Il turismo può essere molto più di un'attività economica: può diventare un'esperienza educativa, uno strumento di crescita delle comunità e una leva per uno sviluppo realmente sostenibile. Da questa prospettiva nasce Turismo sostenibile e consapevole, un volume che intreccia economia, pedagogia, scienze del territorio e governance per proporre un approccio interdisciplinare alla valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale.

Attraverso un solido quadro teorico, un innovativo sistema di valutazione delle esperienze turistico-educative e il caso studio del territorio salentino, gli autori mostrano come il turismo possa generare valore pubblico, rafforzare l'identità dei luoghi e promuovere una relazione più consapevole tra persone, comunità e ambiente.

Un testo rivolto a studiosi, amministratori, operatori del settore e a tutti coloro che credono che il futuro del turismo passi dalla conoscenza, dalla responsabilità e dalla capacità di trasformare il viaggio in un'autentica esperienza di apprendimento.

ISBN: 978-88-8305-260-6

2

Turismo sostenibile e consapevole

Un approccio interdisciplinare per la valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale

Scienze Manageriali

Scienze Manageriali

Volume 2

Turismo sostenibile e consapevole

Un approccio interdisciplinare per la valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale.

MARCO BENVENUTO
LUIGI PIPER
VALENTINA PASTORELLI

UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Scienze Manageriali

Volume n. 2

Turismo sostenibile e consapevole.

Un approccio interdisciplinare per la valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale.

di

MARCO BENVENUTO

LUIGI PIPER

VALENTINA PASTORELLI

2026

Scienze Manageriali
Collana *peer reviewed* diretta da
Amedeo Maizza

Direttore
AMEDEO MAIZZA, Università del Salento

Comitato Scientifico
ADAMO STEFANO, BENVENUTO MARCO, BOSCIA VITTORIO, CAPUTO FABIO, COSTA ANTONIO, DEL GIUDICE MANLIO, DELL'ATTI ALBERTO, DI CAGNO PIERLUCA, FASIELLO ROBERTA, IAZZI ANTONIO, IMPERIALE FRANCESCA, MAIZZA AMEDEO, MARCHETTI PIETRO, MARCHETTI SIMONA, PALMI PAMELA, PIRONTI MARCO, ROMANO MARCO, RUBERTI MARCELLO, SCORRANO PAOLA, STEFANELLI VALERIA, TAFURO ALESSANDRA, TRIO ORONZO, VENTURELLI ANDREA, VIOLA CARMINE

© 2026 Università del Salento
ISBN: 978-88-8305-260-6
e-ISBN: 978-88-8305-259-0
DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2
http://siba-ese.unisalento.it/index.php/scienzemanageriali

Ringraziamenti

Questo libro è stato realizzato con il contributo di:

- *Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino (CUIS)*
- *Dipartimento di Scienze dell'Economia, Università del Salento*
- *Comune di Guagnano*

Ringraziamo per il loro sostegno.

Prefazione

Questo libro nasce da un incontro fecondo tra ricerca scientifica, impegno civile e radicamento territoriale. È il frutto di un progetto condiviso, sostenuto dal Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino (CUIS), dal Comune di Guagnano e dal Dipartimento di Scienze dell'Economia dell'Università del Salento, che ha saputo coniugare rigore accademico e sensibilità verso le specificità di un territorio straordinariamente ricco e, al tempo stesso, attraversato da sfide non banali.

Il turismo è oggi, più che mai, un fenomeno che non può essere letto esclusivamente attraverso la lente dell'economia. Esso tocca le identità, trasforma i luoghi, modifica le relazioni sociali, interroga le comunità sui propri patrimoni e sulle proprie memorie. Per questo motivo, un approccio interdisciplinare – quale quello adottato in questo lavoro – non costituisce soltanto una scelta metodologica, ma una necessità scientifica e culturale.

Gli autori hanno saputo costruire, con coerenza e profondità, un percorso che intreccia pedagogia, economia territoriale, scienze sociali e progettazione esperienziale. Il territorio salentino, e in particolare il Comune di Guagnano con il suo patrimonio vitivinicolo, ambientale e culturale, diventa in queste pagine non soltanto oggetto di analisi, ma protagonista attivo di un modello di sviluppo che si vuole sostenibile, educativo e partecipato.

L'Università del Salento ha sempre creduto che la ricerca accademica debba intrecciare le proprie traiettorie con quelle delle comunità locali. Questo volume è una testimonianza concreta di tale vocazione.

François Imperiale
Sindaco del Comune di Guagnano
Guagnano, 25 giugno 2026

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2pv

INDICE

PREFAZIONE

di FRANÇOIS IMPERIALE, *Sindaco di Guagnano* .....p. v

1. INTRODUZIONE

di MARCO BENVENUTO E LUIGI PIPER .....p. 1

Bibliografia.....p. 8

2. TURISMO E RESPONSABILITÀ EDUCATIVA

di VALENTINA PASTORELLI.....p. 11

2.1 Il territorio come sistema vivente .....p. 11

2.2 Etica della sostenibilità e formazione della coscienza .....p. 15

2.3 Il turismo come pratica educativa e trasformativa .....p. 18

2.3.1 Educazione informale e non formale nei contesti turistici ...p. 23

2.3.2 Il valore epistemico dell'esperienza .....p. 28

2.4 Consapevolezza, esperienza e apprendimento situato.....p. 30

2.5 Conclusioni.....p. 33

Bibliografia.....p. 35

3. STRUMENTI EDUCATIVI E ATTORI DEL TERRITORIO

di VALENTINA PASTORELLI.....p. 39

3.1 Fruitori del territorio: residenti, imprese, turisti.....p. 39

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2pvii

3.2 Esperienze turistico-educative come leva di sviluppo territoriale ....p. 42

3.3 Esperienze turistico-educative per residenti e turisti ....p. 45

3.4 Esperienze turistico-educative per imprese e istituzioni: capitale umano e formazione ....p. 49

3.5 Conclusioni ....p. 53

Bibliografia ....p. 54

4. SISTEMA TERRITORIALE SALENTINO E DINAMICHE DI SVILUPPO

di Luigi Piper e Marco Benvenuto ....p. 57

4.1 I Sistemi Territoriali Locali (STL) ....p. 57

4.2 Le risorse degli STL ....p. 59

4.3 Potenzialità turistico-educative basate sulle risorse ....p. 63

4.3.1 Il posizionamento strategico del Salento interno ....p. 64

4.3.2 Primo asse: il turismo culturale approfondito ....p. 65

4.3.3 Secondo asse: il turismo enogastronomico educativo ....p. 66

4.3.4 Terzo asse: il turismo ambientale e della sostenibilità ....p. 68

4.3.5 La dimensione trasversale: il turismo di comunità ....p. 69

4.3.6 Vincoli strutturali e condizioni di attivazione ....p. 70

4.4 Conclusioni ....p. 72

Bibliografia ....p. 73

5. METODI DI MISURAZIONE DELLA PERFORMANCE DELLE ESPERIENZE TURISTICO-EDUCATIVE

di Marco Benvenuto e Luigi Piper ..... p. 79

5.1 Fondamenti teorici per la misurazione della performance nelle organizzazioni culturali e turistiche ..... p. 79

5.2 La progettazione del sistema di valutazione: approcci, dimensioni e strumenti ..... p. 83

5.3 Indicatori di performance (KPI) ..... p. 86

5.3.1 Dimensione economico-gestionale ..... p. 87

5.3.2 Dimensione della qualità dell'esperienza ..... p. 89

5.3.3 Dimensione degli esiti educativi e formativi ..... p. 90

5.3.4 Dimensione dell'impatto territoriale e sociale ..... p. 92

5.3.5 Dimensione della sostenibilità ambientale ..... p. 93

5.4 Conclusioni ..... p. 96

Bibliografia ..... p. 98

6. IL CASO GUAGNANO: IDENTITÀ TERRITORIALE, PATRIMONIO E SVILUPPO TURISTICO-EDUCATIVO

di Marco Benvenuto e Luigi Piper ..... p. 101

6.1 Introduzione: Guagnano come laboratorio di sviluppo locale ..... p. 101

6.2 Profilo storico-geografico del territorio ..... p. 102

6.2.1 Origini e trasformazioni del paesaggio agrario ..... p. 102

6.2.2 Il patrimonio architettonico e culturale ..... p. 103

6.3 La struttura economica: vitivinicoltura, cooperativismo e dinamiche di sviluppo ..... p. 104

6.3.1 Il sistema vitivinicolo locale ..... p. 104

6.3.2 Il cooperativismo agricolo come modello sociale ed educativo....p. 105

6.3.3 Struttura del sistema turistico locale e dati di offerta....p. 106

6.4 Paduli: patrimonio ecologico e risorsa per l'apprendimento p. 107

6.4.1 Caratteristiche ecologiche e valore naturalistico....p. 107

6.4.2 Pressioni ambientali e sfide conservative....p. 108

6.4.3 Potenziale turistico-educativo....p. 109

6.5 Il Piano Cultura e Turismo del Comune di Guagnano: obiettivi e risorse....p. 109

6.5.1 Il quadro programmatorio locale....p. 109

6.5.2 Risorse finanziarie e opportunità di finanziamento....p. 110

6.6 Conclusioni....p. 111

Bibliografia....p. 112

7. ESPERIENZE TURISTICO-EDUCATIVE NEL SISTEMA TERRITORIALE SALENTINO

di Marco Benvenuto e Luigi Piper....p. 115

7.1 Introduzione....p. 115

7.2 Esperienza 1 – «Radici Liquide»: un viaggio epistemico tra i vigneti del Negroamaro....p. 117

7.2.1 Descrizione e fondamenti progettuali....p. 117

7.2.2 Struttura dell'esperienza....p. 118

7.2.3 KPI, valore pubblico e simulazione della misurazione....p. 119

7.3 Esperienza 2 – «Tuttu Sensu»: pratiche di comunità e intelligenza collettiva del territorio....p. 121

7.3.1 Descrizione e fondamenti progettuali....p. 121

7.3.2 Struttura dell'esperienza ..... p. 122

7.3.3 KPI, valore pubblico e simulazione della misurazione ..... p. 123

7.4 Esperienza 3 – «Guagnano Come Modello»: un laboratorio aperto di governance turistico-educativa ..... p. 125

7.4.1 Descrizione e fondamenti progettuali ..... p. 125

7.4.2 Struttura dell'esperienza ..... p. 126

7.4.3 KPI, valore pubblico e simulazione della misurazione ..... p. 128

7.5 Conclusioni ..... p. 130

Bibliografia ..... p. 132

8. CONCLUSIONI

di Marco Benvenuto, Luigi Piper e Valentina Pastorelli ..... p. 135

8.1 Rileggere il percorso: un volume che chiede di essere usato ..... p. 135

8.2 Il territorio come categoria epistemologica: un'acquisizione non banale ..... p. 136

8.3 Il turismo come pratica educativa condizionata: né sempre né mai ..... p. 138

8.4 Misurare il valore pubblico: oltre il PIL del turismo ..... p. 140

8.5 Il caso Guagnano come prototipo: replicabilità e specificità ..... p. 142

8.6 Le tensioni strutturali che rimangono aperte ..... p. 143

8.7 Direzioni per la ricerca futura ..... p. 144

8.8 Una parola finale: per una pedagogia dei luoghi ..... p. 146

Bibliografia ..... p. 147

BIOGRAFIE DEGLI AUTORI.....p. 149

1. Introduzione

MARCO BENVENUTO, LUIGI PIPER

Il presente volume si colloca all'intersezione tra turismo, educazione e sviluppo territoriale, con l'obiettivo di proporre una prospettiva multidisciplinare integrata capace di superare i limiti delle trattazioni settoriali. L'urgenza di tale superamento è dettata da dinamiche concrete: i territori contemporanei affrontano pressioni crescenti legate alla globalizzazione dei flussi turistici, all'omologazione culturale, al cambiamento climatico e alla fragilità dei sistemi economici locali. In questo contesto, il turismo può diventare tanto un fattore di impoverimento simbolico e ambientale quanto una leva di rigenerazione, a seconda dei paradigmi che ne orientano la progettazione e la gestione.

Il turismo è oggi il settore economico con la crescita più rapida a livello globale: secondo i dati dell'UNWTO (2023), gli arrivi internazionali hanno superato 1,3 miliardi nel 2023, avviandosi verso un recupero pieno dopo la crisi pandemica e verso nuovi record nel prossimo decennio. Questa espansione porta con sé conseguenze ambientali, culturali e sociali di portata straordinaria, che la letteratura ha cominciato a documentare con crescente sistematicità. Fenomeni come l'overtourism nelle destinazioni iconiche (Goodwin, 2017; Séraphin et al., 2018), la gentrificazione turistica dei centri storici (Cocola-Gant, 2018), la perdita di autenticità dei patrimoni culturali (MacCannell, 1976; Wang, 1999) e l'acuirsi delle disuguaglianze tra comunità ospitanti e visitatori (Higgins-Desbiolles, 2018) rivelano i limiti profondi di un modello di sviluppo turistico fondato esclusivamente sulla logica dell'offerta e della domanda.

A fronte di questi fenomeni, si è sviluppato negli ultimi due decenni un corpus crescente di riflessioni sul cosiddetto turismo sostenibile, che nelle sue formulazioni più avanzate non si limita alla riduzione degli impatti ambientali, ma incorpora dimensioni di equità sociale, vitalità culturale e responsabilità intergenerazionale (Saarinen, 2006; UNWTO, 2018). Eppure, come ha osservato Sharpley (2009), il rischio di questo paradigma è di rimanere confinato a una dimensione normativa e pre-

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p1

scrittiva, senza radicarsi in una comprensione profonda dei processi attraverso cui le comunità, i visitatori e i territori costruiscono insieme significati, apprendono e si trasformano. È precisamente questo scarto — tra la dichiarazione di principi e la comprensione dei meccanismi formativi profondi — che il presente volume si propone di affrontare.

Il gap teorico

La letteratura sul turismo sostenibile e responsabile è oggi estremamente ricca, ma presenta una lacuna strutturale che questo volume intende affrontare in modo diretto. Da un lato, gli studi economici e gestionali sul turismo hanno sviluppato framework sofisticati per la misurazione degli impatti, la pianificazione delle destinazioni e la governance dei flussi, ma tendono a trattare i soggetti coinvolti — turisti, residenti, operatori — come variabili di un sistema funzionale, piuttosto che come persone che apprendono, si trasformano e costruiscono significati (Butler, 2006; Hall, 2008). Dall'altro, la letteratura pedagogica sull'apprendimento esperienziale, sull'educazione ambientale e sull'apprendimento situato ha prodotto contributi teorici di grande valore (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Lave e Wenger, 1991; Mezirow, 1991), ma raramente si è confrontata con il turismo come campo specifico di applicazione, e ancor più raramente con i contesti territoriali del Mezzogiorno italiano.

Questa doppia assenza genera un vuoto analitico e progettuale che ha conseguenze pratiche molto concrete. Chi progetta esperienze turistiche raramente dispone di strumenti pedagogici adeguati per valutarne la qualità formativa. Chi studia l'educazione degli adulti raramente considera il viaggio e l'esperienza territoriale come contesti privilegiati di apprendimento trasformativo. Chi governa i processi di sviluppo locale raramente è attrezzato per pensare il turismo come infrastruttura educativa piuttosto che come settore economico. Il risultato è una proliferazione di esperienze che si definiscono "educative", "responsabili" o "sostenibili" senza una chiara riflessione sui presupposti teorici che renderebbero tali definizioni operative e verificabili.

A questo deficit disciplinare se ne aggiunge uno geografico. La riflessione sul turismo sostenibile è stata prodotta in larga misura nel contesto dei paesi ad alto reddito del Nord globale e delle grandi destina-

zioni internazionali. I territori periferici del Mediterraneo — caratterizzati da specifiche fragilità ambientali, da identità culturali molto radicate e da modelli di sviluppo economico ancora in transizione — sono stati oggetto di analisi descrittive, ma raramente di studi che combinino rigore teorico e radicamento empirico profondo. Il Salento, e in particolare il suo entroterra, appartiene a questo insieme di territori: straordinariamente ricco di risorse, ma ancora largamente privo di modelli di valorizzazione che sappiano coniugare qualità turistica, sostenibilità ecologica e formazione umana.

Un terzo elemento di gap riguarda la dimensione della misurazione. La letteratura sull'educazione al turismo e sul turismo come pratica educativa è prevalentemente qualitativa e si concentra sulla costruzione teorica piuttosto che sulla verifica empirica. Mancano framework di valutazione operativi che permettano di misurare, con strumenti rigorosi e replicabili, la qualità educativa di un'esperienza turistica nelle sue dimensioni cognitive, affettive e comportamentali. Questo rende difficile sia la comparazione tra esperienze diverse sia la legittimazione istituzionale e finanziaria di modelli innovativi di turismo educativo.

L'obiettivo del volume

Il presente volume si propone di colmare questo triplice gap — teorico-disciplinare, geografico e metodologico — attraverso un approccio che integra in modo coerente analisi teorica, studio del contesto territoriale e sperimentazione empirica. L'obiettivo non è costruire una teoria generale del turismo educativo, impresa che eccederebbe i limiti di un singolo progetto di ricerca, ma produrre un contributo originale su tre piani specifici e tra loro connessi.

Sul piano teorico, il volume propone un framework interdisciplinare che mette in dialogo la pedagogia dell'esperienza e dell'apprendimento situato con le scienze del territorio e l'economia dello sviluppo locale. La tesi centrale è che il turismo possa costituire una forma di infrastruttura educativa — vale a dire, non soltanto un settore economico con eventuali "ricadute" culturali, ma un sistema di pratiche capace di produrre apprendimento, trasformazione identitaria e sviluppo delle capacità umane (Sen, 1999) — a condizione che sia progettato con intenzionalità pedagogica e radicato nella specificità dei contesti territoriali. La nozione di infrastruttura educativa riceve una definizione operativa nel

§ 8.2, dove ne vengono specificate le tre condizioni — leggibilità delle risorse, disponibilità di mediatori riconosciuti, regolazione degli accessi — che la rendono osservabile e misurabile.

Sul piano analitico-territoriale, il volume propone una lettura del sistema territoriale salentino come laboratorio privilegiato per la sperimentazione di questo modello. Il Salento presenta condizioni insieme favorevoli e problematiche che lo rendono un caso di studio particolarmente rilevante: una ricchezza di patrimoni materiali e immateriali di eccezionale densità; una tradizione identitaria ancora viva, sebbene attraversata da tensioni legate alla modernizzazione e alla globalizzazione; una crescita turistica rapida e per certi aspetti incontrollata, che ha prodotto sia opportunità di sviluppo sia rischi di banalizzazione e sfruttamento. Il Comune di Guagnano, con la sua vocazione vitivinicola, il patrimonio naturale dei Paduli e la lunga tradizione cooperativistica, è analizzato come caso emblematico e potenzialmente prototipico.

Sul piano metodologico, il volume sviluppa un sistema originale di indicatori di performance per le esperienze turistico-educative, articolato su dimensioni di processo, di risultato educativo e di impatto territoriale. Questo sistema — derivato dall'integrazione tra la letteratura sulla valutazione educativa (Kirkpatrick, 1994; Stufflebeam, 2001), gli approcci delle capabilities (Sen, 1999) e la ricerca sul capitale sociale (Putnam, 1993) — viene applicato alle tre esperienze progettate nel territorio salentino attraverso una simulazione parametrica della misurazione, che ne mostra il potere discriminante e la replicabilità. I valori riportati nel capitolo settimo non sono dunque rilevazioni su campo, ma stime costruite sui parametri di progetto: il loro scopo è verificare la coerenza interna del sistema di indicatori, non documentare risultati già conseguiti.

La ricerca si pone dunque come contributo a un campo emergente che potremmo definire pedagogia territoriale del turismo: lo studio sistematico delle condizioni attraverso cui le esperienze di viaggio e di incontro con i luoghi producono apprendimento autentico, trasformazione degli sguardi e sviluppo delle comunità. Un campo che non appartiene a una sola disciplina, ma richiede la collaborazione tra pedagogi, geografi, economisti, sociologi, antropologi e professionisti del territorio.

Il progetto CUIS e il contesto istituzionale

Il progetto da cui questo libro trae origine è stato finanziato dal Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino (CUIS) e ha coinvolto il Comune di Guagnano e il Dipartimento di Scienze dell'Economia dell'Università del Salento in un partenariato che ha saputo coniugare le competenze scientifiche dell'istituzione accademica con la conoscenza del territorio e la capacità progettuale dell'ente locale.

Il CUIS, nato nel 1990 per promuovere la formazione universitaria nei territori della provincia di Lecce, si è progressivamente configurato come un soggetto di ricerca e sviluppo capace di costruire ponti tra il sistema accademico e le comunità locali. Il suo sostegno a questo progetto riflette una visione dello sviluppo territoriale in cui la conoscenza non è un prodotto da trasferire ma un processo da costruire insieme, dentro le relazioni tra università, istituzioni, imprese e cittadini.

Il Comune di Guagnano ha partecipato al progetto non come mero beneficiario, ma come co-progettista: i suoi funzionari e i suoi amministratori hanno contribuito alla definizione degli obiettivi, alla selezione degli attori locali da coinvolgere e alla valutazione dei risultati. Questa modalità di collaborazione — che la ricerca-azione partecipativa (Fals Borda, 1987) ha teorizzato come condizione di validità epistemica delle ricerche sui contesti sociali — ha arricchito il progetto di una dimensione pragmatica e di una legittimità locale che raramente le ricerche accademiche riescono a costruire.

La scelta del Salento come contesto di riferimento non è casuale. Si tratta di un territorio che negli ultimi due decenni ha vissuto una trasformazione radicale della propria immagine turistica, passando da periferia dimenticata a meta di richiamo internazionale, con oltre sei milioni di presenze turistiche registrate nel 2023 (Regione Puglia, 2024). Tale trasformazione ha portato con sé opportunità evidenti di crescita economica e di valorizzazione del patrimonio, ma anche rischi di mercificazione delle identità locali, overtourism stagionale nelle destinazioni costiere, progressivo spopolamento dell'entroterra e fragilizzazione degli ecosistemi naturali più vulnerabili. Il caso di Guagnano, comune di 5.279 abitanti (ISTAT, 2026) con una forte vocazione vitivinicola e un territorio di grande interesse naturalistico, rappresenta un laboratorio particolarmente significativo per osservare queste tensioni e sperimentare risposte innovative che valorizzino le specificità locali senza asservirle alle logiche del mercato turistico di massa.

La struttura del volume

Il volume è organizzato in otto capitoli che seguono una progressione logica dal generale al particolare, dalla teoria alla pratica, dall'analisi alla proposta.

Il secondo capitolo, a cura di Valentina Pastorelli, costruisce il quadro teorico-pedagogico del volume. A partire dalla concezione del territorio come sistema vivente — categoria che integra le riflessioni di Bateson (1972), Morin (1990) e Tuan (1977) — il capitolo sviluppa una riflessione sulla dimensione etica della sostenibilità come formazione della coscienza, superando le letture puramente normative o tecnocratiche. Il nucleo del capitolo è dedicato all'analisi del turismo come pratica educativa e trasformativa: distinguendo tra esposizione all'esperienza e rielaborazione riflessiva, tra turismo come consumo e turismo come apprendimento, si costruisce un modello pedagogico che fa dialogare Dewey (1938), Kolb (1984), Mezirow (1991) e Freire (1970). I paragrafi conclusivi approfondiscono le dimensioni dell'educazione informale e non formale nei contesti turistici e il valore epistemico dell'esperienza corporea e situata.

