

3. Strumenti Educativi e Attori del Territorio

VALENTINA PASTORELLI

3.1 Fruttori del territorio: residenti, imprese, turisti

Se nel quadro teorico delineato nel secondo capitolo, il territorio è emerso come sistema vivente, spazio pedagogico e dispositivo di formazione diffusa, nel passaggio a una prospettiva più sistemica diviene necessario interrogare i soggetti che concretamente lo abitano, lo attraversano, lo trasformano e lo rappresentano. Il territorio, infatti, non esiste come realtà neutra o autosufficiente: esso prende forma attraverso pratiche sociali, economiche, culturali e simboliche prodotte da attori differenti, spesso portatori di interessi, temporalità e livelli di appartenenza non coincidenti. Parlare di fruttori del territorio significa dunque oltrepassare una visione meramente funzionale degli utenti di uno spazio per riconoscere la complessità delle relazioni tra residenti, imprese e turisti come configurazioni pedagogiche, politiche ed economiche. Una simile articolazione implica anzitutto il superamento di una lettura dicotomica tra “interni” ed “esterni”. Residenti e turisti, pur collocandosi in posizioni differenti rispetto al territorio, partecipano entrambi alla produzione di significato del luogo, mentre le imprese agiscono come mediatori strategici tra risorsa territoriale, narrazione culturale e valorizzazione economica. La questione centrale riguarda soprattutto il modo in cui il territorio viene vissuto e attraversato, perché da queste pratiche dipende anche la qualità delle relazioni sociali, culturali ed educative che riesce a generare. Il residente occupa una posizione peculiare. Egli non è soltanto abitante, ma portatore di memoria incorporata, depositario di pratiche sedimentate, interprete quotidiano di un patrimonio materiale e immateriale spesso invisibile agli sguardi esterni. In termini bourdieusiani, il residente partecipa alla riproduzione di un *habitus* territoriale (Bourdieu, 1977), vale a dire di disposizioni culturali, forme di relazione, pratiche percettive e codici simbolici che definiscono il modo in cui un territorio viene vissuto e tramandato. Tuttavia, tale funzione non è automaticamente emancipativa. Le comunità locali possono costituire tanto luoghi di conservazione critica quanto

dispositivi di riproduzione di chiusure identitarie, esclusioni o immobilismi culturali. Il territorio vissuto quotidianamente, infatti, può essere spazio di appartenenza, ma anche realtà talmente familiare da non essere più interrogata. È in questo snodo che la lezione di Freire (1970) continua a mostrarsi sorprendentemente viva, in quanto anche l'abitare esige consapevolezza critica. I residenti, infatti, non si identificano per definizione con presunti "custodi" autentici del luogo; essi devono poter sviluppare una consapevolezza critica del proprio territorio, riconoscendone vulnerabilità, risorse, tensioni e possibilità trasformative. In assenza di tale processo, il radicamento rischia di ridursi a mera familiarità non riflessa. Il turista, al contrario, si colloca tradizionalmente nella posizione del soggetto mobile, dell'attraversatore temporaneo. Tuttavia, ridurlo a consumatore di luoghi significherebbe reiterare proprio quella semplificazione che una pedagogia critica del turismo intende problematizzare. Dean MacCannell (1976) ha mostrato come il turista moderno sia spesso impegnato in una ricerca di autenticità che può degenerare in consumo di autenticità messa in scena. Tale dinamica produce frequentemente una relazione superficiale con il territorio, nella quale il visitatore consuma rappresentazioni territoriali preconfezionate senza entrare realmente in dialogo con la complessità del luogo. Eppure, il turismo può assumere anche un'altra forma: diventare occasione di apprendimento, spostamento dello sguardo, confronto autentico con ciò che è altro da sé. Molto dipende da come quell'esperienza viene costruita e accompagnata. Cambiano le modalità di relazione con il territorio, il tipo di mediazione culturale proposta e la possibilità che il viaggio produca davvero comprensione, e non soltanto consumo di immagini.

In questa prospettiva, il turista assume un ruolo tutt'altro che univoco: può sostenere processi di mercificazione oppure aprire alla costruzione di capitale culturale e relazionale. Non è il viaggio, di per sé, a definirne il valore, ma il modo in cui esso viene socialmente vissuto e organizzato.

Le imprese territoriali introducono un ulteriore livello di complessità. Esse non operano soltanto come attori economici orientati al profitto, ma possono diventare agenti di costruzione culturale, educativa e simbolica. Alberto Magnaghi (2010), nel delineare il progetto locale, insiste sulla necessità che lo sviluppo territoriale non venga subordinato a logiche estrattive esterne, ma si fondi sulla valorizzazione delle specificità locali come patrimonio vivente. In questa prospettiva, l'impresa

territoriale non dovrebbe limitarsi a sfruttare il territorio come risorsa, bensì partecipare alla sua rigenerazione culturale e sociale.

