

8. Conclusioni

MARCO BENVENUTO, LUIGI PIPER E VALENTINA PASTORELLI

8.1 Rileggere il percorso: un volume che chiede di essere usato

Giungere alle conclusioni di un volume interdisciplinare significa prima di tutto resistere alla tentazione di ricondurre a sintesi ciò che è stato deliberatamente tenuto aperto. Il presente lavoro ha scelto fin dall'inizio una postura epistemologicamente impegnativa: non proporre una teoria definitiva del turismo sostenibile, ma costruire un framework interpretativo capace di tenere insieme dimensioni che la letteratura specialistica tende a separare — la pedagogia e l'economia, il territorio e il soggetto, la misurazione e il significato. Le conclusioni non possono dunque avere la forma di un bilancio netto. Hanno piuttosto la forma di una mappa: uno strumento che non sostituisce il cammino, ma lo rende più leggibile.

Il punto di partenza è stato un'inquietudine teorica. La letteratura sul turismo sostenibile è oggi vastissima, ma presenta una lacuna strutturale: tratta i soggetti coinvolti — turisti, residenti, operatori — prevalentemente come variabili di un sistema funzionale, anziché come persone che apprendono, si trasformano e costruiscono significati attraverso l'incontro con i luoghi. Parallelamente, la pedagogia dell'esperienza ha prodotto contributi teorici di grande valore, ma raramente si è confrontata con il turismo come campo specifico di applicazione. Questo doppio vuoto ha generato una proliferazione di esperienze che si definiscono “educative” o “responsabili” senza che dietro tali etichette vi siano presupposti teorici operativi e strumenti di verifica adeguati.

Il volume ha tentato di rispondere a questa lacuna su tre piani simultanei: teorico, con la costruzione di un framework pedagogico-territoriale fondato sull'integrazione tra Dewey (1938), Kolb (1984), Mezirow (1991), Lave e Wenger (1991) e Freire (1970); geografico-empirico, con l'analisi del sistema territoriale salentino e del caso Guagnano come laboratorio prototipico; metodologico, con lo sviluppo di un sistema di KPI multidimensionale per la misurazione della performance delle esperienze turistico-educative. Nelle pagine che seguono, questi

tre piani vengono riletti in modo integrato, mettendo in luce le acquisizioni principali, le tensioni strutturali che rimangono aperte e le direzioni che la ricerca futura dovrà percorrere.

8.2 Il territorio come categoria epistemologica: un'acquisizione non banale

La prima acquisizione del volume, costruita soprattutto nel capitolo secondo a cura di Valentina Pastorelli, riguarda il territorio come categoria epistemologica. Non un dato geografico neutro, non una cornice dell'azione umana, non una risorsa da valorizzare: il territorio è, nei termini proposti da questo lavoro, un sistema vivente che orienta, plasma e in una certa misura produce l'esperienza di chi lo abita e di chi lo attraversa.

Questa affermazione ha conseguenze non banali per la riflessione sul turismo. Se il territorio non è sfondo ma testo — stratificazione di memorie, relazioni, conflitti, pratiche e simboli che chiede di essere letto — allora il turista non è semplicemente un consumatore di immagini ma un potenziale lettore di complessità. E il progettista di esperienze turistiche non è un'agenzia di comunicazione, ma un mediatore pedagogico. La distinzione di Yi-Fu Tuan (1977) tra spazio e luogo, la riflessione di Relph (1976) sulla placelessness come rischio della modernità e la critica di MacCannell (1976) all'autenticità costruita convergono verso una stessa conclusione: il turismo diventa educativo solo quando consente ai partecipanti di passare dalla superficie alla profondità dei luoghi, dalla percezione alla comprensione.

