

Koiné

Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali

TURISMO EDUCATIVO: CULTURA IN MOVIMENTO

A cura di Alessia Mariotti e Massimiliano Tarozzi



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI
SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Koiné

Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali

Direzione scientifica:

Alessia Mariotti, Roy Menarini, Massimiliano Tarozzi

Volume 1

Koiné è un progetto editoriale di monografie open-access pubblicate sulla piattaforma AlmaDL dell'Università di Bologna. La Collana ha la sua sede scientifica nel Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, dove le scienze umane e sociali svolgono un ruolo importante nella didattica e nella ricerca sui temi che riguardano la cultura del benessere, il rapporto fra l'uomo e il suo ambiente, la formazione agli stili di vita, la produzione di beni e servizi. La Collana è aperta a contributi italiani e stranieri, si avvale di un comitato scientifico internazionale garante della qualità delle pubblicazioni che verranno sottoposte a peer review.

Comitato scientifico

Patrizia Battilani, Università di Bologna (Italia); Giovanni Boccia Artieri, Università di Urbino (Italia); Dilma Brasileiro, Universidade Federal de Paraíba (Brasile); Roberto Farné, Università di Bologna (Italia); Denis Francesconi, Università di Vienna (Austria); Tim Freitag, Universität Freiburg (Germania); Carla Inguaggiato, Università di Berna (Svizzera); Isabella Magalhães Callia, Universidade de São Paulo (Brasile); Marco Romagnoli, Université Laval (Québec-Canada).

Politiche editoriali

Referaggio peer review



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
2021

KOINÉ | Collana di Studi e Ricerche nelle Scienze umane e sociali
collana AMS Acta Alma DL diretta da Alessia Mariotti, Roy Menarini,
Massimiliano Tarozzi
volume primo
2021
ISBN 9788854970588

Turismo educativo: cultura in movimento
a cura di Alessia Mariotti, Massimiliano Tarozzi

Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita
Corso d'Augusto, 279, 47921, Rimini

L'editore si dichiara disponibile ad assolvere eventuali obblighi nei confronti degli aventi diritto per l'utilizzo delle immagini riportate nel volume.

In copertina: Immagine di Roberto Farnè

Impaginazione:
SSI | Comunicazione, web e grafica
Università di Bologna, Campus di Rimini

Indice

<i>Introduzione</i>	I
Alessia Mariotti, Massimiliano Tarozzi	
Prospettive teoriche	
1. <i>Viaggiando si impara: per una pedagogia del turismo</i>	2
Roberto Farné	
2. <i>Territori creativi, tempo libero e turismo</i>	18
Maria Dilma Simões Brasileiro	
3. <i>Educazione alla cittadinanza globale e turismo responsabile</i>	35
Massimiliano Tarozzi	
4. <i>Turismo pedagogico: analisi e proposte</i>	51
Astrid Bibiana Rodríguez Cortés e John Jairo Uribe Sarmiento	
Definizioni	
5. <i>Eventi culturali e turismo educativo nella società postmoderna</i>	67
Barbara Maussier	
6. <i>Il turismo di comunità nell'esperienza del Brasile: educazione e cultura del dono</i>	85
Luzia Neide Coriolano	
7. <i>Il turismo scolastico in Italia</i>	103
Chiara Rabbiosi	
8. <i>Turismo pedagogico: una strategia per l'apprendimento nella formazione degli insegnanti di educazione fisica brasiliani</i>	120
Marcelo de Maio Nascimento	

Esperienze

9. *Il turismo scolastico nel contesto di un patrimonio dissonante* 137
Patrizia Battilani e Alessia Mariotti
10. *Turismo sostenibile ed inclusivo nella scuola* 161
Maria Luigia Di Stefano
11. *L'esperienza del turismo responsabile nei viaggi di istruzione* 172
Matteo Del Giudice, Paolo Nocchi
12. *Viaggiare "fra bosco e mare": turismo di prossimità nella scuola dell'infanzia* 190
Dina Grandi, Barbara Castellini, Jessica Manzone
13. *Diversity is cool: quando il turismo si incontra con l'educazione all'intercultura* 210
Melissa Moralli
14. *Analisi delle motivazioni nella scelta delle destinazioni Erasmus: formazione o turismo?* 232
Jose Luis Paniza Prado, Inmaculada Puertas

