



3

Luglio 2025

**The role of inclusive culture between being a Learning City and making
“community”: the case of Turin**

**Il ruolo della cultura inclusiva tra l'essere Learning City e il fare “comunità”: il
caso di Torino**

Ariel Pacchioni, Daniel Mastro Simone
Università degli Studi di Torino

ariel.pacchioni@unito.it
daniel.mastro Simone@unito.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17348

ABSTRACT

The Learning City recognises the need to ensure the learning and well-being of its entire population, consistent with an inclusive approach according to the principle of ‘Leaving No One Behind’. It is precisely in the area of learning and wellbeing that culture plays a fundamental role, thus characterising the modes of access to cultural heritage as a central element of a Learning City. It is in this perspective that, on the territory of Turin, we conducted a qualitative research on the accessibility of the city's cultural heritage in the Exhibition Centres, combining theoretical reflection with the experimentation of practical experiences more and more adherent to the objectives and principles of the UNESCO network of which the city is part. We will present the main results of the

594

investigation, the transformative elements and the strategies implemented in the face of the outcomes that emerged.

Keywords: learning city, community, accessibility, inclusion, wellbeing.

RIASSUNTO

La Learning City riconosce la necessità di garantire l'apprendimento e il benessere dell'intera sua popolazione, coerentemente ad un approccio inclusivo secondo il principio del "Leaving No One Behind". Proprio in tema di apprendimento e benessere la cultura ricopre un ruolo fondamentale, caratterizzando così le modalità di accesso al patrimonio culturale come un elemento centrale di una Learning City. È in questa prospettiva che, sul territorio di Torino, abbiamo condotto una ricerca qualitativa riguardante l'accessibilità del patrimonio culturale cittadino nei Centri espositivi, coniugando la riflessione teorica alla sperimentazione di esperienze pratiche sempre più aderenti agli obiettivi e ai principi della rete UNESCO di cui la città è parte. Presenteremo i principali risultati dell'indagine, gli elementi trasformativi e le strategie messe in campo a fronte degli esiti emersi.

Parole chiave: learning city, comunità, accessibilità, inclusione, benessere.

1. INTRODUZIONE¹

L'essere oggi una Learning City ha delle radici profonde ancorate al terreno della riflessione intorno al costruito della comunità in ambito educativo. Infatti, almeno per quanto concerne il territorio nazionale, agli inizi degli anni '60 cominciò ad entrare nel linguaggio della pedagogia italiana l'espressione "società educante". Queste riflessioni nacquero sulla scorta di progetti pedagogici ed educativi ispirati al principio della sinergia comunitaria tra modelli scolastici e vita sociale, per lo più orientati nel senso della costruzione della scuola come "comunità educativa", promotrice di democrazia e fattore di progresso sociale sulla scia dell'insegnamento deweyano.

L'espressione "società educante", tuttavia, non rende conto da sola della ricchezza e fecondità del dibattito attorno al rapporto tra società, ambiente scolastico e processi educativi secondo una prospettiva comunitaria (Tramma, 2009). Su questo versante, infatti, è possibile individuare una serie di locuzioni dal significato apparentemente adiacente dietro le quali si sono man mano configurate elaborazioni pedagogiche, educative e sociali diverse: società educante, società come ordine educante, comunità scolastica, comunità democratica, comunità educante, "cité éducative", giusto per citarne alcune. Le ragioni di questa epifania intellettuale sul territorio nazionale sono molteplici e articolate, oscillando tra i drastici cambiamenti nei modi di vita delle persone in seguito al "boom

¹ Benché il contributo sia stato pensato, elaborato e scritto in modo congiunto da due autori, per ragioni di attribuzioni precisiamo che Daniel Mastro Simone ha scritto i paragrafi 1,4, Ariel Pacchioni i paragrafi 2,3.

economico” (con la conseguente richiesta di manodopera sempre più qualificata) e l’epidemia di analfabetismo.

Parallelamente la scuola, già allora, veniva accusata di essere arcaica e arretrata, in difficoltà a soddisfare i nuovi fabbisogni professionali legati al rinnovamento produttivo, ma anche giudicata poco adatta a formare nuove coscienze capaci di stabilire un rapporto positivo con i processi di modernizzazione per il persistere di troppi contenuti a base umanistica, invece di insistere sui saperi scientifici e tecnologici (Chiosso, 1998). La collocazione sociale della scuola, a lungo strettamente associata con i valori etico-civili, cominciò ad essere posta in funzione della traiettoria dello sviluppo economico e sociale e l’istruzione concepita come una variabile in relazione alla produttività e alla mobilità sociale (Orefice, 1975). Fu in questo contesto che la pedagogia italiana compì il massimo sforzo per contrastare il fatto che lo sviluppo e la modernizzazione dei modi di vita risultassero funzionali soltanto alle logiche produttive o del benessere consumistico: così la società educativa diventa un tema di sempre maggiore interesse. In tale direzione è possibile individuare alcuni autori che hanno animato il dibattito a partire dagli anni Sessanta, come, tra gli altri, Borghi, Laporta, Agazzi, Flores d’Arcais e Mencarelli. (Chiosso, 1998). Tuttavia, la spinta che più di ogni altra fece diventare centrale la prospettiva della società educante, a partire dagli anni ’70, fu data per mano degli organismi internazionali, in particolare l’UNESCO e il suo impegno incarnato nel Rapporto Faure (1973).