Il terzo capitolo, ancora a cura di Valentina Pastorelli, sposta l'attenzione dagli individui ai sistemi di attori. Residenti, turisti, imprese e istituzioni sono analizzati non come categorie funzionali ma come soggetti di una pedagogia diffusa, la cui interazione può produrre — oppure compromettere — ecosistemi formativi territoriali. Il capitolo discute le condizioni in cui le esperienze turistico-educative diventano leve di sviluppo territoriale, analizza il rapporto asimmetrico e ricco di tensioni tra residenti e visitatori, e indaga il ruolo specifico delle imprese e delle istituzioni nella costruzione di capitale umano e nella governance responsabile del patrimonio locale.

Il quarto capitolo, di Luigi Piper e Marco Benvenuto, introduce la dimensione geografica ed economica del volume attraverso l'analisi del sistema territoriale salentino. Il concetto di Sistema Territoriale Locale (STL) è utilizzato come strumento per leggere la complessità relazionale del territorio, superando la frammentazione amministrativa dei singoli comuni e cogliendo le reti di risorse, attori e pratiche che costituiscono il patrimonio collettivo del Salento. Il capitolo classifica le risorse del territorio salentino secondo quattro categorie — naturali, storico-culturali, enogastronomiche e immateriali — e identifica i tre assi prin-

cipali lungo cui si sviluppano le potenzialità turistico-educative: il turismo culturale approfondito, il turismo enogastronomico educativo e il turismo ambientale e della sostenibilità.

Il quinto capitolo, di Marco Benvenuto e Luigi Piper, affronta la questione metodologica della misurazione della performance delle esperienze turistico-educative. Il capitolo propone un framework valutativo multidimensionale articolato in cinque dimensioni — economico-gestionale, qualità dell'esperienza, esiti educativi, impatto territoriale e sostenibilità ambientale — ciascuna declinata in KPI con formule di calcolo, metodi di rilevazione ed esempi numerici. Il capitolo discute inoltre le sfide metodologiche specifiche della valutazione in contesti non formali, presentando la teoria del cambiamento e l'Empowerment Evaluation come fondamenti del sistema proposto.

Il sesto capitolo, di Marco Benvenuto e Luigi Piper, costituisce il cuore analitico del caso studio. Esso ricostruisce il profilo storico-geografico, economico e ambientale del Comune di Guagnano come laboratorio privilegiato di sviluppo locale: le origini messapiche e le trasformazioni del paesaggio agrario, il sistema vitivinicolo con le sue cantine di eccellenza e la Cantina di Guagnano, l'area naturale dei Paduli con il suo patrimonio floristico e faunistico. Il capitolo argomenta perché Guagnano rappresenti un caso emblematico e replicabile per la sperimentazione di un modello di turismo educativo radicato nella specificità territoriale, con opportunità di finanziamento europeo disponibili a sostegno della valorizzazione.

Il settimo capitolo, di Marco Benvenuto e Luigi Piper, presenta le tre esperienze turistico-educative progettate nell'ambito del progetto CUIS. La prima — «Radici Liquide» — è un itinerario vitivinicolo esperienziale tra i vigneti e le cantine del Negroamaro. La seconda — «Tuttu Sensu» — è un'esperienza immersiva e partecipativa che intreccia vendemmia, laboratorio gastronomico e walking seminar nel borgo. La terza — «Guagnano Come Modello» — è un programma di policy learning plurigiornaliero rivolto ad amministratori e operatori del turismo culturale. Per ciascuna esperienza vengono descritti fondamenti progettuali, struttura operativa, KPI con simulazione numerica della misurazione e stima del Social Return on Investment.

L'ottavo capitolo, di Marco Benvenuto, Luigi Piper e Valentina Pastorelli, raccoglie le conclusioni del volume. Le acquisizioni principali — il territorio come categoria epistemologica, il turismo come pratica

educativa condizionata, la complessità degli attori dello sviluppo, la replicabilità del modello Guagnano — vengono rilette in modo integrato, mettendo in luce le tensioni strutturali che rimangono aperte: tra autenticità e mercificazione, tra qualità e scala, tra radicamento locale e dinamiche globali. Il capitolo si chiude indicando le direzioni di ricerca che il progetto lascia aperte e le condizioni istituzionali e politiche che potrebbero rendere il modello proposto un contributo duraturo allo sviluppo del turismo sostenibile nel Mezzogiorno italiano.

Il volume è corredato da una bibliografia generale estesa, che raccoglie i riferimenti citati nei diversi capitoli e può costituire una guida per lettori che volessero approfondire le diverse tradizioni disciplinari mobilitate dall'analisi.

Questo lavoro non pretende di fornire ricette universali, né di esaurire la riflessione su un tema così vasto e multidimensionale. Esso intende piuttosto offrire strumenti analitici rigorosi, casi empirici documentati e framework progettuali verificati che possano essere utili a ricercatori, amministratori locali, operatori turistici, educatori e cittadini impegnati nella costruzione di territori più consapevoli, più equi e più capaci di futuro. La convinzione che anima questo progetto è semplice, anche se le sue implicazioni sono tutt'altro che scontate: un turismo migliore è possibile, e la sua costruzione passa necessariamente attraverso una pedagogia più profonda dei luoghi.

Bibliografia

Bateson, G. (1972). Steps to an Ecology of Mind. Chandler Publishing, San Francisco.

Butler, R. W. (2006). The Tourism Area Life Cycle. Vol. 1: Applications and Modifications. Channel View Publications, Clevedon.

Cocola-Gant, A. (2018). Tourism gentrification. In L. Lees & M. Phillips (Eds.), Handbook of Gentrification Studies (pp. 281–293). Edward Elgar, Cheltenham.

Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan, New York.

Fals Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. International Sociology, 2(4), 329–347.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum, New York.

Goodwin, H. (2017). The Challenge of Overtourism. Responsible Tourism Partnership Working Paper, 4. Disponibile su: https://haroldgoodwin.info/wp-content/uploads/2020/08/rtpwp4overtourism012017.pdf

Hall, C. M. (2008). Tourism Planning: Policies, Processes and Relationships (2nd ed.). Pearson, Harlow.

Higgins-Desbiolles, F. (2018). Sustainable tourism: Sustaining tourism or something more? Tourism Management Perspectives, 25, 157–160.

Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett-Koehler, San Francisco.

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.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass, San Francisco.

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. ESF, Paris.

Putnam, R. D. (1993). Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press, Princeton, NJ.

Regione Puglia. (2024). Rapporto sul turismo in Puglia 2023. Regione Puglia, Bari.

Saarinen, J. (2006). Traditions of sustainability in tourism studies. Annals of Tourism Research, 33(4), 1121–1140.

Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford University Press, Oxford.

Séraphin, H., Sheeran, P., & Pilato, M. (2018). Over-tourism and the fall of Venice as a destination. Journal of Destination Marketing & Management, 9, 374–376.

Sharpley, R. (2009). Tourism Development and the Environment: Beyond Sustainability? Earthscan, London.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. New Directions for Evaluation, 89, 7–98.

Tuan, Y.-F. (1977). Space and Place: The Perspective of Experience. University of Minnesota Press, Minneapolis.

UNWTO. (2018). Tourism and Culture Synergies. World Tourism Organization, Madrid.
UNWTO. (2023). World Tourism Barometer, 21. World Tourism Organization, Madrid.
Wang, N. (1999). Rethinking authenticity in tourism experience. Annals of Tourism Research, 26(2), 349–370.

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

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p11

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 presìdi 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'esporre 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, ristruttura 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,

bensì 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 surmodernité. 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. Gallimard, 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.

3. Strumenti Educativi e Attori del Territorio

VALENTINA PASTORELLI

3.1 Fruitori 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 fruitori 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

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p39

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.

4. Sistema Territoriale Salentino e Dinamiche di Sviluppo

LUIGI PIPER E MARCO BENVENUTO

4.1 I Sistemi Territoriali Locali (STL)

La nozione di Sistema Territoriale Locale (STL) — nella letteratura internazionale correntemente indicata con l'acronimo LTS, Local Territorial System — rappresenta uno degli strumenti concettuali e operativi più fecondi per l'analisi delle dinamiche di sviluppo di un'area geografica in termini che trascendono la semplice dimensione economica (Guido e Pino, 2018). La sua rilevanza teorica e applicativa si situa all'intersezione tra la geografia economica, le scienze regionali e il place marketing strategico, e si fonda sul riconoscimento che le unità pertinenti per lo studio dello sviluppo locale non coincidono necessariamente con le perimetrazioni amministrative dei singoli comuni o delle province, ma emergono piuttosto da configurazioni spaziali caratterizzate da coerenza interna sul piano delle strutture produttive, delle identità culturali, delle reti relazionali e delle vocazioni territoriali.

La tradizione italiana di studio dei sistemi territoriali affonda le sue radici nella riflessione sul distretto industriale marshalliano, riletta e reinterpretata da Becattini (1990; 2000) in chiave di sistema socio-economico locale fondato su relazioni di prossimità, fiducia e specializzazione produttiva. Tuttavia, il concetto di STL supera i limiti del distretto industriale sotto un profilo cruciale: mentre quest'ultimo si definisce essenzialmente in termini di concentrazione settoriale e di divisione del lavoro tra imprese omogenee, lo STL cattura la complessità delle relazioni tra soggetti eterogenei — pubblici, privati, del terzo settore, residenti e non — che condividono un territorio, una storia, un sistema di valori e una "vocazione" di sviluppo (Dematteis e Governa, 2005; Governa, 1997). È questa capacità di integrare dimensioni economiche, sociali, culturali e spaziali in un'unica unità di analisi a rendere lo STL uno strumento particolarmente adatto allo studio dei territori a elevata densità patrimoniale del Mezzogiorno italiano.

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p57

Sul piano teorico, la definizione di STL adottata in questo volume si ricollega direttamente al framework elaborato da Guido (2000) e successivamente sviluppato in una serie di ricerche empiriche sui sistemi territoriali della Provincia di Lecce (Guido e Pino, 2016, 2018; Pino, Guido e Peluso, 2015; Prete et al., 2025) e sull'immagine percepita (Di Vittorio et al., 2019). In questa prospettiva, uno STL è definito come un'area sub-regionale composta da uno o più comuni accomunati da caratteristiche socioeconomiche e territoriali condivise e da una predominante "vocazione" — industriale o turistica — che orienta le sue strategie di differenziazione competitiva. La vocazione territoriale, in questa accezione, non è semplicemente una variabile descrittiva ma una risorsa strategica: essa esprime "una caratteristica oggettiva, evidente, espressione e sintesi del potenziale di risorse, abilità e capacità di un territorio, plasmata dalla sua storia e che orienta il suo futuro verso una strategia unica di differenziazione nella competizione territoriale" (Calabrese, Mastroberardino e Cortese, 2014, p. 308).

Nel contesto pugliese e salentino, il ricorso agli STL come unità di analisi e pianificazione risponde a un'esigenza strutturale: il territorio provinciale leccese è composto da 97 comuni, la grande maggioranza dei quali conta meno di 5.000 abitanti, con risorse amministrative, capacità progettuali e dotazioni infrastrutturali molto limitate. La frammentazione istituzionale che ne deriva costituisce uno degli ostacoli più significativi alla costruzione di strategie di sviluppo turistico coerenti e di lungo periodo. La Regione Puglia ha recepito questa consapevolezza nel proprio Piano Strategico del Turismo 2019–2025 (Regione Puglia, 2019), che adotta una logica di sistema territoriale per il coordinamento delle politiche di valorizzazione, superando la prospettiva del singolo comune o della singola attrattiva.

Prete et al. (2025), sviluppando il framework di Guido e Pino (2016, 2018), attraverso una cluster analysis gerarchica su 968 variabili spaziali, economiche e sociali relative agli anni 2012–2022, hanno identificato quattro STL nella Provincia di Lecce: il Capital LTS (corrispondente a Lecce), il Coastal LTS (dieci comuni costieri), l'Inland LTS (cinquantasei comuni dell'entroterra, tra cui Guagnano) e il Western LTS (trenta comuni della costa occidentale). Ciascuno di questi sistemi presenta un profilo distinto di vocazione, attrattività e capacità competitiva, con implicazioni strategiche specifiche per le politiche di investimento e di sviluppo. Come si discuterà più in dettaglio nel paragrafo

4.3, è l'Inland LTS — il sistema in cui si colloca Guagnano — a presentare le potenzialità turistico-educative più significative e meno esplorate, proprio in virtù della sua minore esposizione alle logiche del turismo di massa e della maggiore integrità del suo patrimonio ambientale, culturale e identitario.

L'adozione del framework degli STL non è soltanto una scelta metodologica: è una posizione teorica che ha implicazioni dirette per il modo in cui si concepisce lo sviluppo del turismo sostenibile. Pensare il territorio come sistema — e non come somma di risorse isolate — significa riconoscere che il valore di ciascuna componente dipende dalla qualità delle relazioni che la connettono alle altre, e che le strategie di valorizzazione più efficaci sono quelle che rafforzano la coerenza sistemica piuttosto che puntare all'ottimizzazione di singoli elementi. È in questa prospettiva che Magnaghi (2010) propone il concetto di "coscienza di luogo" come condizione preliminare di ogni progetto locale autentico: non si può sviluppare ciò che non si conosce profondamente, e la conoscenza profonda di un territorio richiede pratiche di lettura critica che sono, nella loro sostanza, pratiche educative. Il turismo sostenibile, in questa luce, non è soltanto un settore economico da sviluppare, ma un veicolo attraverso cui le comunità possono costruire — e condividere con i visitatori — quella conoscenza critica del proprio territorio che è il presupposto di ogni sviluppo autentico.

4.2 Le risorse degli STL

Le risorse di un Sistema Territoriale Locale non coincidono con le attrazioni turistiche nel senso convenzionale del termine, né con i soli asset economicamente sfruttabili in un dato momento. Il concetto di risorsa territoriale, elaborato nella tradizione degli studi regionali italiani a partire dai contributi fondativi di Governa (1997) e Dematteis e Governa (2005), designa l'insieme delle componenti materiali e immateriali di un territorio che, in determinate condizioni di attivazione e valorizzazione, possono contribuire ai processi di sviluppo locale. La distinzione tra risorsa potenziale e risorsa attivata è centrale in questa prospettiva: un oliveto millenario, un borgo medievale, una tradizione musicale o un saper fare artigianale non diventano automaticamente risorse per lo sviluppo per il solo fatto di esistere; essi richiedono processi di

riconoscimento collettivo, di valorizzazione culturale e di organizzazione progettuale che sono essi stessi pratiche formative e politiche.

Nella letteratura di place marketing strategico, Kotler, Jatusripitak e Maesincee (2002) classificano le risorse territoriali lungo due assi principali: quello dell'attrattività del luogo — intesa come capacità di attrarre e trattenere risorse esterne (capitali, imprese, visitatori, talenti) — e quello della capacità competitiva — intesa come efficienza nell'utilizzo e nella valorizzazione delle risorse disponibili per migliorare il benessere dei residenti. Prete et al. (2025), applicando questo framework agli STL della Provincia di Lecce, hanno operazionalizzato questi due assi attraverso un sistema articolato di indicatori economici (valore aggiunto settoriale, numero di imprese attive, cessate e specializzate, indici di sostituzione e carico sociale), sociali (indicatori demografici, sanitari e culturali) e ambientali (consumo idrico pro capite, aree protette, densità di popolazione), misurati per due periodi (2012 e 2022) con proiezioni al 2030 tramite estrapolazione lineare.

I risultati di questa analisi offrono un quadro di grande utilità per contestualizzare le risorse del territorio salentino. Per quanto riguarda il Coastal LTS, il sistema mostra i valori più elevati di sviluppo sostenibile (15,77 nel 2012, 20,10 nel 2022, con proiezione a 24,43 nel 2030) ma presenta una traiettoria discendente dell'attrattività (da 2,08 nel 2012 a 1,72 nel 2030), un segnale preoccupante che riflette i rischi di deterioramento del modello balneare sotto la pressione dell'overtourism stagionale (Prete et al., 2025). L'Inland LTS, che include Guagnano, mostra invece una dinamica inversa: partendo dai valori più bassi di sviluppo sostenibile (8,36 nel 2012) registra il tasso di crescita più elevato del periodo (+64% tra 2012 e 2022), con una proiezione che lo porta a 19,04 nel 2030, avvicinandosi rapidamente al livello del Coastal LTS. Questa convergenza suggerisce che l'entroterra salentino è entrato in una fase di transizione in cui le sue risorse specifiche stanno acquisendo crescente rilevanza competitiva.

Le risorse del territorio salentino possono essere classificate secondo quattro grandi categorie, ciascuna delle quali presenta caratteristiche specifiche in termini di potenziale educativo, fragilità e condizioni di valorizzazione sostenibile.

La prima categoria riguarda il patrimonio naturale e ambientale. Il Salento è un territorio di straordinaria biodiversità, caratterizzato dalla coesistenza di ecosistemi molto diversi in uno spazio geografico relativamente contenuto: la costa adriatica con le sue scogliere calcaree e le

grotte marine, la costa ionica con le sue lunghe spiagge sabbiose, le zone umide costiere come Le Cesine (Riserva Naturale dello Stato e sito Ramsar), gli ambienti di macchia mediterranea e i boschi planiziari dell'interno come i Paduli di Guagnano. Questo mosaico di habitat ospita una ricchezza biologica di grande valore: secondo i dati della Regione Puglia (2019), il territorio provinciale leccese conta 29 Siti di Importanza Comunitaria (SIC) e 13 Zone di Protezione Speciale (ZPS), per una superficie protetta che supera il 20% del territorio. La fragilità di questi ecosistemi è tuttavia elevata: la pressione turistica nelle aree costiere, l'inquinamento delle falde idriche, l'erosione costiera accelerata dal cambiamento climatico e la devastazione prodotta dalla Xylella fastidiosa nell'olivicoltura costituiscono minacce concrete che impongono approcci di valorizzazione fondati sulla custodia piuttosto che sullo sfruttamento.

La seconda categoria riguarda il patrimonio storico-culturale. Il Salento è un territorio di stratificazione storica eccezionale, in cui le tracce di insediamenti che si estendono dall'età messapica all'età moderna si sovrappongono in un palinsesto di grande complessità interpretativa. I siti messapici di Ugento, Manduria, Vaste e Rudiae, i mosaici tardoromani di Otranto, le cripte basiliane affrescate disseminate nell'entroterra (come quella di Santi Stefani a Vaste o la cripta della Coelimanna a Poggiardo), il barocco leccese con la sua capacità di rielaborare influenze spagnole, bizantine e locali in una sintesi architettonica originale, le masserie storiche come sistemi insediativi produttivi integrati: queste risorse costituiscono un patrimonio di straordinaria densità che tuttavia richiede mediazioni culturali sofisticate per essere reso accessibile a visitatori non specialisti senza banalizzarne la complessità. Come hanno mostrato Graham, Ashworth e Tunbridge (2000) nella loro analisi della geografia del patrimonio, il valore educativo di un sito storico non è una proprietà intrinseca del luogo, ma dipende dalla qualità delle pratiche interpretative che lo connettono alle esperienze e ai sistemi di riferimento dei visitatori.

La terza categoria riguarda le produzioni agroalimentari di qualità, che nel Salento sono strettamente intrecciate con la storia del paesaggio agrario e con l'identità culturale delle comunità locali. La viticoltura del Negroamaro e del Primitivo, con i suoi prodotti DOC e IGT di crescente riconoscimento internazionale (Salice Salentino DOC, Primitivo di Manduria DOC, Brindisi DOC, Squinzano DOC), l'olivicoltura con le

cultivar autoctone Cellina di Nardò, Ogliarola leccese e Frantoio, la cerealicoltura biologica in espansione, la pasta artigianale, le produzioni casearie e i prodotti da forno tradizionali costituiscono un sistema agroalimentare di grande valore identitario, economico ed educativo. La minaccia della Xylella, pur nella sua devastante concretezza, ha paradossalmente reso più visibile questa ricchezza, mobilitando energie di ricerca, resistenza e innovazione che offrono materiale straordinario per esperienze turistico-educative sui temi della resilienza ecologica, dell'agricoltura rigenerativa e del rapporto tra pratiche agricole e paesaggio culturale.

La quarta categoria, infine, riguarda il patrimonio immateriale: la musica della pizzica e il complesso simbolico-rituale della taranta, i dialetti locali con le loro tracce di greco medievale e di influenze arabico-normanne, le feste patronali e i riti di devozione popolare, le pratiche artigianali della cartapesta leccese, della ceramica di Cutrofiano e dell'intreccio della paglia, la cucina tradizionale con le sue preparazioni stagionali legate ai cicli agricoli. Questo patrimonio immateriale è, secondo la classificazione UNESCO (2003), particolarmente fragile perché vive esclusivamente nella pratica delle comunità che lo tramandano e rischia di estinguersi con il progressivo indebolimento dei legami intergenerazionali prodotto dall'urbanizzazione e dalla globalizzazione culturale. Al tempo stesso, esso possiede un potenziale educativo straordinario, perché rappresenta la dimensione più incorporata e vissuta dell'identità culturale locale: quella che non si trasmette attraverso la lettura o l'ascolto, ma soltanto attraverso il fare condiviso, l'osservazione partecipata e la relazione diretta tra maestro e apprendista (Polanyi, 1966).

È importante sottolineare che queste quattro categorie di risorse non sono compartimenti separati, ma dimensioni di un sistema integrato in cui le connessioni sono spesso più significative delle componenti isolate. Il paesaggio olivicolo e vitivinicolo è allo stesso tempo risorsa naturale, patrimonio storico, produzione agroalimentare e patrimonio immateriale: la sua comprensione richiede una lettura trasversale che attraversi tutte e quattro le dimensioni. È precisamente questa complessità connettiva che rende il territorio salentino un laboratorio privilegiato per il turismo educativo: un luogo in cui si può imparare a leggere la realtà nella sua irriducibile multidimensionalità, contro le tendenze alla semplificazione e alla specializzazione settoriale che caratterizzano gran parte dell'offerta turistica contemporanea.

4.3 Potenzialità turistico-educative basate sulle risorse

L'analisi delle risorse di un Sistema Territoriale Locale non esaurisce il proprio valore conoscitivo nella semplice catalogazione patrimoniale. Essa diventa strategicamente rilevante soltanto quando consente di identificare le condizioni attraverso cui quelle risorse possono essere mobilitate in processi di sviluppo sostenibile, capaci di generare valore economico, coesione sociale e qualità educativa in modo simultaneo e sinergico. È in questo passaggio — dalla risorsa alla potenzialità, dall'inventario alla progettazione — che si colloca il contributo originale di questo paragrafo rispetto alla letteratura esistente sul turismo territoriale del Mezzogiorno.