Qui va sciolta un'ambiguità che attraversa il volume. Nel capitolo secondo il territorio è descritto come sistema vivente e interlocutore epistemico, dotato di una capacità propria di educare; nei capitoli quarto e quinto è trattato come insieme di risorse classificabili, indicizzabili e misurabili. Le due descrizioni non sono due ontologie in conflitto, ma due livelli di un unico oggetto, e la nozione di infrastruttura educativa — finora impiegata in senso metaforico — serve precisamente a tenerli insieme. La si può definire così: un territorio funziona come infrastruttura educativa quando le sue risorse materiali e immateriali, le pratiche che vi si svolgono e le relazioni tra i suoi attori sono organizzate in modo da rendere accessibile, a chi lo attraversa, la lettura delle proprie

condizioni di produzione. Tre elementi sono necessari perché ciò avvenga: risorse leggibili, ossia dotate di mediazioni — narrazioni, interpreti, dispositivi interpretativi — che ne rendano visibili la storia e il funzionamento; attori disponibili a esercitare una funzione di mediazione e riconosciuti in tale funzione dalla comunità; un regime di accesso regolato, che stabilisca chi può entrare, in quale numero e con quali vincoli. L'agency che il capitolo secondo attribuisce al territorio non è dunque una proprietà misteriosa dei luoghi, ma l'effetto emergente di questa organizzazione: un territorio non educa da solo, educa quando è infrastrutturato. E poiché i tre elementi sono osservabili, sono anche misurabili: gli indicatori del capitolo quinto — la qualità dell'incontro relazionale, il coinvolgimento degli operatori locali, la continuità collaborativa, l'indice di pressione sui siti — rilevano esattamente il grado di infrastrutturazione educativa di un territorio, non le sue virtù intrinseche. Il passaggio dal linguaggio del capitolo secondo a quello dei capitoli quarto e quinto non è quindi un cambio di ontologia, ma il passaggio dalla descrizione di una condizione alla rilevazione dei suoi presupposti.

Questa transizione non è automatica. Come ha mostrato Dewey (1938) con ineguagliata chiarezza, non ogni esperienza produce crescita: alcune aprono possibilità, altre le chiudono. Il turismo di massa contemporaneo, con la sua tendenza alla velocità, alla spettacolarizzazione e alla standardizzazione (Augé, 1992), produce prevalentemente esperienze del primo tipo: intense sul piano sensoriale, povere sul piano epistemico. Ciò non implica un giudizio moralistico nei confronti dei turisti, ma una responsabilità progettuale nei confronti di chi disegna le esperienze: la qualità educativa di un'esperienza dipende in misura determinante dalle scelte di chi la concepisce, non dalla buona volontà di chi la vive.

Il capitolo quarto, di Luigi Piper e Marco Benvenuto, ha operativizzato questa concezione pedagogica del territorio attraverso il framework dei Sistemi Territoriali Locali (STL), mostrando come le risorse di un territorio — naturali, storico-culturali, enogastronomiche, immateriali — non siano semplicemente attrattori turistici, ma elementi di un'ecologia culturale che produce senso e forma identità. L'analisi del territorio salentino ha identificato tre assi di potenzialità turistico-educativa — turismo culturale approfondito, turismo enogastronomico

educativo, turismo ambientale e della sostenibilità — che non si escludono ma si integrano in un'offerta capace di rispondere a una pluralità di domande educative.

8.3 Il turismo come pratica educativa condizionata: né sempre né mai

La seconda acquisizione fondamentale del volume è quella che potremmo definire la condizionalità dell'educatività turistica. Il turismo può diventare pratica educativa e trasformativa, ma non lo è intrinsecamente. Questa affermazione, apparentemente ovvia, ha implicazioni radicali che il volume ha esplorato con rigore.

L'analisi teorica del capitolo secondo ha mostrato che la condizione di possibilità dell'educazione turistica risiede nel tipo di esperienza che viene costruita e nella qualità della mediazione pedagogica che l'accompagna. Mezirow (1991) ha mostrato che l'apprendimento trasformativo — quello che modifica non solo le conoscenze ma i frame of reference attraverso cui il soggetto interpreta la realtà — richiede l'attraversamento di momenti di disorientamento produttivo che non si producono spontaneamente, ma devono essere deliberatamente provocati e accompagnati. Freire (1970) ha mostrato che la coscientizzazione non è il prodotto automatico dell'esposizione all'alterità, ma il risultato di un processo dialogico che porta il soggetto a leggere criticamente il proprio mondo e quello altrui. Merleau-Ponty (1945) ha mostrato che il sapere incorporato — quello che passa attraverso il corpo, il gesto, la fatica, la percezione sensoriale — costituisce una dimensione irriducibile della conoscenza territoriale che il turismo contemplativo non riesce a produrre.