Si trattava del risultato di un’ampia indagine affidata ad una commissione presieduta da Edgar Faure con il mandato di definire le nuove finalità educative di fronte alla rapida trasformazione delle conoscenze e della società, insieme alle esigenze dello sviluppo e alle aspirazioni individuali. L’obiettivo era quello di suggestionare orientamenti strategici delle politiche pubbliche rispetto alle nuove esigenze educative, incentrando le proprie riflessioni attorno a due perni centrali: l’educazione permanente e la comunità educante (Faure, 1973). Nonostante, nel Rapporto Faure, l’accento posto sulla dimensione economica dell’educazione non fosse indifferente, il rimando al paradigma dell’educazione permanente – con l’annessa dimensione comunitaria dell’educazione – richiama il suo esplicito anelito democratico, vividamente rappresentato dalla sua propensione a nutrire il pensiero critico-creativo delle persone, a puntellare la convivialità delle differenze e a contrastare ogni forma di alienazione del potenziale umano per mezzo dell’educazione totale di tutti (Lorenzetto, 1976), anziché puntare primariamente a mete economiche.

È in queste radici che è possibile individuare il retroterra culturale che ha portato, nel 2013, alla formalizzazione del concetto di Learning City e, nel 2015, all’istituzione della Global Network of learning cities. Una rete che conta, oggi, 356 città in 79 Paesi del Mondo.

Proprio come la comunità educante, anche la Learning City si fonda sulla necessità di sostenere l’apprendimento permanente, volendo promuovere la valorizzazione degli individui, l’inclusione sociale, lo sviluppo economico, la prosperità culturale e lo sviluppo sostenibile (Simeone & Locatelli, 2023). Tuttavia, alcuni studi mettono in evidenza alcune potenziali derive funzionaliste e concorrenziali del modello della Learning City, tipiche del modello neoliberista. D’Aniello, infatti, evidenzia che la “città che apprende” “palesa inclinazioni economicamente funzionalistiche, vincolate alla competitività “glocale”, all’incremento competenziale per il mercato” (d’Aniello, 2020, p.140), sostenendo invece l’idea di una “città educativa”. Tali rischi, inoltre, sono evidenziati anche da Longworth (2007), uno dei più autorevoli studiosi della Learning City.

Ora, al di là della questione semantica, le finalità delle Learning Cities, come abbiamo visto, e i suoi antenati concettuali, richiamano una dimensione senza dubbio etica e umanistica che, se sostenuta, concorre alla costruzione di un ambiente quale luogo privilegiato (Osborne, Kearns & Yang, 2013) **596**

dove istanze educative e sviluppo democratico collidono, dando vita a qualcosa di più rispetto alla somma delle parti (Azara & Marzullo, 2023). Inoltre, tali istanze, sono sostenute anche dall'obiettivo 11 dell'Agenda 2030 - rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili - e dall'obiettivo 4 dello stesso documento - assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti.

Mossi da queste volontà, nella città di Torino (membro della rete UNESCO delle Learning Cities), abbiamo condotto una ricerca che, attraverso la lente dell'inclusione sociale e della prosperità culturale, coniugasse la riflessione teorica alla sperimentazione di esperienze pratiche sempre più aderenti agli obiettivi e ai principi della rete internazionale di cui è parte in chiave icasticamente etica ed educativa.

