

2. Turismo e Responsabilità Educativa

VALENTINA PASTORELLI

2.1 Il territorio come sistema vivente

Per molto tempo e, a ben guardare, in numerosi discorsi pubblici accade ancora, il territorio è stato raccontato attraverso un lessico che, più che restituirne la densità, sembra ridurlo. Nei documenti di pianificazione, nei programmi di sviluppo, nelle strategie economiche, ma anche in una certa retorica turistica ormai largamente diffusa, esso compare spesso come supporto, come spazio disponibile, come superficie da organizzare. Una base sulla quale distribuire funzioni, predisporre interventi, collocare risorse. In questa prospettiva il territorio appare, soprattutto, come struttura utile. Eppure, è proprio qui che si annida una semplificazione non trascurabile: si finisce per considerare il luogo prevalentemente per ciò che consente di fare, assai meno per ciò che è.

Come se bastasse la sua estensione a definirlo. Come se la sua intelligibilità coincidesse con la sua misurabilità.

Ma un territorio, in realtà, non si lascia esaurire così facilmente. Chi abita davvero un luogo lo sa, anche quando non lo formula teoricamente. Un territorio non è soltanto spazio, non è semplice geografia, non è mera cornice. In esso si depositano tracce, memorie, pratiche, stratificazioni. Vi si inscrivono storie collettive, abitudini quotidiane, conflitti, eredità culturali, trasformazioni economiche, persino forme di silenzio. Ogni territorio porta i segni di chi lo ha attraversato, modificato, vissuto, talvolta persino subito. Per questo motivo esso non coincide mai del tutto con ciò che appare. Accanto alla dimensione materiale convive sempre una dimensione simbolica; accanto al paesaggio fisico, un paesaggio culturale. Parlare di territorio significa allora misurarsi con una realtà stratificata, complessa, spesso eccedente rispetto alle sue rappresentazioni più immediate.

È precisamente in questo senso che, pensarlo come sistema vivente, diventa teoricamente fecondo. Un sistema vivente non è qualcosa di statico, né una somma lineare di elementi giustapposti. Vive di relazioni, di adattamenti, di tensioni, di trasformazioni reciproche. Gregory

Bateson (1972), nella sua riflessione sull'ecologia della mente, pur non parlando direttamente di territorialità nei termini qui intesi, suggerisce una chiave interpretativa di straordinaria importanza: comprendere la vita significa comprendere relazioni. Non isolare parti, ma leggere connessioni. Se questo sguardo viene trasferito al territorio, allora esso smette di configurarsi come semplice scenario sul quale si svolgono processi esterni e comincia a mostrarsi come trama dinamica di rapporti ecologici, sociali, culturali e formativi.

I luoghi, infatti, non si limitano a contenere l'esperienza umana; la orientano, la plasmano, in una certa misura la producono. Condizionano il modo in cui gli individui costruiscono appartenenze, elaborano memorie, percepiscono se stessi. L'essere umano modifica lo spazio, certamente, ma è altrettanto vero che lo spazio, inteso non solo come dato fisico, ma come insieme di condizioni materiali e simboliche, contribuisce a modellare l'essere umano. Qui il pensiero della complessità di Edgar Morin (1990) risulta particolarmente illuminante: separare rigidamente economia, cultura, ecologia, educazione o politica significa introdurre una frattura artificiale laddove la realtà si presenta invece come intreccio. E il territorio è, forse più di ogni altra dimensione, il luogo in cui tale intreccio si rende visibile.

Ogni territorio, in questo senso, è una costruzione vivente. Non un'entità immobile, ma una configurazione in continuo divenire, sospesa tra memoria e progetto, permanenza e mutamento. Non semplicemente qualcosa che si occupa o si gestisce, ma qualcosa che forma.

La geografia umanistica ha colto con notevole precisione questo passaggio. Yi-Fu Tuan (1977) distingue con chiarezza spazio e luogo, mostrando come non ogni spazio diventi automaticamente luogo. Lo spazio può restare astratto, impersonale, teorico; il luogo emerge quando interviene l'esperienza umana, quando una porzione di mondo viene abitata, percepita, investita di significato. È l'esperienza che trasforma l'estensione in identità.

A questo punto la distinzione tra spazio e luogo diventa decisiva. Non si tratta di una precisazione terminologica, né di un passaggio secondario. Se il luogo nasce quando lo spazio viene vissuto, ricordato, interpretato, allora il territorio non può più essere pensato come una semplice porzione geografica. Non basta delimitarlo, misurarlo, descriverlo su una carta. Un territorio prende forma anche attraverso le pratiche di chi lo abita, gli sguardi che lo attraversano, le memorie che vi si depositano. È, insieme, realtà materiale e costruzione simbolica. Sta

fuori dal soggetto, certo, ma non resta mai del tutto esterno a chi lo riconosce, lo racconta, lo trasforma.

In questa direzione si comprende meglio anche la riflessione di Edward Relph (1976) sulla *placelessness*. Relph mette a fuoco un rischio tipico della modernità: la perdita progressiva della fisionomia propria dei luoghi. Quando gli spazi cominciano ad assomigliarsi tutti, quando prevalgono modelli ripetibili, riconoscibili, standardizzati, non si perde soltanto una certa varietà paesaggistica o culturale. Si perde qualcosa di più sottile: la possibilità di stabilire con i luoghi un legame profondo. Un territorio reso uniforme diventa forse più facilmente vendibile, più semplice da attraversare, più immediato da consumare, ma proprio per questo rischia di diventare meno capace di parlare a chi lo incontra.

Il turismo contemporaneo mostra bene questa ambivalenza. Molti territori vengono oggi presentati attraverso immagini rapide, formule identitarie, marchi, narrazioni già predisposte. Tutto deve essere chiaro, riconoscibile, immediatamente comunicabile. Ma in questo processo qualcosa si perde. La complessità dei luoghi viene spesso compressa in pochi segni, in poche scene, in poche parole d'ordine. Dean MacCannell (1976) aveva già individuato questo paradosso: la ricerca moderna dell'autenticità può trasformarsi facilmente in consumo di autenticità costruita. Si parte alla ricerca del luogo "vero", eppure spesso si incontra una rappresentazione del vero, preparata per essere credibile, gradevole, fotografabile. Il territorio, così, rischia di diventare scena. Non più esperienza da comprendere, ma immagine da attraversare.

La questione, però, non riguarda soltanto il turismo. Sarebbe riduttivo fermarsi lì. Il problema è più ampio e investe il modo in cui la modernità ha modificato il nostro rapporto con lo spazio. David Harvey (1989), parlando di compressione spazio-temporale, descrive proprio questa trasformazione: le distanze sembrano accorciarsi, i luoghi diventano più raggiungibili, gli spostamenti più rapidi, le immagini più disponibili. Ma l'accessibilità non coincide con la conoscenza. Si può arrivare dappertutto e non entrare davvero in rapporto con nulla. Si può vedere molto e comprendere poco. La velocità permette il passaggio, non necessariamente l'esperienza.

Da qui nasce una domanda che riguarda direttamente la pedagogia: il territorio può ancora essere vissuto come esperienza formativa?

La risposta, a mio avviso, dipende dal modo in cui lo si guarda. Se il territorio resta uno sfondo, un contenitore neutro, esso difficilmente educa. Se invece viene riconosciuto come contesto vivo, come intreccio

di pratiche, memorie, relazioni e conflitti, allora può diventare spazio di formazione. Lave e Wenger (1991), con la nozione di apprendimento situato, hanno mostrato che la conoscenza non nasce in astratto, ma dentro pratiche condivise e ambienti concreti. Si apprende sempre da qualche parte, dentro relazioni determinate, attraverso forme di partecipazione. Anche i luoghi, dunque, non sono semplici cornici dell'apprendimento: contribuiscono a dargli forma.