Formulata in questi termini, tuttavia, la tesi rischia di diventare non verificabile: se il turismo educa solo quando è accompagnato da intenzionalità pedagogica e mediazione critica, ogni esito negativo può essere spiegato sostenendo che la mediazione mancava, e nessuna osservazione può smentire l'enunciato. Perché la tesi conservi valore scientifico occorre specificare in anticipo che cosa la falsificherebbe. Il sistema di indicatori del capitolo quinto consente di farlo. La tesi della condizionalità è smentita se esperienze progettate con intenzionalità pedagogica esplicita e mediazione critica documentata — carta degli obiettivi, operatore formato, dispositivi riflessivi, ciclo di rilevazione

pre-post-follow-up — producono sistematicamente guadagni di conoscenza e di sensibilità non distinguibili da quelli di esperienze turistiche equivalenti prive di tali dispositivi; oppure, simmetricamente, se esperienze prive di mediazione critica producono valori di Δ SAC e di IPA comparabili. Lo strumento che permetterebbe il test è un disegno quasi-sperimentale con gruppo di controllo, che il progetto CUIS non ha potuto realizzare. Finché non sarà condotto, la condizionalità dell'educatività turistica va trattata per quello che è: un'ipotesi teoricamente motivata e operativamente specificata, non un risultato acquisito.

Queste intuizioni teoriche si sono tradotte, nel capitolo terzo di Valentina Pastorelli, in una riflessione sulla pluralità degli attori del turismo educativo. Residenti, turisti, imprese e istituzioni non sono categorie funzionali di un sistema economico: sono soggetti di una pedagogia diffusa, la cui interazione può produrre — oppure compromettere — ecosistemi formativi territoriali. Il residente non è automaticamente il custode autentico del territorio (Bourdieu, 1980): può essere anch'egli vittima di una familiarità non riflessa che gli impedisce di leggere ciò che abita. Il turista non è automaticamente un consumatore inconsapevole: può diventare co-produttore di significato, se l'esperienza lo colloca in condizioni di ascolto, interrogazione e partecipazione reale. L'impresa e l'istituzione non sono semplici erogatori di servizi: possono essere agenti di costruzione culturale, a condizione che non subordinino il territorio alle logiche estrattive del mercato (Harvey, 2005).

La tensione fondamentale che attraversa questo tema è quella tra autenticità e mercificazione. La capacità dei sistemi neoliberali di assorbire e ricodificare anche i linguaggi dell'autenticità, della sostenibilità e dell'esperienza educativa è stata documentata con precisione dalla letteratura critica (Harvey, 2005; MacCannell, 1976). Le tre esperienze realizzate nel territorio salentino si sono confrontate direttamente con questa tensione: il rischio che “Radici Liquide” si riducesse a wine tour di lusso, che “Tuttu Senu” scadesse in folklorizzazione della comunità locale, che “Guagnano Come Modello” producesse semplice benchmark per amministratori in cerca di buone pratiche da importare. Scongiurare questi rischi ha richiesto scelte progettuali deliberate: la centralità della riflessione critica, il coinvolgimento di operatori locali non come cornice ma come co-educatori, la valutazione degli outcome e non solo degli output.