2. CONTESTO DI RICERCA E SCELTE METODOLOGICHE

Tra i tanti temi possibili, la prospettiva specifica della ricerca ha deciso di accogliere la sfida dell'accessibilità del patrimonio culturale per persone cieche e ipovedenti. Tra tutti i musei e le esposizioni di Torino, con caratteristiche di interesse alla presente ricerca, per disposizione all'accessibilità e all'innovazione attraverso strategie multidisciplinari e co-progettate, si è individuato un luogo che, per aderenza a questi criteri, è stato ritenuto particolarmente adeguato: CAMERA - Centro Italiano per la Fotografia. Se, da un lato, anche altri musei locali erano sembrati adatti al tema di indagine per strategie simili e in alcuni casi anche per maggiore notorietà, una caratteristica determinante nella scelta è stata il contenuto stesso dell'esposizione: vale a dire la fotografia, in quanto porta con sé la sfida di una resa accessibile a persone cieche e ipovedenti. Un centro che fonda la sua esposizione sull'immagine visiva ha investito per essere universalmente accessibile per le persone cieche. Questa implementazione di accessibilità è stata possibile grazie alla realizzazione di immagini che fossero percepibili anche attraverso altri canali sensoriali, come, ad esempio, il tatto e l'udito. Ma in che modo è stato possibile? CAMERA, offre una visita permanente che ripercorre la storia della fotografia. Le foto esposte guidano il visitatore lungo l'evoluzione del linguaggio fotografico con alcuni scatti iconici come "La Contessa di Castiglione" di Pierre Louis Pierson, il celebre "Pranzo in cima a un grattacielo" di Charles C. Ebbets, la "Madre Migrante" di Dorothea Lange, "La vendetta del pesce rosso" di Sandy Skoglund, i primi passi sulla Luna di Buzz Aldrin nell'iconico scatto di Neil Armstrong, fino ad arrivare all'immagine di Papa Francesco in piumino Balenciaga di Pablo Xavier. L'esposizione è ad uso equo, poiché non presenta alcuna progettazione separata o differenziata, ed è trasmessa attraverso una molteplicità di canali comunicativi grazie ai quali il visitatore è libero di scegliere quello di sua preferenza. All'interno dell'esposizione vi sono dei pannelli visivo-tattili, con un rilievo realizzato in resina, esplorabili per tutti con le mani. Accanto alle immagini sono giustapposte delle didascalie in nero e in Braille, con segnalazione dei QR Code in rilievo, che rimandano alle audiodescrizioni, disponibili in italiano e in inglese e a un video con traduzione in LIS. Inoltre, l'intero percorso non è affisso alle pareti ma è ad un'altezza comoda per l'esplorazione con le mani e accessibile per le persone in carrozzina o per i bambini. Così come all'interno, anche all'esterno del museo si è progettato l'accesso migliore possibile per un pubblico ampio. Sia all'ingresso, infatti, sia di fronte alla segreteria, si trovano mappe tattili orientative, in nero e in rilievo, con audiodescrizione tramite QR code in italiano e in inglese, e con video in LIS. I servizi igienici sono disponibili anche per accesso a persone con disabilità, segnalati adeguatamente, e sono previste aree di relax e riposo. In generale, l'affluenza al Centro da

parte dei visitatori nel 2023, ha contato all'incirca 94.000 persone e nel 2024, si stima che si sia avvicinata la cifra tonda dei 100000 visitatori e visitatrici (Int. 4).

Ecco, dunque, che il titolo della mostra multimediale permanente di CAMERA: "La storia della fotografia nelle tue mani" diventa estremamente calzante e significativo. La scelta di tale contesto, quindi, ha impegnato la ricerca nell'individuazione degli elementi virtuosi dell'esposizione, al fine di rilevare alcuni orientamenti strategici da diffondere sul territorio di Torino per promuovere l'accessibilità del patrimonio culturale cittadino. Partire dalle sfide poste dalla fruizione della fotografia per persone con disabilità visiva non intende particolareggiare i tratti delle differenze, ma individuare, tra i tanti, un ostacolo apparentemente insormontabile che, se adeguatamente fronteggiato, possa consentire di trovare sentieri percorribili da tutti nella fruizione del patrimonio culturale in generale.

Sulla scia delle intenzioni riportate, dunque, abbiamo avviato una ricerca qualitativa che ha coinvolto un campione di 20 persone tra ipovedenti, ciechi (tra cui figure istituzionali dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti di Torino) e vedenti: o progettisti di CAMERA o con competenze tiflogiche, al fine di avere sia una lettura in termini di fruibilità degli allestimenti sia uno sguardo competente nell'ambito dell'accessibilità e aderente al contesto di ricerca. Le persone intervistate non sono state selezionate tramite metodi probabilistici, ma sono state individuate in modo «intenzionale» (Cardano, 2020) tra coloro che possono rappresentare una risorsa per approfondire il tema di ricerca e che sono interessati a effettuare l'intervista. I testimoni sono stati, previo consenso informato, resi anonimi attraverso l'utilizzo di pseudonimi inventati che ne preservassero unicamente il carattere del genere. A tale scopo sono state effettuate delle interviste faccia a faccia semi-strutturate (Addeo & Montesperelli, 2007) sulla base del modello narrativo *life history* (Atkinson, 2002). Tale scelta metodologica ha consentito di ottenere una restituzione più ampia possibile per l'interpretazione della progettazione accessibile dei contenuti culturali e la loro conseguente fruizione, secondo la prospettiva locale del contesto di CAMERA a Torino e del profilo dei soggetti coinvolti. In fase di analisi, a seguito della trascrizione delle interviste, è stato utilizzato il metodo "Structuring Qualitative Content Analysis" per la formulazione di un sistema di categorizzazione in vivo e la codifica delle frasi, dei paragrafi e delle argomentazioni a seconda della specificità e del contesto della risposta, in maniera anche rispettosa dell'esclusività, dell'eshaustività e della coerenza tra le categorie formulate (Addeo & Montesperelli, 2007; Cardano, 2020; Saldaña, 2021; Kuckartz & Rädiker, 2023). La processualità di analisi è stata la seguente: 1) lettura del testo con scrittura di memo e sintesi dei casi; 2) sviluppo e definizione delle categorie principali; 3) codifica del testo con le categorie principali; 4) sviluppo delle sottocategorie induttivamente a partire dai dati; 5) secondo ciclo di codifica con le sottocategorie; 6) Analisi; 7) scrittura e documentazione dei risultati (Kuckartz & Rädiker 2023). Le fasi non sono da intendere in maniera rigida bensì sono sempre state portate avanti parallelamente a processi ricorsivi di correzione e affinamento del sistema delle categorie e delle sottocategorie, così come dei meccanismi di codifica. La fase 6 si rivolge a processi di analisi, semplice e complessa, in primo luogo, dei dati codificati a partire dalle Categorie Principali e, in secondo luogo, all'analisi dei rapporti che sussistono tra Categorie Principali e sottocategorie e alle relazioni che intercorrono tra tutte le categorie.