Introduzione

«Il figlio che viaggia è più saggio del padre»

(Proverbio senegalese)

Viaggi di istruzione, visite guidate, vacanze-studio, campi estivi, settimane verdi sono alcune delle definizioni che riguardano iniziative educative, scolastiche o extrascolastiche, orientate a forme di 'turismo educativo'. Si tratta di un fenomeno in crescita, almeno fino all'insorgere dell'emergenza sanitaria del 2020 e 2021, quando tutto il settore del turismo e quello scolastico hanno vissuto una crisi senza precedenti. E tuttavia proprio la pandemia di Covid 19 ha anche mostrato, attraverso la loro crisi, come questi settori siano importanti e in forte espansione. Uno sviluppo, tuttavia, difficile da definire in termini oggettivi per la grande varietà delle esperienze, degli attori coinvolti e della loro gestione.

Questo volume prende le mosse da un incontro internazionale che si è tenuto a Rimini nel settembre 2019 che partiva dalla necessità di approfondire ed esplorare un campo di studio poco frequentato, quello del turismo educativo, che mette in relazione due dimensioni apparentemente distanti fra loro, quella della pratica turistica con la dimensione educativa. Il confronto è avvenuto nell'ambito del terzo convegno internazionale della rete SILAQ – Simposio Internacional de Lazer e Qualidade de Vida, grazie alla collaborazione fra due strutture del Campus di Rimini dell'Università di Bologna: il Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - QuVi e il Centro di Studi Avanzati sul Turismo – CAST.

Questo volume si pone l'obiettivo di fornire alcuni spunti di riflessione che sorgono all'intersezione fra il mondo della ricerca da un lato e quello delle molte professionalità coinvolte nella costruzione di pratiche ed esperienze di turismo educativo dall'altro. Attraverso un dialogo plurale fra studiosi di vari paesi del mondo, non solo europei, e con retroterra disciplinari differenti, intende offrire un primo contributo per colmare un vuoto presente sia negli

studi pedagogici che in quelli turistici, rispetto alla pratica turistica ed al suo ruolo educativo per la società.

A torto considerato un segmento minore, il turismo educativo nelle sue varie espressioni ha saputo conquistare un ruolo di primo piano non solo per le ricadute economiche (il solo turismo scolastico in Italia muoveva prima della pandemia oltre quattro milioni di persone all'anno con un volume di circa un miliardo di euro), ma anche nella formazione della cultura turistica delle nuove generazioni.

Eppure, scarsa attenzione è stata data al turismo scolastico e ancor meno ad una complessiva lettura pedagogica del turismo, come strumento e opportunità di educazione formale, non formale e informale. I casi di studio e gli esempi raccolti in questo volume, mostrano invece autorevolmente che quando l'esperienza educativa si coniuga con il turismo, la prima trova un ambito esperienziale stimolante e innovativo, il secondo trova forme di rivitalizzazione che vanno anche nel senso della sostenibilità.

La relazione complessa fra questi due campi di esperienza si articola in una pluralità di forme sinora poco indagate. I contributi contenuti in questo volume mettono in evidenza tre dimensioni essenziali in cui si può declinare la relazione poliedrica fra educazione e turismo:

Vi è innanzitutto una forma di *Educazione attraverso il turismo*. È questa forse la forma più nota che si esprime attraverso il turismo scolastico, le visite di istruzione che però al di là delle tradizionali 'gite' con funzione prevalentemente ricreativa assumono caratteristiche innovative, ben presentate in alcuni dei capitoli del volume. Ma rientrano in questa fattispecie anche le esperienze di formazione universitaria o di formazione insegnanti che utilizzano le opportunità offerte dal turismo per accrescere conoscenze e competenze.

Vi è poi la dimensione dell'*Educare al turismo* in cui la relazione fra questi campi si inverte ed è la dimensione educativa che contribuisce ad accrescere ed arricchire l'esperienza turistica o a formare, affinare e disseminare una cultura turistica non soltanto fra i giovani in formazione. Anche di questa tipologia il volume offre sia elaborazioni teoriche sia esempi come quelli della valorizzazione di patrimoni dissonanti o il turismo di prossimità.