Tale passaggio non è affatto scontato. David Harvey (2005) ha chiarito come le logiche neoliberali tendano a trasformare territori, patrimoni e culture in *asset* competitivi, subordinandoli a processi di accumulazione. Molte imprese turistiche agiscono precisamente entro questa tensione: possono produrre sviluppo locale oppure contribuire a forme sofisticate di impoverimento simbolico. La questione, quindi, non riguarda tanto l'impresa in sé, quanto il modo in cui sceglie di rapportarsi al territorio e alle sue risorse. In questo quadro, il concetto di capitale sociale elaborato da Putnam (1993) risulta particolarmente utile. La qualità delle reti di fiducia, cooperazione e partecipazione incide profondamente sulla capacità di un territorio di trasformare la pluralità dei propri attori in sviluppo condiviso. Residenti, turisti e imprese non costituiscono semplicemente categorie funzionali: essi possono configurare, o compromettere, una comunità di pratica territoriale (Wenger, 1998), nella quale l'apprendimento collettivo diventa leva di sviluppo.

Il territorio, allora, non è soltanto lo spazio fruito, ma un'arena di negoziazione educativa. I residenti apprendono attraverso il confronto con la rappresentazione di sé; i turisti apprendono attraverso l'incontro con l'alterità; le imprese apprendono, o dovrebbero apprendere, a mediare tra economia e responsabilità territoriale. Questa prospettiva implica una ridefinizione della fruizione stessa: non più semplice uso di uno spazio, ma partecipazione differenziata a un ecosistema formativo.

Amartya Sen (1999), attraverso l'approccio delle *capabilities*, consente di ampliare ulteriormente tale riflessione. Un territorio realmente educativo non si limita a generare reddito o attrattività, ma amplia le libertà sostanziali dei soggetti che lo abitano e lo attraversano. La qualità territoriale può essere valutata anche in base alla sua capacità di produrre *agency*: opportunità di apprendimento, partecipazione, consapevolezza e co-costruzione.

Ne deriva che residenti, turisti e imprese non sono semplicemente fruitori del territorio, ma attori di una pedagogia diffusa, il cui esito dipende dalle configurazioni etiche, culturali e politiche che regolano le loro interazioni. La questione decisiva non è chi utilizza il territorio, ma se tale utilizzo rafforzi pratiche di cittadinanza territoriale o processi di consumo territoriale.

È proprio in questo cambiamento che il territorio smette di essere soltanto qualcosa da consumare e può diventare esperienza capace di produrre conoscenza e partecipazione. Solo allora il territorio si manifesta pienamente come infrastruttura educativa complessa, capace di integrare memoria, sviluppo e responsabilità.

3.2 Esperienze turistico-educative come leva di sviluppo territoriale

Se il territorio può essere compreso come ecosistema pedagogico attraversato da soggetti differenti, il passaggio successivo consiste nell'interrogare le forme attraverso cui tale pluralità di attori possa tradursi in processi di sviluppo. La nozione di sviluppo territoriale, tuttavia, richiede immediata problematizzazione. Per lungo tempo, soprattutto entro paradigmi economicistici e modernizzanti, lo sviluppo è stato prevalentemente misurato attraverso indicatori quantitativi: crescita del PIL, incremento dei flussi turistici, capacità attrattiva, aumento dei consumi. Una simile impostazione, pur utile sotto il profilo statistico, si rivela largamente insufficiente laddove il territorio venga considerato non come contenitore produttivo, ma come sistema relazionale complesso, costituito da capitale culturale, memoria sociale, qualità educativa, sostenibilità ecologica e capacità generativa. È precisamente in questa torsione epistemologica che le esperienze turistico-educative assumono una rilevanza strategica. Queste esperienze non costituiscono soltanto una forma alternativa di turismo, ma possono incidere concretamente sul modo in cui un territorio costruisce partecipazione, apprendimento e crescita collettiva. Il loro valore risiede nella possibilità di coniugare apprendimento, partecipazione, produzione di senso e valorizzazione locale, ridefinendo il turismo da pratica estrattiva a infrastruttura educativa. Amartya Sen (1999), opponendosi a una visione dello sviluppo ridotta alla sola crescita economica, suggerisce di considerarlo a partire dall'espansione delle *capabilities*, vale a dire delle libertà sostanziali delle persone di condurre vite che possano riconoscere come significative. Portata nei contesti territoriali, questa prospettiva determina uno spostamento importante: un'esperienza turistico-educativa genera sviluppo non soltanto quando produce profitto, ma quando rafforza comprensione, partecipazione civica, agency locale, alfabetiz-

zazione culturale e sostenibilità intergenerazionale. In questa prospettiva, il territorio si sviluppa realmente quando si amplia come spazio di possibilità, piuttosto che come semplice mercato.

