine. *Crescere in Città* si inserisce come caso di studio rilevante alla questione poiché raccoglie e diffonde in maniera capillare migliaia di laboratori, vari per tematiche e metodologie. Molti di questi laboratori fanno uso della lettura e delle narrazioni sia come fine sia come mezzo delle attività proposte. Un ulteriore elemento che verrà approfondito è il ruolo delle infrastrutture educative e delle reti interistituzionali, tra il pubblico e il privato, che nell'esempio torinese trovano in ITER un nodo strategico e di coordinamento. Il primo paragrafo restituisce una cornice del campo di indagine, presentando ITER e il catalogo; in seguito, si espone la metodologia di ricerca mista, che ha unito la prima parte di ricerca esplorativa con osservazione partecipante a una seconda parte quantitativa e qualitativa con realizzazione e analisi di 5 *focus*

⁸ E. Brandigi, T. Mori, F. Poli, *Mammalingua. Storie per tutti nessuno escluso: L'esperienza nel Comune di Firenze*, «Bibelot: notizie dalle biblioteche toscane», XVIII, 2 (2022), pp. 1-7; G. Grilli, M. Terrusi, *Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali*, «Encyclopaideia», XVIII, 38 (2014), pp. 67-90.

⁹ W.R. Boterman, *Urban educational landscapes: conceptualizing the school-place nexus*, in P. Kraftl, S.L. Holloway, Y. Cheng, S.R. Kučerová (edd.), *Handbook on Geographies of Education*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK 2026, pp. 115-125; C. Pacchi, C. Ranci, *White flight a Milano. La segregazione sociale e etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017.

group con insegnanti di Istituti Comprensivi torinesi; nel terzo paragrafo, i principali risultati mettono in evidenza, da un lato, difficoltà che ostacolano il progetto e, dall'altro, ricadute che un'efficace relazione tra i vari attori favorisce in termini di senso di appartenenza, partecipazione civica e coesione sociale, anche attraverso esempi di laboratori e metodologie narrative digitali promossi dal catalogo.

L'istituzione e il progetto

La città di Torino si caratterizza, sin dagli anni '70, per iniziative culturali e educative ben radicate sul proprio territorio: risale a quel decennio, infatti, l'ideazione dei 'laboratori territoriali'¹⁰, che offrivano alle scuole e alla cittadinanza attività in tutti i quartieri cittadini. L'esperienza dei cataloghi educativi si rinforza negli anni successivi, vedendo fiorire una serie di titoli variegati e offerti da vari uffici e associazioni torinesi: *La città ai ragazzi*, *Progetto Vela*, *Progetto Caleidoscopio*, così come i numerosi cataloghi del Centro di Documentazione Pedagogica.

In quegli anni, sotto la guida di Walter Ferrarotti, la città di Torino sperimenta anche quelli che diventeranno i *Centri di Cultura*: spazi dedicati all'infanzia in cui non solo si accolgono bambine e bambini, ma dove gli educatori e gli insegnanti torinesi possono immaginare, coprogettare e attuare laboratori nuovi, che spesso vengono poi messi a disposizione di altre scuole e altri educatori in modo che tutta la cittadinanza ne benefici. Questo periodo di sperimentazione vulcanica ed entusiasta, che alcuni degli operatori definiscono il 'rinascimento pedagogico torinese', converge nella creazione, negli anni 1996-1997, dell'esperienza del catalogo *Crescere in Città*. Tale catalogo fa convergere nei suoi volumi tutti i laboratori allora offerti dalla Città di Torino, includendo anche realtà private, in un'ottica di co-progettazione e rafforzamento della rete di collaborazione tra le istituzioni - ma, soprattutto, per offrire ai piccoli cittadini, ai loro insegnanti e alle loro famiglie una rosa di possibilità ampia, di alto valore civico ed educativo e radunata in un unico luogo. L'ottica è quella di 'uscire dalla classe' e di rendere la stessa città aula scolastica: costruire un'offerta educativa che permetta alla città di 'farsi aula' e ai piccoli cittadini di sperimentare l'ambiente urbano, le sue ricchezze e le sue criticità in tutte le sue sfaccettature e con linguaggi adeguati alla fascia d'età. Infatti, come afferma Paola Pozzi nella presentazione del catalogo 1998-99:

¹⁰ G.M. Bouquié, *Immaginiamo Traiettorie Educative Reali. Re-inventare l'equità educativa nel caleidoscopio scolastico-sociale torinese*, in M. Petroni (ed.), *Disuguaglianze. Costruire equità*, Alzani, Pinerolo 2025, pp. 41-59.