Infine, il *turismo educativo*, nel quale le due dimensioni non sono più pensate separatamente ma propone una visione del turismo che, a certe condizioni, è in sé un'esperienza educativa. Questa prospettiva non è nelle cose, nei progetti,

negli itinerari proposti, ma è nello sguardo degli operatori che propongono ai soggetti in educazione le attività e che costruiscono per loro esperienze turistiche come laboratorio di apprendimento esperienziale. In particolare, questa prospettiva consente oggi di sviluppare un'attenzione particolare ai temi della sostenibilità ambientale o più in generale al futuro sostenibile che rappresentano una sfida e una priorità per la comunità internazionale cui sia il turismo sia l'educazione sono chiamati a dare risposte. Armonizzare un turismo sostenibile all'educazione alla sostenibilità offre infinite ed efficaci opportunità di formazione alla cittadinanza globale di cui nel volume sono presentati esempi e casi di studio.

Quest'ultima declinazione, che non a caso dà il titolo al volume, costituisce forse il filo rosso che unisce tutte le proposte contenute in questo libro. Il turismo educativo è un campo di studio a cavallo fra la ricerca pedagogica e quella delle scienze del turismo, ma è anche un settore di sviluppo di professionalità, progettualità e management specifico che riveste un ruolo chiave per la società. Le pratiche turistiche e le modalità con cui le generazioni più giovani sono portate ad affrontare la mobilità a scopo ricreativo o educativo sono un momento cruciale nella loro formazione come cittadini, poiché plasmano la loro capacità di interazione culturale e sociale con realtà diverse dalla loro. Al tempo stesso ed indipendentemente dall'età, le esperienze di viaggio consentono all'individuo di mettere in relazione e collegare il locale (la pratica turistica) con il globale, cioè gli impatti positivi e negativi rispetto alla sostenibilità e agli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 che si innescano attraverso gli spostamenti a fini turistici.

Andando nella direzione di fornire un supporto ai processi di apprendimento nelle scuole o nei contesti extrascolastici ma anche proponendo l'interpretazione della pratica turistica come momento di apprendimento informale di per sé, questo volume fornisce una lettura del turismo educativo come un mezzo e non un fine. In altre parole, grazie al suo potenziale educativo il turismo, se orientato alla sostenibilità, attivo e responsabile, può contribuire alla costruzione di una coscienza collettiva in linea con le sfide dell'educazione alla cittadinanza globale.

Al fine di rispondere agli obiettivi sopra delineati, il volume si articola in tre sezioni: "Prospettive teoriche", "Definizioni" ed "Esperienze". Nella prima sezione sono raccolti i saggi che forniscono una lettura del fenomeno del turismo educativo rispetto agli approcci teorici propri della pedagogia nelle

diverse tradizioni nazionali e all'interno dell'orizzonte sovranazionale offerto dall'educazione alla cittadinanza globale. Nella seconda sezione vengono proposti i saggi che suggeriscono un tentativo di definizione dei confini all'interno dei quali si articolano le diverse forme di turismo educativo ed educazione attraverso il turismo. Nella terza sezione sono infine contenuti i casi di studio e le esperienze di turismo scolastico, sostenibile e responsabile nei diversi gradi della formazione scolastica e non formale.

Pur essendo nato da riflessioni e conoscenze maturate prima dell'emergenza legata alla pandemia, che ha di fatto totalmente bloccato il settore specifico del turismo educativo in tutte le sue forme, questo volume ben interpreta gli elementi essenziali del dibattito scientifico e professionale sul turismo educativo e si pone quindi come punto di partenza all'interno di una prospettiva di 'transizione pandemica'. La pandemia fermando l'intero settore turistico globale e compromettendo la formazione di capitale culturale e di equità sociale con le chiusure scolastiche, ha mostrato, con la loro assenza, la centralità di questi settori e il potenziale insito nella loro connessione. In altre parole, ci siamo accorti di quanto fossero importanti proprio quando non li avevamo più.

Per recuperare la perdita, di capitale culturale e non solo economico, occorre ripartire dalla presa di coscienza che ogni pratica turistica conserva un potenziale educativo e quindi trasformativo, che si esprime ad ogni scala geografica e sociale, da quella locale a quella globale in grado di contribuire alla costruzione di un futuro sostenibile. Questo volume vuol essere un piccolo contributo in questa direzione.