Una prospettiva di questo tipo si ritrova anche nel pensiero di Alberto Magnaghi (2010), che legge il territorio come bene comune vivente, nato storicamente dall'intreccio tra comunità, ambiente e cultura. All'interno del suo "progetto locale", lo sviluppo non si realizza attraverso l'adozione di modelli competitivi imposti dall'esterno, ma mediante la riscoperta e la valorizzazione delle specificità territoriali tramite processi di auto-riconoscimento e rigenerazione. Le esperienze turistico-educative, in questo quadro, possono funzionare come pratiche di riappropriazione cognitiva del territorio, rendendo visibili patrimoni spesso marginalizzati o banalizzati. Quando è accompagnato da una reale intenzionalità educativa, il turismo può contribuire a far rileggere i luoghi in modo diverso, attribuendo nuovi significati alle esperienze territoriali.

Non ogni esperienza educativa applicata al turismo produce automaticamente sviluppo territoriale. Vi è infatti il rischio che il lessico dell'"esperienza" venga facilmente cooptato da logiche di marketing, trasformando la formazione in dispositivo estetico di valorizzazione commerciale. David Harvey (2005) ha mostrato con chiarezza come il neoliberismo sia capace di assorbire linguaggi etici, sostenibilità, autenticità, creatività, riconfigurandoli come asset competitivi. Anche il turismo educativo può così degenerare in "esperienzialità di mercato", nella quale la promessa trasformativa viene subordinata alla differenziazione di prodotto. Per questa ragione non basta definire un'esperienza come "educativa". Conta soprattutto il contesto in cui prende forma, le scelte che la orientano e le relazioni che riesce a costruire sul territorio. Da questo punto di vista, il contributo di Elinor Ostrom (1990) assume particolare rilievo. La sua riflessione sui *commons* permette di leggere il territorio non come semplice proprietà da sfruttare, ma come bene condiviso, la cui sostenibilità si fonda su cooperazione e istituzioni policentriche. Si trasformano in vere risorse per il territorio quando riescono a lasciare qualcosa nelle relazioni tra le persone e nel modo in cui una comunità vive i propri luoghi. Un itinerario culturale, un ecomuseo, un'esperienza di turismo di comunità o un laboratorio di *heritage education* non hanno importanza soltanto per il numero di visitatori coinvolti. Contano soprattutto quando favoriscono incontri, collaborazione e forme di partecipazione che continuano anche oltre

l'evento stesso. In questa direzione si colloca anche la riflessione di Robert Putnam (1993), che lega la qualità della vita civica alla presenza di capitale sociale all'interno dei territori. Fiducia, reciprocità e partecipazione costituiscono risorse decisive per la sostenibilità dello sviluppo. Le esperienze turistico-educative, se progettate come dispositivi di interazione significativa tra residenti, visitatori, scuole, imprese e istituzioni, possono contribuire precisamente a tale accumulazione di capitale relazionale. Esse agiscono, in questo caso, come ambienti di apprendimento collettivo.

La nozione di comunità di pratica, elaborata da Wenger (1998), consente di comprendere ulteriormente questa dinamica. Lo sviluppo territoriale non si riduce alla somma di iniziative isolate, ma si consolida quando soggetti differenti partecipano a pratiche condivise di costruzione di significato. Se osservato da questa angolazione, il turismo educativo può diventare qualcosa di molto diverso da una semplice esperienza di visita. Può trasformarsi in un processo nel quale si apprende attraverso il contatto diretto con i luoghi, con le persone e con le pratiche che danno forma alla vita di una comunità. In questo modo, il territorio non resta semplicemente lo sfondo dell'esperienza, ma entra direttamente nei processi di apprendimento e di costruzione del significato. L'artigianato, la memoria locale, il paesaggio, le tradizioni agricole, il patrimonio culturale e le forme di innovazione presenti nei contesti territoriali possono così entrare in relazione tra loro e generare occasioni di apprendimento condiviso. Dentro questa riflessione, assume un peso importante anche il tema dell'identità. Bauman (2000), parlando della condizione contemporanea, mette in evidenza quanto la globalizzazione abbia reso più fragili molti legami di appartenenza. Le identità tendono a diventare meno stabili, più esposte al cambiamento e, talvolta, anche più incerte. In questo scenario, le esperienze turistico-educative possono offrire uno spazio utile per ripensare il rapporto con i luoghi senza trasformarlo in chiusura o difesa nostalgica del passato. Un territorio, in questa prospettiva, cresce soprattutto quando riesce a rileggere criticamente sé stesso senza chiudersi in identità rigide o difensive. Le istituzioni internazionali, in particolare OECD (2020) e UNWTO (2018), hanno progressivamente riconosciuto il ruolo del turismo nello sviluppo locale sostenibile. La pedagogia, tuttavia, aggiunge un livello ulteriore: non basta che il turismo sia sostenibile sul piano economico o ambientale, occorre che sia formativo. Lo sviluppo territoriale autentico implica la produzione di cittadini più consapevoli,