[...] la prospettiva legata all'autonomia scolastica impone oggi, e imporrà ancor di più in futuro, una nuova relazione fra scuola e territorio, nella quale possa essere superato il tradizionale schema [...] 'la città offre, la scuola aderisce', per entrare in un'ottica di progettazione in rete, che consenta all'istituzione scolastica di avere il territorio come risorsa educativa e al territorio di considerare la scuola come ricchezza con cui collaborare per la realizzazione di 'Torino città educativa'¹¹.

Tuttavia, presto ci si rende conto che l'ampiezza delle 'attività parascolastiche' è tale che i servizi educativi comunali non sono in grado di gestire contemporaneamente la quotidianità scolastica e educativa e questa ricchezza di attività esterne: per questo, nel 2004 nasce l'istituzione¹² ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile)¹³, che accoglie i tre grandi ambiti dei *Centri di Cultura*, del catalogo *Crescere in Città* e dell'*Estate Ragazzi comunale*¹⁴. Del resto, Torino è tra i membri fondatori dell'Associazione Nazionale delle Città Educative¹⁵ ed è stata la prima sede della sua Segreteria Nazionale (ora a Bologna).

Negli anni, ITER si è resa maglia cardine della rete educativa interistituzionale distribuita sul territorio torinese¹⁶: tramite il catalogo, infatti, crea un ponte di comunicazione e collaborazione tra Comune, Città Metropolitana, Servizi Educativi e all'Inclusione, la stessa Università di Torino, che partecipa tramite il progetto

¹¹ P. Pozzi, *Prefazione*, in *Catalogo Crescere in Città*, Città di Torino, Divisione Servizi Socioeducativi, Assessorato al Sistema Educativo, Provveditorato agli Studi di Torino, Torino 1998, p. 3. Per approfondire il tema dell'autonomia scolastica si rimanda a: G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; V. Ferrero, *La scuola è aperta a tutti?: una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica* «Civitas educationis: education, politics and culture», XII, 1 (2023), pp. 239-262.

¹² La scelta dell'istituzione è dovuta, tra gli altri fattori, anche alla capacità di gestire un bilancio proprio, agendo quindi in maniera più rapida e immediata rispetto all'inquadramento classico, pur rimanendo inseriti nella sfera pubblica, direttamente collegati all'Assessorato all'istruzione.

¹³ Città di Torino, *Deliberazione del consiglio comunale 15 novembre 2004 (proposta dalla G.C. 10 agosto 2004)*, n. ord. 146, 2004 06718/007, Divisione Servizi Educativi, p. 1, https://risorse.comune.torino.it/delibere/2004/2004_06718.html (consultato in data 08/04/2026).

¹⁴ *L'Estate Ragazzi* nasce da un'idea dell'allora sindaco Diego Novelli, come risposta non punitiva e di inserimento nel tessuto sociale dei ragazzi delle periferie operaie in dispersione scolastica e ad alto rischio di ingresso in dinamiche criminali. L'idea era nata in seguito alla collaborazione con il Tribunale per i Minorenni su alcuni casi che avevano fatto scalpore in un quartiere della periferia e che avevano portato l'allora Presidente Paolo Vercellone, nel 1976, alla pronuncia di una sentenza, ormai storica, educativa e non punitiva, che considerava i ragazzi vittime «della situazione ambientale e familiare in cui si trovavano». D. Basile, *Le vie sbagliate. Giovani e vita di strada nella Torino della grande migrazione interna*, Unicopli, Milano 2014, p. 144.