Questo non significa, naturalmente, che ogni esperienza territoriale sia educativa in sé. Dewey (1938) è molto chiaro su questo punto: non basta fare esperienza perché vi sia crescita. Esistono esperienze che aprono possibilità e altre che, al contrario, irrigidiscono, confermano abitudini, chiudono lo sguardo. Un territorio non educa solo perché viene visitato o abitato. Diventa formativo quando viene interrogato, quando obbliga a pensare, quando non viene assunto come dato ovvio ma come realtà da comprendere.

È qui che Freire (1970) offre un'indicazione ancora attuale. Prima della lettura della parola, c'è la lettura del mondo. Leggere il territorio, allora, significa imparare a coglierne le stratificazioni: i rapporti di potere, le esclusioni, le memorie, le disuguaglianze, ma anche le possibilità di trasformazione. Non basta osservare un luogo; occorre imparare a decifrarlo. In questa prospettiva, il territorio non è più soltanto scenario dell'esperienza, ma occasione di coscienza critica.

Nemmeno l'abitare quotidiano garantisce automaticamente questa consapevolezza. Bourdieu (1980), attraverso il concetto di *habitus*, mostra quanto le pratiche sociali possano sedimentarsi fino a diventare naturali, quasi invisibili. Si può vivere a lungo in un territorio senza comprenderne davvero le logiche profonde. Si possono ripetere abitudini, gerarchie, modi di pensare, senza mai sottoporli a esame critico. La familiarità, da sola, non basta.

Per questo parlare di territorio come sistema vivente significa cambiare prospettiva. Il territorio non è un oggetto esterno da amministrare, valorizzare o consumare. È una relazione continua tra ambiente, storia, cultura e soggetti. Forma le coscienze, ma chiede a sua volta di essere letto. Educare, in questo quadro, non significa soltanto trasmettere contenuti; significa anche imparare ad abitare in modo più consapevole, più critico, più responsabile.

In tale prospettiva, il territorio non è semplicemente una risorsa. È una realtà che interroga. Restituisce senso, ma non lo offre mai in modo immediato. Va attraversato, certo, ma soprattutto interpretato. E forse

proprio da qui può nascere anche un diverso modo di pensare il turismo: non più solo consumo di luoghi, ma esercizio di comprensione. Non soltanto vedere, fotografare, passare oltre. Piuttosto, imparare a leggere. Perché un luogo, quando viene davvero letto nelle sue memorie, nelle sue tensioni e nelle sue contraddizioni, smette di essere superficie disponibile e torna a mostrarsi per ciò che è: una realtà viva, complessa, capace di formare.

2.2 Etica della sostenibilità e formazione della coscienza

Oggi la sostenibilità è dappertutto. La parola attraversa con disinvoltura i discorsi politici, le strategie economiche, i programmi delle organizzazioni internazionali, le campagne istituzionali, i progetti territoriali, fino a insinuarsi nella comunicazione aziendale e pubblicitaria. La sua presenza è così costante da sembrare quasi naturale, come se il solo nominarla bastasse a garantirne la comprensione. Eppure, è proprio qui che nasce un primo equivoco. Quando un termine viene ripetuto con tale frequenza, il rischio non è soltanto quello di una generica inflazione linguistica; più profondamente, può verificarsi una sorta di svuotamento progressivo. La parola resta, ma il suo significato tende ad appiattirsi. Diventa familiare, disponibile, apparentemente condivisa, e proprio per questo meno capace di generare interrogazione critica.

È una dinamica che riguarda in pieno la sostenibilità. Sempre più spesso essa viene trattata come se coincidesse principalmente con una serie di pratiche corrette: protocolli, indicatori, standard, parametri di efficienza, misure di mitigazione. Naturalmente, nulla di tutto questo è secondario. Sarebbe ingenuo pensare che gli strumenti normativi o tecnici siano irrilevanti. Il problema emerge quando si finisce per ridurre l'intera questione a questo livello. Perché la sostenibilità non riguarda soltanto il modo in cui si amministrano risorse o si limitano impatti; riguarda, in una misura molto più radicale, il modo in cui una società forma soggetti capaci di pensare il proprio rapporto con il mondo oltre l'immediato.

Qui si apre il suo nucleo propriamente etico. Se osservata con maggiore attenzione, infatti, la sostenibilità eccede di molto la sola questione ambientale, pur restando quest'ultima una componente imprescindibile. Essa tocca il rapporto tra presente e futuro, tra libertà e re-

sponsabilità, tra possibilità e limite. Costringe, in altre parole, a interrogarsi sulle conseguenze di decisioni che spesso appaiono neutre solo perché i loro effetti più profondi si distribuiscono nel tempo, nello spazio o su soggetti assenti. Pensare in termini di sostenibilità significa allora riconoscere che il presente non è mai autosufficiente, che ogni scelta produce eredità, che il nostro modo di vivere oggi contribuisce a determinare condizioni che altri abiteranno.

È precisamente questo uno dei passaggi più significativi introdotti dal Rapporto Brundtland del 1987 (World Commission on Environment and Development, 1987). La sua importanza non sta soltanto nella celebre definizione di sviluppo sostenibile, ma nel mutamento di prospettiva che quella formulazione rende esplicito: il futuro entra, con maggiore chiarezza, nel perimetro morale del presente. Lo sviluppo non può più essere concepito come semplice soddisfazione dei bisogni immediati, come se il tempo attuale fosse separato da ciò che verrà. Ogni scelta, al contrario, si misura anche con le condizioni che lascia in eredità.

Questo implica una conseguenza teorica tutt'altro che banale: il presente smette di essere pensabile come proprietà esclusiva di chi lo vive ora. Diventa, piuttosto, uno spazio di responsabilità estesa. Le decisioni collettive non incidono soltanto su chi le assume, ma anche su chi ne erediterà effetti, limiti, possibilità. In questa prospettiva, il progresso non può essere definito autentico se fondato sul trasferimento invisibile dei costi verso altri territori, altre comunità o altre generazioni.

Eppure, riconoscere un principio non significa automaticamente trasformare una cultura. Le definizioni orientano, ma non bastano. Possono influenzare politiche, modificare linguaggi istituzionali, introdurre nuovi criteri. Ma se restano confinate nella pianificazione o nella governance, rischiano di produrre adesione formale senza trasformazione sostanziale. È a questo punto che la questione della sostenibilità smette di essere soltanto politica o normativa e diventa, inevitabilmente, pedagogica.

Perché il problema non consiste unicamente nello stabilire che cosa debba essere preservato, ma nel comprendere quale forma di coscienza renda possibile tale preservazione. In altri termini, non basta sapere che qualcosa vada protetto; occorre formare soggetti capaci di comprendere perché, per chi e con quali conseguenze. La sostenibilità, allora, non può essere ridotta a criterio regolativo. Deve diventare forma educativa.

Educare alla sostenibilità significa innanzitutto produrre uno spostamento di sguardo. Significa passare da una concezione individualistica dell'agire a una comprensione relazionale. Ogni scelta, anche la più apparentemente privata, si colloca infatti dentro reti più ampie di effetti sociali, economici, culturali ed ecologici. Nulla accade in isolamento. Ogni gesto partecipa, in misura diversa, a configurazioni più vaste.

Da questo punto di vista, il turismo costituisce un campo particolarmente rivelatore. Viaggiare viene spesso raccontato come esperienza personale: svago, libertà, realizzazione, consumo culturale. Tutto questo è certamente vero, ma non sufficiente. Ogni pratica turistica produce effetti concreti sui territori che attraversa, sugli ecosistemi, sulle economie locali, sulle culture ospitanti. Il viaggio non è mai del tutto neutrale. Può contribuire a rafforzare logiche estrattive, mercificare patrimoni, accentuare squilibri; oppure può trasformarsi in occasione di incontro, apprendimento, responsabilità.