comunità più capaci di leggere sé stesse e sistemi produttivi più responsabili.

Da qui deriva una ridefinizione del concetto stesso di leva di sviluppo. L'esperienza turistico-educativa non è leva solo perché "promuove" il territorio, ma perché può ristrutturare le relazioni tra soggetti, conoscenza e risorse. Essa agisce su più livelli: economico, culturale, pedagogico, civico. Può rigenerare capitale umano, rafforzare capitale sociale, consolidare capitale simbolico e promuovere forme di sostenibilità situata.

Tutto questo, però, non avviene in modo spontaneo e richiede scelte progettuali molto chiare. Senza architetture educative adeguate, mediazioni culturali, *governance* partecipativa e visione critica, il turismo resta facilmente prigioniero della valorizzazione superficiale. Le esperienze diventano allora spettacolo, il patrimonio si riduce a *brand* e il territorio torna a essere superficie.

Quando, invece, il turismo riesce davvero a intrecciarsi con la vita educativa, sociale e culturale del territorio, esso può contribuire a un modello di sviluppo più complesso: non lineare, non puramente economico, ma fondato sulla crescita delle capacità collettive di comprendere, custodire e trasformare il proprio spazio di vita. In quel momento, lo sviluppo non coincide più soltanto con la crescita dei numeri, ma con la capacità di un territorio di rafforzare relazioni, consapevolezza e possibilità condivise. Le esperienze turistico-educative, dunque, diventano leva di sviluppo non perché aumentano semplicemente la fruizione del territorio, ma perché possono renderlo più leggibile, più condiviso, più consapevole e più capace di futuro. In questa prospettiva, il turismo non è settore ancillare, ma possibile infrastruttura educativa dello sviluppo locale.

3.3 Esperienze turistico-educative per residenti e turisti

Se le esperienze turistico-educative possono contribuire allo sviluppo di un territorio perché favoriscono apprendimento, partecipazione e valorizzazione delle risorse locali, diventa allora necessario comprendere meglio chi sono i soggetti coinvolti e in che modo queste pratiche producano effetti differenti sul piano formativo. Non tutte le esperienze, infatti, incidono allo stesso modo, così come non tutti gli attori partecipano con lo stesso ruolo o con lo stesso livello di coinvolgimento. Una

delle semplificazioni più persistenti nel discorso turistico consiste infatti nel considerare il turismo come fenomeno orientato quasi esclusivamente al visitatore, relegando i residenti a cornice passiva, supporto logistico o destinatari indiretti delle ricadute economiche. Una simile impostazione risulta profondamente riduttiva, poiché misconosce che le esperienze turistico-educative agiscono sempre in forma bidirezionale: educano chi arriva, ma anche chi accoglie; trasformano lo sguardo del turista, ma ridefiniscono contestualmente l'autonarrazione delle comunità locali.

Il territorio, in quanto spazio pedagogico, produce apprendimento reciproco. Tale reciprocità, tuttavia, non deve essere romanticamente idealizzata come scambio spontaneo o armonico. Essa è piuttosto una costruzione culturale e politica, dipendente dalle forme di mediazione, dalle strutture di potere e dalle narrazioni che organizzano l'incontro.