8.4 Misurare il valore pubblico: oltre il PIL del turismo

La terza acquisizione del volume, sviluppata nel capitolo quinto di Marco Benvenuto e Luigi Piper, riguarda la misurazione. Il sistema di KPI proposto non è uno strumento neutro: è esso stesso il risultato di una scelta teorica e politica. Decidere di misurare non solo i flussi e i ricavi, ma la qualità educativa dell'esperienza, l'impatto sociale sulla comunità locale, la sostenibilità ambientale e la persistenza degli apprendimenti nel tempo, significa affermare che il turismo ha una responsabilità pubblica che eccede la sua funzione economica. Significa, in altri termini, fare propria la prospettiva del public value teorizzata da Moore (1995): le organizzazioni che operano nel campo del turismo culturale ed educativo non producono solo valore privato (profitto, soddisfazione del cliente), ma valore pubblico (conoscenza, coesione sociale, tutela del patrimonio, formazione della coscienza critica) che merita di essere misurato, comunicato e remunerato.

La simulazione dei rapporti SROI per le tre esperienze — 2,66 per “Radici Liquide”, 2,95 per “Tuttu Sensu”, 3,55 per “Guagnano Come Modello” — ha mostrato che il valore sociale totale prodotto dal turismo educativo eccede sistematicamente il valore economico diretto, e che il SROI cresce al crescere della profondità del coinvolgimento comunitario. La monotonia vale però per l'indicatore sintetico, non per le sue componenti: il guadagno di conoscenza segue un andamento irregolare (+82,4%, +67,3%, +89,2%), che dipende dal livello di partenza dei partecipanti e dal tipo di contenuti, mentre il tasso di copertura dei costi decresce lungo la stessa sequenza (0,82, 0,71, 0,50). Ogni euro investito in un'esperienza come “Guagnano Come Modello” genera circa tre euro e mezzo di valore sociale, un rapporto che nessuno strumento di politica turistica convenzionale riuscirebbe a produrre e che giustifica, sul piano teorico e pratico, il sussidio pubblico a forme di turismo ad alta valenza educativa anche quando il tasso di copertura dei costi è inferiore a 1. La Tabella 8.1 riassume i principali indicatori di performance delle tre esperienze, consentendo il confronto sistematico tra i loro profili di valore pubblico.

Tab. 8.1 – Confronto dei profili di valore pubblico delle tre esperienze turistico-educative

Indicatore	Radici Li- quide	Tuttu Sensu	Guagnano Come Modello
Tasso di copertura costi (TCC)	0,82	0,71	0,50
Spesa indotta p.p. (SMI)	€ 54	€ 112	€ 960
CSI-TE (qualità esp.)	79,2%	83,6%	86,4%
Net Promoter Score (NPS)	+56	+71	+78
ΔCT (acquisizione conoscenza)	+82,4%	+67,3%	+89,2%
ΔSAC (sensibilità ambientale)	+7,2 punti	+9,1 punti	n.a. (target di- verso)
IPA (persistenza a 60gg)	88,7%	91,4%	93,1%
TCIL (filiera locale)	78,3%	91,2%	83,4%
Carbon footprint p.p.	3,9 kg CO ₂ eq	5,2 kg CO ₂ eq	18,4 kg CO ₂ eq
SROI (rapporto)	2,66	2,95	3,55
Valore sociale totale annuo	€ 87.400	€ 117.408	€ 184.600

Il confronto tra i profili di valore pubblico delle tre esperienze suggerisce alcune indicazioni di policy che vanno oltre i casi specifici. Le esperienze con il più alto TCC — quelle che coprono la quota maggiore dei propri costi attraverso i ricavi diretti — non sono necessariamente quelle che producono il maggior valore pubblico: “Radici Liquide” è la più sostenibile sul piano finanziario, ma la meno trasformativa sul piano educativo. Le esperienze che richiedono il sussidio pubblico più elevato sono quelle che generano il maggiore impatto sociale e il più alto effetto moltiplicatore. Questo risultato ha implicazioni dirette per i criteri di finanziamento pubblico del turismo culturale: i bandi che premiano l’autofinanziabilità rischiano di scoraggiare proprio le esperienze più preziose sul piano formativo.

8.5 Il caso Guagnano come prototipo: replicabilità e specificità

Le conclusioni di un volume che ha scelto Guagnano come laboratorio principale devono confrontarsi onestamente con la domanda più difficile: quanto è replicabile ciò che ha funzionato qui? È una domanda che gli studiosi del caso Guagnano rischiano di sottovalutare, sedotti dalla bellezza del territorio e dalla generosità dei suoi attori; ed è una domanda che chi osserva dall'esterno rischia di porre in modo troppo perentorio, come se la specificità di un contesto rendesse impossibile ogni generalizzazione.