¹⁵ Per approfondire si veda: Comune di Torino, *Associazione internazionale delle città educative AICE*, <https://www.comune.torino.it/schede-informative/associazione-internazionale-delle-citta-educative-aice> (consultato in data 27/03/2026).

¹⁶ G.M. Bouquié, *Immaginiamo Traiettorie Educative Reali. Re-inventare l'equità educativa nel caleidoscopio scolastico-sociale torinese*, cit., pp. 41-59.

Bambine e bambini un giorno all'università, offrendo ogni anno centinaia di laboratori, i Servizi ambientali, gli enti del terzo settore e i musei.

Vale la pena esplorare più nel dettaglio le aree tematiche del catalogo *Crescere in Città*, che hanno raggruppato solo nell'anno 2024-2025 quasi 1200 laboratori. Considerata la mole di proposte, infatti, è emersa sin dalla prima edizione la necessità di suddividere per temi i differenti laboratori offerti: se nella prima edizione, nel 1996-1997, si dividevano le differenti attività nelle categorie di 'ambiente', 'cultura' e 'gioco', negli anni questa categorizzazione si è ampliata fino a raccogliere sette voci. Queste ultime sono l'espressione attualizzata delle tre iniziali: 'ambiente' diventa 'sostenibilità ambientale', il 'gioco' si divide in 'cultura ludica' e in 'linguaggi espressivi', la 'cultura' si espande per comprendere la 'conoscenza della città e tutela del patrimonio' e 'Educazione alla Cittadinanza Globale, Diritti e Costituzione', cui si aggiungono negli ultimi anni l'area 'discipline STEAM e Tecnologie Educative per il Futuro', durante la pandemia, 'benessere e salute'. Trasversali alle differenti aree, sono numerose le proposte legate all'interculturalità, tema sempre più importante nelle classi torinesi.

Lo stesso bando per la partecipazione delle associazioni al catalogo 2024-25 dichiara apertamente la sua adesione agli obiettivi dell'Agenda 2030, in quanto:

Il catalogo si ispira in particolare a 8 obiettivi tra i 17 individuati dall'Agenda 2030, che risultano in linea con le finalità di ITER e gli ambiti tematici proposti:

- ob. 3: assicurare la salute ed il benessere per tutti e per tutte le età;
- ob. 4: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e un'opportunità di apprendimento per tutti;
- ob. 5: raggiungere l'eguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze;
- ob.11: rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili;
- ob.12: garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo;
- ob.13: promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico;
- ob.15: proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre;
- ob.16: pace, giustizia e istituzioni forti¹⁷.

Le attività si rivolgono, in maniera differenziata, a tutte le fasce d'età: dalla categoria 0-6 fino alla fine della secondaria di secondo grado, ma anche alle

¹⁷ Bando Crescere in Città, ITER, Torino 2024-2025, pp. 1-2, in <https://www.comune.torino.it/amministrazione/documenti-dati/documenti/bando-crescere-citta-20242025> (consultato in data 07/04/2026).

famiglie e alla cittadinanza tutta, con uno spazio dedicato alla formazione rivolta ai professionisti dell'ambito educativo.

All'interno di questa abbondanza di proposte educative, un mezzo utilizzato trasversalmente in tutte le aree per introdurre i temi dei laboratori è la letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, utilizzata sia come fine stesso dell'attività (in particolare per l'offerta delle biblioteche e dei laboratori di lettura) sia come mezzo per approcciare altri temi.