Alessia Mariotti e Massimiliano Tarozzi

Parte prima

Prospettive teoriche

Viaggiando si impara: per una pedagogia del turismo

Roberto Farné, Professore ordinario in Didattica generale, Università di Bologna, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita.

Abstract

Mentre per il turista il luogo, la meta raggiunta è una salutare, piacevole, interessante pausa più o meno lunga fra un'andata e un ritorno, per il viaggiatore ciò che sta fra un luogo ed un altro luogo è interessante. Il percorso vale quanto se non di più della meta. Chiunque abbia esperienze di vita e di educazione con i bambini può affermare che i bambini vivono il viaggio in maniera più radicale di come lo viviamo noi adulti. Per i bambini la partenza e il viaggio hanno valore in sé, la meta è un fatto secondario. Il viaggio come esperienza di formazione ha una lunga storia e oggi è importante riprendere questo che ha tutti i caratteri di un 'dispositivo pedagogico e didattico' che la scuola potrebbe valorizzare, irriducibile alla tradizionale gita scolastica.

The pedagogy of travel

Roberto Farné, *Full Professor of Didactic at the University of Bologna, Department of Life Quality Studies.*

Abstract

While for tourists the place, the destination reached, is a more or less long, healthy, pleasant and interesting break between an outbound and a homeward bound journey, for travellers what is more interesting is what can be found between one place and another. The journey is worth at least, if not more than, the destination. Anyone with experiences of life and education with children will confirm that children experience journeys in a far more radical manner than we adults do. For children, the departure and the journey have their own value, while the destination is a secondary issue. Travel as an educational experience has a long history, and today it needs to be recovered, as it contains all the features of a 'pedagogic and educational device' that schools should enhance, as an essential factor of the traditional school trip.

Introduzione

Nel film *Una gita scolastica*, del 1983, il regista Pupi Avati racconta di una classe di un prestigioso liceo di Bologna che, arrivata al termine del ciclo di studi con dei buoni risultati, ottiene come premio di fare una gita scolastica di tre giorni, andando a piedi da Bologna a Firenze lungo i sentieri che attraversano l'appennino. Ad accompagnare gli studenti e le studentesse (la classe è mista), carichi di una eccitante attesa, sono il timido e introverso professore di lettere Carlo Balla e la fragile, ingenua professoressa di disegno Serena Stanzani. Siamo nel 1914, alla vigilia della Prima guerra mondiale. Il racconto di Pupi Avati, condotto con raffinata maestria cinematografica, è ricco di episodi che si dipanano lungo quel viaggio, fatto di giovanili trasgressioni e scoperte, di piccoli drammi personali e desideri inattesi, di incanti e di incontri. Soprattutto questa gita rende tutti più liberi di conoscersi per come si è davvero, fuori dalla scuola, nel mondo della vita (figure 1-2).

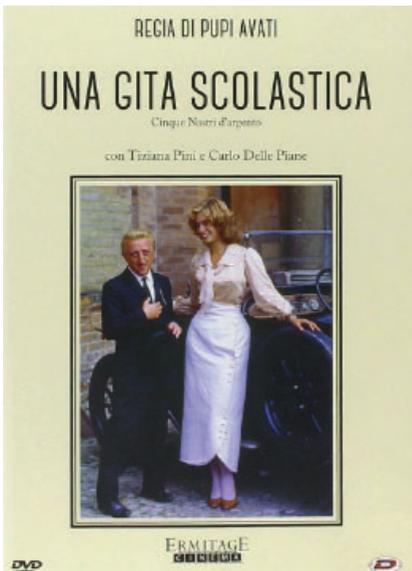


Figura 1



Figura 2

La gita si conclude, come da programma, a Firenze, da dove la classe tornerà a Bologna in treno. La voce narrante, quella di un'allieva ora ultraottantenne, l'unica rimasta in vita di tutta la classe, che rievoca quella indimenticabile

esperienza, dice: «fu la mattina del giorno dopo che arrivammo a Firenze, ma non eravamo felici, sentivamo tutti che l'incanto ci aveva abbandonato per sempre». Uno dei ragazzi dice: «ma non dovevamo fare un giro per Firenze...?». Pupi Avati non ci mostra nulla di questa città che era la meta della gita scolastica. La professoressa Stanzani fa il rituale appello prima di ripartire. Stacco. Siamo a scuola, riunione dei professori col preside, clima teso, si è saputo che durante la gita è accaduto qualcosa che non doveva accadere e che non si doveva sapere. A questo punto il prof. Balla compirà un gesto coraggioso e generoso, acclamato dai ragazzi ma imperdonabile per l'istituzione; un gesto che nessuno si aspettava da lui, nemmeno lui stesso, prima della gita. I suoi ragazzi dalla finestra della scuola lo applaudiranno. Nessuno è tornato da quella gita uguale a come era partito.