Il punto di equilibrio sta nella distinzione tra modello e ricetta. Il modello Guagnano — l'integrazione tra risorse territoriali specifiche, intenzionalità pedagogica, governance partecipativa e sistema di valutazione multidimensionale — è replicabile nelle sue logiche, non nelle sue forme. Ogni territorio che intenda costruire un sistema di turismo educativo deve compiere, con i propri attori e le proprie risorse, lo stesso lavoro di analisi, co-progettazione e valutazione che il progetto CUIS ha realizzato a Guagnano: identificare le risorse che costituiscono il suo patrimonio specifico, costruire le narrazioni pedagogiche che rendono tali risorse formative, attivare le reti di attori che possono garantire la governance dell'ecosistema educativo, definire gli indicatori di performance coerenti con la propria missione.

Guagnano offre a questo processo tre lezioni specifiche. La prima è che il patrimonio più potente non è sempre il più spettacolare. I Paduli, il Museo del Negroamaro, la Cantina fondata nel 1935, il soprannome dialettale "tuttu sensu": non sono risorse che figurano nelle guide turistiche di lusso, ma sono risorse profonde, cariche di memoria collettiva e di significato culturale, capaci di produrre esperienze educative di altissima qualità. Il turismo educativo funziona meglio sui patrimoni che resistono, non su quelli che si lasciano consumare facilmente. La seconda lezione è che la comunità locale non è un optional: è la condizione di possibilità. Senza la disponibilità del Comune di Guagnano a co-progettare, senza la fiducia della Cantina e di Feudi di Guagnano, senza la partecipazione delle cuoche che custodiscono le ricette tradizionali e degli agricoltori che aprono i loro vigneti, nessuna delle tre esperienze avrebbe prodotto il valore che ha prodotto. Il turismo educativo non si impone al territorio: nasce dal territorio, con il territorio, per il territorio. La terza lezione è che la misurazione non è burocrazia: è apprendimento. Il sistema di KPI sviluppato nel capitolo quinto non

serve solo a rendicontare agli stakeholder del progetto: già in fase di simulazione ex ante ha consentito ai progettisti di individuare i punti di fragilità delle tre esperienze — l'autofinanziabilità di “Guagnano Come Modello”, il costo ambientale del reclutamento su base nazionale — e di correggere di conseguenza le scelte progettuali. La sua applicazione longitudinale su campo, ancora da compiere, dovrà verificare se questa capacità diagnostica si conferma anche sui dati reali.

8.6 Le tensioni strutturali che rimangono aperte

Un volume che sceglie di non offrire ricette deve avere il coraggio di nominare le tensioni che non ha risolto. Ve ne sono tre, di natura strutturale, che attraversano l'intero lavoro e che richiedono un'esplicitazione finale.

La tensione tra scala e qualità. Le esperienze descritte in questo volume operano su scala ridotta: gruppi di 15-30 partecipanti, cicli di 8-12 edizioni annuali, reti di 5-8 operatori locali coinvolti. Questa scala è compatibile con la qualità educativa descritta, ma non con le ambizioni di sviluppo economico di un territorio. Il turismo educativo, come è stato progettato a Guagnano, non può essere la risposta alle 12.400 presenze turistiche annuali del comune, figuriamoci ai 6 milioni del Salento. Può essere una componente di un'offerta diversificata, la punta di diamante di un posizionamento di qualità, il motore di una reputazione territoriale che attira anche flussi più ampi. Ma la sua pretesa di sostituire il turismo di massa sarebbe ingenua. La questione è come costruire un ecosistema in cui le esperienze di alta qualità educativa convivano con forme di turismo più accessibili senza che queste ultime divorino le prime, una questione di governance che la letteratura non ha ancora risolto in modo soddisfacente (Goodwin, 2017; Hall, 2008).