Nel corso dell'anno scolastico 2024-2025 su un totale di 1136 attività proposte presenti a catalogo, 211 erano rivolte al sistema integrato 0-6. Dando uno sguardo alle iscrizioni ricevute, si è risaliti al dato stimato che quasi il 20% delle iscrizioni afferiscono all'ambito della lettura e dell'uso intenzionale della narrazione all'interno delle attività. Questi numeri dimostrano come la presenza di proposte per il sistema integrato 0-6 sia rilevante, specialmente per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, al pari di quanto è rimarcabile la richiesta che viene fatta verso quelle attività che utilizzano narrazioni nei laboratori. Tuttavia, tale dato deve essere considerato parzialmente indicativo della diffusione della lettura per l'infanzia in quanto, come si è visto, in molte attività essa è considerata non tanto un obiettivo, ma uno strumento potente per approcciare temi complessi, e come tale è valorizzata solo in parte all'interno della descrizione delle proposte.

La ricerca, che si è svolta tra il 2023 e il 2025, si è occupata di indagare come poter rendere il catalogo più rispondente ai bisogni dei richiedenti, con un occhio di riguardo verso eventuali situazioni di fragilità dei contesti. È stata condotta da un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, di cui entrambi gli scriventi hanno fatto parte, in collaborazione con ITER.

Metodologia

La domanda di ricerca proponeva di indagare i bisogni dei principali destinatari del progetto: le scuole. Il caso studio ha adottato una metodologia mista, partendo da un'indagine etnografica volta all'emersione dei bisogni di tutti gli attori coinvolti nelle attività del catalogo (operatori di ITER, enti del terzo settore, istituzioni torinesi, scuole). In seguito, ci si è concentrati sulle necessità delle scuole attraverso una fase quantitativa e una qualitativa. La quantitativa ha preso in esame i dati sulle iscrizioni alle attività del catalogo dell'anno scolastico 2024-2025.

Nella fase qualitativa sono stati realizzati cinque *focus group* (FG) in altrettanti Istituti Comprensivi (IC) torinesi selezionati attraverso un campionamento ragionato per criteri¹⁸. Il criterio del campionamento è la partecipazione alle attività del *Crescere in Città*, misurata dall'analisi quantitativa attraverso i dati sulle richieste di iscrizione pervenute. Sono stati selezionati due IC che partecipassero poco e due IC che partecipassero tanto in zone diverse della città, anche per caratteristiche socioeconomiche della popolazione residente¹⁹. Per ottenere la saturazione del campionamento si è reso necessario realizzare anche un quinto *focus group*. Gli insegnanti (n=49) degli Istituti Comprensivi sono stati coinvolti su adesione volontaria per costituire gruppi da 6 a 12 partecipanti che rappresentassero tutte le fasce d'età, dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

La scelta dell'IC come campo di indagine è basata *in primis* sul dato che il 75% delle classi iscritte al catalogo proviene da scuole statali. *In secundis*, l'istituzione scolastica così organizzata consente di formare gruppi omogenei per ruolo ricoperto (insegnanti) e allo stesso tempo eterogenei per ordine di insegnamento²⁰. Tale metodologia favorisce il confronto tra le diverse prospettive e promuove una presa di coscienza dei diversi bisogni in campo. Sulla trascrizione dei cinque *focus group* realizzati è stata svolta un'analisi contenutistico-informativa con griglia interpretativa per un'elaborazione ermeneutica dei dati qualitativi²¹.

Principali risultati

I risultati hanno restituito un'interpretazione profonda dei bisogni delle scuole relativi al progetto, composta da diversi aspetti come suggerito dagli studi di Paparella sul progetto educativo²²: elementi di criticità, ovvero vincoli presenti nei contesti di svolgimento del progetto; elementi attesi, nella forma di richieste

¹⁸ L. Mortari, L. Ghirotti (edd.), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 7-291.

¹⁹ Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), *Sicurezza e stato di degrado delle città e delle loro periferie. Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni di sicurezza e sullo stato di degrado delle città e delle loro periferie*, Audizione dell'istituto nazionale di statistica, Roma, 26 giugno 2024, in <https://www.istat.it/audizioni/sicurezza-e-stato-di-degrado-delle-citta-e-delle-loro-periferie/>, (consultato in data 07/04/2026).

²⁰ S. Corrao, *Il focus group*, Franco Angeli, Milano 2000; I. Acocella, *Il focus group: teoria e tecnica*, Franco Angeli, Milano 2008.