Per il turista, l'esperienza educativo-territoriale può costituire occasione di decentramento epistemico. Come già suggerito nel secondo capitolo, il viaggio può interrompere automatismi percettivi, destabilizzare familiarità e generare processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991). Tuttavia, ciò avviene solo quando il territorio non viene ridotto a spettacolo consumabile. Si comincia ad apprendere davvero quando il luogo visitato non viene vissuto soltanto come qualcosa da guardare o fotografare, ma come una realtà che pone domande, mette in discussione abitudini di pensiero e costringe a rivedere immagini già costruite. In quel momento, il territorio smette di essere uno sfondo neutro e diventa qualcosa con cui entrare in relazione. È proprio da questo cambiamento di sguardo che l'esperienza turistica può assumere un significato realmente educativo: dal semplice interesse iniziale alla volontà di capire più a fondo, dal vedere al cercare un significato, dall'impressione immediata a una riflessione più consapevole su ciò che si incontra e sul modo in cui lo si interpreta. Martha Nussbaum (1997), quando insiste sul valore democratico dell'immaginazione narrativa, mette a fuoco un punto essenziale: capire davvero l'altro non significa ricondurlo alle proprie categorie, ma riuscire a uscire dal proprio sguardo senza assorbirne la differenza. Nei contesti turistici, questo cambia radicalmente il senso dell'esperienza. Chi visita un luogo non dovrebbe ridurre l'incontro con l'altro a qualcosa da osservare rapidamente o trasformare in esperienza da collezionare. Itinerari della memoria, pratiche di turismo responsabile, forme di convivenza temporanea o percorsi di immersione culturale possono aprire questa possibilità,

ma solo se costruiti dentro una pedagogia dell'ascolto, e non dentro la ricerca di un'esperienza da appropriarsi.

Per chi vive il territorio, però, il turismo educativo non è affatto neutrale. Anzi, spesso è proprio lo sguardo di chi arriva da fuori a costringere una comunità a interrogarsi su sé stessa: su ciò che considera patrimonio, su ciò che decide di mostrare, su come sceglie di raccontarsi. In questo passaggio, può nascere una rilettura critica e più consapevole della propria identità, ma può anche prodursi il contrario: una semplificazione costruita per essere riconoscibile, vendibile, attesa. Pierre Bourdieu (1984) aiuta a leggere bene questa dinamica, mostrando come il patrimonio, quando viene esposto, possa certamente trasformarsi in capitale simbolico, ma possa anche essere selezionato, gerarchizzato e piegato a rappresentazioni esterne. A volte, nel tentativo di piacere a chi arriva da fuori, le comunità finiscono per raccontarsi attraverso immagini semplificate, mettendo in scena solo le parti più facili da mostrare. Per questo le esperienze turistico-educative, quando coinvolgono davvero i residenti, dovrebbero aiutare le persone a guardare il proprio territorio con occhi diversi, senza trasformarlo in una cartolina. Significa riconoscerne anche gli aspetti meno evidenti: la storia, le difficoltà, i cambiamenti, le contraddizioni. In questo modo, il turismo può diventare non solo apertura verso l'esterno, ma anche occasione per capire che cosa un territorio sta conservando di sé e che cosa, invece, rischia lentamente di smarrire. In questo scenario, parlare di *heritage education* diventa fondamentale. Educare al patrimonio non significa semplicemente proteggerlo o conservarlo, ma costruire intorno ad esso una relazione critica che intrecci memoria, identità e responsabilità (Smith, 2006). Per residenti e visitatori, il patrimonio assume un valore realmente educativo quando diventa occasione di interpretazione, confronto e rilettura del territorio. Un luogo storico, una festa di paese, un paesaggio rurale o un'antica pratica agricola non servono solo a raccontare ciò che un territorio è stato. Possono aiutare anche a capire come quel territorio continua a vivere e a trasformarsi. Per questo, Richards e Raymond (2000) parlano di forme di turismo capaci di coinvolgere direttamente le persone, andando oltre la semplice visita: laboratori, attività condivise ed esperienze concrete permettono infatti di entrare davvero in contatto con i luoghi, invece di limitarsi a guardarli dall'esterno.

Il passaggio più interessante riguarda proprio questo slittamento: non più autenticità confezionata da offrire, ma esperienza che prende forma

nella relazione. In simili contesti, residenti e turisti non restano necessariamente figure separate, ma possono entrare, almeno in parte, in processi comuni di produzione culturale. Una dinamica di questo tipo richiama la comunità di pratica di Wenger (1998), dove l'apprendimento nasce dalla partecipazione situata e dalla negoziazione dei significati. Le asimmetrie non spariscono, ma si aprono possibilità più concrete di scambio e reciprocità. Il turista non è solo fruitore; il residente non è solo prestatore di autenticità. Entrambi possono diventare co-partecipanti di processi educativi. Resta tuttavia essenziale interrogare le condizioni di possibilità di tale reciprocità. Non ogni esperienza partecipativa è realmente emancipativa. Il rischio di simulazione permane elevato, soprattutto quando la partecipazione viene incorporata come format commerciale. Il turismo esperienziale può facilmente ridursi a “messa in scena dell’interazione”, senza reale redistribuzione di voce o potere. Freire (1970) ricorderebbe che la partecipazione autentica richiede dialogo critico, non semplice inclusione formale.