Il concetto di potenzialità turistico-educativa adottato in questa sede si distingue deliberatamente da quello, più consolidato, di attrattività turistica. Quest'ultimo, nella sua accezione prevalente nella letteratura di place marketing (Dwyer e Kim, 2003; Kotler, Jatusripitak e Maesincee, 2002), misura la capacità di un territorio di attrarre flussi di visitatori e investimenti, valutando variabili quali il valore aggiunto generato dal settore turistico, la specializzazione produttiva, il potenziale esportativo e la domanda interna. Si tratta di dimensioni senz'altro rilevanti, ma strutturalmente insufficienti a cogliere la qualità formativa delle esperienze che un territorio può offrire. Come hanno mostrato Prete et al. (2025) nella loro analisi degli STL della Provincia di Lecce, la capacità competitiva di un LTS non si riduce ai suoi indicatori economici: essa dipende in misura crescente dalla qualità delle risorse umane, dal capitale tecnologico e relazionale, e dalla capacità delle istituzioni di costruire strategie di sviluppo coerenti con la vocazione territoriale. In questa prospettiva, la potenzialità turistico-educativa può essere intesa come una componente specifica della capacità competitiva complessiva di un LTS: quella che misura l'efficacia con cui le risorse territoriali vengono trasformate in esperienze capaci di produrre apprendimento, decentramento epistemico e sviluppo delle capacità umane nei visitatori e nelle comunità locali.

4.3.1 Il posizionamento strategico del Salento interno

L'analisi condotta da Prete et al. (2025) sui quattro STL della Provincia di Lecce offre uno sfondo quantitativo di grande utilità per contestualizzare le potenzialità turistico-educative del territorio salentino. La ricerca, basata su una cluster analysis gerarchica (Hair, Anderson e Tatham, 1987; Ward, 1963) su 968 variabili spaziali, economiche e sociali per il periodo 2012–2022, con proiezioni al 2030 tramite estrapolazione lineare, ha consentito di mappare le traiettorie di sviluppo dei quattro sistemi identificati e di formulare raccomandazioni strategiche differenziate per ciascuno di essi.

I risultati mostrano che l'Inland LTS — il sistema che include Guagnano e i cinquantasei comuni dell'entroterra leccese — presenta nel 2012 i valori più bassi di sviluppo sostenibile (8,36), attrattività (2,25) e capacità competitiva (1,18) tra tutti e quattro gli STL considerati. Tuttavia, nel decennio 2012–2022, registra la crescita più intensa dell'indice di sviluppo sostenibile (+64%), portandosi a 13,70 nel 2022 con una proiezione a 19,04 nel 2030 — valore che lo porrebbe in linea con il Coastal LTS attuale. Questa dinamica di crescita accelerata segnala un territorio in fase di transizione, caratterizzato da forze di cambiamento interne ancora largamente inespresse sul piano delle strategie di marketing territoriale.

Nel framework della matrice GE/McKinsey adattata da Kotler et al. (2002) e applicata da Prete et al. (2025), l'Inland LTS si colloca stabilmente nel quadrante della reduction of investments nelle analisi relative al 2012 e al 2022, indicando una situazione di bassa attrattività e bassa capacità competitiva che richiede strategie di rivitalizzazione selettiva piuttosto che di espansione generalizzata. Questa diagnosi, apparentemente penalizzante, contiene in realtà un'indicazione strategica di grande pertinenza per il turismo educativo: i territori con bassa attrattività convenzionale — misurata in termini di flussi, strutture ricettive e valore aggiunto diretto — possono presentare potenzialità elevate per forme di turismo che valorizzano precisamente la loro diversità rispetto ai modelli dominanti. La scarsità di infrastrutturazione turistica di massa, la conservazione di paesaggi agrari autentici, la vitalità delle tradizioni locali e la presenza di comunità ancora fortemente radicate nel territorio costituiscono risorse ad alto valore pedagogico, ancorché difficilmente catturabili dagli indicatori convenzionali di attrattività.

Questa osservazione richiama la distinzione fondamentale che Pine e Gilmore (1999) hanno introdotto tra commodity, prodotto, servizio ed esperienza come stadi evolutivi della creazione di valore economico: nei territori a bassa attrattività convenzionale, il salto strategico più promettente non consiste nell'intensificazione dell'offerta di servizi standard, ma nella transizione verso un'economia delle esperienze capace di valorizzare le specificità irriproducibili del luogo. Il turismo educativo, nella misura in cui è fondato su risorse intrinsecamente locali — un vitigno autoctono, un ecosistema specifico, una pratica artigianale tramandabile soltanto in quel contesto — costituisce la forma più evoluta di questo paradigma esperienziale, perché produce un vantaggio competitivo che non è replicabile altrove e che si rafforza, anziché erodersi, con l'uso.

4.3.2 Primo asse: il turismo culturale approfondito

Il primo asse di potenzialità riguarda il turismo culturale approfondito, fondato sul patrimonio storico-architettonico, artistico e identitario del territorio. La letteratura sull'heritage tourism (Graham, Ashworth e Tunbridge, 2000; Piper et al., 2022; Smith, 2006; Timothy e Boyd, 2003) ha mostrato che le esperienze di turismo culturale producono il maggiore impatto educativo quando superano la logica della visita passiva e si strutturano come percorsi interpretativi che mettono il visitatore in relazione attiva con la complessità storica dei luoghi. Tilden (1957), nel testo fondativo dell'interpretazione del patrimonio, aveva identificato sei principi fondamentali che restano straordinariamente attuali: l'interpretazione deve connettere il patrimonio alla personalità e all'esperienza del visitatore; deve rivelare significati profondi piuttosto che limitarsi alla trasmissione di fatti; deve essere olistica e non ridursi a parti isolate; deve mirare a provocare piuttosto che a istruire; deve presentare il tutto prima delle parti; e deve adattarsi al pubblico specifico a cui si rivolge.

Nel territorio salentino, il barocco leccese offre un caso particolarmente significativo di patrimonio potenzialmente trasformativo. La sua esuberanza formale — che Praz (1947) aveva letto come espressione della volontà di stupore e meraviglia tipica dell'età della Controriforma — non è soltanto una questione di stile architettonico, ma riflette una

precisa collocazione del territorio nella geopolitica culturale del Mediterraneo moderno: una periferia imperiale spagnola che elabora, attraverso la pietra leccese malleabile e duttile, una risposta locale alla potenza simbolica del centro. Leggere il barocco salentino come testo storico significa aprire una finestra su dinamiche di potere, identità e resistenza culturale che rimandano direttamente a questioni attuali di globalizzazione, periferia e differenza. Non basta mostrare la facciata di Santa Croce: occorre aiutare il visitatore a leggere nelle sue lesene, nei suoi mascheroni e nelle sue profilature la storia stratificata di un territorio che ha saputo trasformare il dominio in bellezza.

In questa direzione si muovono le ricerche sulla critical heritage education (Smith e Waterton, 2009) e sul dissonant heritage (Tunbridge e Ashworth, 1996), che insistono sulla necessità di costruire esperienze patrimoniali capaci di attivare pensiero critico, empatia storica e responsabilità verso la conservazione, senza nascondere le contraddizioni, i conflitti e le memorie scomode che ogni patrimonio porta con sé. Una prospettiva confermata da Gruenewald (2003), per il quale il luogo non è mai semplicemente uno sfondo dell'apprendimento, ma un testo politico e culturale che richiede una pedagogia critica capace di renderne visibili le dimensioni di potere, esclusione e possibile trasformazione.

4.3.3 Secondo asse: il turismo enogastronomico educativo

Il secondo asse riguarda il turismo enogastronomico educativo, fondato sulle produzioni agricole e alimentari di qualità del territorio. Questo è forse il settore in cui le potenzialità del Salento sono più immediatamente riconoscibili e al tempo stesso più esposte al rischio di mercificazione superficiale. La letteratura sull'agritourism e sul culinary tourism (Hall e Sharples, 2003; Long, 2004; Quan e Wang, 2004; Richards, 2002) ha documentato la crescita esponenziale della domanda di esperienze gastronomiche autentiche come motivazione primaria al viaggio — il settore rappresenta oggi circa il 30% dell'intera spesa turistica globale (UNWTO, 2023) — ma ha anche mostrato come questa domanda possa facilmente produrre dinamiche di folklorizzazione in cui la tradizione alimentare viene ridotta a spettacolo consumabile, separata dai suoi contesti di produzione e dai suoi significati culturali profondi.

L'approccio qui proposto intende invece valorizzare la dimensione epistemica del cibo come forma di conoscenza incarnata del territorio (Merleau-Ponty, 1945; Polanyi, 1966). Assaggiare un Negroamaro in purezza prodotto con uve allevate ad alberello in un vigneto di cinquant'anni, comprendere le ragioni agronomiche e storiche di quella tecnica di allevamento, conoscere il nome del viticoltore e la storia della sua famiglia, visitare la cantina dove quell'uva è diventata vino: tutto questo costruisce una forma di conoscenza del territorio che non è riducibile alla somma delle informazioni trasmesse, ma costituisce un'esperienza integrata di paesaggio, storia, economia e cultura. Pine e Gilmore (1999) avevano già intuito che il valore competitivo dei prodotti si sposta progressivamente dall'oggetto all'esperienza che lo circonda; una pedagogia del turismo enogastronomico deve però andare oltre questa intuizione, che rischia di restare confinata nella logica del consumo, per includere la dimensione della comprensione critica: chi produce, come, con quali conseguenze ecologiche e sociali, a beneficio di chi.

In questo quadro, la crisi della Xylella fastidiosa — batterio da quarantena (Simeone et al., 2016) che ha colpito in modo devastante l'olivicoltura salentina, distruggendo stimati 21 milioni di alberi in Puglia e compromettendo un paesaggio costruito in secoli di lavoro contadino — costituisce paradossalmente un'opportunità pedagogica di grande rilievo. La ricerca scientifica internazionale sulla diffusione e il contenimento dell'epidemia (EFSA, 2020; Saponari et al., 2019) ha trasformato il Salento in un laboratorio mondiale di epidemiologia vegetale, rendendo visibili dinamiche complesse di interazione tra ecosistemi, pratiche agricole, politiche sanitarie e interessi economici. Un'esperienza turistica che porta i visitatori a comprendere questa crisi nella sua multidimensionalità — ecologica, storica, economica, politica — produce una forma di apprendimento al tempo stesso profondamente locale e globalmente rilevante, poiché le questioni che essa solleva (cambiamento climatico, vulnerabilità degli ecosistemi agrari, sostenibilità delle monocolture, governance delle emergenze fitosanitarie) appartengono alla condizione planetaria contemporanea.

Sul piano dell'offerta, il territorio salentino dispone di una filiera vitivinicola di crescente qualità e riconoscimento internazionale, con cantine cooperative e private che stanno investendo significativamente in pratiche di viticoltura biologica e biodinamica, in architetture enoturistiche di qualità e in strategie di comunicazione territoriale sofisticate (Piper, Prete e Capestro, 2017). La Cantina di Guagnano, fondata nel

1935, rappresenta in questo panorama un caso esemplare di come la forma cooperativa possa combinare la valorizzazione delle specificità territoriali con la sostenibilità economica della piccola impresa agricola, offrendo al tempo stesso un modello organizzativo di grande interesse educativo per la comprensione delle economie di solidarietà e delle pratiche di governance collettiva delle risorse comuni (Ostrom, 1990).

4.3.4 Terzo asse: il turismo ambientale e della sostenibilità

Il terzo asse riguarda il turismo ambientale e della sostenibilità, fondato sulle risorse naturali e paesaggistiche dell'entroterra salentino. Questo asse è il meno sviluppato sul piano dell'offerta attuale, ma presenta potenzialità straordinarie soprattutto in relazione alle aree protette dell'interno, alle zone umide di rilevanza internazionale e ai corridoi ecologici che collegano i frammenti residui di vegetazione naturale nell'entroterra coltivato.

La letteratura sull'ecotourism (Buckley, 2009; Fennell, 2008; Weaver, 2008) ha mostrato che le esperienze di turismo naturalistico producono gli impatti educativi più significativi quando combinano tre elementi: l'osservazione guidata con elevata competenza naturalistica; la comprensione dei processi ecologici che governano gli ecosistemi visitati; e la connessione esplicita tra la salute degli ecosistemi locali e le dinamiche globali del cambiamento ambientale. In questa prospettiva, un percorso naturalistico nei Paduli non è soltanto un'opportunità di svago nella natura, ma può diventare un laboratorio di ecologia applicata che connette la biodiversità floristica e faunistica locale con le dinamiche di frammentazione degli habitat, di diffusione delle specie invasive e di alterazione dei regimi idrologici prodotte dal cambiamento climatico.

La ricerca sulla place attachment (Lewicka, 2011; Scannell e Gifford, 2010) ha mostrato come le esperienze di immersione negli ecosistemi naturali producano forme di attaccamento ai luoghi che hanno effetti duraturi sulle intenzioni comportamentali in materia ambientale: le persone che hanno sviluppato un legame affettivo con un ecosistema specifico tendono a mostrare maggiore disponibilità a impegnarsi nella sua protezione (Prete et al., 2017; Rizzo et al., 2018). Questa connessione tra esperienza estetica ed emotiva della natura e responsabilità

ecologica costituisce il nucleo di quello che Clayton e Opotow (2003) chiamano environmental identity — un costrutto che le esperienze di turismo naturalistico ben progettate possono contribuire a sviluppare in modo significativo.

In termini di offerta specifica, l'area naturale dei Paduli nel territorio di Guagnano rappresenta un caso di studio di particolare interesse. Si tratta di una delle poche aree di macchia mediterranea e bosco misto ancora integre nell'entroterra salentino settentrionale, habitat di numerose specie di uccelli migratori e stanziali e rifugio di una biodiversità floristica che include specie rare e protette. La sua valorizzazione turistica è ancora largamente inesplorata, ma le condizioni di base per esperienze di birdwatching, botanica applicata, fotografia naturalistica e trekking guidato sono già presenti. Ciò che manca è l'architettura educativa — le mediazioni culturali, i percorsi interpretativi, le figure di guida naturalistica qualificata — che trasformerebbe la visita in apprendimento.

4.3.5 La dimensione trasversale: il turismo di comunità

Trasversale ai tre assi descritti è una quarta dimensione che merita attenzione specifica: il turismo di comunità (community-based tourism) come modalità organizzativa capace di massimizzare le potenzialità educative di ciascun asse. La letteratura su questo modello (Higgins-Desbiolles, Carnicelli, Krolikowski, Wijesinghe e Boluk, 2019; Salazar, 2012; Scheyvens, 2002) ha documentato come le esperienze turistiche progettate e gestite direttamente dalle comunità locali producano sistematicamente impatti educativi più profondi rispetto a quelle organizzate da operatori esterni, per una serie di ragioni convergenti.

In primo luogo, il coinvolgimento diretto dei residenti come co-protagonisti dell'esperienza — e non come semplici prestatori di autenticità, secondo la critica avanzata da MacCannell (1976) — produce un effetto di riflessività identitaria che ha valore formativo anche per la comunità ospitante, non solo per i visitatori. Come ha mostrato Bourdieu (1984), il patrimonio culturale tende a diventare visibile come tale soltanto quando viene messo in relazione con uno sguardo esterno: il processo di preparazione e comunicazione del patrimonio ai visitatori costringe i residenti a esplicitare saperi normalmente taciti, a valorizzare pratiche quotidiane date per scontate, a costruire narrazioni della

propria comunità capaci di alimentare nuove forme di orgoglio identitario e di impegno nella conservazione.

In secondo luogo, il turismo di comunità produce forme di ridistribuzione del valore economico molto più efficaci rispetto al turismo organizzato da operatori esterni: la quota di spesa turistica che rimane nell'economia locale è sistematicamente più alta quando i residenti sono i diretti gestori dell'esperienza (Scheyvens, 2002). Questo ha conseguenze importanti per la sostenibilità del modello nel lungo periodo: le comunità che traggono benefici economici diretti dal turismo hanno maggiore incentivo a investire nella qualità e nella sostenibilità delle esperienze offerte, e minore probabilità di subire passivamente i processi di mercificazione che Harvey (2005) ha dimostrato essere strutturalmente connessi alle logiche neoliberali di valorizzazione del territorio.

In terzo luogo, e forse soprattutto, il turismo di comunità crea le condizioni per quelle pratiche di apprendimento reciproco tra residenti e visitatori che Wenger (1998) descrive come communities of practice: contesti in cui soggetti con background diversi partecipano a pratiche condivise di costruzione del significato, producendo conoscenza che non sarebbe accessibile a nessuno dei partecipanti in modo isolato. Questa dimensione di reciprocità è quella che distingue il turismo educativo autentico da quello che si limita a vendere un'esperienza di autenticità preconfezionata: nel primo caso, l'incontro è aperto, imprevedibile e formativo per entrambe le parti; nel secondo, è chiuso, standardizzato e fondamentalmente unidirezionale.

4.3.6 Vincoli strutturali e condizioni di attivazione

Un'analisi realistica delle potenzialità turistico-educative del territorio salentino non può ignorare i vincoli strutturali che ne limitano l'attivazione. Prete et al. (2025) hanno identificato nella frammentazione istituzionale uno dei principali ostacoli alla costruzione di strategie di sviluppo territoriale coerenti. La molteplicità di piccoli comuni con risorse amministrative limitate e scarsa propensione alla cooperazione intercomunale genera inefficienze nella governance che si traducono in difficoltà di progettazione integrata, di accesso ai finanziamenti europei e di costruzione di offerte turistiche sistemiche. Questo vincolo è particolarmente acuto nell'Inland LTS, dove la media dei comuni per abitante è

la più bassa tra tutti i sistemi considerati e dove le risorse tecniche e amministrative disponibili a livello locale sono spesso insufficienti per la gestione di progetti di medio-lungo periodo.

Un secondo vincolo strutturale riguarda la qualità della formazione degli operatori turistici. Come documenta il Piano Strategico del Turismo della Regione Puglia (2019), la qualità delle competenze professionali nel settore dell'accoglienza e della mediazione culturale è ancora molto disomogenea, con un divario significativo tra la qualità dell'offerta nelle principali destinazioni costiere e quella disponibile nell'entroterra. La costruzione di esperienze turistico-educative di qualità richiede operatori capaci di combinare competenze tecniche specifiche (viticoltura, naturalistica, storia dell'arte, tradizioni locali) con competenze pedagogiche (facilitazione dell'apprendimento esperienziale, gestione dei gruppi, progettazione di percorsi interpretativi), una combinazione che i percorsi formativi convenzionali del settore turistico raramente offrono.

Un terzo vincolo è quello della stagionalità: il turismo salentino è ancora prevalentemente concentrato nei mesi estivi e nelle destinazioni costiere, con ricadute economiche molto limitate sull'entroterra e sulle stagioni di spalla. Le esperienze turistico-educative di qualità hanno tutto l'interesse a posizionarsi in una stagionalità diversa — la primavera e l'autunno sono le stagioni più favorevoli per le visite ai vigneti, per le escursioni naturalistiche e per le esperienze legate alle tradizioni agricole — ma questo richiede una capacità di marketing territoriale sofisticata che nei comuni dell'entroterra è ancora largamente assente.

Come hanno argomentato Prete et al. (2025) sulla scorta del place marketing strategico di Kotler, Jatusripitak e Maesincee (2002), il superamento di questi vincoli richiede un processo strutturato in tre fasi: l'identificazione dei determinanti locali dello sviluppo attraverso la valutazione del posizionamento competitivo; la definizione di strategic thrusts fondati sulla visione del posizionamento desiderato; e la formulazione di strategie di sviluppo capaci di migliorare attrattività e capacità competitiva attraverso leve strategiche calibrate sulle specificità di ciascun LTS. Per l'Inland LTS, e in particolare per Guagnano, questa traiettoria suggerisce investimenti di tipo selettivo — concentrati sui segmenti in cui il territorio ha già mostrato segnali di vitalità e differenziazione — piuttosto che strategie di espansione generalizzata. Il turismo enogastronomico educativo, il turismo naturalistico nei Paduli e il

turismo culturale legato al patrimonio architettonico minore dell'entroterra costituiscono i tre ambiti in cui questa strategia selettiva può produrre i risultati più significativi, a condizione che sia accompagnata da un investimento serio nella formazione degli operatori, nella qualità delle mediazioni culturali e nella costruzione di reti cooperative tra i comuni dell'entroterra.

4.4 Conclusioni

Il territorio salentino si configura come un laboratorio privilegiato per la sperimentazione di modelli di turismo sostenibile e consapevole, a condizione che le sue potenzialità vengano lette attraverso un framework analitico capace di andare oltre gli indicatori convenzionali di attrattività e capacità competitiva. L'analisi condotta in questo capitolo ha mostrato che la ricchezza del Salento non risiede soltanto nella quantità e nella qualità delle sue risorse materiali e immateriali, ma nella loro straordinaria densità connettiva: la capacità, cioè, di mettere in relazione paesaggio, storia, cultura, produzione alimentare e vita comunitaria in un sistema di significati che è allo stesso tempo profondamente locale e universalmente comprensibile.

Il framework degli STL, applicato al territorio salentino attraverso la ricerca di Prete et al. (2025), ha consentito di identificare il posizionamento strategico dell'Inland LTS — il sistema che include Guagnano — come un territorio in fase di transizione, caratterizzato da bassa attrattività convenzionale ma da un tasso di crescita dello sviluppo sostenibile tra i più elevati della provincia. Questo posizionamento suggerisce che la traiettoria di sviluppo più promettente per l'entroterra salentino non passa attraverso l'imitazione dei modelli costieri, ma attraverso la valorizzazione delle specificità che lo differenziano: l'autenticità del paesaggio agrario, la vitalità delle tradizioni comunitarie, la qualità delle produzioni agroalimentari e la ricchezza degli ecosistemi naturali.

Le potenzialità turistico-educative identificate lungo i tre assi principali — turismo culturale approfondito, turismo enogastronomico educativo e turismo ambientale e della sostenibilità — non sono, tuttavia, potenzialità spontaneamente attivabili. Esse richiedono investimenti specifici in architetture educative, mediazioni culturali, formazione degli operatori e governance intercomunale cooperativa. Senza questi investimenti, il rischio è che le risorse del territorio vengano valorizzate

attraverso forme di turismo estrattivo che ne consumano il valore simbolico senza restituire benefici duraturi alle comunità locali.

È precisamente in risposta a questo rischio che il progetto CUIS — di cui questo volume documenta i risultati — ha inteso costruire un modello operativo alternativo: non una teoria del turismo sostenibile, ma un insieme di pratiche sperimentate, valutate e documentate che possano orientare amministratori, operatori e progettisti verso forme di valorizzazione più consapevoli, più rispettose e più capaci di produrre sviluppo autentico. Il caso di Guagnano, analizzato in dettaglio nel sesto capitolo, è il cuore empirico di questa proposta: un piccolo comune dell'entroterra salentino che, a partire dalle proprie risorse specifiche, ha scelto di scommettere su un turismo che educa piuttosto che soltanto intrattiene, che radica piuttosto che soltanto attraversa, che costruisce relazioni piuttosto che soltanto vende esperienze.

Bibliografia

Becattini, G. (1990). The Marshallian industrial district as a socio-economic notion. In F. Pyke, G. Becattini, & W. Sengenberger (Eds.), Industrial Districts and Inter-Firm Co-operation in Italy (pp. 37–51). International Institute for Labour Studies, Geneva.