3. PRINCIPALI RISULTATI

In primo luogo, i dati raccolti mostrano che l'implementazione dell'accessibilità ha portato a una

significativa riduzione delle barriere all'interno dello spazio espositivo. La riflessione sulle barriere, co-costruita con gli intervistati, ha consentito di restituire una comprensione più profonda di esse, della varietà di tipologie con cui si manifestano (Sandell & Dodd, 2001) e con cui possono ostacolare la fruizione dei visitatori. Oltre all'aspetto fisico, che è sempre utile considerare ma allo stesso tempo è anche quello spesso più evidente, è altrettanto stimolante l'analisi delle barriere più invisibili. Osservare le barriere sensoriali, come ad esempio un'illuminazione inadeguata o l'impercettibilità delle informazioni e dei contenuti, evidenzia alcune caratteristiche utili a favorire una maggiore inclusione sociale e a comprendere più a fondo la disabilità visiva nella sua immensa variabilità (Caldin, 2023). La fotografia in sé, poi, argomento centrale dell'esposizione, ha sollevato essa stessa un muro, per alcuni, che ha assunto la forma dell'ostacolo emotivo: "Cosa c'è di più visivo di una fotografia?" (Int. 2). Rispetto a ciò, oltre al ruolo intrinsecamente soggettivo giocato dalla dimensione psicologica di accettazione della disabilità visiva, acquisita o congenita, è altrettanto decisiva la posizione che può assumere la società al riguardo. Molto spesso la tendenza sociale e dei soggetti che circondano la persona con disabilità è quella di focalizzare l'attenzione sulla "parte rotta" (Marchisio & Curto, 2023) rischiando così di limitare le esperienze che la persona può sperimentare e di indirizzare le traiettorie di vita verso percorsi segreganti. La cesura sociale che ne deriva, è ancor più urgente da contrastare, se si considera, come suggerito da Levi (2015), che "le condizioni in cui chi vede si trova nel rapporto con le nuove forme della comunicazione tendono in molti casi a richiamare da vicino quelle di chi patisce gravi minorazioni visive" (p. 51). Tale constatazione invita a considerare come di assoluto rilievo la riflessione sollevata poiché portavoce di una questione che non appartiene a tutti ma che non è estranea a nessuno. Ad avvalorare ciò, è emersa dalle interviste una forma di resistenza da parte di alcuni visitatori, sia vedenti che ciechi e ipovedenti, verso l'utilizzo dei pannelli visivo tattili, che rappresentano le fotografie in modo accessibile per un pubblico più ampio possibile, e delle audio-descrizioni ad essi collegati, attraverso QR code scansionabili. Il rifiuto verso l'utilizzo dei supporti, per i vedenti, è stato spiegato dalla percezione che il pannello venisse considerato come un accorgimento specifico per i disabili, ma anche per i disabili visivi è stato riscontrato. Per essi, infatti, gli strumenti proposti possono essere vissuti con repulsione per aspetti che interessano la dimensione emotiva, cognitiva e sociale (Venkatesh, 2012; Ahmad, 2014; Fleury & Chaniaud, 2024). Uno di questi aspetti emersi, ad esempio, è la difficoltà a ricostruire un'immagine mentale a partire dall'esplorazione tattile di una rappresentazione in rilievo (Int. 6). Di fronte a queste barriere, il centro CAMERA diventa un esempio da seguire per la sua capacità, attraverso le strategie messe in campo, di immaginare uno spazio che riduce le distanze tra le persone, che diventa contesto educante ed educativo per tutti, rendendo le persone partecipi di un'esperienza condivisa e alla pari, promuovendo pratiche ad oggi ancora poco diffuse.

"Il percorso che ha CAMERA è inclusivo, proprio perché è lungo tutto il percorso normale, diciamo, sei insieme agli altri" (Int. 9). L'approccio integrato di CAMERA, uguale per tutti, offre l'opportunità dunque di superare resistenze individuali, di qualsiasi genere e causa, proprio perché invita a usare gli strumenti, a toccare i supporti e, a qualcuno, anche a interrogarsi sul senso di essi, per avere una piena esperienza dei contenuti esposti. "Se tu vai a visitare CAMERA con un parente, un amico, un chiunque, potete farlo insieme, quindi discuterne, parlarne... raccontarsi ecco" (Int. 14).