Quando coinvolgono sia chi abita un territorio sia chi lo attraversa temporaneamente, le esperienze turistico-educative possono produrre effetti che vanno oltre la dimensione economica o ricreativa. Possono rafforzare il senso di appartenenza ai luoghi, favorire una maggiore apertura verso le differenze culturali, sviluppare attenzione verso le questioni ambientali e alimentare forme più consapevoli di partecipazione civica. Morin (1999), riflettendo sulla necessità di educare alla complessità, ricorda che nessun territorio può essere compreso davvero se isolato dal sistema di relazioni più ampio di cui fa parte. Il locale, infatti, acquista significato proprio dentro le connessioni che lo legano ai processi globali. In questa prospettiva, il territorio non appare più come uno spazio chiuso da difendere, ma come un punto di incontro attraverso cui leggere dinamiche più estese. Anche il significato stesso dell’ospitalità, allora, cambia profondamente. Ospitare non significa soltanto accogliere qualcuno sul piano economico o logistico, ma entrare in un processo di mediazione culturale che implica traduzione, relazione e responsabilità. Allo stesso modo, visitare un luogo non equivale semplicemente ad accedervi, ma comporta una postura conoscitiva ed etica, fatta di attenzione, ascolto e riconoscimento. In questo movimento reciproco, residenti e turisti non restano figure separate, ma possono diventare, almeno potenzialmente, soggetti di formazione reciproca. Per questa ragione, le esperienze turistico-educative più significative non sono necessariamente quelle che puntano a massimizzare

esposizione, consumo o intrattenimento, ma quelle capaci di costruire spazi condivisi di interpretazione. Il loro valore non si misura solo nella capacità di attivare economie, ma anche nel modo in cui riescono a riorganizzare le relazioni tra identità, memoria e apprendimento.

In ultima analisi, il rapporto tra residenti e turisti nei contesti educativo-territoriali può essere letto come laboratorio di cittadinanza situata. Quando l'incontro è criticamente mediato, il territorio si configura come luogo di co-formazione; quando prevale la logica del consumo, esso torna a essere superficie di transazione. In fondo, ciò che si decide in queste dinamiche riguarda soprattutto il modo in cui le persone imparano a rapportarsi ai luoghi, agli altri e alla memoria collettiva.

3.4 Esperienze turistico-educative per imprese e istituzioni: capitale umano e formazione

Se residenti e turisti rappresentano i soggetti più immediatamente visibili nelle dinamiche territoriali, limitare a essi l'orizzonte delle esperienze turistico-educative significherebbe trascurare due attori decisivi nella strutturazione profonda dello sviluppo locale: le imprese e le istituzioni. È infatti attraverso le architetture organizzative, economiche e politiche che il territorio viene reso più o meno capace di trasformare il proprio patrimonio in processo formativo, evitando che la valorizzazione si riduca a sfruttamento. Imprese e istituzioni non costituiscono semplicemente apparati funzionali o cornici amministrative; attraverso le loro scelte, influenzano concretamente pratiche formative, modelli culturali e possibilità di sviluppo del territorio. Una simile affermazione richiede di oltrepassare una visione tradizionale dell'impresa come soggetto esclusivamente economico. Nell'economia della conoscenza e nei sistemi territoriali contemporanei, l'impresa può essere interpretata anche come attore educativo, produttrice di cultura organizzativa, competenze diffuse, pratiche identitarie e capitale umano. Richard Florida (2002), pur con tutti i limiti di alcune sue formulazioni sulla *creative class*, ha contribuito a mettere in luce come sviluppo economico e produzione culturale siano sempre più intrecciati. Nei contesti territoriali, soprattutto quelli ad alta densità patrimoniale, le imprese possono incidere profondamente sul modo in cui il territorio viene raccontato, vissuto e appreso.

Ciò è particolarmente evidente nel settore turistico, dove imprese culturali, operatori dell'ospitalità, aziende agroalimentari, reti artigianali e organizzazioni esperienziali partecipano alla costruzione di ecosistemi formativi. Una masseria didattica, un ecomuseo, un'impresa vitivinicola territoriale o una rete di turismo lento non producono soltanto beni o servizi: trasmettono interpretazioni del territorio, selezionano narrazioni, costruiscono esperienze di apprendimento. Il problema, pertanto, non è se le imprese educano, ma come educano e secondo quale paradigma.