È in questo senso che il principio responsabilità, elaborato da Hans Jonas (1979), mantiene una rilevanza particolare. Jonas comprende che l'ampliamento della potenza dell'agire umano modifica anche il perimetro dell'etica. Non basta più valutare il gesto in relazione alla sua intenzione immediata; occorre considerarne la portata nel tempo, la capacità di incidere su ciò che ancora non esiste pienamente ma che può essere compromesso. La vulnerabilità del futuro diventa criterio morale.

Applicata al turismo, questa intuizione produce uno spostamento importante. Il viaggio non può più essere pensato esclusivamente come fatto privato, ma come pratica che lascia tracce. Ogni territorio visitato non è uno sfondo neutro, ma un intreccio di equilibri ecologici, storie culturali, fragilità sociali. Viaggiare, allora, implica anche una responsabilità verso ciò che si incontra.

Qui il compito pedagogico diventa centrale. Se la sostenibilità implica una trasformazione del modo di percepire il proprio stare al mondo, allora non basta informare sui comportamenti corretti. Occorre formare modi differenti di guardare, interpretare e abitare. Martha Nussbaum (2010) insiste, in questo senso, sull'importanza di un'educazione capace di coltivare immaginazione morale, capacità critica, riconoscimento dell'altro. Trasferita ai contesti territoriali, una simile prospettiva implica che il turismo, per essere davvero educativo, non possa ridursi alla semplice fruizione dei luoghi, ma debba favorire comprensione

delle comunità, delle memorie e delle vulnerabilità che quei luoghi custodiscono.

Anche Paulo Freire (1970), con il suo richiamo alla coscientizzazione, offre qui una chiave decisiva. Leggere criticamente il mondo significa riconoscerne strutture, rapporti di potere, esclusioni. In termini turistici, questo implica domandarsi chi beneficia realmente dei processi di valorizzazione, chi resta invisibile, quali patrimoni vengono tutelati e quali trasformati in merce. Senza questa interrogazione, la sostenibilità rischia di restare semplice etichetta.

La questione si complica ulteriormente se si considera la capacità, propria dei sistemi neoliberali, di assorbire anche i linguaggi etici trasformandoli in dispositivi competitivi. La sostenibilità stessa può essere incorporata come marchio, slogan, promessa reputazionale. Non tutto ciò che viene definito sostenibile produce davvero giustizia o responsabilità.

Per questo una formazione autentica non può limitarsi alla trasmissione di valori astratti. Deve includere anche la capacità di discernere, di riconoscere la distanza tra trasformazione reale e retorica, tra responsabilità e sua semplice estetizzazione.

In ultima analisi, educare alla sostenibilità significa formare una coscienza capace non solo di proteggere, ma di comprendere. Significa imparare a pensare il proprio stare al mondo dentro relazioni che comprendono altri soggetti, altri territori, altri tempi. Solo allora la sostenibilità smette di essere una parola corretta e torna a essere una pratica esigente: un modo più consapevole di abitare il presente senza separarlo dal futuro.

2.3 Il turismo come pratica educativa e trasformativa

Per molto tempo, e in parte ancora oggi, il turismo è stato pensato soprattutto attraverso categorie economiche. Si calcolano flussi, si misurano presenze, si analizzano consumi, si valutano impatti sul PIL, si progettano strategie di attrattività. Dentro questa prospettiva, il turista appare prevalentemente come consumatore mobile e il territorio come destinazione o risorsa. È una lettura che, pur avendo una sua legittimità sul piano economico, rischia però di lasciare in ombra una questione meno immediata ma tutt'altro che secondaria: il viaggio non è soltanto spostamento e il turismo non coincide necessariamente con il semplice

attraversamento di spazi. Ogni volta che ci si muove fuori dal proprio orizzonte abituale, si entra potenzialmente in una condizione diversa, in cui cambiano riferimenti, codici, paesaggi, abitudini, ritmi, linguaggi. E questo passaggio, se vissuto in una certa maniera, può produrre qualcosa che eccede il consumo: può generare apprendimento.

Naturalmente, non basta partire perché questo accada. Spostarsi non significa automaticamente comprendere, così come visitare non equivale, di per sé, a trasformarsi. Proprio qui emerge una distinzione decisiva. John Dewey (1938), riflettendo sul rapporto tra esperienza ed educazione, aveva chiarito con grande precisione che non ogni esperienza produce crescita. Vi sono esperienze che aprono, che riorganizzano il pensiero, che ampliano il soggetto, ma ve ne sono anche altre che restano superficiali, dispersive, perfino diseducative. Applicata al turismo, questa intuizione conserva tutta la sua forza. Si possono attraversare decine di luoghi senza che nulla, davvero, venga messo in discussione. Si può viaggiare molto e restare, sul piano cognitivo, sorprendentemente immobili.

È per questo che il punto non coincide con il semplice vedere, ma con il modo in cui ciò che si incontra viene elaborato. Il turismo assume una valenza pedagogica quando il luogo smette di essere pura superficie e diventa occasione di interrogazione. Quando l'esperienza non si esaurisce nella registrazione, ma apre una frattura, anche minima, dentro il modo abituale di guardare.

Da questo punto di vista, il viaggio può essere letto come una forma particolare di pedagogia esperienziale. David Kolb (1984), attraverso il modello dell'*experiential learning*, ha mostrato come l'apprendimento emerga da un processo che non separa esperienza concreta e riflessione, ma le tiene insieme in una dinamica continua. Ciò significa che non è l'esperienza in sé a educare, bensì il lavoro interpretativo che essa rende possibile. Se si osserva il turismo in questa chiave, allora il viaggio può effettivamente costituire uno spazio di apprendimento: ci si confronta con differenze culturali, si osservano pratiche altre, si sperimentano disorientamenti, si mettono in tensione abitudini spesso date per naturali.

Il nodo più delicato riguarda però il rapporto con l'alterità. Perché proprio qui il turismo mostra la sua ambivalenza più profonda. L'incontro con l'altro può diventare apertura reale, ma può anche ridursi a consumo di differenza. Non sempre chi viaggia entra davvero in relazione con ciò che incontra. Talvolta osserva, fotografa, colleziona, racconta; ma osservare non significa necessariamente comprendere. In molti casi,

il rischio è che l'altro venga trasformato in esperienza da vivere, in immagine da registrare, più che in presenza capace di mettere in discussione il proprio sguardo.

Dean MacCannell (1976) aveva individuato con notevole lucidità proprio questa contraddizione del turismo moderno. La ricerca dell'autenticità, che spesso motiva il viaggio, non conduce automaticamente a una relazione più autentica. Al contrario, può facilmente tradursi nel consumo di autenticità costruita: scenari predisposti, esperienze filtrate, rappresentazioni organizzate affinché risultino leggibili e desiderabili. In questo senso, il turista rischia di incontrare non tanto il reale nella sua complessità, quanto versioni del reale già rese accessibili. E quando questo accade, il viaggio può trasformarsi in una pedagogia implicita della distanza: si guarda senza essere realmente toccati.

Una pratica educativa trasformativa richiede invece qualcosa di più impegnativo: la disponibilità a lasciarsi disorientare. Jack Mezirow (1991), nella sua teoria del *transformative learning*, insiste proprio sul ruolo delle esperienze disorientanti, quei momenti in cui i propri frame of reference non bastano più a spiegare ciò che si incontra.