In secondo luogo, emerge come le strategie di implementazione abbiano riassunto quegli elementi che CAMERA ha saputo mettere in campo, già in fase di progettazione, per realizzare un contesto espositivo realmente inclusivo e abilitante per una partecipazione attiva alla vita culturale della città. Un primo interessante approccio di CAMERA all'implementazione dei percorsi in maniera accessibile è stato di sviluppare l'allestimento in maniera modulare, nello spazio e nel tempo

(Garofolo, 2023). La sfida contro il tempo che i cambiamenti naturali dell'uomo e della sua relazione con gli ambienti impongono ai progettisti è stata fronteggiata in maniera esemplare attraverso l'implementazione di una strategia consapevole di questi ostacoli. La realizzazione di "La storia della fotografia nelle tue mani", infatti, è stata progettata in modo tale che i pannelli che la compongono possano muoversi, integrarsi con nuovi contenuti e crescere di numero adattandosi il più possibile anche a bisogni che forse oggi ancora non si conoscono (Int. 4). Proprio al livello della progettazione è interessante approfondire quello che la ricerca ha fatto emergere: la co-progettazione (Miglietta, 2017), come quella messa in atto da CAMERA, si è articolata sulla base di una triangolazione (Figura 1).

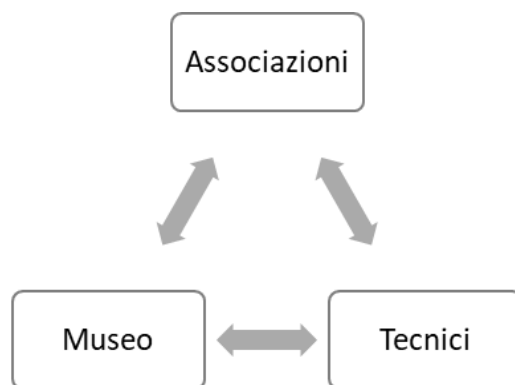


Fig. 1 - Triangolazione come rappresentazione efficace della strategia della co-progettazione, utile all'implementazione dell'accessibilità

“In fase di costruzione di questo progetto, è stato fondamentale per noi coinvolgere gli attori e i professionisti che da sempre si occupano di accessibilità culturale [...] e un confronto diretto con persone cieche e ipovedenti” (Int. 3). L'assenza di uno dei tre vertici, mette a serio repentaglio la riuscita di un progetto fedele alla sua dichiarazione di intenti di essere inclusivo e accessibile. Il vertice dei Tecnici comprende tutte le figure professionali che possiedono competenze specifiche riguardo all'accessibilità museale e che possono arricchire, con queste, la progettazione e accompagnare i musei nelle scelte e nelle realizzazioni degli strumenti (Friso, 2023). Il Museo, dal suo canto, ha il dovere di avvalersi di altre strategie, a sostegno di questa triangolazione, che consentano di affrontare le difficoltà che si possono incontrare, da quelle economiche a quelle organizzative (Miglietta, 2017). A tale riguardo, alcune interviste hanno testimoniato che anche per CAMERA, si è reso necessario un piano di diffusione delle informazioni e di comunicazione efficace: “Un tema è quello della comunicazione. Nel momento in cui si crea una rete di questo tipo, così articolata e così specifica è molto importante mantenere vivo un canale di comunicazione che consenta a noi di fare arrivare a loro le nostre proposte e le nostre suggestioni, che consenta a loro di trasferire a noi necessità, bisogni e, soprattutto, sperimentare e ritagliarsi nel piano di lavoro dei tempi e dei momenti per sperimentare praticamente quello che fino a qualche giorno prima era solamente un progetto teorico” (Int. 16). Il collante tra i vari attori in gioco è quindi una promozione finalizzata al fatto che le persone conoscano le opportunità che il centro offre e le sperimentino con l'obiettivo di avviare uno scambio di esperienze e di conoscenze. Questo trova riscontro anche nelle parole di Levi (2015) quando suggerisce una “diffusione capillare delle informazioni riguardo alle occasioni culturali ormai sempre più numerose” (p. 101), attraverso iniziative diversificate che atterrino sia sui canali specializzati – siti e mezzi di comunicazione delle varie organizzazioni di categoria, ecc. –, sia sui canali rivolti a tutti. L'ultimo vertice, a seconda delle fasi e dei momenti in cui si verifica la