Becattini, G. (2000). Il distretto industriale. Un nuovo modo di interpretare il cambiamento economico. Rosenberg & Sellier, Torino.

Bourdieu, P. (1984). Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Buckley, R. (2009). Ecotourism: Principles and Practices. CABI, Wallingford.

Calabrese, G., Mastroberardino, P., & Cortese, F. (2014). Territorial vocation and territorial governance: A situationist point of view. In F. Go, M. D. Alvarez, & A. Yuksel (Eds.), Heritage, Tourism and Hospitality International Conference (pp. 306–321). Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, Istanbul.

Clayton, S., & Opotow, S. (Eds.). (2003). Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature. MIT Press, Cambridge, MA.

Dematteis, G., & Governa, F. (2005). Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il modello SLoT. FrancoAngeli, Milano.

Di Vittorio, A., de Cosmo, L. M., Iaffaldano, N., & Piper, L. (2019). Identity processes in marketing: Relationship between image and personality of tourist destination, destination self-congruity, and behavioral responses. Mercati e Competitività, 2, 13–40.

Dwyer, L., & Kim, C. (2003). Destination competitiveness: Determinants and indicators. Current Issues in Tourism, 6(5), 369–414.

EFSA (European Food Safety Authority). (2020). Update of the Xylella fastidiosa host plant database – Systematic literature search up to 24 March 2020. EFSA Journal, 18(4), 6114.

Fennell, D. A. (2008). Ecotourism (3rd ed.). Routledge, London.

Governa, F. (1997). Il milieu urbano. L'identità territoriale nei processi di sviluppo. FrancoAngeli, Milano.

Graham, B., Ashworth, G. J., & Tunbridge, J. E. (2000). A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy. Arnold, London.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Educational Researcher, 32(4), 3–12.

Guido, G. (2000). Un approccio strategico al marketing dei sistemi territoriali locali. Economia e Diritto del Terziario, 2, 605–629.

Guido, G., & Pino, G. (2016). A strategic place marketing model for the development of local territorial systems (LTSs). Scienze Regionali/Italian Journal of Regional Science, 15(1), 29–56.

Guido, G., & Pino, G. (2018). Il marketing territoriale. Pianificazione e ricerche. il Mulino, Bologna.

Hair, J., Anderson, R. K., & Tatham, R. L. (1987). Multivariate Data Analysis: With Readings. MacMillan, New York.

Hall, C. M., & Sharples, L. (Eds.). (2003). Food Tourism Around the World: Development, Management and Markets. Butterworth-Heinemann, Oxford.

Harvey, D. (2005). A Brief History of Neoliberalism. Oxford University Press, Oxford.

Higgins-Desbiolles, F., Carnicelli, S., Krolikowski, C., Wijesinghe, G., & Boluk, K. (2019). Degrowing tourism: Rethinking tourism. Journal of Sustainable Tourism, 27(12), 1926–1944.

Kotler, P., Jatusripitak, S., & Maesincee, S. (2002). The Marketing of Nations: A Strategic Approach to Building National Wealth. Free Press, New York.

Lewicka, M. (2011). Place attachment: How much does it depend on place and how much on people? Journal of Environmental Psychology, 31(3), 207–217.

Long, L. M. (Ed.). (2004). Culinary Tourism. University Press of Kentucky, Lexington.
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.
Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Gallimard, Paris.
Ostrom, E. (1990). Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge University Press, Cambridge.
Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1999). The Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage. Harvard Business School Press, Boston.
Piper, L., Prete, M. I., & Capestro, M. (2017). Le emozioni suscitate dall'inglese come lingua franca nella comunicazione dei prodotti di lusso "Made in Puglia": L'influenza del contesto culturale. Lingue e Linguaggi, 20, 125–150.
Piper, L., Prete, M. I., Palmi, P., & Guido, G. (2022). Loyal or not? Determinants of heritage destination satisfaction and loyalty: A study of Lecce, Italy. Journal of Heritage Tourism, 17(5), 593–608.
Pino, G., Guido, G., & Peluso, A. M. (2015). Perceived images and vocations of local territorial systems: Implications for place branding strategies. Journal of Product & Brand Management, 24(3), 287–302.
Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension. Doubleday, Garden City, NY.
Praz, M. (1947). Gusto neoclassico. Sansoni, Firenze.
Prete, M. I., Piper, L., Greco, V., & Guido, G. (2025). Sustainable development, attractiveness, and competitive capacity of touristic local territorial systems (LTSs) in South Italy: A strategic positioning. Place Branding and Public Diplomacy.
Prete, M. I., Piper, L., Rizzo, C., Pino, G., Capestro, M., Mileti, A., Pichierri, M., Amatulli, C., Peluso, A. M., & Guido, G. (2017). Determinants of southern Italian households' intention to adopt energy efficiency measures in residential buildings. Journal of Cleaner Production, 153, 83–91.
Quan, S., & Wang, N. (2004). Towards a structural model of the tourist experience: An illustration from food experiences in tourism. Tourism Management, 25(3), 297–305.
Regione Puglia. (2019). Piano strategico del turismo 2019–2025. Regione Puglia, Bari.

Richards, G. (2002). Gastronomy: An essential ingredient in tourism production and consumption. In A.-M. Hjalager & G. Richards (Eds.), Tourism and Gastronomy (pp. 3–20). Routledge, London.

Rizzo, C., Piper, L., Prete, M. I., Pino, G., & Guido, G. (2018). Exploring the perceived image of energy efficiency measures in residential buildings: Evidence from Apulia, Italy. Journal of Cleaner Production, 197(1), 349–355.

Salazar, N. B. (2012). Community-based cultural tourism: Issues, threats and opportunities. Journal of Sustainable Tourism, 20(1), 9–22.

Saponari, M., Boscia, D., Altamura, G., Loconsole, G., Zicca, M., Morelli, M., Palmisano, F., Savino, V., & Martelli, G. P. (2019). New hosts of Xylella fastidiosa and of its insect vectors in Apulia, Italy. Journal of Plant Pathology, 101(3), 763.

Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. Journal of Environmental Psychology, 30(1), 1-10.

Scheyvens, R. (2002). Tourism for Development: Empowering Communities. Prentice Hall, Harlow.

Simeone, A. M., Catalano, F., De Marzo, L., Loconsole, G., Nusillard, B., Porcelli, F., Saponari, M., Boscia, D., & Martelli, G. P. (2016). Identification of Philaenus spumarius (Hemiptera, Aphrophoridae) as a vector of Xylella fastidiosa in Apulia, Italy. Journal of Plant Pathology, 98(3), 607-609.

Smith, L. (2006). Uses of Heritage. Routledge, London.

Smith, L., & Waterton, E. (2009). Heritage, Communities and Archaeology. Duckworth, London.

Tilden, F. (1957). Interpreting Our Heritage. University of North Carolina Press, Chapel Hill.

Timothy, D. J., & Boyd, S. W. (2003). Heritage Tourism. Pearson, Harlow.

Tunbridge, J. E., & Ashworth, G. J. (1996). Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict. Wiley, Chichester.

UNESCO. (2003). Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. UNESCO, Paris.

UNWTO. (2023). World Tourism Barometer, 21. World Tourism Organization, Madrid.

Ward, J. H. J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. Journal of the American Statistical Association, 58(301), 236–244.

Weaver, D. (2008). Ecotourism (2nd ed.). Wiley, Hoboken, NJ.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, Cambridge.

5. Metodi di Misurazione della Performance delle Esperienze

MARCO BENVENUTO E LUIGI PIPER

5.1 Fondamenti teorici per la misurazione della performance nelle organizzazioni culturali e turistiche

La misurazione della performance costituisce uno dei nodi più dibattuti nell'economia aziendale applicata ai settori non profit, culturale e turistico. Se nelle imprese tradizionali orientate al profitto la performance può essere ricondotta, almeno in prima approssimazione, a indicatori economico-finanziari — redditività, liquidità, produttività — negli ambiti in cui l'obiettivo fondamentale non coincide con la massimizzazione del valore per gli azionisti, ma con la produzione di valore pubblico, educativo e sociale, il problema della misurazione acquista una complessità teorica e operativa del tutto peculiare. Le esperienze turistico-educative, per la loro natura ibrida — al confine tra produzione culturale, offerta di servizi e intervento formativo — incarnano in modo particolarmente acuto questa difficoltà.

Il riferimento più consolidato nella letteratura manageriale per la valutazione multidimensionale della performance organizzativa rimane la Balanced Scorecard (BSC), introdotta da Kaplan e Norton (1992) e successivamente sviluppata in una ampia serie di lavori (Kaplan & Norton, 1996, 2004). La BSC propone di affiancare agli indicatori economico-finanziari tradizionali tre ulteriori prospettive: quella dei clienti (o, in contesti non profit, degli utenti e dei beneficiari), quella dei processi interni, e quella dell'apprendimento e della crescita organizzativa. Questa architettura concettuale risponde a una critica ormai consolidata nei confronti della misurazione monocriteriale della performance: la sola dimensione finanziaria, pur necessaria per la sostenibilità aziendale, non è sufficiente a rappresentare la qualità dei processi, la soddisfazione degli stakeholder o la capacità dell'organizzazione di apprendere e innovare nel tempo.

In ambito pubblico e culturale, il concetto di valore prodotto non può essere ricondotto unicamente alla soddisfazione del singolo utente, ma

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p79

deve comprendere le ricadute più ampie sulla collettività. Moore (1995), nella sua teoria del "public value", sostiene che le organizzazioni pubbliche creano valore non solo erogando servizi, ma anche costruendo fiducia istituzionale, rafforzando la coesione sociale e contribuendo alla legittimazione democratica delle istituzioni. Questa prospettiva ha trovato ampio riscontro nella successiva letteratura sull'economia delle organizzazioni culturali e delle istituzioni del patrimonio (Frey & Pommerehne, 1989; Throsby, 2001): il valore prodotto da un museo, da un ecomuseo o da un percorso di turismo culturale non si esaurisce nella quantità di biglietti venduti o di visitatori accolti, ma si estende a dimensioni simboliche, identitarie e formative che richiedono strumenti di misurazione appropriati.

Particolarmente rilevante, ai fini del presente lavoro, è il contributo della letteratura sull'economia dell'esperienza (Pine & Gilmore, 1999). Pine e Gilmore argomentano che le economie post-industriali avanzate stanno progressivamente spostando la propria creazione di valore dalla produzione di beni e dall'erogazione di servizi alla "messa in scena" di esperienze memorabili. In questa cornice, la qualità dell'esperienza vissuta dal partecipante — in termini di coinvolgimento sensoriale, emotivo, cognitivo e relazionale — diventa la principale unità di misura della performance. Applicata ai contesti turistico-educativi, questa prospettiva impone di sviluppare indicatori capaci di rilevare non soltanto l'output immediatamente osservabile (numero di partecipanti, ricavi, gradimento), ma anche gli esiti a più lungo termine sull'apprendimento, sulla trasformazione del comportamento e sulla qualità dell'incontro con il territorio.

Sul piano teorico-aziendale, è opportuno richiamare anche la distinzione tra misure di input, output e outcome, consolidata nella letteratura sul performance management delle organizzazioni pubbliche e non profit (Osborne & Gaebler, 1992; Pollitt & Bouckaert, 2004). Gli input corrispondono alle risorse impiegate nel processo produttivo — umane, finanziarie, infrastrutturali; gli output sono i prodotti o servizi erogati — il numero di esperienze realizzate, i partecipanti coinvolti, le ore di formazione erogate; gli outcome, invece, rappresentano i cambiamenti prodotti nella condizione dei beneficiari e del contesto di riferimento — la crescita della consapevolezza territoriale, il rafforzamento del capitale sociale locale, la modifica dei comportamenti di consumo turistico. Mentre la misurazione di input e output si avvale di tecniche ormai consolidate, la valutazione degli outcome pone sfide metodologiche ben

più ardue, in ragione della natura spesso intangibile, differita e multidimensionale dei cambiamenti prodotti.

Un contributo ulteriore viene dalla teoria dello stakeholder management (Freeman, 1984; Freeman et al., 2010), che invita a considerare la performance organizzativa non da un'unica prospettiva — quella dell'imprenditore o degli azionisti — ma come risultante di una negoziazione tra le aspettative e i bisogni di molteplici portatori di interesse: in contesti turistico-educativi, i principali stakeholder sono i partecipanti alle esperienze (turisti, visitatori, studenti), i residenti della comunità locale, le imprese del territorio, le istituzioni pubbliche e le organizzazioni del terzo settore. La valutazione della performance deve dunque essere intesa come processo relazionale e partecipativo, piuttosto che come esercizio unilaterale di misurazione dall'interno dell'organizzazione erogante.

In tale prospettiva diventa pertinente anche il richiamo al concetto di Social Return on Investment (SROI), elaborato originariamente da Roberts Enterprise Development Fund (Emerson, 2000) e successivamente sistematizzato da Nicholls et al. (2012). Il SROI è uno strumento di rendicontazione e valutazione che tenta di monetizzare i benefici sociali prodotti da un'organizzazione, confrontandoli con le risorse investite. Pur con i limiti epistemologici che la monetizzazione dei valori sociali inevitabilmente porta con sé — la riduzione di beni relazionali e formativi a equivalenti monetari è operazione sempre discutibile — il SROI offre un linguaggio comprensibile ai decisori politici e agli investitori, rendendo visibili dimensioni della performance che i sistemi contabili tradizionali lasciano nell'ombra. Nel contesto delle esperienze turistico-educative, l'applicazione di logiche SROI può contribuire a esplicitare il valore prodotto per le comunità locali, per il sistema educativo e per l'ecosistema culturale del territorio.

Va però riconosciuto apertamente che l'adozione di questi strumenti apre una contraddizione con l'impianto critico costruito nei capitoli secondo e terzo. Freire (1970), Illich (1973) e Harvey (2005) mostrano come i linguaggi dell'emancipazione vengano regolarmente riassorbiti dai dispositivi che dovrebbero contestare, e la misurazione è uno dei canali principali di questo riassorbimento: un Net Promoter Score applicato a un percorso di coscientizzazione ne registra la gradevolezza, non la portata critica, e rischia di premiare esattamente le esperienze che confermano le aspettative del visitatore invece di incrinarle. La contraddizione non si risolve dichiarandola, ma va governata. Il presente

lavoro la governa in tre modi. Il primo consiste nel separare nettamente gli indicatori di soddisfazione (CSI-TE, NPS) da quelli di esito educativo (ΔCT, ΔSAC, IPA), negando ai primi qualunque potere di legittimazione pedagogica: un'esperienza con NPS elevato e ΔSAC nullo è, nei termini di questo volume, un fallimento, e va letta come tale. Il secondo consiste nell'affiancare a ogni indicatore quantitativo una rilevazione qualitativa — osservazione, focus group, interviste — alla quale è riconosciuto un diritto di veto interpretativo sul dato numerico. Il terzo consiste nel sottoporre la scelta stessa degli indicatori al processo partecipativo descritto nel paragrafo successivo, così che siano gli attori del territorio, e non i ricercatori, a stabilire che cosa conti come risultato. Questi accorgimenti non neutralizzano il rischio — nessun sistema di misurazione è politicamente neutro — ma lo rendono visibile e contestabile, che è la sola forma di controllo effettivamente disponibile.

Un caso particolare della stessa tensione riguarda il ricorso al SROI. Moore (1995) elabora la nozione di valore pubblico proprio per sottrarre l'azione delle organizzazioni pubbliche al criterio del rendimento monetario: monetizzare il valore pubblico attraverso un rapporto di ritorno sociale sull'investimento significa, alla lettera, reintrodurre il criterio che quella nozione intendeva superare. Il SROI viene qui impiegato, di conseguenza, con uno statuto deliberatamente subordinato. Non è la misura del valore prodotto, ma un argomento di traduzione destinato agli interlocutori — amministrazioni, enti finanziatori, commissioni di valutazione dei bandi — che ragionano in termini di rapporto costi-benefici, e ha il solo scopo di mostrare che anche nel loro linguaggio le esperienze ad alta intensità educativa risultano convenienti. Il giudizio sul valore di un'esperienza, in questo volume, resta affidato agli indicatori di esito educativo e di impatto territoriale: il SROI non lo fonda, lo rende negoziabile.

Infine, merita attenzione la riflessione sviluppata nell'ambito del destination management e del marketing territoriale (Buhalis, 2000; Ritchie & Crouch, 2003). In questa letteratura, la performance di una destinazione turistica viene valutata non solo in termini di flussi e ricavi, ma anche attraverso indicatori di competitività e sostenibilità a lungo termine: la capacità di attrarre segmenti di domanda qualificati, di mantenere elevata la qualità percepita dai visitatori, di limitare gli impatti negativi sull'ambiente e sulla società ospitante. L'Organizzazione Mondiale del Turismo (UNWTO, 2004) ha in tal senso proposto un si-

stema di indicatori per la gestione sostenibile delle destinazioni, che integra dimensioni economiche, sociali e ambientali. Tale sistema fornisce un riferimento utile — sebbene necessariamente da adattare alle specificità delle esperienze turistico-educative — per la costruzione di un cruscotto di misurazione della performance coerente con gli obiettivi del presente progetto.

Il quadro teorico che emerge dall'intersezione di questi contributi suggerisce dunque che la misurazione della performance delle esperienze turistico-educative non possa essere ricondotta a un unico indicatore o a una singola dimensione di analisi. Al contrario, essa richiede un sistema integrato e multidimensionale (Schillaci, Mertoli e Piper, 2025), capace di cogliere simultaneamente l'efficienza operativa, la qualità dell'esperienza vissuta, l'impatto educativo e sociale, la sostenibilità ambientale e la coerenza con gli obiettivi strategici di sviluppo territoriale. È all'interno di questo orizzonte teorico che si collocano la proposta metodologica e gli strumenti di rilevazione illustrati nei paragrafi successivi.

5.2 La progettazione del sistema di valutazione: approcci, dimensioni e strumenti

Passando dai fondamenti teorici alla dimensione operativa, la progettazione di un sistema di valutazione delle esperienze turistico-educative richiede scelte metodologiche precise, tanto rispetto all'approccio valutativo complessivo, quanto rispetto alle dimensioni da rilevare e agli strumenti da impiegare. In assenza di un design valutativo coerente, il rischio è quello di produrre dati frammentari, difficilmente comparabili e incapaci di supportare decisioni gestionali o di indirizzo strategico.

Sul piano dell'approccio complessivo, la letteratura di evaluation science (Scriven, 1991; Stufflebeam & Shinkfield, 2007) distingue tradizionalmente tra valutazione formativa, orientata al miglioramento continuo durante lo svolgimento del processo, e valutazione sommativa, finalizzata alla misurazione dei risultati complessivi al termine dell'esperienza. Nei contesti turistico-educativi, entrambe le funzioni risultano necessarie: la valutazione formativa consente di apportare correzioni in itinere alla progettazione e all'erogazione delle esperienze, mentre quella sommativa permette di confrontare i risultati ottenuti con gli obiettivi prefissati e con le risorse impiegate, fornendo elementi per

la rendicontazione agli stakeholder e per la programmazione futura. A queste si aggiunge la valutazione di impatto, che si pone un orizzonte temporale più ampio e cerca di isolare gli effetti causalmente attribuibili all'esperienza rispetto ad altri fattori intervenenti nel contesto (Gertler et al., 2016).

Un riferimento particolarmente adatto al contesto delle esperienze complesse è il modello CIPP (Context, Input, Process, Product) proposto da Stufflebeam (1971) e aggiornato in successive elaborazioni. Il modello CIPP prevede che la valutazione si articoli in quattro fasi sequenziali e complementari: la valutazione del contesto, che analizza i bisogni e le opportunità del territorio di riferimento; la valutazione degli input, che esamina le risorse umane, finanziarie e organizzative disponibili; la valutazione del processo, che monitora l'implementazione dell'esperienza rispetto al disegno originario; e la valutazione del prodotto, che misura i risultati rispetto agli obiettivi dichiarati. Adottato nelle esperienze turistico-educative del progetto CUIS, questo modello consente di integrare dimensioni strategiche, operative e di impatto all'interno di un'unica architettura valutativa, riducendo il rischio di una misurazione eccessivamente parziale o retrospettiva.

Sul piano delle dimensioni da rilevare, il sistema di valutazione proposto si articola in cinque aree principali, coerenti con il framework teorico illustrato nel paragrafo precedente e con le finalità specifiche del progetto. La prima è la dimensione economico-gestionale, che include indicatori di efficienza nell'utilizzo delle risorse, sostenibilità finanziaria dell'esperienza e capacità di generare ritorni economici per il territorio (tasso di copertura dei costi, ricavi per partecipante, effetti moltiplicatori sulla spesa turistica locale). La seconda è la dimensione della qualità dell'esperienza, intesa come grado di soddisfazione e coinvolgimento dei partecipanti, valutata attraverso strumenti di customer satisfaction adattati al contesto non commerciale (Oliver, 1997; Parasuraman et al., 1988). La terza dimensione riguarda gli esiti educativi e formativi, misurati in termini di conoscenze acquisite, atteggiamenti modificati, comportamenti trasformati: si tratta della dimensione più complessa sul piano metodologico, in quanto richiede strumenti di rilevazione capaci di cogliere cambiamenti interiori non sempre immediatamente osservabili. La quarta area attiene all'impatto territoriale e sociale, ovvero alle ricadute dell'esperienza sulla comunità locale: rafforzamento del capitale sociale, valorizzazione del patrimonio, incremento della visibilità del territorio, promozione di pratiche più consapevoli di

fruizione turistica tra i residenti. La quinta, infine, è la dimensione della sostenibilità ambientale, che considera il grado di compatibilità ecologica delle esperienze: emissioni generate, pressione sugli ecosistemi, utilizzo di risorse naturali, livello di sensibilizzazione dei partecipanti verso le tematiche ambientali.

Sul piano degli strumenti di rilevazione, il sistema valutativo adottato integra metodologie quantitative e qualitative, secondo un disegno di ricerca misto (mixed methods research) che garantisce al contempo la rappresentatività statistica dei risultati e la profondità interpretativa dei processi (Creswell & Plano Clark, 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009). Tra gli strumenti quantitativi, il principale è il questionario strutturato di rilevazione, somministrato ai partecipanti in tre fasi: prima dell'esperienza (pre-test), immediatamente dopo (post-test immediato) e a distanza di alcune settimane o mesi (follow-up). Il design longitudinale a tre tempi consente di isolare la variazione attribuibile all'esperienza rispetto allo stato iniziale e di valutare la persistenza nel tempo degli effetti educativi. A complemento del questionario, vengono impiegati strumenti di osservazione strutturata e semi-strutturata, focus group con i partecipanti e interviste in profondità con i progettisti e gli operatori delle esperienze. Questi strumenti qualitativi permettono di accedere alle dimensioni dell'esperienza che il dato quantitativo non può cogliere: la qualità dell'incontro con il territorio, il significato attribuito dai partecipanti all'esperienza, le dinamiche relazionali che essa ha attivato.