²¹ S. Cataldi, *Come si analizzano i focus group*, Franco Angeli, Milano 2009.

²² F. Boichicchio, *Progettazione educativa, azione didattica e analisi dei bisogni*, in N. Paparella (ed.), *Il progetto educativo. Prospettive, contesti, significati*, vol. I, Armando Editore, Roma 2009, pp. 195- 219; F. Boichicchio, *Formazione: risultati e ricadute*, in N. Paparella (ed.), *Il progetto educativo. Tra management e rigore pedagogico*, vol. III, Armando Editore, Roma 2009, pp. 92-110.

esplicite degli insegnanti²³; elementi di successo, riconducibili a risultati e ricadute. Per ragioni di sintesi si riportano quelli più inerenti alle tematiche affrontate.

Tra i principali elementi di criticità emersi, l'accesso alla rete dei trasporti e alla mobilità in città è esemplare per testimoniare come l'assenza di coordinamento e collaborazione tra istituzioni ed enti pubblici e privati possa condizionare il paesaggio educativo e le sue disuguaglianze²⁴. Nel catalogo, infatti, sono presenti sia attività che si svolgono in classe, sia attività che si svolgono sul territorio o nelle sedi dei proponenti, richiedendo così la disponibilità delle scuole a spostarsi. Una disponibilità che è indubbiamente condizionata da vari fattori. La rete dei trasporti urbana, per molti insegnanti, è il primo elemento di esclusione dalla partecipazione a tanti laboratori territoriali. Molto spesso, tale fattore non è isolato, bensì imbrigliato con altre questioni logistiche che finiscono per far desistere gli insegnanti: «Da noi c'è anche il problema della distanza e della comodità per raggiungerlo, perché abbiamo blocchi di due ore al massimo come insegnante, quindi, sulle sei ore bisogna mettere d'accordo tutto il consiglio di classe» (Insegnante di scuola secondaria di primo grado, *focus group* 2). Molti insegnanti, per tali ragioni, che sembrano concentrarsi maggiormente sulla scuola secondaria di primo grado, tendono dunque a preferire le attività che si svolgono dentro le mura scolastiche: «Noi magari preferiamo se il laboratorio si fa a scuola, perché poi bisogna trovare gli accompagnatori, quindi se si fa a scuola è meglio» (Insegnante di scuola secondaria, *focus group* 3). A ciò si legano anche le questioni burocratiche che si devono svolgere dietro le quinte affinché le uscite si possano realizzare: «Una delle prime barriere è quella interna, relativa alla modulistica da compilare e a tutti i vari permessi per poter uscire» (Insegnante di scuola primaria, *focus group* 3). Nonostante tutte le difficoltà evidenziate fin qui, a cui qualche insegnante aggiungerebbe ancora ragioni di stress e responsabilità nel portare fuori certi gruppi classi, si contrappongono alcune voci fuori dal coro:

Io invece, per esempio, il contrario, cioè, avere la possibilità di restare molto fuori da questa zona [...]. A noi serve proprio tutto un percorso che aiuti i bambini a conoscere Torino, non solo qui. Questa è una parte di Torino, ma Torino è anche il centro. Anche poi in vista, forse io sono troppo lungimirante, della scelta della scuola superiore. Perché va a finire che molti ragazzi scelgono scuole in zona, non tanto per l'interesse, per l'attitudine, ma perché è

²³ Per approfondire il 'sistema di attese' si rimanda a: G.P. Quaglino, G. P. Carrozzi, *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano 1981.

²⁴ W.R. Boterman, *Urban educational landscapes: conceptualizing the school-place nexus*, cit., pp. 115-125.

comoda e perché non sanno che c'è altro. È un'ignoranza che li blocca, che li priva di scegliere su un ventaglio di possibilità più ampio. (Insegnante di scuola primaria, Focus Group 2).