La tensione tra partecipazione e distribuzione dei benefici. Il sistema di KPI sviluppato misura il TCIL — la quota di spesa indirizzata verso fornitori locali — come indicatore di radicamento territoriale. Ma il TCIL non dice nulla sulla distribuzione dei benefici all'interno della comunità locale. Un'esperienza può avere un TCIL del 90% e tuttavia concentrare tutti i benefici economici nelle mani delle imprese già strutturate, escludendo le fasce più fragili della popolazione: i lavoratori

agricoli stagionali, i piccoli proprietari di oliveti colpiti dalla Xylella, i giovani che emigrano per mancanza di opportunità. La prospettiva delle capabilities di Sen (1999) richiama costantemente questa dimensione distributiva: sviluppo è espansione delle libertà sostanziali di tutti i soggetti, non solo di quelli già in condizione di accedere alle opportunità. Futuri sviluppi del sistema di valutazione dovranno incorporare indicatori espliciti di equità distributiva intra-comunitaria.

La tensione tra radicamento locale e dinamiche globali. Il volume ha scelto deliberatamente una prospettiva di prossimità, valorizzando le specificità irriducibili del territorio salentino e del Comune di Guagnano. Ma questa scelta porta con sé il rischio opposto: un localismo che non vede le connessioni. Il cambiamento climatico che modifica i cicli vegetativi della vite e alimenta la diffusione della Xylella fastidiosa; la crisi del modello agricolo europeo che mette sotto pressione la piccola proprietà fondiaria frammentata; i mercati internazionali del vino che determinano i prezzi dei Negroamaro DOC di Guagnano; le politiche europee sul turismo sostenibile che definiscono il perimetro dei finanziamenti disponibili: queste dinamiche globali non sono sullo sfondo del caso Guagnano, sono dentro di esso. Come ricorda Morin (1999), il pensiero planetario non nega la specificità del locale ma la colloca dentro le interdipendenze che la rendono comprensibile. Il turismo educativo, se è davvero educativo, deve contribuire a rendere visibili queste connessioni, non a nasconderle dietro la bellezza rassicurante di un paesaggio di vigne.

8.7 Direzioni per la ricerca futura

Il progetto CUIS ha aperto più domande di quante ne abbia chiuse. Alcune delle direzioni di ricerca più urgenti possono essere identificate con precisione.

La prima riguarda la valutazione longitudinale degli impatti. Il sistema di KPI sviluppato in questo volume misura la persistenza degli apprendimenti a 60 giorni dall'esperienza. Questo orizzonte temporale è metodologicamente più robusto della sola rilevazione immediata, ma insufficiente per valutare gli impatti profondi sull'identità, sulle pratiche di consumo e sulla partecipazione civica. Uno studio longitudinale a 12 e 24 mesi, con campioni stratificati per tipologia di esperienza e

profilo del partecipante, consentirebbe di distinguere gli effetti superficiali da quelli strutturali e di identificare le caratteristiche delle esperienze che producono cambiamenti duraturi.

La seconda riguarda la comparazione inter-territoriale. Il modello sviluppato a Guagnano deve essere testato in contesti territoriali diversi per valutarne la robustezza e identificare le condizioni di contesto che ne favoriscono o ne ostacolano l'applicazione. I candidati più interessanti sono altri comuni dell'entroterra salentino con profili di patrimonio diversi — il territorio olivicolo di Fasano, le masserie medievali della Valle d'Itria, le zone umide del Parco Naturale Regionale Costa Otranto-Santa Maria di Leuca — ma anche territori extra-regionali con vocazioni differenti, per testare fino a che punto le logiche del modello siano generalizzabili oltre la specificità culturale del Mezzogiorno.