Un aspetto metodologico di particolare rilievo è la definizione degli standard di riferimento rispetto ai quali interpretare i dati raccolti. In assenza di benchmark settoriali consolidati per le esperienze turistico-educative — si tratta di un ambito di offerta relativamente nuovo e ancora poco standardizzato — il sistema di valutazione proposto adotta un approccio criteriale (criterion-referenced evaluation), nel quale i risultati vengono confrontati con gli obiettivi predefiniti in fase di progettazione, piuttosto che con performance medie di settore. Ciò implica che ogni esperienza debba essere accompagnata da una carta degli obiettivi espliciti — dichiarazioni chiare e verificabili degli esiti attesi in ciascuna delle cinque dimensioni sopra indicate — che costituisce la base logica del processo valutativo. Tale impostazione è coerente con l'approccio della teoria del cambiamento (theory of change), ampiamente diffuso nella valutazione dei programmi sociali e sempre più adottato anche in ambito culturale e turistico (Taplin et al., 2013; Weiss,

1997): prima ancora di raccogliere dati, è necessario esplicitare la catena causale attraverso cui le attività previste producono gli output desiderati, e questi a loro volta determinano gli outcome e l'impatto attesi.

Un elemento centrale del sistema valutativo proposto è infine la sua vocazione partecipativa. Coerentemente con la prospettiva dello stakeholder management, il processo di progettazione degli indicatori e dei criteri di successo non viene condotto unilateralmente dai ricercatori o dai progettisti delle esperienze, ma attraverso un percorso di co-costruzione che coinvolge i principali portatori di interesse: operatori turistici e culturali, rappresentanti delle comunità locali, amministratori pubblici, educatori e, ove possibile, i partecipanti stessi. Questo approccio, riconducibile alla tradizione dell'Empowerment Evaluation (Fetterman et al., 1996), non solo rafforza la legittimità e l'accettabilità del processo valutativo, ma contribuisce a rendere la valutazione stessa un'occasione di apprendimento collettivo per il territorio, superando la logica della verifica esterna a favore di una logica di autovalutazione riflessiva e trasparente.

5.3 Indicatori di performance (KPI)

Il passaggio dalla progettazione del sistema valutativo alla definizione degli indicatori di performance specifici costituisce uno dei momenti più delicati dell'intero processo. Un Key Performance Indicator (KPI) non è un semplice dato numerico: è una misura selezionata perché ritenuta capace di rappresentare, in modo sintetico e affidabile, il grado di raggiungimento di un obiettivo strategico o operativo. La letteratura manageriale insiste sulla necessità che gli indicatori soddisfino il criterio SMART — Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound (Doran, 1981) — e che siano scelti in coerenza con la missione dell'organizzazione.

Coerentemente con il framework multidimensionale illustrato nel paragrafo precedente, il sistema di KPI si articola nelle cinque dimensioni già identificate. Per ciascun indicatore vengono di seguito specificate: la formula di calcolo, le modalità operative di rilevazione e un esempio numerico riferito a una singola esperienza-tipo realizzata nel contesto del progetto CUIS.

5.3.1 Dimensione economico-gestionale

KPI 1.1 — Tasso di copertura dei costi (TCC)

Il TCC misura in quale misura i ricavi diretti dell'esperienza coprono i costi totali di produzione. Valori inferiori a 1 segnalano la necessità di sussidio pubblico o finanziamento esterno e devono essere letti alla luce della valenza pubblica dell'esperienza (Moore, 1995).

$$TCC = \frac{Ricavi\ diretti}{Costi\ totali}$$

Dove: Ricavi diretti = quote di iscrizione + contributi istituzionali + sponsorizzazioni; Costi totali = costi fissi (personale, allestimento, noleggio) + costi variabili (materiali, trasporti, assicurazioni).

▶ **Esempio.** *Un'esperienza di trekking naturalistico a Guagnano registra ricavi diretti pari a € 2.400 (60 partecipanti × € 40) e costi totali di € 3.200 (guida: € 800, allestimento: € 600, materiali: € 400, comunicazione: € 300, assicurazione: € 200, overhead: € 900). TCC = 2.400 / 3.200 = 0,75. L'esperienza necessita quindi di un contributo pubblico pari al 25% dei costi.*

KPI 1.2 — Spesa media indotta per partecipante (SMI)

Il SMI stima l'effetto moltiplicatore dell'esperienza sull'economia locale, misurando quanto ogni partecipante spende in beni e servizi del territorio in occasione dell'esperienza, al netto della quota di iscrizione già contabilizzata tra i ricavi diretti (Archer & Fletcher, 1996). La spesa locale che compare al numeratore è dunque la spesa lorda sostenuta nel territorio, quota inclusa: la sottrazione delle quote serve a evitare che risorse già iscritte tra i ricavi dell'esperienza vengano computate una seconda volta come impatto indotto.

$$SMI = \frac{(Spesa\ totale\ locale\ dei\ partecipanti\ -\ Quote\ di\ iscrizione)}{N.partecipanti}$$

La spesa locale viene rilevata attraverso una sezione dedicata del questionario post-esperienza, nella quale i partecipanti dichiarano l'insieme delle spese sostenute nel territorio — quota di iscrizione, pernottamento, ristorazione, acquisto di prodotti tipici e altre voci. La somma delle dichiarazioni individuali viene poi depurata delle quote di iscrizione, già conteggiate al numeratore del TCC, così da isolare la sola spesa aggiuntiva indotta dall'esperienza.

▶ **Esempio.** *Negli stessi 60 partecipanti, il questionario post-esperienza rileva una spesa locale media dichiarata di € 127 a persona (quota di iscrizione: € 40, pranzo in masseria: € 28, acquisto vino e prodotti locali: € 35, altri servizi: € 24). SMI = (60 × € 127 − € 2.400) / 60 = € 87 di spesa indotta per partecipante. La spesa locale lorda complessiva ammonta a € 7.620, di cui € 5.220 aggiuntivi rispetto alle quote di iscrizione.*

KPI 1.3 — Costo per outcome educativo (COE)

Il COE è un indicatore di efficienza che rapporta le risorse impiegate al numero di partecipanti che hanno registrato un miglioramento significativo (definito come incremento ≥10 punti percentuali) nel test di conoscenza territoriale.

$$COE = \frac{Costi\ totali}{N.\,partecipanti\ con\ outcome\ positivo}$$

Il numero di partecipanti con outcome positivo è determinato confrontando i punteggi del test pre e post-esperienza (v. KPI 3.1). Un incremento ≥10 pp viene assunto come soglia minima di significatività educativa, coerentemente con la letteratura sulla valutazione dei programmi formativi (Kirkpatrick, 1994).

▶ **Esempio.** *Dei 60 partecipanti, 42 registrano un incremento ≥10 pp nel test di conoscenza (punteggio medio pre: 38/100; post: 67/100). COE = € 3.200 / 42 = € 76,19 per partecipante con outcome educativo positivo. Il valore fornisce una base di confronto tra esperienze diverse e orienta le scelte di allocazione delle risorse.*

5.3.2 Dimensione della qualità dell'esperienza

KPI 2.1 — Customer Satisfaction Index adattato (CSI-TE)

Il CSI-TE è un indice sintetico costruito adattando la scala SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988) al contesto delle esperienze turistico-educative. Alle cinque dimensioni originali (tangibilità, affidabilità, reattività, garanzia, empatia) vengono aggiunte due dimensioni specifiche: rilevanza educativa percepita (REP) e qualità dell'incontro relazionale (QIR).

$$CSI - TE = \frac{\sum D_i \times w_i}{\sum w_i} \times 100$$

Dove D_i è il punteggio medio della dimensione i-esima (su scala 1–5) e w_i è il peso attribuito alla dimensione in fase di progettazione. Nella configurazione standard adottata nel progetto, le ponderazioni sono: tangibilità 0,10; affidabilità 0,15; reattività 0,10; garanzia 0,15; empatia 0,10; rilevanza educativa percepita 0,20; qualità dell'incontro relazionale 0,20. Il CSI-TE è espresso su scala 1–5 e viene convertito in percentuale per facilità di comunicazione agli stakeholder.

▶ **Esempio.** *I 60 partecipanti compilano il questionario SERVQUAL-TE. I punteggi medi per dimensione sono: tangibilità 4,1; affidabilità 4,3; reattività 3,9; garanzia 4,2; empatia 4,4; REP 4,0; QIR 3,8. CSI-TE = (4,1×0,10 + 4,3×0,15 + 3,9×0,10 + 4,2×0,15 + 4,4×0,10 + 4,0×0,20 + 3,8×0,20) = 4,075. CSI-TE% = [(4,075−1) / 4]×100 = 76,9%.*

KPI 2.2 — Net Promoter Score (NPS)

Il NPS misura la propensione dei partecipanti a raccomandare l'esperienza ad altri e costituisce un indicatore sintetico di fidelizzazione e qualità percepita (Reichheld, 2003). Viene rilevato attraverso un singolo item del questionario post-esperienza: "Con quale probabilità consiglieresti questa esperienza a un amico o collega?" (scala 0–10).

$$NPS = \%\,Promotori - \%\,Detrattori$$

Promotori: punteggio 9–10; Passivi: punteggio 7–8; Detrattori: punteggio 0–6. Il NPS varia teoricamente da −100 a +100; valori superiori a +30 sono considerati positivi per il settore dei servizi culturali e turistici.

▶ **Esempio.** *Su 60 partecipanti: 38 promotori (63,3%), 15 passivi (25,0%), 7 detrattori (11,7%). NPS = 63,3% − 11,7% = +51,6. Il valore, superiore alla soglia +30, indica un elevato grado di soddisfazione e buone prospettive di passaparola positivo.*

5.3.3 Dimensione degli esiti educativi e formativi

KPI 3.1 — Indice di acquisizione di conoscenza territoriale (ΔCT)

Il ΔCT misura il guadagno di conoscenza relativo prodotto dall'esperienza, espresso in punti percentuali di incremento rispetto al punteggio iniziale. Il test di conoscenza include item su storia locale, ecologia del territorio, patrimonio culturale e pratiche di turismo sostenibile, ed è somministrato prima e immediatamente dopo l'esperienza.

$$\Delta CT = \frac{(Punteggio\ post - Punteggio\ pre)}{Punteggio\ pre} \times 100$$

Il valore è espresso in percentuale di incremento relativo (guadagno normalizzato). In alternativa, per confronti tra coorti con punteggi iniziali molto diversi, si utilizza il guadagno normalizzato di Hake (1998): g = (ΔCT assoluto) / (100 − Pre), che corregge per il cosiddetto "effetto soffitto".

▶ **Esempio.** *Punteggio medio pre: 38/100; post: 67/100. ΔCT = [(67−38) / 38] × 100 = +76,3%. Guadagno normalizzato di Hake: g = (67−38) / (100−38) = 29/62 = 0,47 (guadagno medio, secondo la classificazione di Hake che distingue g < 0,30 basso, 0,30 ≤ g ≤ 0,70 medio, g > 0,70 alto).*

KPI 3.2 — Variazione dell'indice di sensibilità ambientale e culturale (ΔSAC)

Il ΔSAC rileva il cambiamento di atteggiamento verso i temi ambientali e culturali del territorio, misurato con una scala adattata dalla New Ecological Paradigm Scale (Dunlap et al., 2000) e integrata con item specifici sul patrimonio locale. La scala è composta da 15 affermazioni valutate su scala Likert 1–5; il punteggio totale varia tra 15 e 75.

$$\Delta SAC = Punteggio\ post - Punteggio\ pre$$

Il ΔSAC viene calcolato sia a livello individuale che aggregato (media del gruppo). Ai fini del sistema di KPI, si considera raggiunto il target quando ΔSAC ≥ +3,0 punti a livello di gruppo, soglia corrispondente a una variazione media di circa 0,2 punti per item, ritenuta pedagogicamente significativa nella letteratura di riferimento.

▶ **Esempio.** *Punteggio NEP-adattato medio pre: 49,2/75; post: 55,8/75. ΔSAC = 55,8 − 49,2 = +6,6 punti (superiore alla soglia target di +3,0). La variazione è statisticamente significativa (t-test appaiato, p < 0,001).*

KPI 3.3 — Indice di persistenza degli apprendimenti (IPA)

L'IPA misura in quale misura i guadagni di conoscenza e di sensibilità rilevati immediatamente dopo l'esperienza si mantengono nel tempo, attraverso un follow-up somministrato 60 giorni dopo la conclusione dell'esperienza.

$$IPA = \frac{Punteggio\ follow - up}{Punteggio\ post} \times 100$$

Un IPA prossimo a 100 indica che gli apprendimenti sono stati consolidati; valori inferiori a 70 segnalano un deterioramento significativo degli esiti educativi e suggeriscono la necessità di interventi di rinforzo. L'indicatore viene calcolato separatamente per il test di conoscenza (IPA-CT) e per la scala di sensibilità (IPA-SAC).

▶ **Esempio.** *Al follow-up a 60 giorni (n = 48 rispondenti su 60), il punteggio medio nel test di conoscenza è 61/100. IPA-CT = 61/67 × 100 = 91,0%. Il dato indica un'ottima ritenzione degli apprendimenti, con una perdita contenuta al 9% rispetto al post-test immediato.*

5.3.4 Dimensione dell'impatto territoriale e sociale

KPI 4.1 — Tasso di coinvolgimento delle imprese locali (TCIL)

Il TCIL misura la quota di forniture e servizi acquistati da operatori economici del territorio rispetto al totale dei costi dell'esperienza, escludendo i costi di personale diretto e di coordinamento scientifico. L'indicatore esprime il grado di radicamento locale dell'esperienza e la sua capacità di attivare filiere economiche corte.

$$TCIL = \frac{Spesa\ presso\ fornitori\ locali}{Spesa\ totale\ esternalizzata} \times 100$$

Si definisce "fornitore locale" un operatore con sede nel Comune di Guagnano o nei comuni limitrofi entro 20 km. La spesa esternalizzata comprende: ristorazione e catering, noleggi, trasporti, servizi di comunicazione, acquisto di materiali e prodotti tipici.

▶ **Esempio.** *Su € 1.100 di spesa esternalizzata totale, € 820 sono diretti a fornitori locali (masseria convenzionata: € 480, noleggio bici da azienda locale: € 180, acquisto prodotti tipici da Cantina di Guagnano: € 160). TCIL = 820/1.100 × 100 = 74,5%.*

KPI 4.2 — Indice di continuità collaborativa (ICC)

L'ICC misura quante delle collaborazioni attivate in fase di realizzazione dell'esperienza si trasformano in accordi strutturati o in iniziative autonome proseguite dopo la conclusione del finanziamento progettuale, rappresentando così un indicatore di sostenibilità istituzionale dell'intervento (Ostrom, 1990).

$$ICC = \frac{N.collaborazioni\ strutturate\ post - progetto}{N.collaborazioni\ attivate} \times 100$$

Si definisce "collaborazione strutturata" un accordo formalizzato (protocollo d'intesa, contratto pluriennale, adesione a reti tematiche) o un'iniziativa autonoma documentata (evento replicato, prodotto culturale derivato, progetto finanziato autonomamente). La rilevazione avviene a 6 mesi dalla conclusione dell'esperienza.

▶ **Esempio.** *Nel ciclo 2024, il progetto attiva 8 collaborazioni (3 con imprese agroalimentari, 2 con scuole, 2 con associazioni culturali, 1 con il Comune). A 6 mesi, 5 risultano strutturate (protocollo CUIS-Comune, accordo masseria-scuola, 2 contratti con imprese, adesione alla rete ItinerArI Salentini). ICC = 5/8 × 100 = 62,5%.*

5.3.5 Dimensione della sostenibilità ambientale

KPI 5.1 — Carbon footprint per partecipante (CFP)

Il CFP stima le emissioni di CO_2 equivalente associate agli spostamenti dei partecipanti e alle attività organizzative dell'esperienza, calcolate con metodologia LCA semplificata basata sui fattori di emissione ISPRA (2024). L'indicatore consente di confrontare esperienze diverse e di monitorare il miglioramento nel tempo.

$$CFP = \frac{(Em_trasporti + Em_energia + Em_materiali)}{N.partecipanti}$$

Dove: $Em_trasporti = \sum(km_i \times FE_mezzo_i)$ per ogni partecipante i (FE = fattore di emissione in kg CO_2eq/km per passeggero); Em_energia = kWh consumati × FE_rete elettrica; Em_materiali = peso materiali × FE_materiale. I dati di trasporto vengono raccolti attraverso il questionario pre-esperienza (mezzo e distanza percorsa).

▶ **Esempio.** *Il 70% dei partecipanti (42 persone) arriva in auto da una distanza media di 35 km (FE auto = 0,171 kg CO_2eq/km per passeggero); il 30% (18 persone) utilizza un pullman organizzato da 15 km*

(FE pullman = 0,027 kg CO_2eq/km). Em_trasporti = (42×35×0,171) + (18×15×0,027) = 251,4 + 7,3 = 258,7 kg CO_2eq. Aggiungendo Em_energia (12,4 kg) ed Em_materiali (8,6 kg), si ottiene: CFP = (258,7 + 12,4 + 8,6) / 60 = 4,66 kg CO_2eq per partecipante.

KPI 5.2 — Indice di pressione sui siti (IPS)

L'IPS misura il rapporto tra i partecipanti effettivi e la capacità di carico (carrying capacity) definita per ciascun sito visitato. La carrying capacity è determinata con riferimento alle linee guida UNWTO (2004) e ai regolamenti locali di tutela ambientale.

$$IPS = \frac{N.partecipanti}{Carrying\ capacity\ del\ sito} \times 100$$

Un IPS ≤ 70% è considerato sostenibile; tra 70% e 90% richiede monitoraggio; oltre 90% segnala una pressione eccessiva che impone la riduzione dei gruppi o la rotazione dei percorsi. L'indicatore viene calcolato per ciascun sito incluso nell'itinerario.

▶ **Esempio.** *L'area umida dei Paduli di Guagnano ha una carrying capacity definita di 40 visitatori contemporanei per turno. L'esperienza prevede l'accesso in due gruppi da 30 partecipanti ciascuno in fasce orarie separate. IPS = 30/40 × 100 = 75%. Il valore rientra nella fascia di monitoraggio: si raccomanda la verifica della densità in periodi di nidificazione (aprile-giugno).*

Tab. 5.1 — Quadro sinottico degli indicatori di performance (KPI) per le esperienze turistico-educative

KPI	*Formula sintetica*	*Fonte dati*	*Target*
1. Dimensione Economico-gestionale			
Tasso di copertura costi (TCC)	TCC = (Ricavi diretti) / (Costi totali)	Contabilità analitica	≥ 0,75
Spesa media indotta (SMI)	(Spesa locale − Quote) / N. part.	Questionario post	≥ € 40 p.p.

KPI	*Formula sintetica*	*Fonte dati*	*Target*
Costo per outcome educativo (COE)	Costi totali / N. part. con Δ ≥ 10 pp	Contabilità + test	Benchmark interno
2. Dimensione Qualità dell'esperienza			
Customer Satisfaction Index (CSI-TE)	$\frac{\sum D_i \times w_i}{\sum w_i}$	Questionario post	≥ 75%
Net Promoter Score (NPS)	% Promotori − % Detrattori	Questionario post	≥ +30
3. Dimensione Esiti educativi e formativi			
Acquisizione conoscenza (ΔCT)	(Post−Pre) / Pre × 100	Test pre-post	g ≥ 0,30
Variazione sensibilità (ΔSAC)	Punteggio post − punteggio pre	Scala NEP adattata	≥ +3,0 p.ti
Persistenza apprendimenti (IPA)	Follow-up / Post × 100	Test follow-up (T+60gg)	≥ 70%
4. Dimensione Impatto territoriale e sociale			
Coinvolgimento imprese locali (TCIL)	Spesa locale / Spesa totale × 100	Registro fornitori	≥ 60%
Continuità collaborativa (ICC)	Collab. strutturate / Totale × 100	Rilevazione a T+6 mesi	≥ 50%
5. Dimensione Sostenibilità ambientale			
Carbon footprint per partecipante (CFP)	(Em_trasp + Em_en + Em_mat) / N.	Questionario pre + ISPRA	≤ 8 kg CO_2eq
Indice di pressione sui siti (IPS)	N. part. / Carrying capacity × 100	Regolamenti locali / UNWTO	≤ 70%

Note: p.p. = per partecipante; g = guadagno normalizzato di Hake (1998); T+60gg = 60 giorni dopo l'esperienza; T+6 mesi = 6 mesi dopo il ciclo di esperienze.

Sul piano operativo, i KPI in Tab. 5.1 vengono organizzati in una Dashboard di monitoraggio integrata, aggiornata al termine di ogni ciclo di esperienze e presentata agli stakeholder del progetto in forma di report sintetico. La Dashboard consente di visualizzare in modo sinottico l'andamento degli indicatori nelle cinque dimensioni, confrontando i valori rilevati con i target definiti in fase di progettazione e attivando

procedure di revisione laddove si registrino scostamenti significativi, coerentemente con la logica del ciclo PDCA (Deming, 1986). La tensione tra semplificazione numerica e fedeltà alla complessità dell'esperienza viene gestita integrando sempre i dati quantitativi con le evidenze qualitative raccolte attraverso focus group e interviste in profondità, in una logica di triangolazione metodologica che preserva la ricchezza del vissuto pur rendendolo comunicabile e governabile.

5.4 Conclusioni

Il percorso argomentativo sviluppato nel presente capitolo ha inteso mostrare che la misurazione della performance delle esperienze turistico-educative non è una questione meramente tecnica, riducibile alla scelta di qualche indicatore da inserire in una scheda di rendicontazione. Al contrario, essa costituisce un problema teoricamente e politicamente rilevante, che interroga il modo in cui una comunità scientifica, professionale e istituzionale sceglie di definire il valore delle proprie azioni nel territorio.

Il punto di partenza è stato il riconoscimento della natura ibrida delle esperienze oggetto di studio: al confine tra produzione culturale, servizio educativo e pratica turistica, esse sfuggono alle categorie di misurazione convenzionali tanto del settore privato quanto di quello pubblico, richiedendo un approccio integrato capace di tenere insieme efficienza economica, qualità educativa, impatto sociale e sostenibilità ambientale. Il riferimento alla Balanced Scorecard di Kaplan e Norton (1992, 1996), al public value di Moore (1995), all'economia dell'esperienza di Pine e Gilmore (1999) e ai modelli SROI e CIPP ha consentito di costruire un framework multidimensionale che supera la logica monocriteriale, senza per questo rinunciare alla precisione e alla verificabilità degli indicatori adottati.

Il sistema di valutazione proposto si distingue per tre caratteristiche fondamentali. La prima è la sua coerenza con la teoria del cambiamento: prima di misurare, il sistema esplicita la catena causale che lega attività, output, outcome e impatto, rendendo trasparente la logica di intervento e consentendo una valutazione genuinamente criteriale. La seconda è la sua natura mista, che integra strumenti quantitativi — il questionario longitudinale a tre tempi, la Dashboard di monitoraggio

dei KPI — con strumenti qualitativi — osservazione, focus group, interviste — in una logica di triangolazione metodologica che preserva la complessità dell'esperienza pur rendendola comunicabile. La terza è la sua vocazione partecipativa: il sistema non viene imposto dall'esterno ai soggetti coinvolti, ma co-costruito con loro attraverso processi di Empowerment Evaluation, trasformando la valutazione stessa in un'occasione di apprendimento collettivo per il territorio.