In questa prospettiva, il viaggio può diventare qualcosa di profondamente formativo, ma non nel senso più semplice, o più retorico, con cui spesso viene celebrato. Non basta partire, non basta “vedere il mondo”, non basta nemmeno entrare in contatto con culture differenti perché si produca automaticamente una trasformazione reale. L'idea, piuttosto comune, secondo cui il solo spostarsi allargherebbe di per sé gli orizzonti rischia, a ben vedere, di essere una semplificazione. Ci si può muovere moltissimo, attraversare luoghi lontani, collezionare esperienze, e continuare tuttavia a leggere ogni cosa attraverso lo stesso identico sguardo. In questi casi, il viaggio aggiunge scenari, non necessariamente coscienza.

La questione, allora, non riguarda semplicemente il movimento, ma il tipo di incrinatura che quel movimento può produrre. Un viaggio comincia a diventare davvero significativo quando ciò che si incontra non viene soltanto osservato, ma riesce, in qualche misura, a interferire con il sistema di certezze, abitudini percettive e categorie implicite attraverso cui, fino a quel momento, si era interpretata la realtà. Il passaggio decisivo si gioca qui. Non nell'altrove come tale, ma nel momento in cui quell'altrove smette di essere semplice differenza esterna e diventa

occasione di attrito. Attrito tra ciò che si pensava naturale e ciò che improvvisamente mostra che naturale non era, ma semplicemente familiare.

Può accadere allora qualcosa di più raro. Ciò che appariva universale si rivela situato, ciò che sembrava neutro mostra il proprio carattere storico, ciò che si dava per ovvio perde consistenza. In questo senso, il viaggio può davvero aprire uno spazio di distanza riflessiva, una sorta di scarto tra sé e sé, dentro cui il soggetto comincia a percepire il proprio modo di guardare come uno tra i molti possibili, e non come misura implicita del mondo.

Eppure, sarebbe ingenuo pensare che questo basti. Non ogni disorientamento genera consapevolezza, così come non ogni cambiamento coincide con emancipazione. Paulo Freire (1970) lo aveva compreso con particolare chiarezza, cambiare non significa necessariamente sviluppare coscienza critica. Si può vivere l'incontro con l'altro senza mettere realmente in discussione i propri schemi profondi. Si può persino uscire da quell'incontro confermati nelle proprie gerarchie. È un punto tutt'altro che marginale, soprattutto quando si riflette sul turismo contemporaneo.

Anche il viaggio, infatti, può facilmente trasformarsi in uno spazio in cui stereotipi, privilegi e posture di superiorità simbolica non vengono affatto decostruiti, ma piuttosto riconfermati, talvolta in forme più sofisticate. Questo accade quando il territorio visitato viene ridotto a esperienza disponibile, la cultura a superficie leggibile, l'alterità a elemento da osservare, consumare o raccontare senza che essa abbia davvero la possibilità di interrogare il soggetto. In questi casi, più che incontro, si produce una forma di attraversamento protetto. Si guarda molto, ma si rischia di comprendere poco.

È proprio qui che la riflessione di Edward Said (1978) mantiene una straordinaria attualità. Said mostra come lo sguardo sull'altro possa essere costruito attraverso dispositivi di rappresentazione che non si limitano a descrivere, ma ordinano, semplificano, classificano. L'altro diventa leggibile dentro categorie che, spesso, ne neutralizzano la complessità. Se si osservano molte pratiche turistiche contemporanee, è difficile non riconoscere qualcosa di simile, territori trasformati in scenari, culture rese accessibili attraverso narrazioni che ne riducono le contraddizioni, differenze convertite in esotismo. Il rischio, allora, è che il viaggio finisca per offrire non tanto un confronto con il reale, quanto una

sua versione già filtrata, predisposta, resa compatibile con le aspettative di chi osserva.

Perché il viaggio possa davvero diventare esperienza educativa, è necessario allora qualcosa di più complesso della semplice esposizione alla differenza. Occorre un lavoro sullo sguardo stesso. Occorre, potremmo dire, imparare a vedere anche il proprio modo di vedere. Riconoscere che il punto di osservazione del viaggiatore non è neutrale, ma porta con sé categorie culturali, gerarchie simboliche, aspettative spesso invisibili proprio perché incorporate.

In questa luce, il turismo responsabile non può essere ridotto a una semplice versione moralmente corretta del consumo. Non basta “fare meno danno”, così come non basta adottare pratiche formalmente sostenibili. Il nodo più profondo riguarda il significato dell’esperienza. Il viaggio diventa trasformativo quando il movimento geografico si accompagna a uno spostamento cognitivo, quando non ci si limita più a visitare, ma si comincia a leggere, quando il territorio non è solo presenza fisica, ma realtà che interpella.

Martha Nussbaum (1997), insistendo sul valore dell’immaginazione narrativa, richiama una questione decisiva, comprendere vite differenti dalla propria richiede una forma di decentramento morale. Non basta sapere che esistono altri mondi, occorre sviluppare la capacità di pensare oltre il proprio. In questo senso, il turismo, se vissuto criticamente, può contribuire ad ampliare sensibilità, a incrinare provincialismi impliciti, a rendere meno assoluta la propria prospettiva. Non perché la differenza, da sola, trasformi, ma perché alcune esperienze, quando davvero elaborate, rendono più difficile restare identici alle proprie semplificazioni iniziali.

Una riflessione analoga emerge anche dal paradigma della *place-based education* (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004). I luoghi non sono semplici contenitori, ma spazi densi di memoria, ecologia, conflitto, relazioni. Attraversarli senza interpretarli significa spesso restare in superficie. Leggerli, invece, implica riconoscerne stratificazioni, tensioni, storie visibili e invisibili. Un territorio, in questo senso, può diventare testo.

Il viaggio, inoltre, produce spesso una sospensione temporanea delle routine che normalmente orientano il soggetto. Pierre Bourdieu (1977) permette di comprendere come il dislocamento possa rendere visibili disposizioni che, nella quotidianità, restavano opache proprio perché

vissute come naturali. Uscire dal proprio campo non garantisce liberazione, ma può creare una distanza sufficiente a vedere meglio ciò che, da dentro, appariva semplicemente ovvio.

Esiste infine una dimensione più ampia, che Morin e Kern (1993) richiamano parlando di “terra-patria”. Attraversare territori differenti può offrire esperienze concrete dell’interdipendenza tra locale e globale, ma solo se il viaggio non si riduce a mobilità senza pensiero.

Occorre allora dirlo con chiarezza, il turismo non è intrinsecamente emancipativo. Può produrre apertura, ma anche sfruttamento. Può generare conoscenza, ma anche spettacolarizzazione. Può favorire relazione, oppure limitarsi a consumare differenze. Proprio per questo la sua dimensione educativa non può essere data per scontata.

Il turismo diventa pratica educativa e trasformativa quando il viaggio smette di essere semplice passaggio e si trasforma in esercizio critico. Quando il soggetto non cerca soltanto nuovi luoghi, ma accetta la possibilità che quei luoghi modifichino il suo modo di pensare. Forse è proprio qui che il viaggio ritrova il suo senso più profondo, non portarci semplicemente altrove, ma renderci, nel ritorno, meno inconsapevoli di come guardavamo prima.