collaborazione, include sia le Associazioni del territorio, sia i singoli fruitori, attraverso il coinvolgimento nella progettazione e i feedback dopo una visita. Se si considerano i quattro livelli di accessibilità possibili, affermati da Sandell, Dodd e Thompson (2010), ovvero l'accesso agli edifici e ai servizi, alle consultazioni, al dialogo e al processo decisionale, CAMERA è stata esempio di ciascuno di essi coinvolgendo un pubblico ampio nelle sue realizzazioni. Dalle implementazioni per l'accesso fisico, con gli interventi di ristrutturazione tra il 2022 e il 2023, alle consulenze richieste sotto forma di sperimentazione degli strumenti riguardo ai singoli accorgimenti, dalla necessità di creare una strategia di comunicazione bidirezionale, fino ad arrivare al coinvolgimento diretto della comunità, in questo caso nella forma delle associazioni di persone con disabilità sensoriale, nei processi di presa decisionale sulle policies e sulle pratiche. Esempio di quest'ultimo, è stata la decisione rispetto alla gratuità della visita in cui si è restituita piena autorità ai fruitori con disabilità. Infatti, seppur apparentemente banale, la domanda rispetto alla gratuità del servizio, o di un suo eventuale costo, rischia di riflettere stereotipi e politiche decisionali che corrispondevano a un'impossibilità di fruizione: "Io non ti faccio pagare perché tu non puoi" (Int. 13). Presso CAMERA, invece, "io posso, ricevo, quindi per questo museo in questo caso, mi sta offrendo e io sono partecipe" (Int. 13). In questo interrogativo, dunque, restituire la scelta alle persone, diventa un tema di inclusione non indifferente.

Se quanto detto finora fa riferimento soprattutto a un piano di progettazione, la sua traduzione al livello della realizzazione si attua, nel caso specifico di CAMERA, in un allestimento accessibile attraverso la multisensorialità dei contenuti. Questa strategia è espressa dal percorso di visita delle fotografie in rilievo con audiodescrizioni anche in LIS, integrato e condiviso (Levi, 2015), ovvero, come già evidenziato, uguale per tutti e tutte. L'audiodescrizione, infatti, arricchisce la visita per qualsiasi visitatore che voglia approfondire, guidando, anche per i più curiosi, l'esplorazione tattile delle fotografie. Proprio grazie a queste sue caratteristiche, l'allestimento ha inciso positivamente sia sul senso di inclusione e coesione sociale sia sull'ampliamento delle funzioni cognitive in gioco da parte dei visitatori (Baschiera, 2024).

Inoltre, l'impatto sul visitatore emerge come dato fondamentale. Come affermato da un intervistato, "toccare uno skyline (André Kertész skyline di New York) di una città è impossibile per tutti", se non attraverso una rappresentazione tattile, e, di conseguenza, quella offerta da CAMERA diventa un'occasione nuova e significativa per tutti, alla pari, e non più un semplice adattamento speciale per la persona che non vede. Insieme a questa testimonianza, più visitatori hanno anche raccontato come la strategia della multisensorialità abbia favorito in loro il recupero di un ricordo, fino ad allora obliato. Di nuovo, anche questo tipo di esperienza, caratteristica essenziale della fotografia, è comune a qualsiasi persona che fruisce dell'osservazione dell'immagine. Oltre alla maggiore possibilità di ricordare e di conoscere i contenuti culturali attraverso un'esperienza profonda e multisensoriale, alcune interviste hanno anche confermato un'ipotesi di ricerca secondo cui un allestimento accessibile favorisca una meta-riflessione rispetto alle modalità di rappresentazione (Lord, 2006). "CAMERA, oltretutto, aiuta anche a conoscere la disabilità visiva perché molte persone si interrogano, no? Vedendo tutto questo, le persone più attente, che hanno del tempo o voglia, possono approfondire e mi è stato detto che chiedono il perché" (Int. 10). Questo tipo di testimonianza dimostra pienamente come la multisensorialità, inserita in un allestimento uguale per tutti ma capace di adattarsi a molteplici modalità di fruizione, abbia favorito una riflessione che implica un avvicinamento verso la disabilità visiva e una maggiore partecipazione attiva alla comunità. "Il sentirsi parte di questo mondo e non un mondo a parte, è il valore aggiunto di un buon livello di accessibilità di CAMERA" (Int. 7). Oltre a questi aspetti, inerenti alla coesione sociale, è altrettanto fondamentale riconoscere

come la possibilità di fruire del percorso espositivo, grazie all'accessibilità, abbia consentito a un pubblico più ampio possibile l'accesso a conoscenze e occasioni di apprendimento.

4. CONCLUSIONI

L'analisi qualitativa delle interviste condotte riguardo a CAMERA ha evidenziato come la progettazione dell'accessibilità museale, attraverso alcuni elementi orientativi, sia determinante nel favorire la piena partecipazione e il benessere dei fruitori dell'esperienza di visita. Rilevare questi aspetti meta riflessivi, riflette l'intenzione di diffondere le buone pratiche in termini di indirizzo, e non di vademecum operativo e strumentale, in quanto ogni esposizione dovrà individuare i propri metodi in base alle caratteristiche precipue del contenuto che gli è proprio e della realtà nella quale si inserisce: le questioni prettamente pragmatiche, quindi, sono poi contestuali e situazionali. Ciò che invece è estensibile riguarda le riflessioni politico-pedagogiche messe in campo per sostenere la finalità etica dell'inclusione, in vista della promozione dell'apprendimento e del benessere dell'intera comunità cittadina, "senza lasciare indietro nessuno".