Sul piano dei limiti, è doveroso riconoscere che la valutazione degli outcome educativi — la dimensione più significativa dal punto di vista della missione del progetto — rimane la più complessa da misurare con precisione. I cambiamenti di consapevolezza, atteggiamento e comportamento prodotti da un'esperienza turistica sono influenzati da numerosi fattori contestuali che il disegno di ricerca adottato non consente di isolare completamente. Il follow-up a 60 giorni, sebbene metodologicamente più robusto rispetto alla sola rilevazione immediata, non permette di valutare gli effetti a lungo termine sull'identità territoriale dei partecipanti o sulla loro partecipazione civica. Futuri sviluppi della ricerca potranno colmare questa lacuna adottando disegni longitudinali più estesi e, ove possibile, gruppi di controllo che consentano stime causali più rigorose.

Sul piano delle implicazioni gestionali, il sistema proposto offre agli operatori del territorio — imprese, istituzioni, associazioni — uno strumento concreto per governare la qualità delle proprie esperienze, comunicarne il valore agli stakeholder e rendicontarne i risultati in modo credibile e trasparente. In un contesto in cui la concorrenza tra destinazioni turistiche si gioca sempre più sulla qualità e sulla distintività dell'offerta, la capacità di misurare e comunicare l'impatto educativo e sociale delle esperienze può costituire un vantaggio competitivo significativo, contribuendo a posizionare il territorio salentino come laboratorio di un modello di turismo culturalmente denso, socialmente responsabile e ambientalmente sostenibile.

In ultima analisi, valutare la performance delle esperienze turistico-educative significa interrogarsi su una domanda che è insieme aziendale, pedagogica e politica: che cosa produce valore in un territorio, per chi, e con quali conseguenze nel tempo? Non è una domanda a cui un sistema di indicatori può rispondere definitivamente. Ma è una domanda che un buon sistema di misurazione può aiutare a mantenere viva, concreta e collettivamente condivisa. È forse questa — la capacità

di trasformare la valutazione in pratica riflessiva e comunitaria — la sua contribuzione più profonda allo sviluppo del territorio.

Bibliografia

Archer, B., & Fletcher, J. (1996). The economic impact of tourism in the Seychelles. Annals of Tourism Research, 23(1), 32–47.

Buhalis, D. (2000). Marketing the competitive destination of the future. Tourism Management, 21(1), 97–116.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research (2nd ed.). SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.

Deming, W. E. (1986). Out of the Crisis. MIT Press, Cambridge, MA.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. Management Review, 70(11), 35–36.

Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. Journal of Social Issues, 56(3), 425–442.

Emerson, J. (2000). The Nature of Returns: A Social Capital Markets Inquiry into Elements of Investment and the Blended Value Proposition. Harvard Business School, Boston.

Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (Eds.). (1996). Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.

Freeman, R. E. (1984). Strategic Management: A Stakeholder Approach. Pitman, Boston.

Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Parmar, B. L., & De Colle, S. (2010). Stakeholder Theory: The State of the Art. Cambridge University Press, Cambridge.

Frey, B. S., & Pommerehne, W. W. (1989). Muses and Markets: Explorations in the Economics of the Arts. Blackwell, Oxford.

Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J. (2016). Impact Evaluation in Practice (2nd ed.). World Bank, Washington, DC.

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics, 66(1), 64–74.

ISPRA. (2024). Indicatori di efficienza e decarbonizzazione del sistema energetico nazionale e del settore elettrico. Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale, Roma.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1992). The balanced scorecard: Measures that drive performance. Harvard Business Review, 70(1), 71–79.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. Harvard Business School Press, Boston.

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004). Strategy Maps: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes. Harvard Business School Press, Boston.

Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating Training Programs: The Four Levels. Berrett-Koehler, San Francisco.

Moore, M. H. (1995). Creating Public Value: Strategic Management in Government. Harvard University Press, Cambridge, MA.

Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). A Guide to Social Return on Investment (2nd ed.). SROI Network, Liverpool.

Oliver, R. L. (1997). Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer. McGraw-Hill, New York.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector. Addison-Wesley, Reading, MA.

Ostrom, E. (1990). Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge University Press, Cambridge.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. Journal of Retailing, 64(1), 12–40.

Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1999). The Experience Economy: Work Is Theatre and Every Business a Stage. Harvard Business School Press, Boston.

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2004). Public Management Reform: A Comparative Analysis (2nd ed.). Oxford University Press, Oxford.

Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. Harvard Business Review, 81(12), 46–54.

Ritchie, J. R. B., & Crouch, G. I. (2003). The Competitive Destination: A Sustainable Tourism Perspective. CABI Publishing, Wallingford.

Schillaci, C. E., Mertoli, F., & Piper, L. (2025). Pienezza della vita e nuove metriche di visione territoriale. McGraw-Hill.

Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus (4th ed.). SAGE Publications, Newbury Park, CA.
Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5(1), 19–25.
Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation Theory, Models, and Applications. Jossey-Bass, San Francisco.
Taplin, D., Clark, H., Collins, E., & Colby, D. C. (2013). Theory of Change: Technical Papers. ActKnowledge, New York.
Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of Mixed Methods Research. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
Throsby, D. (2001). Economics and Culture. Cambridge University Press, Cambridge.
UNWTO. (2004). Indicators of Sustainable Development for Tourism Destinations: A Guidebook. World Tourism Organization, Madrid.
Weiss, C. H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. New Directions for Evaluation, 76, 41–55.

6. Il caso Guagnano: Identità Territoriale, Patrimonio e Sviluppo Turistico-Educativo

MARCO BENVENUTO E LUIGI PIPER

6.1 Introduzione: Guagnano come laboratorio di sviluppo locale

Il Comune di Guagnano si situa nel cuore del Salento settentrionale, a circa venti chilometri dal capoluogo Lecce, lungo la Strada Statale 7 ter. Con una superficie di circa 38,03 km² e una popolazione residente di 5.279 abitanti al Censimento 2026 (ISTAT, 2026), Guagnano è uno dei centri dell'entroterra salentino a più intensa vocazione viticola. Il suo territorio, prevalentemente pianeggiante, è dominato dalla vite — in particolare dal Negroamaro, vitigno autoctono a bacca nera che ha reso celebre questo angolo di Puglia sui mercati enogastronomici internazionali — e ospita importanti complessi naturalistici.

La scelta di Guagnano come caso studio centrale del presente volume risponde a una precisa logica scientifica. Il Comune di Guagnano rappresenta un esempio emblematico di quella categoria di territori che la letteratura di marketing territoriale identifica come STL Entroterra (Guido e Pino, 2018; Prete et al., 2025): sistemi locali privi di una vocazione turistica consolidata ma dotati di risorse latenti di straordinario valore potenziale. L'analisi condotta da Prete et al. (2025) sulla competitività degli STL della Provincia di Lecce colloca Guagnano all'interno dell'Inland LTS, un sistema che presenta le condizioni tipiche di un territorio in transizione: bassa attrattività convenzionale misurata con indicatori di flusso turistico, ma elevata crescita dell'indice composito di sviluppo sostenibile, passato da 8,36 nel 2012 a 13,70 nel 2022 (+64%), con proiezione a 19,04 per il 2030. Questo profilo lo rende particolarmente adatto alla sperimentazione di modelli di valorizzazione fondati sulla qualità educativa delle esperienze, sull'autenticità delle risorse e sulla partecipazione attiva delle comunità locali.

Come evidenziato nel volume curato da Piper e Benvenuto (2025), l'entroterra salentino — di cui Guagnano è parte integrante — è classificato tra i 56 comuni dell'STL Entroterra che, pur presentando un'elevata coesione socioeconomica interna, non aveva ancora sviluppato una

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p101

specifica vocazione turistica al momento dell'analisi. Il progetto CUIS nasce precisamente per affrontare questa condizione, proponendo un approccio manageriale e pedagogico capace di costruire ex novo una vocazione turistica sostenibile fondata sull'heritage locale, sulla biodiversità e sulle tradizioni produttive.

Il capitolo si propone di analizzare il territorio di Guagnano nella sua complessità sistemica, intrecciando quattro dimensioni di lettura: la dimensione storica, che ricostruisce le origini e le trasformazioni del comune e del suo paesaggio agrario; la dimensione economica, che analizza la struttura produttiva attuale con particolare attenzione alla filiera vitivinicola e al cooperativismo agricolo; la dimensione ambientale e naturalistica, che descrive le risorse ecologiche del territorio; e la dimensione progettuale, che descrive e valuta le esperienze turistico-educative realizzate nell'ambito del progetto CUIS, proponendo un modello operativo replicabile che verrá approfondito nel capitolo 7.

6.2 Profilo storico-geografico del territorio

6.2.1 Origini e trasformazioni del paesaggio agrario

Le origini dell'insediamento umano nel territorio di Guagnano si perdono nella preistoria. Come per larga parte del Salento settentrionale, le tracce più antiche riconducono alle popolazioni messapiche, che tra il IX e il III secolo a.C. occuparono stabilmente questo lembo di pianura salentina, praticando un'economia agro-pastorale incentrata sulla coltivazione della vite, dell'ulivo e dei cereali (Carducci, 1993; Visceglia, 1988). La posizione geografica di Guagnano — nel versante centro-settentrionale leccese, a cavallo tra i bacini idrografici dello Idume e del Canale Reale — la rendeva particolarmente adatta alla viticultura, grazie a suoli calcarei ben drenati e a un microclima caratterizzato da estati calde e ventilate, favorevole alla maturazione delle uve a bacca nera.

Come documentato dall'Osservatorio di Economia Agraria di Portici (1936) e riportato nel dettaglio da Imperio (in Piper e Benvenuto, 2025), il versante centro-settentrionale leccese — nel quale Guagnano si colloca — era già nel primo Novecento contraddistinto dalla centralità della viticoltura e dell'olivicoltura come colture principali, con un sistema di piccola e media proprietà fondiaria che conferiva al paesaggio

agrario una struttura a mosaico di grande ricchezza visiva e biodiversità coltivata. Nel 1899, le fonti storiche documentano la presenza a Guagnano di industrie tessili, fabbriche di panieri e attività manifatturiere di modesta entità (Annuario d'Italia, 1899, citato in Piper e Benvenuto, 2025), confermando una struttura economica mista in cui l'agricoltura dominava ma non escludeva forme di diversificazione produttiva.

La svolta decisiva per la storia economica di Guagnano giunge nella seconda metà del XIX secolo con lo sviluppo massivo della viticoltura salentina legato alla crisi della fillossera in Francia. Come documentato da Mastrolia (2000) e ripreso da Imperio (in Piper e Benvenuto, 2025), negli anni 1880-1887 la domanda di vino da taglio proveniente dalla Francia — la cui produzione era decimata da Phylloxera vastatrix — spinge i viticoltori salentini ad ampliare enormemente le superfici vitate. Il Negroamaro di Guagnano, con la sua ricchezza di colore e il suo elevato grado alcolico, si rivela ideale come base per i vini di taglio richiesti dalle cantine francesi. Il boom si interrompe con la guerra tariffaria franco-italiana del 1888-1899, ma la solidità della tradizione viticola guagnanese supera la crisi, e nel primo Novecento il Negroamaro comincia a costruire la propria identità come vino di qualità autonoma.

6.2.2 Il patrimonio architettonico e culturale

Il centro storico di Guagnano conserva un pregevole patrimonio architettonico barocco che testimonia la vitalità culturale del comune tra il XVII e il XVIII secolo. La Chiesa Madre di Santa Maria Assunta, edificata nella sua forma attuale nel Settecento, rappresenta il cuore della vita religiosa e comunitaria: la sua facciata in pietra leccese, con le linee curve tipiche del barocco salentino tardivo, si apre su una piazza che è ancora oggi il principale spazio di socialità del comune. Come illustrato da Tessari (in Piper e Benvenuto, 2025), l'arte barocca salentina dell'entroterra — a differenza del più noto barocco leccese dei grandi edifici rappresentativi — si esprime spesso in una dimensione più intima e comunitaria, in cui la pietra leccese viene lavorata da botteghe artigiane locali con grande libertà inventiva.

Il Palazzo Baronale, edificato dalle famiglie feudali che subentrarono agli Orsini del Balzo — signori di Guagnano nel XV secolo in quanto principi di Taranto — e che governarono il territorio in età vi-

ceregnale spagnola, domina l'angolo nord-occidentale del centro storico con la sua imponente facciata e il portale bugnato. Come evidenziato da Tessari e Imperio (in Piper e Benvenuto, 2025) nella loro ricostruzione delle dinamiche storiche della Terra d'Otranto, il periodo spagnolo fu caratterizzato da una concentrazione del potere nelle famiglie feudali che investivano i proventi dell'economia olivicola e viticola in opere architettoniche di rappresentanza, lasciando un'eredità materiale che segna ancora oggi il paesaggio urbano dell'entroterra salentino.

Le campagne di Guagnano ospitano anche una significativa concentrazione di ulivi monumentali, alcuni dei quali presentano circonferenze del tronco superiori ai quattro metri, indicative di un'età superiore ai mille anni. Questi patriarchi vegetali — molti dei quali colpiti dalla Xylella fastidiosa, il batterio che dal 2013 ha devastato l'olivicoltura salentina — costituiscono una risorsa patrimoniale di straordinario valore ecologico e culturale. La crisi della Xylella, che ha interessato anche il territorio di Guagnano con progressiva intensità dal 2017, rappresenta una delle sfide più drammatiche che il comune si trova ad affrontare, ma costituisce anche — come si argomentava nel capitolo quarto — un potente vettore pedagogico per esperienze di apprendimento critico sul rapporto tra ecosistemi agrari, politiche sanitarie e cambiamento climatico.

6.3 La struttura economica: vitivinicoltura, cooperativismo e dinamiche di sviluppo

6.3.1 Il sistema vitivinicolo locale

La vitivinicoltura costituisce il cuore dell'economia di Guagnano e rappresenta, per densità di impianti, qualità delle produzioni e peso sul valore aggiunto locale, uno dei sistemi vitivinicoli più significativi dell'intera Puglia. Il territorio comunale rientra in quattro Denominazioni di Origine Controllata: Salice Salentino DOC, Brindisi DOC, Squinzano DOC e Leverano DOC, tutte fondate sul Negroamaro come vitigno principale. Il Salice Salentino DOC, la denominazione di maggiore peso commerciale, prevede tre tipologie: rosso (Negroamaro minimo 80%), rosato (Negroamaro minimo 80%) e bianco. Le produzioni di Guagnano, storicamente orientate al rosso e al rosato, hanno registrato

negli ultimi due decenni una crescente attenzione qualitativa, con l'introduzione di tecniche di vinificazione avanzate e di affinamento in legno.

Sul versante imprenditoriale, accanto alla Cantina di Guagnano — che rimane il principale soggetto produttivo per volumi e radicamento comunitario — operano nel territorio una decina di cantine private, alcune delle quali hanno raggiunto riconoscimenti internazionali di rilievo. Il modello produttivo prevalente rimane quello della piccola proprietà viticola frammentata — con superfici medie inferiori ai due ettari — che conferisce le uve alla cooperativa o alle cantine private attraverso contratti pluriennali. Sul piano della commercializzazione diretta, le cantine del territorio non sono soltanto luoghi di produzione, ma veri e propri spazi di vendita esperienziale: la sala di degustazione e il punto vendita aziendale costituiscono ambienti retail a tutti gli effetti, nei quali l'organizzazione fisica dello spazio — il layout, i percorsi di visita, la disposizione dell'offerta — incide sulla propensione del visitatore a sostare, esplorare e acquistare. La letteratura sul retailing ha mostrato come il formato del punto vendita influenzi in modo significativo le dinamiche di patronage e le scelte d'acquisto dei consumatori (de Cosmo et al. 2022): un principio che, applicato all'enoturismo, suggerisce di progettare gli spazi di accoglienza delle cantine non come semplici appendici commerciali della produzione, ma come dispositivi relazionali capaci di trasformare la visita in fidelizzazione e la degustazione in conoscenza del territorio. Come sottolineato nel volume CUIS da Buia, Cozza e Piper (2025), il turismo culturale legato alla produzione vinicola è uno degli strumenti più efficaci per valorizzare il territorio salentino interno, favorendo la destagionalizzazione dei flussi turistici e la distribuzione dei benefici economici su una scala geografica più ampia rispetto al turismo balneare.

6.3.2 Il cooperativismo agricolo come modello sociale ed educativo

La Cantina di Guagnano, fondata nel 1935 e ancora operativa con circa 800 soci conferenti, rappresenta uno dei casi più longevi di cooperativismo agricolo del Salento. Nella prospettiva dei commons elaborata da Ostrom (1990), la cooperativa può essere letta come un'istituzione di governance collettiva delle risorse condivise: la denominazione di ori-

gine, la capacità di stoccaggio e vinificazione, i mercati di sbocco. Attraverso regole condivise e meccanismi di controllo collettivo, essa ha consentito ai piccoli viticoltori dell'area di accedere a economie di scala nella vinificazione e nella commercializzazione che sarebbero state impossibili per le singole aziende familiari, garantendo al tempo stesso la preservazione della proprietà fondiaria frammentata e dei saperi tradizionali associati.

Come sottolineano Piper e Benvenuto (2025) nella loro analisi delle imprese familiari nell'entroterra salentino, la longevità delle cooperative agricole del territorio è strettamente connessa alla loro capacità di integrare funzione economica e funzione sociale: esse sono luoghi di socialità, di trasmissione intergenerazionale delle conoscenze viticole, di costruzione e riproduzione dell'identità culturale locale. Wenger (1998), con il suo concetto di communities of practice, offre un quadro analitico particolarmente utile: la cooperativa di Guagnano è una comunità di pratica in cui la conoscenza della viticoltura locale si costruisce e si trasmette attraverso l'interazione quotidiana tra soci, tecnici, enologi e figure dirigenti.

6.3.3 Struttura del sistema turistico locale e dati di offerta

Il settore turistico di Guagnano è ancora in una fase embrionale ma in accelerazione. Il numero di strutture ricettive è passato da 4 nel 2010 a 19 nel 2024 (Regione Puglia, 2024), con una prevalenza di agriturismi e B&B. Le presenze turistiche stimate per il 2023 ammontano a circa 12.400, con una permanenza media di 2,3 notti — valore inferiore sia alla media provinciale che regionale, indicativo di una fruizione ancora prevalentemente escursionistica piuttosto che di soggiorno. I turisti provengono per circa il 65% dall'Italia (prevalentemente da Lombardia, Lazio e Puglia) e per il 35% dall'estero, con una componente tedesca e francese significativa, coerente con i mercati di sbocco storici dei vini DOC del territorio.

L'analisi condotta da Buia, Cozza e Piper (in Piper e Benvenuto, 2025) sulla clusterizzazione del Salento e sulle strategie di marketing territoriale per l'STL Entroterra identifica tre leve principali per lo sviluppo della vocazione turistica dell'area: il turismo enogastronomico legato alle produzioni DOC, il turismo naturalistico nelle aree protette e il turismo culturale legato al patrimonio architettonico e all'heritage

immateriale. Come emerge dall'indagine di Pugliapromozione (2023) citata nel capitolo quinto del volume CUIS, i turisti pugliesi mostrano una crescente attenzione ai borghi e centri storici (46%), all'arte e alla cultura (33,2%) e alla natura e al benessere (15,2%), segnali incoraggianti per un territorio come Guagnano che può offrire competitivamente su questi tre assi.

6.4 I Paduli: patrimonio ecologico e risorsa per l'apprendimento

6.4.1 Caratteristiche ecologiche e valore naturalistico

L'area dei Paduli, che si estende nel territorio di Guagnano e in quello dei comuni limitrofi, costituisce uno degli ambienti naturali meglio conservati dell'entroterra salentino settentrionale. Non si tratta di un'area naturale protetta istituita ai sensi della legge regionale 24 luglio 1997, n. 19 (Norme per l'istituzione e la gestione delle aree naturali protette nella Regione Puglia), ma di un residuo boschivo e paludoso la cui tutela è affidata agli strumenti della pianificazione paesaggistica regionale e comunale: una condizione giuridica che, come si argomenta più avanti, costituisce essa stessa un fattore di fragilità. L'area ospita un mosaico di ambienti che comprende boschi misti a querce roverelle (Quercus pubescens) e lecci (Quercus ilex), macchie a lentisco (Pistacia lentiscus) e olivastro (Olea europaea var. sylvestris), garighe a cisto (Cistus spp.) e rosmarino (Rosmarinus officinalis), zone umide temporanee di grande importanza per l'avifauna migratoria.

L'area si distingue per il suo elevato valore naturalistico, legato alla presenza di habitat diversificati che ospitano una ricca biodiversità. Gli studi floristici condotti nel Salento hanno evidenziato una flora vascolare di notevole interesse conservazionistico, comprendente anche diverse orchidee spontanee tutelate dalla Direttiva Habitat 92/43/CEE (Accogli et al., 2010; Marchiori et al., 2000). Dal punto di vista faunistico, l'area costituisce un importante corridoio ecologico per l'avifauna migratrice e ospita numerose specie di rapaci, tra cui il Falco grillaio (Falco naumanni), il Gheppio (Falco tinnunculus) e il Nibbio bruno (Milvus migrans). Per la sua funzione di corridoio ecologico e per la composizione degli habitat, l'area presenta i requisiti naturalistici che giustificherebbero un suo inserimento formale negli strumenti di tutela

della rete Natura 2000 — inserimento che a oggi non è avvenuto e che rappresenta una delle condizioni per una valorizzazione turistico-educativa sostenibile nel lungo periodo.

Come evidenziato da Guido e Piper (in Piper e Benvenuto, 2025) nel capitolo dedicato al White Marketing per l'entroterra salentino, le risorse ambientali dei Paduli — qualità dell'aria, biodiversità, tranquillità, oscurità del cielo notturno — rappresentano asset di marketing territoriale di grande potenziale per forme di turismo del benessere, di turismo naturalistico e di astroturismo, tutte tipologie che rientrano nel paradigma del turismo esperienziale responsabile analizzato in questo volume.

6.4.2 Pressioni ambientali e sfide conservative

L'area dei Paduli è soggetta a pressioni ambientali significative che ne minacciano la conservazione nel lungo periodo. La principale è rappresentata dalla diffusione della Xylella fastidiosa subsp. pauca, che ha raggiunto anche l'area di Guagnano con progressiva intensità dal 2017 in poi. La perdita degli oliveti storici che circondano l'area boscata ha modificato le condizioni microclimatiche del bosco e favorito la penetrazione di specie esotiche invasive come l'Ailanthus altissima e la Robinia pseudoacacia. Una seconda pressione riguarda la frammentazione del paesaggio prodotta dall'espansione delle aree agricole intensivizzate ai margini dell'area boscata. Il turismo non regolamentato — mountain bike fuori sentiero, raccolta illegale di specie floristiche, accensione di fuochi — costituisce una terza fonte di pressione.

A queste pressioni si somma una debolezza istituzionale. L'area non dispone di un ente gestore dedicato né di un piano di gestione approvato ai sensi della L.R. 19/1997, e la sua tutela è affidata alle prescrizioni del Piano Paesaggistico Territoriale Regionale e agli strumenti urbanistici comunali. L'assenza di una zonizzazione formale, di una rete sentieristica regolamentata e di una figura di gestione responsabile rende oggi impossibile disciplinare gli accessi e programmare in modo stabile attività di educazione ambientale, di turismo naturalistico e di turismo scolastico. Proprio per questo la valorizzazione educativa dei Paduli — che il Piano Cultura e Turismo comunale indica tra le proprie priorità —

costituisce, prima ancora che un'opportunità di sviluppo, la leva attraverso cui costruire il consenso locale su cui un futuro regime di protezione potrebbe fondarsi.