2.3.1 Educazione informale e non formale nei contesti turistici

Si dice spesso, con una naturalezza quasi automatica, che viaggiare faccia crescere. È una di quelle affermazioni entrate così profondamente nel senso comune da sembrare quasi indiscutibili. Eppure, proprio ciò che appare più ovvio merita talvolta di essere osservato con maggiore cautela. Davvero ogni viaggio produce crescita? È davvero sufficiente spostarsi, uscire dai propri spazi abituali, incontrare paesaggi, lingue o culture differenti perché si attivi, quasi per inerzia, un autentico processo formativo? A guardare più attentamente, la questione si rivela meno lineare di quanto sembri. Non ogni viaggio educa, così come non ogni esperienza di mobilità coincide con una trasformazione reale dello sguardo. Ci si può muovere moltissimo, attraversare continenti, accumulare esperienze, e restare tuttavia, nel proprio modo di pensare, sorprendentemente immobili. Per questo motivo, più che affidarsi a formule rassicuranti, diventa pedagogicamente più fecondo interrogarsi sulle condizioni attraverso cui il turismo possa incidere davvero nella formazione di un soggetto.

Da tempo, la pedagogia ha chiarito che istruzione ed educazione non coincidono pienamente. Le istituzioni scolastiche, l'università, i sistemi formalmente orientati alla trasmissione del sapere rappresentano certamente presidi fondamentali, ma non esauriscono il complesso processo attraverso cui una persona costruisce il proprio rapporto con il mondo. Una parte decisiva della formazione umana si sviluppa altrove, spesso in territori meno codificati, meno intenzionalmente strutturati, ma non per questo meno incisivi. Si apprende nelle relazioni, nei contesti sociali, nelle pratiche quotidiane, negli incontri inattesi, nelle rotture rispetto all'abitudine. Si apprende, spesso, proprio dove non si era partiti con l'intenzione esplicita di farlo.

È precisamente dentro questa prospettiva che il turismo assume un interesse pedagogico particolare. Perché il viaggio, se osservato oltre la sua riduzione a fenomeno economico, ricreativo o consumistico, può costituire uno dei luoghi privilegiati dell'educazione diffusa. Non semplicemente perché conduce altrove, ma perché, in determinate circostanze, può incrinare la familiarità delle proprie coordinate abituali. Cambiare luogo non significa solo cambiare scenario. Significa, spesso, confrontarsi con altri ritmi, altri codici culturali, altre forme di organizzazione dello spazio, altre memorie collettive, altre pratiche della quotidianità. Significa incontrare configurazioni del vivere che possono rendere meno scontato ciò che, fino a quel momento, appariva perfettamente naturale.

Ed è proprio qui che il viaggio può acquisire una densità educativa particolare. La sua forza formativa non risiede soltanto nell'offrire novità, ma nella possibilità di introdurre uno scarto rispetto all'automatismo. Quando ci si confronta con modi diversi di abitare, di costruire relazioni, di attribuire senso ai luoghi, non si acquisiscono soltanto informazioni aggiuntive. Talvolta cambia qualcosa di più profondo, il modo stesso in cui si guarda. Alcuni schemi cognitivi, normalmente invisibili proprio perché incorporati, possono emergere con maggiore chiarezza quando incontrano differenze che resistono alle categorie abituali.

Le riflessioni di Coombs e Ahmed (1974) sull'apprendimento che si sviluppa oltre i circuiti formali risultano, sotto questo profilo, particolarmente preziose. Una parte essenziale della formazione prende forma attraverso l'esperienza concreta, osservando, partecipando, adattandosi, entrando in relazione con situazioni reali. In questa luce, il turismo può essere letto come uno spazio significativo di apprendimento informale.

Viaggiare significa spesso esporsi a sistemi simbolici, pratiche culturali e organizzazioni sociali che, almeno potenzialmente, mettono in discussione la centralità implicita del proprio punto di vista.

Il punto, allora, non consiste semplicemente nel conoscere qualcosa di nuovo. La questione più profonda riguarda il possibile decentramento dello sguardo. Quando il viaggio assume una reale intensità educativa, esso non si limita ad aggiungere contenuti, ma può modificare prospettive. Può spingere il soggetto, anche solo temporaneamente, a prendere distanza da ciò che considerava ovvio. In questo senso, il valore pedagogico del turismo non si misura soltanto in ciò che il luogo mostra, ma in ciò che l'incontro con esso può generare interiormente.

Naturalmente, nulla di tutto questo si produce in modo automatico. Il viaggio non trasforma per definizione. Molto dipende dalla qualità dell'esperienza, dalla disposizione del soggetto, dalla sua capacità di interrogare ciò che incontra invece di ridurlo a semplice consumo di novità. Si può attraversare la differenza in modo superficiale, consumandola come esperienza rapida, oppure viverla come occasione di interrogazione. Ed è proprio qui che si gioca una distinzione decisiva, quella tra turismo come consumo e turismo come esperienza formativa.

Spesso, inoltre, l'apprendimento turistico avviene senza una dichiarata intenzionalità educativa. Non si parte necessariamente per imparare, eppure si può apprendere profondamente. Il confronto con contesti non familiari può sedimentare domande nuove, destabilizzare certezze, modificare percezioni che, nella quotidianità, apparivano indiscutibili. Peter Jarvis (2006) ha mostrato come una parte rilevante dell'apprendimento adulto emerga proprio attraverso esperienze sociali situate, soprattutto quando il soggetto incontra forme di discontinuità rispetto ai propri schemi abituali. Il viaggio, interrompendo routine e coordinate note, può offrire condizioni favorevoli a questo tipo di processo.

Accanto a quelle forme di apprendimento che si sviluppano in modo spontaneo, spesso senza una progettazione esplicita, esiste poi un'altra dimensione, più intenzionale, ma comunque esterna ai percorsi scolastici tradizionali, quella dell'educazione non formale. Si tratta di tutti quei contesti nei quali l'esperienza viene strutturata affinché produca comprensione, pur senza assumere la forma canonica dell'istruzione istituzionale. Musei, ecomusei, itinerari culturali, percorsi interpretativi, laboratori territoriali, pratiche di heritage education o forme di turismo comunitario rientrano precisamente in questo orizzonte. In situazioni di questo tipo, il viaggio non consiste più soltanto nell'entrare in

contatto con qualcosa di diverso, ma si arricchisce di strumenti, narrazioni e dispositivi che aiutano il soggetto a elaborare ciò che incontra. Non si tratta soltanto di “vedere” un luogo, ma di essere accompagnati verso una lettura più stratificata, in grado di renderne visibili storia, memoria, relazioni e significati.

Philip H. Coombs (1985) ha sottolineato con molta chiarezza quanto l’educazione non formale possa risultare particolarmente incisiva grazie alla sua elasticità e alla sua capacità di radicarsi nelle situazioni concrete. La sua forza, infatti, non risiede nell’imitare i sistemi scolastici, bensì nel costruire percorsi di apprendimento che nascono dai contesti stessi. Trasferita all’ambito turistico, questa prospettiva rende evidente un passaggio fondamentale, la qualità educativa di un’esperienza dipende spesso meno dal luogo in sé che dal modo in cui quel luogo viene reso interpretabile. Attraversare uno spazio non significa necessariamente comprenderlo. Si può visitare, osservare, perfino ammirare, senza per questo coglierne davvero la densità storica o culturale. La comprensione richiede mediazione, e spesso richiede anche qualcuno o qualcosa che renda leggibile ciò che, a uno sguardo immediato, resterebbe opaco. È proprio in questa direzione che gli ecomusei rappresentano esempi particolarmente significativi. La loro funzione, infatti, non si esaurisce nell’espone patrimoni o conservare tracce del passato, ma consiste piuttosto nel collocare quei patrimoni dentro una trama più ampia, fatta di memoria collettiva, relazioni sociali, identità territoriali e pratiche culturali (Davis, 2011). In esperienze di questo genere, il territorio smette di apparire come semplice superficie da attraversare o osservare e comincia a configurarsi come racconto complesso. Non è più solo uno spazio, ma una narrazione stratificata che chiede di essere letta.