Nel dispiegarsi della ricerca si è potuto osservare come la dimensione comunitaria dell'educazione, spesso evocata in chiave retorica, possa invece assumere una concreta funzione euristica e generativa, a condizione che venga situata all'interno di una progettualità capace di interrogare criticamente i dispositivi educativi e le dinamiche relazionali che li attraversano.

Quanto emerso conferma che la città – intesa come spazio vivo, plurale, attraversato da tensioni e possibilità – può divenire luogo di apprendimento per tutti soltanto se si riconosce la legittimità pedagogica dei soggetti che la abitano e si assume l'educazione come responsabilità condivisa. In questo senso, la Learning City, come locus ideale e operativo, non si configura tanto come modello da applicare, quanto come orizzonte di senso da costruire dialogicamente, nel quotidiano agire educativo: una possibilità da costruire, giorno dopo giorno, attraverso pratiche di prossimità, riconoscimento e partecipazione. In questa prospettiva, l'impegno etico di una Learning City non si realizza per decreto, ma prende forma nella capacità degli attori sociali di attivare alleanze, generare significati condivisi e costruire legami pedagogici che tengano insieme cura, diritti e trasformazione sociale.

In particolare, i centri espositivi, come dimostrato dall'esempio del Centro Italiano per la Fotografia, possono farsi portavoce del messaggio del "Leaving No One Behind" (UN, 2015). L'esperienza di CAMERA dimostra che la progettazione accessibile del patrimonio culturale è una leva fondamentale per promuovere il senso di partecipazione attiva e coesione sociale, in linea con gli obiettivi della Learning City. L'accessibilità, intesa come diritto di tutti alla cultura, contribuisce a rafforzare l'inclusione e l'apprendimento permanente all'interno della comunità urbana. Questi elementi richiamano a una funzione educativa dei contesti espositivi, rimarcata già da vari contributi pedagogici (Nardi, 2004; Lanzinger, 2010; Pinna, 2015), da quanto auspicato dal "Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale" del 2015 e dalla definizione stessa di museo data dall'UNESCO (UNESCO, 2015; ICOM, 2022). Ma, poiché il campo educativo del museo, in queste prospettive (Orlandini, 2017; Minello, 2018), sorge spesso come all'intersezione e di difficile collocazione tra il campo formale, informale e non formale, si vuole qui cogliere lo spunto che riconosce una nuova via: quella "non informale" (Mastro Simone, 2023). Infatti, è possibile individuare uno spazio istituzionale, e quindi formale, capace però al contempo di promuovere la generatività dell'informale. In questo senso, le prassi museali, come nel caso di CAMERA, sembrano inserirsi all'intersezione dei tre tradizionali campi di educazione: "formale" (indicato nei termini di

un luogo istituzionale con un'esplicita intenzionalità pedagogica), “non formale” e “informale”, ma allo stesso tempo non coincidono con nessuno di questi. La commistione degli ambiti che emerge sembra dare vita ad un campo di “educazione non-informale”, dove la formalità della sua intenzione educativa è richiamata dalla doppia negazione ma, contemporaneamente, evidenzia la giusta distanza dai campi con i quali le sue prassi non collimano perfettamente.

Coerentemente con quanto emerso, sia a livello diretto che a livello meta-riflessivo, CAMERA, si profila come promotore di un'idea di inclusività di largo respiro. Attraverso il convergere di strategie come la triangolazione e il coinvolgimento, in fase di progettazione, e la multisensorialità e la modularità in una realizzazione equa e condivisa, si è reso possibile offrire occasioni per ridurre l'esclusione sociale, anche in una prospettiva interculturale e di apprendimento permanente (Orlandini, 2017). Le insidie di tale postura sono tutt'altro che nascoste. Oltre alle resistenze e difficoltà con cui le implementazioni di accessibilità si scontrano senza soluzione di continuità, non è possibile immaginare - come accennato poc'anzi - che i fenomeni indagati nel contesto di ricerca siano considerabili come un vademecum per qualsiasi altro centro espositivo. Così si incorrerebbe in una decontestualizzazione fallace. Ciò che conta, non è la soluzione trovata dal singolo soggetto, bensì la condivisione dell'interrogativo che si è posto a monte e che lo ha spinto a cercare un confronto arricchente fuori da sé. Porsi come finalità la conquista di una vetta apparentemente insormontabile - la fruizione di una fotografia senza guardarla - ha permesso di creare un'esperienza nuova, valida per tutti, attraverso un approccio realmente inclusivo. Il fattore innovativo risiede proprio nella scelta di non “asfaltare un sentiero per i buoi”, attraverso l'appiattimento dell'esperienza di tutti o un agire segregativo, bensì di co-costruire un percorso inedito per tutti.

A ben vedere, l'elemento interessante riguarda le domande di senso che lascia l'impegno etico di una Learning City in ambito di accesso del patrimonio culturale. Se apprendimento e benessere sono inestricabilmente intrecciati alla cultura (WHO, 2015), l'impegno verso l'inclusione è ineludibile, e gli elementi orientativi emersi offrono delle interessanti suggestioni per tracciare alcune vie interpretative percorribili.