Ciò che Pupi Avati ci racconta e ci mostra non è una gita, ma un "viaggio di formazione": tre giorni a piedi attraversando l'appennino da Bologna a Firenze, senza nulla sapere su chi e che cosa avrebbe animato quel viaggio. Firenze, meta e motivazione didattica della gita, di fatto non esiste, esiste solo il viaggio, ciò che si è imparato, vissuto, lo si è imparato durante quei tre giorni. I due professori guidano, ma non insegnano, senza di loro il viaggio non si sarebbe fatto, ma essi stessi sono nel viaggio come i loro allievi. Al viaggio si addice il senso dell'avventura, non alla gita scolastica che oggi si preferisce chiamare "viaggio di istruzione"; cambiare le parole non sempre significa cambiare il senso dell'esperienza che quelle parole designano.

Proviamo a pensare di proporre oggi, in un liceo, l'esperienza che Pupi Avati ci racconta nel suo film. In quei tre giorni a Bologna nessuno sapeva ciò che stava succedendo a quei ragazzi fra i boschi e i sentieri dell'appennino fra Emilia e Toscana, niente telefoni, dove avrebbero passato le notti, quali forme di assicurazione li avrebbe tutelati. Unico riferimento: quando arrivano a Firenze il prof. Balla dice «Bisognerà telegrafare a scuola per dire che stiamo bene e che questo pomeriggio prenderemo il treno per rientrare».

Il termine gita concentra il suo significato principalmente sulla meta da raggiungere, il termine viaggio soprattutto sul percorso che si compie, per cui non ha lo stesso significato se dico «una gita a Firenze» o «un viaggio a Firenze». Nel primo caso l'obbiettivo è arrivare a Firenze, presto e bene, perché quella città è il principale centro di interesse. Nel secondo caso, per quanto sia necessario darsi una meta interessante, come raggiungerla è altrettanto, se non più interessante. Sotto questo aspetto il titolo del

film di Pupi Avati tradisce il suo significato: in realtà si è trattato di un viaggio, non di una gita scolastica. Guardando la cosa dal punto di vista pedagogico, alla gita corrisponde una intenzionalità prevalentemente didattica (programmazione di visite guidate, luoghi e argomenti selezionati connessi ai luoghi, insegnamento e apprendimento situati), al viaggio una intenzionalità formativa di tipo esperienziale che possiamo anche definire col termine “avventura”.

1. Viaggio, avventura, formazione

Il filosofo Michel Onfray nel suo libro *Filosofia del viaggio* (2010), ma il titolo originale è più suggestivo: *Théorie du voyage: poétique de la géographie* distingue fra il turista e il viaggiatore. Il primo rimane ancorato alla sua identità, osserva un'altra cultura nei suoi epifenomeni come spettatore curioso, attento e impegnato a cogliere ciò che essa manifesta, ma rimanendo saldamente sé stesso; il secondo cerca di entrare in una realtà sconosciuta poco alla volta, con l'atteggiamento ingenuo dello scopritore, lasciandosi contagiare da ciò che incontra. Scrive Onfray che «Il comparatista designa sempre il turista, l'anatomista designa il viaggiatore» (ibid. p.57). E ancora, mentre per il turista il luogo, la meta raggiunta è una salutare, piacevole, interessante pausa più o meno lunga fra un'andata e un ritorno, il viaggiatore non è stanziale, ciò che sta fra un luogo ed un altro luogo è interessante. Il percorso vale quanto se non di più della meta.