Jerome Bruner (1996), insistendo sulla centralità della costruzione narrativa del significato, offre qui una chiave particolarmente utile. Apprendere, nella sua prospettiva, non significa limitarsi ad accumulare informazioni, ma collocare ciò che si vive dentro cornici di senso capaci di organizzarne il significato. Se questa intuizione viene applicata ai contesti turistici, allora diventa chiaro che le esperienze più efficaci, sul piano educativo, non sono necessariamente quelle che mostrano di più, ma quelle che permettono di interpretare meglio. Un luogo, in questo senso, può essere attraversato come semplice scenario, oppure letto come testo complesso, attraversato da memorie, conflitti, stratificazioni culturali, trasformazioni ecologiche. Anche Jean Lave e Etienne Wenger (1991), attraverso il concetto di *situated learning*, contribuiscono a

chiarire ulteriormente questo passaggio, mostrando come l'apprendimento emerga spesso dalla partecipazione concreta a pratiche sociali condivise.

Alcune forme di turismo partecipativo possono rendere possibile proprio questo genere di esperienza. Chi viaggia, pur rimanendo inevitabilmente esterno rispetto al contesto in cui entra, può trovarsi coinvolto, anche solo per un periodo limitato, in attività locali, pratiche artigianali, percorsi di memoria, modi di relazionarsi con l'ambiente o dinamiche comunitarie che difficilmente si comprenderebbero davvero restando semplici osservatori. In situazioni come queste, il viaggio smette, almeno in parte, di coincidere con una fruizione puramente contemplativa e si avvicina a una forma di apprendimento più diretta, vissuta, legata all'esperienza concreta. Ma questa possibilità porta con sé anche una tensione che sarebbe ingenuo trascurare. Il fatto di essere ammessi, anche temporaneamente, dentro pratiche locali non garantisce di per sé autenticità o comprensione profonda. Può accadere, al contrario, che tale coinvolgimento scivoli nella simulazione, nella folklorizzazione o in esperienze costruite per sembrare autentiche senza esserlo fino in fondo. Dean MacCannell (1976) aveva già colto con grande chiarezza questa ambivalenza, mostrando quanto spesso il turismo moderno finisca per produrre forme costruite di autenticità, più orientate alla fruizione che a una reale comprensione. Questo significa che non ogni esperienza partecipativa educa davvero, perché alcune possono fermarsi a offrire soltanto l'impressione di una vicinanza che, in realtà, resta costruita soprattutto in superficie. È proprio per questa ragione che i contesti turistici, sul piano pedagogico, restano profondamente ambivalenti. Possono aprire oppure semplificare, problematizzare oppure stereotipare, generare consapevolezza oppure ridursi a superfici di consumo culturalmente più sofisticate. Il loro potenziale educativo non dipende dunque dal viaggio in sé, ma dalla qualità epistemica, etica e relazionale delle esperienze che vengono costruite.

In ultima analisi, educazione informale e non formale finiscono per convergere nel momento in cui il territorio viene riconosciuto come spazio pedagogico diffuso. Ma perché questo accada davvero, è necessario sottrarre il turismo a una concezione esclusivamente subordinata al mercato. Pensare il viaggio solo come consumo di destinazioni significa ridurne drasticamente la portata formativa. Considerarlo invece anche come occasione di apprendimento implica riconoscerne una possibilità più ampia, quella di contribuire alla formazione di soggetti più

riflessivi, più consapevoli, più capaci non soltanto di vedere luoghi differenti, ma di leggere, attraverso quei luoghi, qualcosa di meno ovvio sul mondo e, talvolta, anche su se stessi.

2.3.2 Il valore epistemico dell'esperienza

L'esperienza, nella tradizione pedagogica e filosofica, non coincide con la semplice successione di eventi vissuti. Essa assume valore epistemico quando si configura come processo attraverso cui il soggetto produce conoscenza, ristrutturazione significati e ridefinisce il proprio rapporto con il mondo. Una simile distinzione è decisiva per comprendere la portata educativa del turismo: viaggiare non significa automaticamente conoscere, così come attraversare un territorio non implica necessariamente comprenderlo. John Dewey (1938) ha insistito con particolare forza su questo punto, opponendosi a ogni concezione immediatistica dell'esperienza. Per Dewey, l'esperienza è educativa soltanto quando genera continuità riflessiva, cioè quando il vissuto viene rielaborato in modo da ampliare la capacità del soggetto di interpretare esperienze future. In assenza di tale continuità, l'esperienza resta episodica, frammentaria, talvolta persino dispersiva. Traslato nei contesti turistici, questo principio impone una distinzione tra esperienza consumata ed esperienza conosciuta. Il turismo contemporaneo, specialmente nelle sue forme accelerate e spettacolarizzate, tende spesso a produrre accumulo di vissuti senza sedimentazione epistemica. Marc Augé (1992), attraverso il concetto di "non-luoghi", ha messo in evidenza come la surmodernità moltiplichi spazi di passaggio privi di reale spessore simbolico. Molte pratiche turistiche sembrano rispondere a questa stessa logica, facendo del viaggio più una successione di immagini che una vera occasione di conoscenza.

Attribuire un reale valore conoscitivo all'esperienza turistica significa riconoscere che un territorio non è mai soltanto qualcosa da vedere, ma anche qualcosa da leggere e interpretare. In questa prospettiva, il luogo smette di essere semplice scenario e diventa una realtà più densa, attraversata da storie, memorie, simboli e tensioni che non si offrono mai in modo del tutto immediato. Hans-Georg Gadamer (1960/2004), pur muovendosi sul piano dell'ermeneutica, offre qui un'intuizione particolarmente utile, comprendere non significa ricevere passivamente un dato, ma entrare in un processo interpretativo situato, nel quale ogni

soggetto si confronta con alterità, tradizioni e orizzonti di senso che chiedono di essere decifrati. In questa prospettiva, l'esperienza territoriale non si esaurisce in ciò che viene semplicemente percepito, ma prende forma nel modo in cui ciò che si incontra viene compreso. David Kolb (1984) insiste proprio su questo punto, mostrando che la conoscenza non nasce automaticamente dall'esperienza, ma dal lavoro di riflessione che la rielabora e le attribuisce senso. Per questo il turismo diventa davvero formativo solo quando chi viaggia non si limita a guardare, ma si misura criticamente con ciò che incontra. Un sito storico, un paesaggio rurale o una pratica culturale non producono sapere solo perché vengono visitati, lo producono quando vengono interpretati dentro cornici capaci di farne emergere complessità, profondità e significato. A tutto questo, si aggiunge una dimensione ulteriore, spesso sottovalutata, quella corporea. Maurice Merleau-Ponty (1945) ha mostrato come il corpo non sia un semplice mezzo attraverso cui ci si sposta, ma una condizione essenziale del conoscere stesso. Nei contesti turistici, questo aspetto appare con particolare evidenza, perché conoscere un territorio significa anche attraversarlo fisicamente, camminarlo, sostarvi, orientarsi, percepirne ritmi, atmosfere e materialità. Il sapere, allora, non passa soltanto attraverso lo sguardo o la riflessione astratta, ma anche attraverso una presenza incarnata. Il corpo, lungi dall'essere marginale, partecipa in modo decisivo alla costruzione di una conoscenza concreta, situata e vissuta.

Tuttavia, l'esperienza corporea da sola non garantisce consapevolezza. Paulo Freire (1970) ricorderebbe che ogni esperienza necessita di lettura critica. Senza coscientizzazione, il soggetto può attraversare territori mantenendo intatti stereotipi, privilegi interpretativi e superficialità epistemica. Da qui l'importanza di pratiche riflessive capaci di trasformare l'esperienza in conoscenza problematizzante.