Un esempio concreto di come i laboratori realizzino questa visione, coniugando narrazione e patrimonio locale, è l'attività *Filmare la Storia* dell'Archivio Nazionale Cinematografico della Resistenza²⁵. Studenti di scuola secondaria di primo grado hanno prodotto un documentario su Piazza Benefica, scrivendo sceneggiature, intervistando residenti e montando il video per il festival omonimo. L'insegnante testimonia:

Hanno acquisito competenze che io non sono in grado di dare [...] hanno concretizzato scrittura e ricerca, non solo teoria ma pratica. [...] Il video è stato selezionato al festival, dove abbiamo scoperto una classe di una scuola elementare, dove forse di italiani ce n'erano due, che intervistava genitori immigrati. (Insegnante di secondaria I grado, *focus group* 4).

Questa esperienza dimostra come il catalogo metta in dialogo centri e periferie isolati in spazi di cittadinanza attiva, favorendo dialogo intergenerazionale e narrazioni condivise del territorio, in linea con l'ob. 11 dell'Agenda 2030.

In molti contesti indagati, un elemento che favorisce l'intraprendenza delle scuole e degli insegnanti nel partecipare ai laboratori e alle uscite è una buona alleanza proprio con i genitori. Non a caso, una richiesta esplicita che alcuni insegnanti hanno presentato è la maggiore apertura dei laboratori verso le famiglie, come azione strategica capace di coinvolgere la comunità: «Perché aprire le scuole o anche i laboratori alle famiglie sarebbe importante» (Insegnante di scuola dell'infanzia, *focus group* 5).

In questa stessa discussione è stata più volte sottolineata la situazione di isolamento in cui vivono tante famiglie della zona e a cui la scuola da sola fatica a fronteggiare. Tale possibile ricaduta viene riconosciuta ad alcuni laboratori - come *Filmare la Storia* - e perciò ne viene richiesta una maggiore quantità come strumento di supporto e sviluppo alla coesione sociale anche nelle zone che vivono queste fragilità.

D'altro canto, vi è testimonianza che i laboratori siano occasioni di maggiore inclusione delle famiglie, spesso grazie all'entusiasmo dei bambini. Un esempio è un

²⁵ Comune di Torino, *Crescere in Città. Catalogo dei corsi di formazione ed attività educative*, in: https://crescere-in-citta.comune.torino.it/dettaglio-proposta?cod_proposta=H91XSPSS_2526_362 (consultato in data 08/04/2026).

laboratorio STEAM proposto dal Dipartimento di Informatica dell'Università di Torino:

Siamo andati a fare un laboratorio di informatica con una prima elementare. Davanti a tutte queste attrezzature, il robottino che si muoveva... Loro erano al settimo cielo. Quei bambini che non vedono e non conoscono queste cose, per loro è il massimo. Poi vanno a casa, raccontano. Quindi anche il coinvolgimento delle famiglie è importante. (Insegnante di scuola primaria, *focus group 5*).

La scuola può agire attivamente da «'elemento ponte' che contribuisce allo sviluppo del benessere collettivo, alla costruzione di possibilità di convivenza, all'affermazione dei diritti di cittadinanza»²⁶. Ma, per farlo, richiede il supporto di altri enti locali che non gravino sulle già complesse prassi burocratiche, pur arricchendo le possibilità di azione della scuola stessa. Come afferma Cognetti de Martiis:

Una scuola che dà via di accesso privilegiata a opportunità sociali, educative e relazionali rischia di diventare essa stessa ingranaggio di un meccanismo in cui si faticano a ricavare i benefici in termini di integrazione sociale. Questo atteggiamento principalmente legato al funzionamento interno, inoltre, rischia di generare un corto circuito nelle relazioni con il territorio e con il suo tessuto associativo locale, relativo al fatto di accogliere le situazioni di disagio provenienti dai quartieri difficili, lasciandosi alle spalle delle risorse importanti che gli stessi vedono attive²⁷.