6.4.3 Potenziale turistico-educativo

Il potenziale turistico-educativo dei Paduli è strettamente connesso alla sua capacità di offrire esperienze di apprendimento situato (Lave e Wenger, 1991) in un contesto naturale autentico e scientificamente documentato. Come hanno mostrato Buckley (2009) e Fennell (2008) nella letteratura sull'ecotourism, le aree protette producono il maggiore impatto educativo quando le esperienze combinano osservazione naturalistica guidata, interpretazione dei processi ecologici, connessione tra dinamiche locali e globali, e attivazione della dimensione emotiva ed estetica.

Un percorso botanico guidato può far scoprire le orchidee selvatiche e le specie officinali; un'uscita di birdwatching all'alba può far osservare i rapaci e i migratori, aprendo riflessioni sulla connettività degli ecosistemi europei; una sosta sulle tracce della Xylella nell'oliveto circostante può trasformare la crisi ecologica in occasione di comprensione dei meccanismi di diffusione delle specie invasive. La ricerca sulla place attachment (Scannell e Gifford, 2010) ha mostrato come le esperienze di immersione negli ecosistemi naturali producano forme di attaccamento ai luoghi con effetti duraturi sulle intenzioni comportamentali in materia ambientale: le persone che sviluppano un legame emotivo con un ecosistema specifico mostrano maggiore disponibilità a impegnarsi nella sua protezione.

6.5 Il Piano Cultura e Turismo del Comune di Guagnano: obiettivi e risorse

6.5.1 Il quadro programmatorio locale

Il Piano delle Azioni Territoriali del Comune di Guagnano per il settore Cultura e Turismo — adottato con delibera di Giunta Municipale e in-

serito nel quadro del Piano Triennale 2024-2026 — definisce gli obiettivi strategici e le linee di azione attraverso cui l'amministrazione comunale intende valorizzare il patrimonio locale. Gli obiettivi strategici si articolano lungo tre assi principali. Il primo asse riguarda la valorizzazione del patrimonio vitivinicolo come leva di attrattività turistica: promozione di Guagnano come destinazione di turismo enogastronomico di qualità, sviluppo di sinergie con le cantine del territorio, costruzione di una segnaletica tematica dei vigneti storici, partecipazione ai circuiti regionali delle Strade del Vino. Il secondo asse riguarda la conservazione del patrimonio architettonico: restauro della Chiesa Madre di Santa Maria Assunta, valorizzazione del Palazzo Baronale, digitalizzazione dell'archivio storico. Il terzo asse riguarda la tutela e la fruizione responsabile dei Paduli: implementazione della rete sentieristica, installazione di pannelli interpretativi, formazione di guide naturalistiche locali, programma di educazione ambientale per le scuole.

Questi tre assi corrispondono alle tre dimensioni di potenzialità identificate nel capitolo quarto: il turismo enogastronomico educativo, il turismo culturale approfondito e il turismo ambientale e della sostenibilità. Questa coincidenza conferma la coerenza del progetto CUIS con le priorità istituzionali locali e suggerisce che il modello sperimentato possa trovare un ancoraggio programmatico stabile nelle politiche comunali.

6.5.2 Risorse finanziarie e opportunità di finanziamento

Il Piano Cultura e Turismo di Guagnano si confronta con le limitazioni strutturali tipiche dei piccoli comuni del Mezzogiorno: bilanci comunali ridotti — la spesa corrente per cultura e turismo nel 2023 ammonta a circa 42.000 euro, pari all'1,8% delle spese correnti totali — personale tecnico-amministrativo scarso e difficoltà di accesso autonomo ai fondi europei. Questi vincoli rendono indispensabile il ricorso a partnership istituzionali — come quella con il CUIS e l'Università del Salento — e ai fondi comunitari del ciclo di programmazione 2021-2027.

Sul fronte delle opportunità, il comune ha accesso a misure specifiche: la misura 7.5 del PSR Puglia (infrastrutture e servizi per il turismo rurale), la misura A3.3.3 del FESR Puglia (valorizzazione del patrimonio culturale nelle aree rurali), e le azioni del PNRR relative ai borghi

storici (Missione 1, Componente 3). Come sottolineano Viola, Notarangelo e Benvenuto (in Piper e Benvenuto, 2025), la valorizzazione del valore territoriale richiede un approccio integrato in cui istituzioni pubbliche, imprese e comunità locali collaborano nella co-produzione di strategie di sviluppo. Il progetto CUIS rappresenta precisamente questo modello di collaborazione inter-istituzionale.

6.6 Conclusioni

L'analisi condotta in questo capitolo ha ricostruito il profilo di Guagnano come sistema territoriale locale, mostrando come un comune di poco più di cinquemila abitanti possa disporre di una dotazione patrimoniale densa e, al tempo stesso, largamente non infrastrutturata sul piano turistico-educativo. Le tre componenti esaminate — il patrimonio storico-architettonico del centro antico, il sistema vitivinicolo e cooperativo, l'area naturale dei Paduli — non costituiscono attrattori autonomi, ma elementi di un unico testo territoriale che richiede mediazioni culturali per diventare leggibile.

Da questa ricostruzione emergono tre condizioni di attivazione. La prima è di natura istituzionale: il patrimonio naturale del territorio non dispone oggi di un regime di tutela e di gestione adeguato, e ciò limita tanto la conservazione quanto la possibilità di programmare attività educative regolate. La seconda è di natura organizzativa: la densità di cantine di eccellenza e la longevità dell'esperienza cooperativa costituiscono un capitale relazionale raro, ma la sua traduzione in offerta turistico-educativa richiede figure di mediazione — guide naturalistiche, interpreti del patrimonio, operatori formati — che il territorio non ha ancora prodotto in numero sufficiente. La terza è di natura finanziaria: la spesa corrente comunale per cultura e turismo è strutturalmente insufficiente, e il ricorso a partenariati istituzionali e a fondi comunitari non è un'opzione ma una condizione di esistenza dei progetti.

È a partire da queste condizioni — e non da una lettura celebrativa delle risorse disponibili — che il capitolo successivo presenta le tre esperienze turistico-educative progettate nell'ambito del progetto CUIS. Guagnano interessa non perché rappresenti un caso di eccellenza compiuta, ma perché la combinazione tra ricchezza patrimoniale e debolezza infrastrutturale che lo caratterizza è la condizione ordinaria di gran parte dei comuni dell'entroterra meridionale.

Bibliografia

Accogli, R., Medagli, P., Arzeni, S. & Marchiori, S. (2010). Aree protette della Provincia di Lecce. Provincia di Lecce.

Annuario d'Italia. (1899). Annuario d'Italia amministrativo-commerciale. Bemporad, Firenze.

BirdLife International. (2023). Important Bird Areas Factsheet: Paduli del Salento. BirdLife International, Cambridge.

Buckley, R. (2009). Ecotourism: Principles and Practices. CABI, Wallingford.

Buia, A., Cozza, V., & Piper, L. (2025). Turismo culturale e valorizzazione territoriale nell'entroterra salentino. In L. Piper & M. Benvenuto (a cura di), Strategie manageriali e di marketing per la valorizzazione del territorio. Percorsi turistici per l'entroterra salentino (65-78). Università del Salento, Lecce.

Carducci, L. (1993). Storia del Salento. Galatina (Le): Mario Congedo Editore.

de Cosmo, L. M., Piper, L., Nataraajan, R., & Petruzzellis, L. (2022). The effects of circular format on store patronage: An Italian perspective. Journal of Business Research, 140, 430–438.

Fennell, D. A. (2008). Ecotourism (3rd ed.). Routledge, London.

Guido, G., & Pino, G. (2018). Il marketing territoriale. Pianificazione e ricerche. il Mulino, Bologna.

Guido, G., & Piper, L. (2025). White marketing: una nuova dimensione per la valorizzazione di marketing territoriale. In L. Piper & M. Benvenuto (a cura di). Strategie manageriali e di marketing per la valorizzazione del territorio. Percorsi turistici per l'entroterra salentino, (pp. 49-64). Università del Salento, Lecce.

Imperio, M. (2025). Evoluzione storica ed economica del territorio salentino. In L. Piper & M. Benvenuto (a cura di). Strategie manageriali e di marketing per la valorizzazione del territorio. Percorsi turistici per l'entroterra salentino (105-130). Università del Salento, Lecce.

ISTAT (2026). https://www.istat.it/

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, Cambridge.

Marchiori, S., Medagli, P., Mele, C., Scandura, S. & Albano, A. (2000). Caratteristiche della flora vascolare pugliese. In: La cooperazione

italo-albanese per la valorizzazione della biodiversità. CIHEAM-IAMB, Bari, pp. 67–75.
Mastrolia, F. A. (2000). Tra Terra e Mare. Aspetti dell'economia di Terra d'Otranto (1861-1914). Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
Ostrom, E. (1990). Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action. Cambridge University Press, Cambridge.
Osservatorio di Economia Agraria di Portici. (1936). Relazione sull'economia agraria delle province meridionali. Regia Scuola Superiore di Agricoltura, Portici.
Piper, L., & Benvenuto, M. (2025). Strategie manageriali e di marketing per la valorizzazione del territorio. Percorsi turistici per l'entroterra salentino. Università del Salento, Lecce.
Prete, M. I., Piper, L., Greco, V., & Guido, G. (2025). Sustainable development, attractiveness, and competitive capacity of touristic local territorial systems (LTSs) in South Italy: A strategic positioning. Place Branding and Public Diplomacy.
Pugliapromozione. (2023). Osservatorio del Turismo in Puglia 2023. Pugliapromozione, Bari.
Regione Puglia. (2024). Rapporto sul turismo in Puglia 2024. Regione Puglia, Bari.
Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. Journal of Environmental Psychology, 30(1), 1–10.
Tessari, A. (2025). Arte e cultura in Terra d'Otranto. In L. Piper & M. Benvenuto (a cura di). Strategie manageriali e di marketing per la valorizzazione del territorio. Percorsi turistici per l'entroterra salentino (131-156). Università del Salento, Lecce.
Visceglia, M. A. (1988). Territorio, economia e società nella Terra d'Otranto. Laterza, Bari.
Viola, A., Notarangelo, P., & Benvenuto, M. (2025). Management e governance per la valorizzazione del territorio. In L. Piper & M. Benvenuto (a cura di), Strategie manageriali e di marketing per la valorizzazione del territorio. Percorsi turistici per l'entroterra salentino (15-24). Università del Salento, Lecce.
Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, Cambridge.

7. Esperienze Turistico-Educative nel Sistema Territoriale Salentino

MARCO BENVENUTO E LUIGI PIPER

7.1 Introduzione

Il presente capitolo illustra tre esperienze turistico-educative progettate nel sistema territoriale salentino con particolare riferimento al Comune di Guagnano (LE). Le esperienze sono il risultato di un lavoro di co-progettazione tra il Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino (CUIS), il Dipartimento di Scienze dell'Economia dell'Università del Salento, il Comune di Guagnano e una rete di attori territoriali locali. Esse intendono tradurre in pratica il quadro teorico elaborato nei capitoli precedenti, dimostrando come turismo, educazione e sviluppo locale possano essere pensati come dimensioni di un unico processo integrato.

Guagnano rappresenta un laboratorio privilegiato per questo tipo di sperimentazione. Con 5.279 abitanti (ISTAT, 2026) e una densità di cantine di eccellenza senza paragoni nel Salento — nove tra le principali aziende vitivinicole pugliesi in un raggio di pochi chilometri, tra cui Cosimo Taurino, Cantele, Feudi di Guagnano, Cantina Mòros e la Cantina di Guagnano — il Comune costituisce un sistema territoriale locale (STL) ad alta intensità patrimoniale, ecologica e culturale. Il territorio custodisce un centro storico di origine messapica con architetture barocche del Seicento, la Chiesa Madre di Santa Maria Assunta (1743-1798), masserie storiche tra cui la Masseria fortificata di San Gaetano (impianto cinquecentesco, intitolazione successiva alla canonizzazione del santo), il Museo del Negroamaro e il Museo dell'Uva Cardinal. Esso ospita inoltre la Vincent City, casa-museo di arte contemporanea popolare, e si situa nel cuore delle Terre del Negroamaro, uno dei brand territoriali enologici più riconoscibili del Mezzogiorno d'Italia.

Le tre esperienze progettate non si limitano a valorizzare questo patrimonio come risorsa turistica. Esse ambiscono a costruire, attorno ad esso, processi di apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), di de-

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p115

centramento epistemico (Mezirow, 1991) e di coscientizzazione territoriale (Freire, 1970), coinvolgendo simultaneamente visitatori esterni, residenti e operatori del territorio in dinamiche di incontro, riflessione e co-produzione culturale. Ciascuna esperienza è concepita come dispositivo pedagogico che attiva tutte e cinque le dimensioni del sistema di valutazione della performance illustrato nel capitolo 5: economico-gestionale, qualità dell'esperienza, esiti educativi, impatto territoriale e sostenibilità ambientale. Per ciascuna, il capitolo fornisce una descrizione dettagliata del progetto, la specificazione dei KPI e una simulazione della misurazione del valore pubblico prodotto, secondo la prospettiva del public value (Moore, 1995) e del Social Return on Investment (Nicholls et al., 2012).

Le esperienze sono presentate in ordine crescente di complessità e di profondità del coinvolgimento comunitario: dalla fruizione guidata e riflessiva del paesaggio vitivinicolo, alla partecipazione attiva a pratiche di comunità, fino all'immersione nel caso Guagnano come modello replicabile di sviluppo territoriale educativo. Ciascuna rappresenta una risposta concreta alle domande che attraversano l'intero volume: in che modo un territorio può essere vissuto non come semplice destinazione ma come testo da leggere? Come il turismo può diventare pratica di formazione, responsabilità e trasformazione?

Una precisazione metodologica è necessaria prima di entrare nel merito. I valori di KPI e di SROI riportati nei paragrafi che seguono costituiscono una simulazione parametrica, costruita sui dati di progetto — numero di edizioni, dimensione dei gruppi, struttura dei costi e dei ricavi, quote di iscrizione — e su parametri di conversione tratti dalla letteratura. Non si tratta di rilevazioni longitudinali su partecipanti reali. La loro funzione è verificare la coerenza interna, la sensibilità e il potere discriminante del sistema di indicatori illustrato nel capitolo quinto prima della sua applicazione su campo; ogni affermazione sui risultati delle tre esperienze va letta in questa chiave condizionale.

7.2 Esperienza 1 – «Radici Liquide»: un viaggio epistemico tra i vigneti del Negroamaro

7.2.1 Descrizione e fondamenti progettuali

"Radici Liquide" è un itinerario turistico-educativo di mezza giornata (4-5 ore) pensato per gruppi di 20-30 partecipanti, rivolto sia a visitatori esterni che a residenti del territorio. Il percorso si svolge interamente a piedi e in bicicletta attraverso i vigneti e le cantine del Comune di Guagnano, intrecciando esplorazione sensoriale del paesaggio, apprendimento situato sulle pratiche di viticoltura e degustazione ragionata, in una sequenza progettata per produrre non solo piacere ma comprensione.

Il titolo non è casuale. "Radici" richiama la materialità del territorio — le radici della vite che affondano nel suolo argilloso-calcareo del nord Salento, le memorie di famiglie che hanno costruito identità attorno alla coltivazione dell'uva, le stratificazioni storiche di un paesaggio che porta ancora i segni dei Messapi, dei monaci basiliani e degli Orsini del Balzo. "Liquide" allude invece alla fluidità epistemica del vino come testo culturale: un prodotto che non si consuma semplicemente ma che, se letto con gli strumenti giusti, racconta suolo, clima, memoria collettiva e scelte umane.

Sul piano teorico, l'esperienza si ispira al paradigma della place-based education (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004): il territorio non è lo sfondo dell'apprendimento, ma il suo testo principale. I partecipanti non ricevono informazioni su Guagnano: vengono guidati a leggere Guagnano attraverso l'osservazione diretta, il contatto con la terra, la narrazione degli agricoltori e l'esperienza sensoriale della degustazione. L'approccio di Kolb (1984) sull'experiential learning è operativizzato attraverso un ciclo esplicito: esperienza concreta (camminare tra i filari, annusare il mosto), osservazione riflessiva (domande guidate dalla mediazione educativa), concettualizzazione astratta (collegamento tra pratiche di viticoltura biologica e temi di sostenibilità) e sperimentazione attiva (produzione di un profilo sensoriale personale del vino assaggiato).

7.2.2 Struttura dell'esperienza

Tappa 1 – Il paesaggio come laboratorio (60 min.)
I partecipanti si incontrano alla Biblioteca Comunale di Guagnano, dove una breve introduzione colloca il territorio nella cartografia storica delle Terre del Negroamaro. Vengono consegnate schede di osservazione guidata — strumento mutuato dalla tradizione dell'educazione non formale (Coombs, 1985) — che invitano a registrare elementi visivi, olfattivi e tattili del paesaggio lungo il percorso. Il gruppo si muove poi in bicicletta verso i vigneti biologici di Feudi di Guagnano, dove il proprietario o un agronomo della cantina illustra le tecniche di viticoltura sostenibile, con particolare attenzione al risparmio idrico, alla gestione della biodiversità nei filari e alla scelta di non ricorrere a pesticidi di sintesi. Questo passaggio operativizza il tema della sostenibilità come pratica concreta, non come etichetta (Bourdieu, 1980), rendendo visibili le scelte che stanno dietro un bicchiere di vino.

Tappa 2 – Il Museo del Negroamaro e la memoria materiale (45 min.)
Collocato in un ex palmento di via Castello, il Museo del Negroamaro ospita botti, fermentatori, torchi e documenti fotografici che narrano la storia della famiglia Tarentini e, attraverso di essa, la storia di un territorio che ha fatto del vino la propria identità collettiva. La visita è condotta con una metodologia di heritage education (Smith, 2006): non una guida che elenca informazioni, ma un narratore che pone domande aperte, invitando i partecipanti a connettere gli oggetti esposti con la propria esperienza precedente, le proprie culture alimentari, le proprie memorie familiari. Il museo diventa così spazio di decentramento epistemico: chi viene da altrove scopre che il vino è molto più di una bevanda; chi abita il territorio riscopre pratiche a cui la familiarità aveva tolto visibilità (Bourdieu, 1980).

Tappa 3 – Degustazione ragionata in cantina (90 min.)
La tappa conclusiva si svolge in una delle cantine partner del progetto — Feudi di Guagnano o Cantina Mòros, che ospita anche la collezione d'arte di Ercole Pignatelli e il Museo Archeologico del Simposio — e combina degustazione guidata di 3-4 etichette con una discussione facilitata su temi di sostenibilità enologica, economia del territorio e responsabilità del consumatore. I partecipanti compilano una scheda di

profilo sensoriale personale e, in piccoli gruppi, condividono le proprie impressioni in un breve circle time finale. Questo momento risponde all'invito di Dewey (1938): l'esperienza non educa da sola, ma solo quando viene elaborata riflessivamente in un contesto dialogico.

7.2.3 KPI, valore pubblico e simulazione della misurazione

Il valore pubblico prodotto da "Radici Liquide" si articola su più livelli. Sul piano della conoscenza, l'esperienza trasferisce ai partecipanti una comprensione più profonda del legame tra pratiche agricole e qualità ambientale, contribuendo alla formazione di consumatori più consapevoli. Sul piano identitario, essa rafforza nei residenti il riconoscimento del proprio patrimonio vitivinicolo come risorsa culturale e non solo economica. Sul piano economico, genera spesa turistica locale e visibilità per le cantine e i produttori coinvolti. Sul piano ecologico, diffonde la cultura della viticoltura biologica e del turismo a basso impatto.

La Tabella 7.1 riporta i KPI specifici e la simulazione della loro misurazione per un ciclo tipo di "Radici Liquide" con 25 partecipanti.

Tab. 7.1 – KPI specifici e simulazione della misurazione dell'esperienza "Radici Liquide"

KPI	Valore simulato	Note
Tasso copertura costi (TCC)		
TCC	0,82	Ricavi: €2.250 (25×€90); Costi: €2.740
SMI (spesa indotta)	€54 p.p.	Spesa locale lorda: € 3.600, di cui € 2.250 di quote; indotto netto: € 1.350 (25 × € 54)
Qualità esperienza (CSI-TE)		
CSI-TE	79,2%	REP = 4,1; QIR = 4,0 (scale 1-5)
NPS	+56	68% promotori, 12% detrattori

KPI	Valore simulato	Note
Esiti educativi		
ΔCT (conoscenza)	+82,4%	Pre: 34/100; Post: 62/100
ΔSAC (sensibilità)	+7,2 punti	Pre: 47,1; Post: 54,3 (max 75)
IPA (persistenza)	88,7%	Follow-up a 60gg: punteggio 55/100
Impatto territoriale		
TCIL (fornitori locali)	78,3%	€720 su €920 esternalizzati
ICC (cont. collab.)	60,0%	3/5 collaborazioni strutturate
Sostenibilità ambientale		
CFP (carbon footprint)	3,9 kg CO_2eq	Spostamenti locali
IPS (pressione siti)	62,5%	25/40: sostenibile

Stima del Social Return on Investment (SROI). Applicando la metodologia SROI (Nicholls et al., 2012), il valore sociale totale prodotto da un ciclo annuale di 12 edizioni di "Radici Liquide" (300 partecipanti) è stimato in € 87.400, considerando: valore della conoscenza acquisita (€ 32.000, stimato come costo equivalente di un corso di formazione analogo); valore del benessere esperienziale (€ 18.500, tramite willingness-to-pay analysis); impatto economico indotto sul territorio (€ 16.200); valore della sensibilizzazione ambientale (€ 12.400); rafforzamento del capitale sociale locale (€ 8.300). Con costi totali annui di € 32.880, il rapporto SROI risulta 87.400/32.880 = 2,66: ogni euro investito genera € 2,66 di valore sociale.

7.3 Esperienza 2 – «Tuttu Sensu»: pratiche di comunità e intelligenza collettiva del territorio

7.3.1 Descrizione e fondamenti progettuali

"Tuttu Sensu" — il soprannome dialettale degli abitanti di Guagnano, "tutto cervello", che rievoca il racconto popolare del contadino che vendeva senno in piazza — è un'esperienza partecipativa di durata più estesa (1-2 giorni) che mette al centro il coinvolgimento attivo della comunità locale come protagonista e non semplice cornice del turismo. Il progetto risponde direttamente alla critica di Dean MacCannell (1976) sulla produzione di autenticità costruita: invece di mettere in scena il territorio per i visitatori, "Tuttu Sensu" crea situazioni in cui visitatori e residenti si trovano fianco a fianco in pratiche reali di vita locale, producendo insieme conoscenza e significato.

Il titolo vuole anche essere una dichiarazione metodologica: il senno — l'intelligenza pratica, il sapere incorporato nelle pratiche quotidiane — non è una merce da acquistare o un prodotto da consumare, ma una risorsa distribuita nel territorio, custodita da chi ci vive. L'esperienza intende rendere questo sapere visibile, condivisibile e trasmissibile, attraverso un processo di partecipazione situata (Lave & Wenger, 1991) che trasforma i residenti da prestatori di autenticità a co-educatori.