La posta in gioco è alta, e riguarda la capacità di non arretrare di fronte alla complessità e rilanciare la vocazione critica e progettuale delle scienze dell'educazione. Solo così sarà possibile abitare le città - e le relazioni che le animano - come luoghi realmente educanti, capaci di promuovere democrazia, inclusione e giustizia sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Addeo, F., & Montesperelli, P. (2007). *Esperienze di analisi di interviste non direttive*. Roma: Aracne.
- Ahmad, M. I. (2014). Unified theory of acceptance and use of technology (UTAUT): A decade of validation and development. In *Proceedings of the 4th International Conference on ICT in our Lives* (pp. 1–13).
- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Cortina.
- Azara, L., & Marzullo, R. (2023). La Learning City tra universalità, sostenibilità e giustizia sociale: Il caso di Reggio Calabria. *Scienze pedagogiche*, 197.
- Baschiera, B. (2024). Ripensare l'accessibilità museale per creare spazi esperienziali generativi di inclusione e innovazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(2), 133–146.

- Caldin, R. (2023). *De Visu: disabilità visiva e agire educativo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Cardano, M. (2020). *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Chiosso, G. (1998). Dalla pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure. *Pedagogia e Vita*, 2, 90–107.
- d'Aniello, F. (2020). Insieme è meglio: riflessioni pedagogiche sul caso "Scarabò, una città per educare". *Education Sciences & Society*, 2, 129–154.
- Dodd, J., & Sandell, R. (2001). *Including museums: Perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: University of Leicester.
- Faure, E. (1973). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Fleury, S., & Chaniaud, N. (2024). Multi-user centered design: Acceptance, user experience, user research and user testing. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 25(2), 209–224.
- Friso, V. (2023). Musei e disabilità visiva, spunti per una partecipazione possibile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(4), 64–76.
- Garofolo, I. (2023). Accessibilità e patrimonio culturale: alcuni spunti di riflessione per nuovi approcci progettuali. In Centofanti, M., Sdegno, A., Cocheli, P., & Riavis, V. (a cura di), *Rilievo dei beni culturali e rappresentazione inclusiva per l'accessibilità* (pp. 51–61). Milano: FrancoAngeli.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- International Council of Museums. (2022, 24 agosto). *Museum definition*. Extraordinary General Assembly of ICOM, Praga. Recuperato da <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd ed.). Sage.
- Lanzinger, M. (2010). Quali ruoli per quali musei scientifici. Essere rilevanti, con metodo. *Museologia scientifica memorie*, 6, 347–350.
- Levi, F. (2015). *L'accessibilità alla cultura per i disabili visivi. Storia e orientamenti*. Torino: Silvio Zamorani Editore.
- Longworth, N. (2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lord, B. (2006). Foucault's museum: Difference, representation, and genealogy. *Museum & Society*, 4(1), 1–14.
- Lorenzetto, A. (1976). *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Studium.
- Marchisio, C. M., & Curto, N. (2023). *Costruire futuro: Ripensare il dopo di noi con l'Officina della vita indipendente*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Marchisio, C. M., & Curto, N. (2023). *Costruire futuro: Ripensare il dopo di noi con l'Officina della vita indipendente*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Mastro Simone, D. (2023). Tra formale e informale. Promuovere la genitorialità nei Centri Famiglia. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 2(1), 59–65.
- MIBACT. (2015). *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*. Direzione Generale Educazione e Ricerca.
- Miglietta, A. M. (2017). Il museo accessibile: barriere, azioni e riflessioni. *Museologia scientifica*, 11(nuova serie), 11–30.
- Minello, R. (2018). Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non

- formali e informali. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 93–108.
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Orefice, P. (1975). *La comunità educativa: teoria e prassi*.
- Orlandini, O. Z. (2017). Musei accessibili e inclusivi. Uno sguardo pedagogico. *Studium Educationis*, 18(3), 127–136.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, 409–423.
- Pinna, G. (2017). Le collezioni dei musei non sono camere delle meraviglie. *Museologia scientifica Memorie*, 17, 11–16.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Sandell, R., Dodd, J., & Garland-Thomson, R. (2010). *Re-presenting disability: Activism and agency in the museum*. London: Routledge.
- Simeone, D., & Locatelli, R. (2023). La centralità dei principi alla base delle learning cities per la promozione di società smart, aperte e sostenibili. *Nuova Secondaria*, 40(10), 347–355.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative: Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Susi, E. (1974). A proposito di "società educante". *Scuola e città*, 10.
- UNESCO. (2016). *Recommendation concerning the protection and promotion of museums and collections, their diversity and their role in society* [Adopted 7 November 2015]. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246331>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178.
- World Health Organization. (2015). *World report on aging and health*. Luxembourg: WHO.

Copyright (©) Ariel Pacchioni, Daniel Mastro Simone



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Pacchioni, A., Mastro Simone, D. (2025). Il ruolo della cultura inclusiva tra l'essere Learning City e il fare "comunità": il caso di Torino [The role of inclusive culture between being a Learning City and making "community": the case of Turin]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 594-605.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17348