Per rispondere ai rischi evidenziati da Cognetti de Martiis, e continuare a perseguire le finalità sociali e educative del progetto, si ritiene importante «operare sul piano organizzativo e progettuale, inteso come interazione e coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola (Cottini, 2017), secondo una logica di rete interistituzionale che si modella e si adatta ai diversi bisogni che si affrontano»²⁸. Il catalogo, ad esempio, raccoglie anche proposte che vengono selezionate dal servizio Ufficio Assistenza Specialistica della Città di Torino: tali attività diventano un importantissimo riferimento per le scuole, gli alunni e le

²⁶ F. Cognetti de Martiis, *Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in corso*, «Territorio», IV, 63 (2012), p. 138.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ C. Muscarà, *I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione. Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X, 2 (2022), p. 43; L. Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma 2017.

famiglie, sia come strumento formativo che di sensibilizzazione relativamente alle disabilità.

Non da meno, il catalogo assurge alla sua finalità di costruire e rafforzare le reti tra i diversi soggetti del sistema educativo – Istituzioni scolastiche, Associazioni, Enti del Terzo Settore – a beneficio di allieve e allievi. Alcuni insegnanti hanno raccontato di come, una volta conosciuti e incontrati alcuni proponenti delle attività, si instaurano dei rapporti diretti di collaborazione anche al di fuori del catalogo *Crescere in Città*: «Infatti quest'anno avevamo poi intenzione di prendere i contatti noi e rivolgerci direttamente a loro» (Insegnante di scuola dell'infanzia, *focus group* 4).

In tali aspetti, il caso di Torino vede coinvolto in prima linea un ente strumentale del comune come 'corpo intermedio'²⁹ che svolge un ruolo attivo nel favorire la formazione della comunità educante. Ma affinché l'irrisolvibile tensione alla sua realizzazione possa continuare a dispiegarsi, sarà necessario rimanere fedeli al perseguimento di aperture costanti verso collegamenti pedagogici intersettoriali, che, nonostante i diversi indirizzi, contribuiscano a costruire una 'coscienza educativa condivisa'³⁰.

Conclusioni

Alla luce di quanto visto, risulta evidente che il catalogo *Crescere in Città* si configura come uno strumento di dialogo concreto tra scuola, territorio e istituzioni. Tale funzione non è iscritta esclusivamente nella sua materialità (cartacea o digitale), ma anche e soprattutto nel processo necessario alla sua stesura, che genera occasioni di scambio e di conoscenza tra i differenti attori del territorio cittadino. Per questo motivo, ITER rientra nella categoria di 'corpo intermedio' utilizzata da Zamengo³¹ in un contesto in cui, sempre di più, le scuole faticano a rendersi ponte tra ciò che avviene al loro interno e il territorio³². ITER, infatti,

²⁹ F. Zamengo, N. Valenzano, *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, «Ricerche Pedagogiche», LII, 208-209 (2018), pp. 345-364.

³⁰ Ivi, p. 356.

³¹ Ivi, p. 353.

³² A. Cancellieri, E. Shkopi, *Scuole in Rete*, Cattedra Unesco SSIIM, Università Iuav di Venezia, Aprile 2023; in https://www.unescochair-iuav.it/wp-content/uploads/2023/04/IMPACT_SCUOLE-IN-RETEdef.pdf (consultato in data 09/04/2026). Pubblicazione prodotta dalla Cattedra Unesco SSIIM dell'Università Iuav di Venezia nell'ambito del progetto IMPACT-Veneto "Integrazione dei Migranti con Politiche e Azioni Co-Progettate sul Territorio", finanziato dal Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2.Integrazione / Migrazione legale – Obiettivo nazionale ON 2 – Integrazione – Piani d'intervento regionali per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi – Autorità

muovendosi nel quadro normativo della sussidiarietà orizzontale (articolo 118 della Costituzione, riforma del 2001), svolge un ruolo centralizzante che non esiste nelle altre città. In altre situazioni, l'affidarsi a fondi esterni impone la costruzione di reti tra le scuole che però risultano molto fragili, a causa dei continui turnover negli insegnanti e nei dirigenti³³. L'esperienza di questa istituzione, oltretutto, è stata presa d'esempio per progetti simili in altre regioni italiane³⁴.