Sul piano pedagogico, "Tuttu Sensu" si ispira alla teoria del transformative learning di Mezirow (1991): non si tratta di un'esperienza di intrattenimento arricchito, ma di un dispositivo deliberatamente progettato per generare disorientamento produttivo nei partecipanti, incrinando frame of reference consolidati sul rapporto tra consumo, territorio e responsabilità. Il riferimento a Freire (1970) è altrettanto esplicito: l'esperienza non si limita a far "vedere" ai visitatori le pratiche locali, ma li invita a leggerle criticamente, ponendo domande sul chi beneficia, chi decide, chi resta invisibile nei processi di valorizzazione territoriale.

7.3.2 Struttura dell'esperienza

Modulo A – L'alba in vigna: vendemmia e sapere incorporato (mattina, 4 ore)
Il primo modulo si svolge nelle ore del mattino, durante la stagione della vendemmia (settembre-ottobre) o, in alternativa stagionale, durante la potatura invernale o la fioritura primaverile. I partecipanti — gruppi misti di visitatori e residenti, massimo 25 persone — lavorano fianco a fianco con i viticoltori di una delle aziende aderenti, svolgendo le operazioni reali del ciclo produttivo. Non si tratta di una simulazione turistica: le operazioni svolte dai partecipanti contribuiscono effettivamente alla produzione. Questa scelta progettuale risponde alla riflessione di Merleau-Ponty (1945) sul sapere incarnato: la conoscenza del territorio non passa solo attraverso lo sguardo o l'ascolto, ma attraverso il contatto fisico con la terra, la vite, il sole salentino, la fatica del lavoro agricolo. La mediazione educativa è garantita da un operatore formato, che facilita momenti di riflessione collettiva alla fine di ogni sequenza lavorativa, guidando i partecipanti a connettere l'esperienza corporea con temi più ampi di sostenibilità, economia agricola e giustizia alimentare.

Modulo B – La cucina come testo culturale: laboratorio enogastronomico partecipativo (pomeriggio, 3 ore)
Il pomeriggio è dedicato a un laboratorio di cucina tradizionale salentina condotto da cuoche e cuochi della comunità locale — non chef professionisti, ma residenti che custodiscono ricette e pratiche gastronomiche trasmesse oralmente. Piatti come la puccia con le olive, la pittula, il polpo alla pignata o i pasticciotti artigianali vengono preparati collettivamente, in un contesto che valorizza il sapere domestico e femminile spesso escluso dai circuiti del turismo gastronomico d'eccellenza. Il laboratorio è corredato da una discussione guidata su temi di food sovereignty, filiera corta e rapporto tra tradizione e innovazione, con riferimento alle produzioni locali di olio d'oliva, prodotti da forno e conserve. Seguendo la prospettiva di Nussbaum (1997) sull'immaginazione narrativa, i partecipanti sono invitati a condividere le proprie memorie gastronomiche familiari, creando un ponte tra culture diverse attraverso la mediazione del cibo.

Modulo C – Lettura critica del borgo: walking seminar nel centro storico (sera, 2 ore)
Il walking seminar serale guida i partecipanti attraverso il centro storico di Guagnano con una chiave di lettura insolita: non la storia ufficiale dei monumenti, ma la storia degli spazi e dei loro usi, delle trasformazioni del borgo nel tempo, dei conflitti e delle negoziazioni che hanno definito l'identità attuale. La Chiesa di Santa Maria Assunta (1743-1798), il Palazzo Baronale, la cui titolarità feudale risale agli Orsini del Balzo, la Vincent City di Vincent Brunetti e le architetture del Novecento rurale vengono letti come strati sovrapposti di memoria, potere e creatività popolare. La mediazione è affidata a un abitante di lunga data del borgo, selezionato per la sua capacità di narrare il territorio dall'interno. Questo passaggio operativizza la lezione di Said (1978) in senso inverso: invece di costruire uno sguardo orientalizzante sull'altro, l'esperienza lavora per decostruire gli sguardi preconfezionati del turista, restituendo complessità a ciò che una brochure ridurrebbe a cornice pittoresca.

7.3.3 KPI, valore pubblico e simulazione della misurazione

"Tuttu Sensu" produce un valore pubblico di tipo diverso rispetto all'Esperienza 1: più profondo sul piano del cambiamento di atteggiamento e della costruzione di capitale sociale, più distribuito nella comunità locale, più duraturo nel tempo. La simulazione si riferisce a un ciclo di 8 edizioni annuali, con gruppi misti di 15 visitatori e 8 residenti per edizione (184 partecipanti totali).

La Tabella 7.2 riporta i KPI specifici e la simulazione della loro misurazione per un'edizione tipo di "Tuttu Sensu" con 23 partecipanti (15 visitatori e 8 residenti), nell'ambito di un ciclo annuale di 8 edizioni e 184 partecipanti complessivi.

Tab. 7.2 – KPI e simulazione dei risultati dell'esperienza "Tuttu Sensu"

KPI	Valore simulato	Note
Dimensione economico-gestionale		
TCC	0,71	0,71, inferiore al target di 0,75: la maggiore quota di sussidio pubblico è giustificata dall'alto valore comunitario (cfr. § 7.5)
SMI (spesa indotta)	€112 p.p.	Pernottamento in B&B locali incluso per i 2 giorni
Qualità dell'esperienza		
CSI-TE	83,6%	QIR=4,4 (punteggio massimo nella dimensione relazionale)
NPS	+71	78% promotori; 7% detrattori
Esiti educativi e formativi		
ΔCT	+67,3%	Conoscenza del patrimonio agricolo e gastronomico locale
ΔSAC	+9,1 punti	Effetto più alto per i visitatori esterni (Pre medio: 44,2)
IPA	91,4%	Esperienza immersiva produce apprendimenti più persistenti
Impatto territoriale e sociale		
TCIL	91,2%	Quasi totalità delle forniture da operatori guagnanesi
ICC	75,0%	6/8 collaborazioni proseguite autonomamente
Sostenibilità ambientale		
CFP	5,2 kg CO_2eq	Aumento da pernottamento, mitigato da bassa motorizzazione
IPS	57,7%	Gruppi piccoli garantiscono bassa pressione sui siti

Stima SROI. Il valore sociale totale prodotto da un ciclo annuale di "Tuttu Sensu" è stimato in € 117.408, con un rapporto SROI di 2,95. Le componenti principali includono: valore dell'apprendimento trasformativo (€ 38.400, stima basata sul costo equivalente di programmi di formazione interculturale); valore del capitale sociale generato nella comunità (€ 26.200); impatto economico sul sistema locale di ospitalità e ristorazione (€ 20.608, pari alla spesa indotta di € 112 per ciascuno dei 184 partecipanti); valore dell'empowerment dei residenti come co-educatori (€ 18.600); riduzione dell'alienazione culturale e rafforzamento dell'identità comunitaria (€ 13.600). Con costi totali annui di € 39.745, il rapporto SROI di 2,95 riflette la maggiore intensità relazionale e la profondità del cambiamento di frame prodotto dall'esperienza immersiva.

7.4 Esperienza 3 – «Guagnano Come Modello»: un laboratorio aperto di governance turistico-educativa

7.4.1 Descrizione e fondamenti progettuali

"Guagnano Come Modello" è l'esperienza più complessa e ambiziosa del progetto CUIS. Non si tratta di un itinerario o di un laboratorio esperienziale, ma di un programma strutturato di formazione avanzata rivolto a un pubblico specializzato: amministratori pubblici, operatori del turismo culturale, educatori, ricercatori e professionisti dello sviluppo locale che intendono studiare e, potenzialmente, replicare il modello di governance territoriale sviluppato a Guagnano. La durata è di 3 giorni (due notti in loco), con un gruppo massimo di 18-22 partecipanti selezionati attraverso una call aperta a livello nazionale.

Il nome è insieme descrittivo e programmatico: Guagnano non viene presentato come un'eccellenza irripetibile, ma come un caso studio replicabile nelle sue logiche, pur nella specificità irriducibile del suo contesto. In questo senso, l'esperienza si ispira alla tradizione dei policy learning programmes, sempre più diffusi a livello europeo come strumenti di capacity building territoriale (OECD, 2020), e li reinterpreta in chiave pedagogica: non si tratta di trasferire "buone pratiche" in modo

acritico, ma di sviluppare nei partecipanti la capacità di leggere criticamente un territorio e di trasferirne le logiche al proprio contesto di riferimento (Mezirow, 1991).

Sul piano teorico, "Guagnano Come Modello" operativizza il concetto di comunità di pratica (Wenger, 1998) a livello inter-territoriale: i partecipanti vengono temporaneamente incorporati nella rete di relazioni che costituisce il sistema territoriale salentino, osservando dall'interno le dinamiche di governance tra Comune, CUIS, cantine, associazioni culturali e scuole, e producendo al termine del programma un'analisi comparativa applicabile al proprio territorio di origine. Esso risponde altresì alla prospettiva di Sen (1999) sull'espansione delle capabilities: l'obiettivo non è fornire soluzioni preconfezionate, ma ampliare le libertà sostanziali dei partecipanti nel ripensare il rapporto tra turismo, educazione e sviluppo nel proprio contesto.

7.4.2 Struttura dell'esperienza

Giorno 1 – Leggere il territorio: immersione e analisi (8 ore)
La prima giornata è dedicata alla comprensione del sistema territoriale salentino attraverso strumenti di analisi aziendale e territoriale applicati sul campo. Nella mattina, i partecipanti ricevono una scheda di analisi SWOT del Comune di Guagnano come destinazione turistico-educativa — da completare non in aula ma camminando nel territorio, raccogliendo osservazioni dirette, parlando con i residenti, visitando i luoghi simbolo (centro storico, Masseria San Gaetano, Museo del Negroamaro, vigneti). Il pomeriggio è dedicato a un focus group strutturato con i principali attori del sistema locale — il Sindaco, il responsabile della Pro Loco Guagnano '93, il rappresentante di una cantina partner, un operatore scolastico e un membro del CUIS — nel quale i partecipanti presentano le proprie analisi e le discutono con chi il territorio lo vive dall'interno. Questa struttura genera deliberatamente l'esperienza di disorientamento produttivo teorizzata da Mezirow (1991): molte delle analisi prodotte dai partecipanti vengono messe in discussione dai portatori di interesse locali, costringendo a rivedere le proprie categorie interpretative.

Giorno 2 – Progettare insieme: co-design di esperienze replicabili (8 ore)
La seconda giornata è interamente dedicata alla co-progettazione. I partecipanti vengono divisi in tre gruppi, ciascuno dei quali lavora — con la collaborazione di un tutor del CUIS e di un operatore locale — alla progettazione di un'esperienza turistico-educativa replicabile in un contesto territoriale diverso da Guagnano, specificato dal gruppo stesso in base alla propria esperienza professionale. Il processo di progettazione utilizza il framework CIPP (Stufflebeam, 1971) come guida metodologica e il sistema di KPI illustrato nel capitolo 5 come strumento di valutazione ex-ante. Nella seconda parte del pomeriggio, i tre gruppi presentano i propri progetti in una sessione di peer review facilitata, ricevendo feedback strutturati sia dai colleghi che dagli attori locali presenti. Questo momento attiva la dimensione più profonda dell'apprendimento trasformativo: la produzione originale di conoscenza applicata, che richiede di integrare l'esperienza del territorio con i propri saperi professionali e di sottoporla al vaglio critico di una comunità di pratica temporanea.

Giorno 3 – Governance e replicabilità: sessione di policy learning (6 ore)
L'ultima giornata è strutturata come un seminario accademico-professionale dedicato ai temi della governance del turismo educativo. La mattina ospita due relazioni — una del Sindaco di Guagnano su "Il ruolo del Comune nella governance del turismo sostenibile", una di un ricercatore del CUIS su "Capitale umano, imprenditorialità culturale e sviluppo locale: il caso salentino" — seguite da una tavola rotonda aperta. Il pomeriggio è dedicato alla presentazione dei progetti revisionati e alla consegna dei "portfolio di trasferimento": documenti strutturati che ogni partecipante compila sintetizzando le lezioni apprese, i KPI selezionati per il proprio territorio e i primi passi operativi da intraprendere al rientro. Questi portfolio costituiscono al contempo uno strumento formativo e un output valutabile del programma, coerentemente con la logica di Empowerment Evaluation (Fetterman et al., 1996) che orienta l'intero sistema di valutazione del progetto CUIS.

7.4.3 KPI, valore pubblico e simulazione della misurazione

"Guagnano Come Modello" produce un valore pubblico di terzo livello: non solo forma i partecipanti diretti, ma genera un effetto moltiplicatore sul territorio di origine di ciascuno di essi, diffondendo competenze, modelli e pratiche di turismo educativo su scala inter-regionale e potenzialmente internazionale. La simulazione in Tabella 7.3 si riferisce a 2 edizioni annuali del programma con 20 partecipanti per edizione (40 partecipanti totali).

Tab. 7.3 – KPI e simulazione dei risultati dell'esperienza "Guagnano Come Modello"

KPI	Valore simulato	Note
Dimensione economico-gestionale		
TCC	0,50	Ricavi diretti € 26.000 (40 × € 650) su costi totali di € 52.000; valore inferiore al target di 0,75 (cfr. § 7.5)
COE	€ 1.300 p.p.	€ 52.000 / 40 partecipanti con Δ ≥ 10 pp; valore elevato, giustificato dall'alto moltiplicatore di impatto inter-territoriale
SMI (spesa indotta)	€ 960 p.p.	Pernottamento (2 notti), ristorazione e acquisti presso operatori locali, al di fuori della quota
Qualità dell'esperienza		
CSI-TE	86,4%	REP=4,6 (massima rilevanza educativa percepita)
NPS	+78	84% promotori; 6% detrattori
Esiti educativi (operatori formati)		
ΔCT professionale	+89,2%	Pre basso per assenza di competenze specifiche in governance turistica

KPI	Valore simulato	Note
IPA	93,1%	Portfolio di trasferimento rafforza la ritenzione a lungo termine
Tasso di trasferimento	55,0%	22/40 partecipanti avviano iniziative nel proprio territorio entro 12 mesi
Impatto territoriale (Guagnano + territori di origine)		
TCIL Guagnano	83,4%	Forniture, logistica e servizi affidati a operatori guagnanesi
Impatto reputazionale	+340%	Monitoraggio rassegna stampa e social media post-programma
Sostenibilità ambientale		
CFP	18,4 kg CO_2eq	Oltre il target di ≤ 8 kg: dipende dagli spostamenti a lunga distanza dei partecipanti; compensato con crediti certificati (cfr. § 7.5)
IPS	55,0%	Gruppi piccoli; basso impatto sui siti

Stima SROI con effetto moltiplicatore. Il calcolo del SROI per "Guagnano Come Modello" incorpora un fattore di moltiplicazione inter-territoriale: si stima che ciascun partecipante che avvia un'iniziativa nel proprio territorio di origine generi un valore sociale aggiuntivo medio di € 4.200 nel primo anno. Il valore sociale totale prodotto da un ciclo annuale ammonta a € 184.600, per un rapporto SROI di 3,55, il più alto tra le tre esperienze. Le voci principali includono: valore della formazione professionale avanzata dei partecipanti (€ 38.000, pari a € 950 p.p., stimato come costo di mercato di un programma executive di analoga durata e non come costo sostenuto dal progetto, così da non computare due volte risorse già iscritte tra i costi); impatto economico su Guagnano generato dalla spesa dei partecipanti al di fuori della quota (€ 38.400 = 40 × € 960); valore delle iniziative avviate nei territori di origine (€ 92.400 = 22 iniziative × € 4.200); rafforzamento del brand territoriale di Guagnano come polo di eccellenza (€ 15.800). Con costi

totali annui di € 52.000, il SROI di 3,55 riflette la leva straordinaria che la formazione di operatori qualificati esercita sulla diffusione di pratiche di turismo educativo nel sistema territoriale più ampio.

7.5 Conclusioni

Le tre esperienze illustrate in questo capitolo mostrano, sul piano progettuale, che il turismo educativo non è una categoria omogenea ma un continuum di possibilità, che vanno dall'itinerario esperienziale di mezza giornata fino al programma di formazione avanzata plurigiornaliero, ciascuna con la propria specificità sul piano pedagogico, economico e dell'impatto territoriale.

Il confronto tra i tre rapporti SROI — 2,66 per "Radici Liquide", 2,95 per "Tuttu Sensu", 3,55 per "Guagnano Come Modello" — suggerisce una relazione positiva tra profondità del coinvolgimento comunitario e valore pubblico prodotto. Questo risultato non è ovvio: esperienze più brevi e meno impegnative sul piano organizzativo generano un valore sociale minore non perché siano meno importanti, ma perché il cambiamento prodotto è meno profondo e meno duraturo. Sul piano della politica culturale e turistica, ciò implica che un sistema territoriale che voglia massimizzare il proprio impatto educativo non dovrebbe puntare solo sulla quantità dei visitatori, ma sulla qualità e sulla diversificazione dell'offerta, combinando esperienze di diversa intensità per intercettare segmenti di domanda differenti.

Il dato va tuttavia letto con cautela, perché la progressione del SROI non si estende a tutti gli indicatori. Il guadagno di conoscenza non segue un andamento monotono (ΔCT pari a +82,4%, +67,3% e +89,2% rispettivamente per le tre esperienze): esso dipende dal livello di partenza dei partecipanti e dalla specificità dei contenuti trattati, non dalla profondità del coinvolgimento comunitario. Tre indicatori, inoltre, restano al di sotto dei target fissati nel capitolo quinto e vanno dichiarati come tali. Il tasso di copertura dei costi di "Tuttu Sensu" (0,71) e di "Guagnano Come Modello" (0,50) non raggiunge la soglia di 0,75: si tratta di uno scostamento coerente con la natura delle esperienze — quanto più un'esperienza è intensiva sul piano relazionale e formativo, tanto meno è autofinanziabile — e rende esplicito il fabbisogno di sussidio pubblico discusso nel § 8.4. Il carbon footprint di "Guagnano Come Modello" (18,4 kg CO_2eq per partecipante) eccede invece ampiamente

il tetto di 8 kg, ed è un esito non desiderato: il reclutamento su base nazionale scarica sull'esperienza un costo ambientale che nessuna scelta di progettazione locale può assorbire. Le contromisure previste — compensazione tramite crediti certificati, incentivo al trasporto ferroviario, riduzione del numero di edizioni a favore di una durata maggiore — mitigano lo scostamento ma non lo annullano.

Il caso Guagnano mostra inoltre come un territorio di piccole dimensioni possa trasformare la propria specifica composizione di risorse — la vocazione vitivinicola, la memoria agricola, il patrimonio barocco, la vivacità della comunità locale — in un sistema coerente di esperienze educative capace di generare sviluppo locale sostenibile. La coerenza non è automatica: richiede visione strategica, governance partecipativa e investimento continuo in capitale umano. Ma il progetto CUIS dimostra che essa è possibile, e che l'università può essere un attore decisivo nel supportare i territori nel compimento di questo passaggio.

Restano aperte alcune questioni che future ricerche dovranno affrontare. La prima riguarda la scalabilità del modello: le tre esperienze descritte operano su scala ridotta e con un'intensità di supervisione che potrebbe non essere replicabile su volumi maggiori senza perdere qualità. La seconda riguarda la distribuzione dei benefici all'interno della comunità locale: anche in contesti dove il TCIL è elevato, è necessario verificare che i ritorni economici raggiungano anche le fasce più fragili della popolazione e non si concentrino nelle mani degli operatori già strutturati. La terza, infine, riguarda la misurazione dell'impatto a lungo termine: i dati di follow-up a 60 giorni catturano solo una parte degli effetti, e uno studio longitudinale più esteso — a 12 e 24 mesi — sarebbe necessario per comprendere in quale misura le esperienze producano cambiamenti stabili negli atteggiamenti e nelle pratiche dei partecipanti.

Ciò nonostante, le evidenze raccolte confermano con forza la tesi centrale di questo volume: il turismo, quando è progettato con intenzionalità educativa, radicato nel patrimonio specifico del territorio e valutato con strumenti adeguati alla complessità del valore che produce, può diventare una delle più efficaci infrastrutture dello sviluppo locale sostenibile. Non un settore ancillare dell'economia, ma un dispositivo di formazione collettiva capace di trasformare le persone che lo vivono — visitatori e residenti insieme — in soggetti più consapevoli, più responsabili e più capaci di abitare il proprio tempo e il proprio territorio.

Bibliografia

Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Les Éditions de Minuit, Paris.
Coombs, P. H. (1985). The World Crisis in Education: The View from the Eighties. Oxford University Press, New York.
Dewey, J. (1938). Experience and Education. Macmillan, New York.
Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (Eds.). (1996). Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder, New York.
Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Educational Researcher, 32(4), 3–12.
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.
Nicholls, J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T. (2012). A Guide to Social Return on Investment (2nd ed.). SROI Network, Liverpool.
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.
Said, E. W. (1978). Orientalism. Pantheon Books, New York.
Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford University Press, Oxford.
Smith, L. (2006). Uses of Heritage. Routledge, London.
Sobel, D. (2004). Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Orion Society, Great Barrington, MA.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5(1), 19–25.
Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, Cambridge.

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

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p135

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 ΔSAC 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 Sensu" 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 Liquide**	**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 diverso)
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_2eq	5,2 kg CO_2eq	18,4 kg CO_2eq
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 surmodernité. 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.

BIOGRAFIE DEGLI AUTORI

Marco Benvenuto

Marco Benvenuto è Professore Associato di Economia Aziendale presso il Dipartimento di Scienze dell'Economia dell'Università del Salento. I suoi interessi di ricerca riguardano la misurazione della performance nelle organizzazioni culturali e del terzo settore, il management del turismo sostenibile e lo sviluppo territoriale. È coordinatore scientifico del progetto CUIS sul turismo educativo nel Salento e autore di numerosi contributi su valutazione, governance e creazione di valore pubblico nelle destinazioni culturali.

Luigi Piper

Luigi Piper è Professore Associato di Economia e Gestione delle Imprese presso il Dipartimento di Scienze dell'Economia dell'Università del Salento. Le sue ricerche vertono sui sistemi territoriali locali, l'economia del turismo e le strategie di sviluppo. Ha curato numerosi studi sul posizionamento competitivo delle destinazioni turistiche e collabora con enti e istituzioni per la progettazione di strategie di valorizzazione del territorio.

Valentina Pastorelli

Valentina Pastorelli svolge attività di ricerca nell'ambito della filosofia dell'educazione, della pedagogia generale e della storia dell'educazione. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi formativi, la formazione della coscienza, la pedagogia giuridica, l'educazione alla cittadinanza e il rapporto tra educazione, istituzioni e sviluppo delle comunità territoriali. È autrice di monografie, contributi in volume e articoli scientifici pubblicati in sedi nazionali e internazionali.

DOI Code: 10.1285/i9788883052590v2p149

Scienze Manageriali

Turismo sostenibile e consapevole.

Un approccio interdisciplinare per la valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale.

http://siba-ese.unisalento.it/index.php/scienzemanageriali
© 2026 Università del Salento