Il valore epistemico dell'esperienza turistica riguarda anche la sua capacità di destabilizzare l'ovvio. Alfred Schutz (1967) aveva evidenziato come la quotidianità si fondi su sistemi di significato dati per scontati. L'incontro con contesti altri può incrinare tali sistemi, rendendo visibili presupposti normalmente invisibili. Questo processo, tuttavia, non è automaticamente emancipativo: può produrre apertura oppure irrigidimento difensivo. La differenza risiede nella disponibilità riflessiva del soggetto e nella qualità delle mediazioni educative.

Da un punto di vista pedagogico, l'esperienza territoriale possiede dunque valore epistemico quando produce tre movimenti fondamentali:

decentramento, interpretazione e trasformazione. Decentramento, perché espone il soggetto a differenze che relativizzano il proprio orizzonte; interpretazione, perché richiede lettura critica del contesto; trasformazione, perché può ridefinire identità, valori e pratiche.

In tale cornice, il turismo può essere inteso come forma di conoscenza incarnata e relazionale. Non una conoscenza puramente teorica, ma una epistemologia del vissuto situato, capace di integrare percezione, storia, etica e coscienza. Proprio qui risiede la sua più significativa potenzialità educativa.

2.4 Consapevolezza, esperienza e apprendimento situato

Se il turismo può diventare una pratica realmente educativa e trasformativa solo quando l'esperienza non si ferma alla superficie di ciò che accade, ma viene rielaborata in modo riflessivo, allora la questione centrale diventa capire come la consapevolezza si costruisca attraverso esperienze situate. Il punto è tutt'altro che secondario, perché riguarda la possibilità stessa di pensare il territorio non come semplice spazio da attraversare, ma come contesto capace di produrre conoscenza e formazione. In questa prospettiva, il rapporto tra esperienza, coscienza e situazionalità assume un ruolo decisivo per una pedagogia del turismo che voglia evitare sia una lettura puramente economica, sia una visione ingenua secondo cui ogni esperienza, di per sé, sarebbe automaticamente formativa.

La modernità avanzata ha spesso incoraggiato una concezione dell'esperienza come accumulo di eventi, frequentemente inserita dentro logiche di consumo simbolico. In ambito turistico, questo si traduce nella moltiplicazione di pratiche orientate soprattutto alla ricerca della novità, all'intensificazione percettiva o all'estetizzazione del vissuto, senza che tale esposizione produca necessariamente comprensione. La riflessione benjaminiana sull'esperienza consente qui una distinzione utile tra il vissuto immediato, frammentario, e l'esperienza capace di sedimentarsi, essere elaborata e diventare trasmissibile. In questa prospettiva, non tutto ciò che viene vissuto si trasforma davvero in sapere (Benjamin, 1968). Perché l'esperienza diventi educativa, occorrono riflessione, continuità e capacità di collocare il vissuto dentro orizzonti di significato più ampi. Il turismo contemporaneo, spesso segnato dalla

frammentazione dell'immediato, rischia invece di moltiplicare presenze, immagini e attraversamenti senza generare una reale profondità.

John Dewey (1938) aveva già intuito con grande chiarezza questo nodo, osservando che il valore educativo di un'esperienza non risiede nel semplice fatto di viverla, ma nella qualità dei legami e delle connessioni che essa rende possibili. Si apprende davvero quando un'esperienza modifica il modo in cui il soggetto si rapporta al mondo, rendendolo capace di comprendere diversamente anche ciò che verrà dopo. Questo vuol dire che la consapevolezza non nasce soltanto dall'essere esposti a un territorio, ma dal lavoro riflessivo sulle relazioni che quel territorio lascia emergere, ecologiche, culturali, economiche, storiche. In questa prospettiva, un luogo non educa automaticamente, ma può diventare formativo quando si impara a interpretarlo. Il concetto di apprendimento situato, elaborato da Jean Lave ed Etienne Wenger (1991), radicalizza questa impostazione opponendosi a ogni visione astratta e decontestualizzata della conoscenza. L'apprendimento non è trasferimento di contenuti da un soggetto esperto a uno inesperto, ma processo di partecipazione progressiva a pratiche sociali situate. La conoscenza non è separabile dai contesti nei quali viene prodotta.

Applicato ai contesti turistici, ciò implica una trasformazione epistemologica significativa: il turista non apprende realmente quando riceve informazioni sul territorio come dati esterni, ma quando entra, criticamente, in relazione con pratiche, memorie, linguaggi e forme di vita locali. Tale prospettiva ridefinisce profondamente anche il concetto di consapevolezza. Essa non coincide con una generica sensibilizzazione né con una mera acquisizione cognitiva, ma con una forma di coscienza relazionale situata. Gregory Bateson (1972), nella sua ecologia della mente, suggerisce che conoscere significhi riconoscere pattern di interconnessione. La consapevolezza territoriale, allora, consiste nella capacità di cogliere il territorio come rete complessa di relazioni e non come somma di attrazioni isolate. Un turista consapevole non "vede" semplicemente un paesaggio, ma impara a riconoscere le strutture ecologiche, storiche e simboliche che lo rendono quello che è.

Questa impostazione entra in dialogo diretto con Paulo Freire (1970), per il quale la coscientizzazione rappresenta il passaggio da una percezione ingenua a una lettura critica del mondo. Il territorio può essere considerato, in termini freireiani, un testo sociale. Ma leggere il territorio richiede alfabetizzazione critica: significa interrogare processi di marginalizzazione, rapporti di potere, economie estrattive, narrazioni

egemoniche. In assenza di tale lettura, anche l'esperienza territorialmente immersiva può restare superficiale.

Trovarsi in un luogo non significa, necessariamente, arrivare a comprenderlo. È proprio in questa differenza che si colloca la distinzione, tutt'altro che secondaria, tra immersione e apprendimento. Oggi molta retorica sul "turismo esperienziale" tende a suggerire che partecipare equivalga già a diventare più consapevoli, quasi che l'intensità sensoriale dell'esperienza basti, da sola, a produrre trasformazione. Ma la questione è più complessa.

Mezirow (1991) richiama l'attenzione su un punto essenziale, nessun cambiamento può dirsi davvero profondo se non passa attraverso una revisione critica dei propri frame of reference. In caso contrario, perfino esperienze che appaiono intense o significative rischiano di essere semplicemente riassorbite dentro categorie già possedute, finendo così non per incrinare stereotipi consolidati, ma per confermarli. È per questa ragione che partecipare a una pratica locale, assaggiare un prodotto tradizionale o visitare un luogo della memoria non basta, di per sé, a generare apprendimento situato. Ciò che fa la differenza non è l'esperienza in quanto tale, ma il modo in cui viene compresa, interrogata, rielaborata. Da questo punto di vista, la dimensione situata dell'apprendimento assume anche un'evidente portata etica. Relph (1976), riflettendo sulla placelessness contemporanea, mostrava infatti come la progressiva perdita di autenticità dei luoghi coincida spesso con un indebolimento altrettanto progressivo della relazione significativa che con essi si può costruire. L'apprendimento situato procede in senso opposto, perché implica riconoscimento della specificità. Educa contro l'indifferenziazione, richiamando attenzione verso la singolarità storica e culturale dei contesti. In questo senso, la consapevolezza territoriale può rappresentare anche una forma di resistenza alla standardizzazione neoliberale dei luoghi.