Ivan Illich (1973), criticando la subordinazione delle istituzioni moderne a logiche industriali eterodirette, offre qui una provocazione ancora attuale. Se gli strumenti sociali diventano puramente produttivistici, essi tendono a espropriare i soggetti della loro capacità conviviale e formativa. Traslato sul piano territoriale, ciò implica che imprese e organizzazioni possono contribuire allo sviluppo educativo solo quando non riducono il territorio a merce, ma ne preservano la capacità generativa e relazionale. L'impresa territorialmente educativa è, in questo senso, quella che non si limita a "vendere" territorio, ma partecipa alla sua leggibilità critica.

In questo quadro, il concetto di capitale umano diventa centrale, ma va liberato da una lettura puramente tecnocratica. In molte narrazioni economiche, esso viene infatti ridotto a semplice insieme di competenze produttive orientate alla competitività. Una prospettiva pedagogica più solida richiede invece di pensarlo come intreccio di capacità professionali, competenze civiche, consapevolezza territoriale, apprendimento continuo e responsabilità sociale. Sen (1999), ancora una volta, aiuta ad allargare l'orizzonte: formare capitale umano non significa soltanto incrementare efficienza, ma ampliare possibilità reali di partecipazione e *agency*. Per questa ragione, le esperienze turistico-educative rivolte alle imprese non dovrebbero esaurirsi nella sola formazione tecnica, *marketing*, *hospitality*, *branding*, ma includere anche alfabetizzazione etica, sostenibilità, *governance* territoriale, mediazione culturale e responsabilità verso il patrimonio. Un operatore turistico, infatti, non è semplicemente un fornitore di servizi: può diventare una figura di mediazione tra visitatore e territorio, incidendo sul modo in cui quel luogo viene compreso, interpretato e vissuto. La qualità della sua formazione, in questo senso, influisce direttamente sulla qualità educativa dell'intera esperienza turistica.

Etienne Wenger (1998) consente di guardare anche ai contesti organizzativi da una prospettiva meno rigida: pure le imprese possono essere comprese come comunità di pratica, cioè luoghi in cui il lavoro non produce soltanto servizi, ma apprendimento condiviso. Le realtà territoriali che mostrano maggiore efficacia sul piano educativo sono spesso quelle capaci di trasformare l'attività professionale in uno spazio di formazione continua, dove competenze tecniche e conoscenza del territorio si costruiscono reciprocamente. In questo senso, la formazione non coincide con un semplice aggiornamento, ma con un processo attraverso cui la professionalità si radica progressivamente nel contesto in cui opera.

Ancora più decisivo, però, è il ruolo svolto dalle istituzioni. Scuole, università, enti locali, musei, amministrazioni pubbliche e realtà associative non si limitano a garantire servizi o funzioni organizzative. Sono i luoghi attraverso cui un territorio costruisce conoscenza, conserva e rielabora la propria memoria collettiva e prova a dare direzione ai propri processi di sviluppo. Morin (1999), nel suo richiamo alla necessità di riformare il pensiero, sottolinea quanto sia indispensabile superare approcci frammentati per confrontarsi con la complessità; allo stesso modo, anche le istituzioni territoriali sono chiamate a oltrepassare logiche settoriali, costruendo connessioni più profonde tra educazione, sostenibilità e sviluppo.

Da questo punto di vista, il contributo di Elinor Ostrom (1990) appare particolarmente fecondo: i territori complessi richiedono forme di *governance* cooperative, multilivello e policentriche. Le esperienze turistico-educative più solide difficilmente nascono dall'azione isolata di un singolo soggetto. Crescono, piuttosto, quando soggetti diversi riescono a collaborare: scuole, amministrazioni, associazioni, imprese locali, gruppi del territorio. È dentro queste relazioni che un progetto acquista continuità e radicamento. In questo quadro, le istituzioni non hanno soltanto il compito di organizzare o controllare, ma anche quello di rendere possibile un ambiente in cui apprendimento, partecipazione e territorio possano davvero intrecciarsi. La questione diventa ancora più importante nei territori più fragili, dove il turismo può facilmente creare dipendenze e squilibri. Quando manca una visione in grado di accompagnare lo sviluppo, il rischio è che il territorio finisca per adattarsi a logiche esterne: lavoro precario, culture locali semplificate ed esperienze costruite più per essere consumate che vissute. Quando invece esistono politiche territoriali fondate sulla formazione, il turismo