Con ciò non intendo dire che le due modalità siano inconciliabili, né che una è più importante dell'altra, ma sottolineare la loro diversità e il fatto che, dal punto di vista della scuola, non c'è dubbio che la prima ha il sopravvento sulla seconda. Né si intende dire che il viaggio e il senso dell'avventura siano all'insegna dell'approssimazione e della mancanza di preparazione. Al contrario, chiunque abbia vissuto queste esperienze, poco importa se su percorsi brevi o lunghi, vicini o lontani, sa che l'avventura comincia esattamente con la preparazione e l'organizzazione scrupolosa del viaggio da parte di chi lo deve compiere. Avventura non è avventurismo irrazionale, né assecondare il senso dell'avventura significa essere degli 'avventurieri'. Il verbo latino *advenio* indica il sopraggiungere, l'avvicinarsi di qualcosa o qualcuno, e nella nostra lingua la parola “avventore” (in latino *adventor*) indica non solo il cliente, ma anche l'ospite, il forestiero, dunque colui che

‘per avventura’, giunge in un luogo e si incontra.

Maria Grazia Riva, in un suo saggio su questo tema afferma che la gita scolastica non contempla affatto la dimensione dell’avventura, anzi essa va il più possibile anestetizzata. La preoccupazione degli insegnanti durante una gita scolastica è quella di mantenere un assetto il più possibile ordinato e didatticamente disciplinato, come se si fosse a scuola. In realtà:

«Questo non toglie che vi sia invece, da parte dei ragazzi, la percezione di vivere una specie di avventura. [...] Vi è quindi un vissuto di avventura, per quanto nascosto, diffuso, bisbigliato, unilaterale, che viene comunque esperito dai ragazzi all’interno del loro gruppo d’età, ma che non è né condiviso né percepito, nei suoi aspetti più vitali e pregnanti, dagli insegnanti e dai genitori» (Riva 1989, p.268).

Molti dei problemi nella gestione di questo tipo di esperienza nascono anche da questo scarto di intenzionalità.

Il viaggio non è che una modalità con cui si esprime il senso e il bisogno di avventura, l’avventura è anche quella cognitiva (Alberto Manzi parlava di “tensione cognitiva”), quella che spinge alla curiosità di conoscere qualcosa di ignoto ma che attira e stimola l’interesse a voler sapere di più (Manzi 2018). È l’avventura come sfida con sé stessi per conoscere il proprio limite e superarlo, come nel caso di un bambino che si arrampica e vuole arrivare un po’ più in alto della volta prima; è l’avventura affettiva dell’innamoramento che spinge a conoscere e a cercare la corrispondenza dell’altro e dell’altra (che potrebbe anche fallire). Possiamo collocare l’avventura fra le strutture fondanti dell’esperienza educativa: si tratterebbe di una “direzione intenzionale originaria” nel lessico fenomenologico della pedagogia.¹

Il senso dell’avventura affonda le sue radici nella biologia prima ancora che nella cultura, nel bisogno naturale di esplorazione e di conoscenza in presa diretta con la realtà. È così che la nostra specie si è sviluppata.

Chiunque abbia esperienze di vita e di educazione con i bambini può affermare che i bambini vivono il viaggio in maniera diversa, forse più radicale, di come lo viviamo noi adulti. Per i bambini la partenza e il viaggio hanno valore in sé, la meta è un fatto secondario. Scrive Luana Di Profio: «I

1 Il concetto di “direzione intenzionale originaria” fa riferimento alla pedagogia fenomenologica nell’impostazione teorica che ne ha dato Piero Bertolini (1988).

bambini sono adrenalini ed entusiasti, di quell'entusiasmo tipico solo dei bambini prima di ogni partenza [...]. Dopo tutto, basta osservare gli occhi di un bambino quando semplicemente gli viene annunciata *l'intenzione* di intraprendere un viaggio, fosse anche la gita fuori porta» (Di Profio 2018, pp.69-70). E Tony Wheeler, viaggiatore che sulla cultura del viaggio ha costruito l'impresa editoriale di *Lonely Planet*, scrive: «A prescindere dalle esigenze pratiche, un bambino è dotato di una resistenza molto maggiore di quella che gli si attribuisce», e racconta: «Per quanto a lungo camminassimo, i nostri giovanissimi escursionisti sembravano non essere mai stanchi. Noi adulti spesso crollavamo appena arrivati al campo, ma sentivamo i piccoli che correvano via a giocare a nascondino [...]» (Wheeler 2019, p.38). Posso testimoniare che nei 10 anni in cui ho fatto il mestiere di educatore realizzando esperienze di trekking e pernottamenti in baita con gruppi di bambini, quando si arrivava alla meta, per noi adulti significava 'arrivare', per i bambini, deposto lo zaino, significava ripartire esplorando i dintorni, giocando... Chi ha fatto esperienza nello scoutismo e ha vissuto qualche 'Vacanza di Branco' con i lupetti, avrebbe molto da raccontare.