L'approccio *place-based* di Gruenewald (2003) sviluppa ancora di più questa prospettiva, insistendo sul fatto che i luoghi non siano dei semplici contenitori, bensì contesti educativi attraversati da implicazioni politiche, ecologiche e identitarie. Ogni territorio educa tanto attraverso ciò che rende visibile quanto attraverso ciò che tende a lasciare sullo sfondo. Per questo, una pedagogia del turismo fondata sull'apprendimento situato non può limitarsi a interrogare ciò che il territorio mostra, ma deve anche misurarsi con ciò che spesso occulta, lavoro invisibile, disuguaglianze, fragilità ambientali, conflitti storici. Anche il

corpo assume, dentro questa dinamica, una funzione epistemica decisiva. Maurice Merleau-Ponty (1945) ha mostrato come la percezione sia sempre incarnata, e che conoscere significhi anche abitare sensorialmente il mondo. Camminare in un territorio, sostare nei suoi ritmi, percepirne la vulnerabilità costituisce una forma di sapere pre-riflessivo che può diventare pedagogicamente significativa quando viene accompagnata da una mediazione critica. Il corpo, tuttavia, non basta, perché, senza riflessione, resta semplice esposizione. Consapevolezza, esperienza e apprendimento situato convergono così in una concezione della formazione come pratica ecologica della presenza critica. Non si tratta soltanto di apprendere nei luoghi, ma di apprendere dai luoghi e con i luoghi. È proprio questo slittamento a risultare teoricamente decisivo, perché trasforma il territorio da semplice oggetto di fruizione a interlocutore epistemico.

Sul piano politico, questo paradigma assume implicazioni rilevanti. Edgar Morin (1999) insiste sulla necessità di educare alla complessità planetaria, superando la frammentazione dei saperi. L'apprendimento situato nei contesti turistici può contribuire a tale compito se rende visibile l'interdipendenza tra scala locale e globale: cambiamento climatico, economie del turismo, patrimonializzazione culturale, giustizia territoriale. In tal modo, il territorio diventa microcosmo attraverso cui comprendere dinamiche sistemiche più ampie.

In fondo, la consapevolezza non consiste semplicemente nel vedere qualcosa, ma nel cambiamento del modo in cui si arriva a guardarla. Perché un'esperienza possa diventare davvero formativa, non basta viverla, occorre situarla, interrogarla, metterla in discussione. Solo così, il turismo può smettere di ridursi a semplice passaggio attraverso i luoghi e trasformarsi in una pratica di formazione critica, capace di dare forma a soggetti non solo in movimento, ma anche più responsabili sul piano della conoscenza e dell'etica.

2.5 Conclusioni

Il percorso teorico sviluppato in questo capitolo ha consentito di tracciare i fondamenti pedagogici di una concezione del turismo come pratica formativa e trasformativa. Partendo dall'idea di territorio come sistema vivente – categoria teorica che integra le riflessioni di Bateson (1972), Morin (1990) e Tuan (1977) – si è mostrato come i luoghi non

siano semplici sfondi dell'esperienza umana, ma contesti attivi che orientano, plasmano e producono conoscenza.

L'etica della sostenibilità, intesa non come mero insieme di pratiche regolative ma come forma di coscienza critica – nel senso di Jonas (1979) e Freire (1970) – costituisce la cornice valoriale dentro cui il turismo può aspirare a una dimensione autenticamente educativa. Senza questa cornice, il rischio è che la sostenibilità si riduca a etichetta commerciale, svuotata di contenuto trasformativo.

La riflessione sul turismo come pratica educativa ha evidenziato la distinzione fondamentale tra esposizione all'esperienza e rielaborazione riflessiva. Dewey (1938), Kolb (1984) e Mezirow (1991) concordano su un punto circoscritto: non basta viaggiare per apprendere, è la qualità del lavoro riflessivo sull'esperienza a determinarne il valore formativo. L'educazione informale e non formale nei contesti turistici – musei, ecomusei, itinerari culturali, turismo comunitario – costituisce il campo privilegiato in cui questa rielaborazione può avvenire.

Il concetto di apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991) ha permesso di articolare la dimensione di consapevolezza territoriale come forma di coscienza relazionale: non un sapere astratto, ma una competenza radicata nelle pratiche, nelle memorie e nelle relazioni concrete di un luogo. È questa concezione a guidare la progettazione delle esperienze descritte nei capitoli successivi.

È però necessario precisare in che senso gli autori qui convocati vengono messi in dialogo, perché parlare di una loro convergenza sarebbe scorretto. Le tradizioni da cui provengono sono in larga parte incompatibili. Il ciclo di Kolb (1984) descrive l'apprendimento come sequenza mentale individuale ed è nato, e ha avuto fortuna, nei contesti della formazione manageriale; Lave e Wenger (1991) elaborano la nozione di partecipazione periferica legittima proprio contro quell'impostazione, collocando l'apprendimento nella pratica sociale anziché nella mente del singolo e negando che esso abbia una struttura ciclica generalizzabile. Freire (1970) assegna all'educazione un compito conflittuale e politico — nominare l'oppressione e trasformare i rapporti che la producono — mentre Mezirow (1991), che pure gli deve la nozione di prospettiva di significato, ne ricava una teoria della revisione cognitiva individuale che è stata criticata proprio per aver depoliticizzato quell'eredità. Dewey (1938), infine, fornisce lo sfondo comune, ma con una nozione di continuità dell'esperienza che nessuno degli altri riprende integralmente. Ciò che questo volume utilizza non è dunque una sintesi,

bensi una composizione a livelli distinti: da Dewey e da Kolb derivano i dispositivi di progettazione della sequenza esperienza-riflessione — schede di osservazione guidata, momenti di restituzione collettiva, profili sensoriali personali; da Lave e Wenger deriva la scelta di collocare i partecipanti dentro pratiche reali anziché in loro rappresentazioni, e di trattare i residenti come co-educatori anziché come informatori; da Mezirow deriva il criterio di misurazione dell'esito, ossia il cambiamento dei frame of reference; da Freire deriva la domanda politica — chi decide, chi beneficia, chi resta invisibile — che le esperienze descritte nel capitolo settimo pongono esplicitamente ai partecipanti. Queste funzioni sono distinte e non richiedono che le teorie siano compatibili tra loro; richiedono, semmai, che si dichiari quale lavoro ciascuna di esse sta svolgendo. La tensione che resta — tra un impianto progettuale che deve produrre esiti misurabili e un'eredità freireiana che diffida delle misure — è reale, e viene ripresa nel capitolo quinto.

In sintesi, il capitolo ha costruito le fondamenta teoriche per rispondere alla domanda che attraversa l'intero volume: come può il turismo diventare non soltanto pratica economica, ma infrastruttura educativa capace di produrre sviluppo locale sostenibile? La risposta non è semplice, né univoca, ma passa necessariamente attraverso il riconoscimento della complessità dei territori, la qualità delle mediazioni culturali e la serietà dell'intenzione pedagogica.

Bibliografia

- Augé, M. (1992). *Non-lieux: Introduction à une anthropologie de la sur-modernité*. Éditions du Seuil, Paris.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chandler Publishing Company, San Francisco.
- Benjamin, W. (1968). *Illuminations: Essays and Reflections* (H. Arendt, Ed.; H. Zohn, Trans.). Schocken Books, New York.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Coombs, P. H. (1985). *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. Oxford University Press, New York.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Davis, P. (2011). *Ecomuseums: A Sense of Place* (2nd ed.). Continuum, London.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan, New York.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder, New York.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.; 2nd rev. ed.). Continuum, New York. (Opera originale pubblicata nel 1960).
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Blackwell, Oxford.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge, London.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Insel Verlag, Frankfurt am Main.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MacCannell, D. (1976). *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class*. Schocken Books, New York.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Galimard, Paris.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF Éditeur, Paris.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, Paris.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Éditions du Seuil, Paris.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Pion, London.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books, New York.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press, Evanston.
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Orion Society, Great Barrington, MA.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford.