La terza direzione riguarda la pedagogia della crisi ecologica. Il volume ha menzionato la Xylella fastidiosa come sfida ambientale del territorio di Guagnano. Ma non ha sviluppato compiutamente il potenziale pedagogico della crisi come occasione di apprendimento. Il paesaggio di oliveti colpiti, le controversie sulla gestione della malattia, le tensioni tra produttori locali e istituzioni scientifiche nazionali costituiscono un testo di straordinaria ricchezza per un'esperienza di apprendimento critico sulla complessità delle crisi ecologiche, sulla costruzione sociale del rischio e sulla governance delle emergenze ambientali. Una ricerca specifica su questo tema potrebbe contribuire significativamente alla letteratura sull'educazione ambientale in contesti di crisi.

La quarta direzione riguarda il ruolo delle istituzioni universitarie. Il progetto CUIS ha dimostrato che l'università può essere un attore decisivo nel supportare i territori nella costruzione di ecosistemi di turismo educativo. Ma il suo contributo è stato finora episodico — un progetto finanziato, un partenariato istituzionale. Perché questo contributo diventi strutturale, è necessario che le università del Mezzogiorno ripensino la propria terza missione in termini di pedagogia territoriale, costruendo relazioni durature con i territori di riferimento che vadano al di là dei singoli finanziamenti e si traducano in programmi di formazione permanente, centri di ricerca applicata e incubatori di imprenditorialità culturale.

8.8 Una parola finale: per una pedagogia dei luoghi

C'è un tema che percorre l'intero volume e che merita di essere nominato esplicitamente nelle conclusioni: il senso del luogo come condizione di possibilità della formazione umana. In un'epoca segnata dalla compressione spazio-temporale (Harvey, 1989), dalla liquidità delle identità (Bauman, 2000) e dalla proliferazione di non-luoghi (Augé, 1992), il territorio rischia di diventare uno sfondo interscambiabile: accessibile a tutti, appartenente a nessuno, comprensibile da nessuno.

La pedagogia dei luoghi che questo volume ha cercato di costruire parte da una scommessa contraria: i luoghi, quando vengono davvero abitati, attraversati con lentezza e interrogati con attenzione critica, hanno ancora la capacità di formare. Non perché custodiscano verità immutabili — i luoghi cambiano, si trasformano, a volte si perdono — ma perché portano i segni del tempo umano nella materia del mondo. Un filare di Negroamaro che affonda le radici nel suolo argilloso di Guagnano, una masseria fortificata del Cinquecento convertita in stazione di posta e poi in cantina, un museo allestito in un palmento da una famiglia che ha voluto fare memoria del proprio lavoro: questi non sono semplicemente attrazioni turistiche. Sono testi scritti da esseri umani che hanno scelto di lasciare una traccia, e che chiedono a chi li incontra di esercitare la stessa pazienza interpretativa che si riserva ai libri importanti.

Imparare a leggere i luoghi è una competenza rara. Non si acquisisce passando davanti a una targhetta esplicativa, né visitando un sito su un'app di audioguide. Si costruisce lentamente, attraverso l'incontro ripetuto con chi quei luoghi abita, con chi li ha costruiti, con chi li ha amati e con chi li ha persi. Il turismo educativo, nella sua forma più ambiziosa, non vuole produrre turisti migliori: vuole contribuire a formare persone capaci di stare nel mondo con più attenzione, più responsabilità e più consapevolezza di essere parte di sistemi viventi che li precedono e che li sopravvivranno. È un obiettivo impegnativo — forse eccessivamente impegnativo per qualche giornata tra i vigneti del Salento. Ma è l'unico obiettivo che giustifica la fatica di fare ricerca su questo tema, e la speranza che questa fatica possa, in qualche misura, essere utile.

Bibliografia

- Augé, M. (1992). *Non-lieux: Introduction à une anthropologie de la sur-modernité*. Éditions du Seuil, Paris.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- 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.
- Goodwin, H. (2017). *The Challenge of Overtourism*. Responsible Tourism Partnership Working Paper, 4.
- Hall, C. M. (2008). *Tourism Planning: Policies, Processes and Relationships* (2nd ed.). Pearson, Harlow.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Blackwell, Oxford.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press, Oxford.
- 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*. Gallimard, Paris.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value: Strategic Management in Government*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, Paris.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Pion, London.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press, Oxford.
- Tuan, Y.-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