Forse siamo noi adulti che sottovalutiamo le potenzialità e le capacità dei bambini, pur nel rispetto della loro età. Basta vedere le ansie di genitori alla partenza dei loro bambini per una gita anche solo di un giorno o due, e il timore che manchi loro qualcosa di cui potrebbero sentire il bisogno. Parole come fatica, rischio, imprevisto, distacco, che fanno parte della fisiologia del viaggio e ne costituiscono gli ingredienti formativi, sono spesso insopportabili per i genitori.

Dal punto di vista pedagogico il viaggio non si limita ad essere un 'dispositivo', ma è qualcosa di più profondo, d'accordo con Maria Teresa Moscato (1994) il viaggio costituisce un 'archetipo', un'immagine originaria che rappresenta il processo educativo stesso come distacco, attraversamento, prove, cambiamento. La metafora del viaggio si addice quindi molto bene ad esprimere l'essenza universale dell'esperienza educativa: un cammino lento e lungo, che il soggetto compie dalla prima infanzia alla maturità, accompagnato da figure adulte per certi tratti, ma via via desideroso di viaggiare da solo. Un cammino che richiede una programmazione leggera e un bagaglio leggero. Ognuno di noi può descrivere la propria formazione utilizzando la metafora del viaggio e la ricchezza del suo linguaggio.

Fuori dalla metafora, non è un caso che il 'viaggio di formazione' sia stato

per almeno due secoli a partire dal Settecento un dispositivo pedagogico teorizzato e praticato soprattutto in quei paesi come Francia, Germania, Inghilterra, dove le idee sull'educazione erano parte della cultura moderna delle nuove classi sociali o di quella aristocrazia illuminata capace di guardare al futuro in termini di *nouvel régime* più che di *ancien régime*. Al termine dell'educazione formale, intorno ai vent'anni, i giovani rampolli di famiglie benestanti ed emergenti, erano invitati (spinti) a compiere un viaggio che li avrebbe portati ad attraversare parte dell'Europa avendo l'Italia come meta fondamentale dove, come scrive Attilio Brilli (1995), il più importante studioso della storia di questo fenomeno, era in Italia che i giovani incontravano l'Europa. Questo tipo di viaggio, come è noto, prese il nome di *Grand tour* e produsse la prima importante letteratura di viaggio che divenne uno dei generi letterari più diffusi, basti citare Goethe, Montaigne, Stendhal, Dickens. Un'esperienza che nel Novecento allargherà i suoi confini al Nordamerica e all'Oriente, arricchendosi di nuove istanze culturali di cui saranno portatrici le giovani generazioni.

Quando la scuola e la famiglia avevano terminato il loro compito, il giovane doveva dare prova di uscire dall'educazione formale, quella basata appunto sull'*educère* e quindi sulla dipendenza da qualcuno che ti insegna, ti conduce, per entrare nell'area dell'autoeducazione basata sul costruire da sé la propria formazione in presa diretta col mondo. Se la prima sarà stata una buona educazione, avrà preparato in maniera adeguata alla seconda, segnata dal distacco e dal viaggio. Riflettere su questo tema non ha un mero valore storico-pedagogico, ma ci offre molti motivi per evidenziare come si configuri oggi nella nostra società il rapporto fra dipendenza e autonomia in educazione (Bertolini 1990).

Se prendiamo due punti di riferimento fondamentali nella pedagogia moderna che coprono l'arco di circa un secolo: i *Pensieri sull'educazione* di John Locke (*Some Thought concerning education*, 1693) e *Émile* di Rousseau (1762) vediamo che il tema del viaggio compare in entrambe le opere come capitolo conclusivo. Scrive Locke: «Di solito l'ultima parte dell'educazione è costituita dai viaggi, i quali sono considerati comunemente come il coronamento dell'opera e l'ultimo tocco per l'educazione del gentiluomo» (Locke 1974, p.277). È bene precisare che il viaggio non ha alcunché di taumaturgico, in altre parole: non basta viaggiare per trarre dei benefici formativi. Un concetto che Locke, e altri prima e dopo di lui, mette bene