può trasformarsi in una leva concreta di empowerment locale. Manuel Castells (1996), riflettendo sulla *network society*, mostra con chiarezza come il potere contemporaneo si giochi sempre più nella capacità di costruire reti significative. Anche il capitale umano di un territorio dipende, in larga misura, da questa stessa capacità relazionale: i territori educativamente più solidi sono spesso quelli in cui imprese, istituzioni e comunità collaborano nella produzione di conoscenza condivisa, invece di agire come compartimenti separati. Sul piano operativo, questo richiede investimenti mirati in formazione professionale legata al territorio, *heritage education*, innovazione sociale, imprenditorialità culturale, turismo sostenibile, competenze digitali e cittadinanza ecologica. Ma il nodo più profondo non è soltanto strategico: è epistemologico. La formazione, infatti, non dovrebbe limitarsi ad adattare il territorio alle esigenze del mercato, quanto piuttosto contribuire a rendere il mercato più responsabile verso il territorio.

Vi è inoltre una questione identitaria. Le imprese e le istituzioni partecipano alla costruzione della reputazione territoriale, ma tale reputazione può essere *brand* superficiale o espressione autentica di un ecosistema culturale. La differenza dipende dalla qualità educativa dei processi interni. Quando capitale umano e sviluppo vengono pensati esclusivamente in termini competitivi, il territorio rischia di essere svuotato; quando invece formazione e sviluppo sono concepiti come processi relazionali, il territorio acquisisce resilienza.

In ultima analisi, le esperienze turistico-educative per imprese e istituzioni rappresentano il livello in cui la pedagogia territoriale incontra la *governance* dello sviluppo. Qui il turismo cessa definitivamente di essere solo pratica di fruizione e si configura come infrastruttura formativa sistemica. Le imprese diventano laboratori di mediazione culturale; le istituzioni, architetture di complessità; il capitale umano, non semplice risorsa produttiva, ma condizione di cittadinanza territoriale evoluta.

Il vero sviluppo, allora, non coincide con territori più visitati, ma con territori più competenti nel comprendere, governare e trasmettere se stessi. In questo passaggio, la formazione diviene la più profonda infrastruttura dello sviluppo locale.

3.5 Conclusioni

Il capitolo ha articolato le molteplici dimensioni attraverso cui i diversi attori territoriali – residenti, turisti, imprese e istituzioni – partecipano alla costruzione di ecosistemi formativi. Tale articolazione ha consentito di superare una visione dicotomica del territorio, in cui “interni” ed “esterni” appaiono come categorie separate e impermeabili, per cogliere invece la complessità delle relazioni che si stabiliscono tra soggetti con temporalità, interessi e livelli di appartenenza differenti.

La figura del residente emerge non come custode passivo di un’autenticità data, ma come soggetto di formazione continua, chiamato a sviluppare una coscienza critica del proprio territorio (Freire, 1970) che non si esaurisca nella familiarità non riflessa. Il turista, a sua volta, non è soltanto consumatore di immagini preconfezionate: può diventare attore di decentramento epistemico, a patto che l’esperienza sia costruita dentro una pedagogia dell’ascolto e dell’incontro autentico (Nussbaum, 1997).

Le imprese e le istituzioni, infine, non costituiscono semplici apparati funzionali: sono agenti di costruzione culturale e simbolica, la cui responsabilità educativa è proporzionale al loro ruolo nella narrazione e nella valorizzazione del territorio. Il concetto di capitale umano, liberato da una lettura puramente tecnocratica, si configura come intreccio di competenze professionali, consapevolezza territoriale e responsabilità civica (Sen, 1999).

Il filo conduttore del capitolo è la convinzione che le esperienze turistico-educative più efficaci siano quelle capaci di costruire spazi condivisi di interpretazione, in cui residenti, visitatori, imprese e istituzioni partecipano – con ruoli diversi ma reciprocamente riconosciuti – a processi di produzione collettiva di senso. È questa capacità che trasforma il territorio da risorsa da sfruttare a bene comune da custodire e rigenerare (Magnaghi, 2010; Ostrom, 1990).

I capitoli successivi tradurranno questi principi in analisi empiriche e proposte progettuali concrete, verificandone l’applicabilità nel contesto specifico del territorio salentino e, in particolare, del Comune di Guagnano.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell, Oxford.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. Basic Books, New York.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder, New York.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press, Oxford.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. Harper & Row, New York.
- MacCannell, D. (1976). *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class*. Schocken Books, New York.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, Paris.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- OECD. (2020). *Tourism Trends and Policies 2020*. OECD Publishing, Paris.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Richards, G., & Raymond, C. (2000). Creative tourism. *ATLAS News*, 23, 16–20.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press, Oxford.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge, London.

- UNWTO. (2018). *Tourism and Culture Synergies*. World Tourism Organization, Madrid.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