Del resto, lo stesso direttore di Caleidoscopio prima, di *Crescere in Città* e di ITER fino al 2017 afferma che:

[per buon governo della cosa educativa] si intende la capacità, da parte dell'ente locale, di assumere il ruolo di catalizzatore di risorse, incentivando processi di pensiero a cui far seguire azioni concrete per il pieno raggiungimento della cittadinanza. Se non è possibile realizzare l'intero panorama formativo di riferimento con servizi propri, è invece possibile, in un'ottica di sussidiarietà orizzontale, costruire un progetto integrato con le varie agenzie del territorio, attraverso il coinvolgimento della comunità locale: dalle istituzioni, alle associazioni, al volontariato, alle scuole e alle famiglie. Con questo ruolo si evita di perseguire la politica di accumulazione di servizi gestiti in proprio e [...] si risponde tempestivamente ai bisogni diversificati e velocemente modificabili³⁵.

Per quanto riguarda le scuole, l'analisi del rapporto con il catalogo e con la fruizione delle sue attività ha messo in luce criticità anche strutturali della quotidianità scolastica e del vivere il territorio circostante e cittadino. Come si è visto, infatti, emergono con forza le difficoltà organizzative riguardanti le uscite didattiche, sia per i trasporti, sia per la burocrazia interna. Tuttavia, emerge dal racconto degli insegnanti anche la possibilità, tramite queste proposte, di coinvolgere le famiglie nella partecipazione alla vita scolastica dei figli e non solo. Risulta inoltre evidente come il catalogo non sia tanto uno strumento per colmare vuoti nei piani di offerta formativi, quanto piuttosto un'opportunità per far sperimentare esperienze agli alunni che altrimenti non farebbero.

In maniera altrettanto significativa, il catalogo permette agli allievi, agli insegnanti e alle famiglie di accedere a diverse e nuove narrazioni dello spazio cittadino,

Delegata – IMPACT; consultabile al seguente link ([; F. Cognetti de Martiis, Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in corso](#), cit., pp. 133-142.

³³ G. Antonini, G. Argentin, M. Santagati, *L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio*, «Scuola democratica», 17(speciale) (2025), pp. 147-172.

³⁴ A. Cancellieri, E. Shkopi, *Scuole in Rete*, cit., p. 26.

³⁵ U. Magnoni, *Per un governo dei luoghi separati della conoscenza*, «Paideutika», V, 9 (2009), p. 119.

portando a fare esperienza di luoghi e possibilità altrimenti sconosciuti. In questo senso, in particolare nei laboratori di conoscenza del territorio (come si è visto con il laboratorio *Filmare la storia*), il catalogo consente di costruire una narrazione condivisa della città, dei suoi spazi, della sua storia e del suo patrimonio, facendo scoprire 'il centro' alla 'periferia' e spesso facendo emergere narrazioni nuove in base alle esperienze dei bambini.

Si tratta, insomma, di una vera e propria 'volontà di ribaltamento' in atto: non è più la scuola a portare in aula le sfumature del 'mondo là fuori', ma è la città a 'farsi aula' accogliendo nello spazio pubblico i bambini e le bambine, abitualmente relegati a spazi separati e deputati alla loro presenza³⁶. È questo, del resto, l'obiettivo ultimo di ITER e, soprattutto, della città educativa: non rientrare in logiche di mercato che orientino l'educazione e l'istruzione esclusivamente al mondo del lavoro, ma permettere di scorgere nuove prospettive capaci di dare, anche solo come scintilla iniziale, strumenti agli studenti per guardare oltre le disuguaglianze predeterminate dai contesti di origine e di permettere loro (e ai loro insegnanti, e al loro territorio) di immaginare, insieme, un altro futuro possibile.

GIULIA MARIA BOUQUIÉ
University of Turin

ARIEL PACCHIONI
University of Turin

³⁶ S. Stephens (ed.), *Children and the Politics of Culture*, Princeton University Press, 1995; C. Ward, *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano 2018.