in evidenza. Non sembri banale questa considerazione; vale per il viaggio ciò che possiamo dire per ogni altro dispositivo che rientra nell'educazione, per esempio lo sport e le tecnologie possono costituire valide occasioni di formazione e di crescita positiva per il soggetto, oppure esperienze negative che generano dipendenza, asocialità, volgarità...È *l'intenzionalità* che guida e su cui si fonda l'esperienza a determinare nel tempo gli effetti educativi/diseducativi dell'esperienza stessa. Il problema non è la ricerca ossessiva di una esperienza dove tutto deve andare bene, depurata di rischi e resa asettica, ma la capacità di viverla anche nei suoi aspetti negativi che possono accadere, nelle difficoltà e nei rischi, nelle situazioni in cui il soggetto è chiamato a mettere alla prova la propria libertà e responsabilità facendo delle scelte. La preparazione al viaggio non sta nel bagaglio che si predispose il giorno prima (il *necessaire* come lo chiamano i francesi), ma nell'educazione alla libertà e alla responsabilità che quell'esperienza comporta e a cui si dovrebbe arrivare preparati dall'educazione che si è ricevuta, senza dipendere da qualcuno.

Le parole di Rousseau possono dirci qualcosa di interessante quando afferma «Ciò che rende [i viaggi] ancora più infruttuosi ai giovani è il modo di viaggiare imposto loro da chi li accompagna» (Rousseau 1989, p.700). La sua critica va ai precettori, oggi potremmo dire agli insegnanti, che costringono i ragazzi a visitare luoghi storici, scavi archeologici, monumenti, ovviamente con l'ingiunzione di prendere appunti. In ogni paese, scrive Rousseau, «si occupano di un altro secolo; ed è come se si occupassero di un altro paese». Nel suo radicalismo anti-didattico, per Rousseau il viaggio consiste nello scoprire i paesi e le persone, i modi di vivere, i costumi (oggi diremmo la cultura), i paesaggi per cui, scrive «I Francesi non stanno a Parigi, ma in Turenna, gli Inglesi della Mercia sono più inglesi di quelli di Londra e gli Spagnoli più spagnoli in Galizia che a Madrid» (ibid. p.701).

L'idea è che il viaggio sia formativo se, anziché seguire il percorso preordinato e programmato da altri, prende strade secondarie, accetta il senso dell'avventura senza per questo dimenticare la meta o perdersi senza ritrovarsi. Esempio lo stile del viaggio formativo che Rousseau descrive e raccomanda ad *Émile*, partendo dal modo migliore di viaggiare: andare a piedi più possibile:

«Si parte nel momento più comodo, ci si ferma quando se ne ha voglia, si fanno tappe più o meno lunghe [...]. Si fanno deviazioni a destra

e a sinistra, si esamina tutto ciò che interessa, si sosta ad ogni punto panoramico. Se incontro un corso d'acqua lo costeggio; se trovo un bosco fronzuto, cammino sotto le sue ombre; vedo una grotta e la visito, vedo una cava e mi attardo ad esaminarne i minerali. Dovunque mi trovo bene mi fermo; appena mi annoio riparto. Non ho bisogno di scegliere itinerari già tracciati né strade comode; passo dovunque può passare un uomo, vedo tutto ciò che un uomo può vedere e, poiché dipendo solo da me stesso, godo di tutta la libertà consentita ad un uomo» (ibid. p.620-621).

Sarà piena di echi romantici questa filosofia del viaggio come formazione di sé, che ci ricorda la figura del *Wanderer* tedesco nel famoso quadro di Friedrich o nei lieder *Winterreise* di Schubert, ma è arrivata fino a noi, rivestita di istanze culturali e spirituali che rispondono a sogni e a bisogni profondi del nostro tempo, incarnati soprattutto, ma non solo, dalle giovani generazioni.

2. Realtà e immaginario

Alla domanda su come si concilia questa concezione pedagogicamente radicale del viaggio con le istanze dell'apprendimento formale, scolastico, curricolare, la risposta è che non si concilia. È un altro modo di conoscere e di imparare, Una buona formazione li dovrebbe prevedere entrambi. Robert Baden Powell, il fondatore dello scoutismo, nel suo libro *La strada verso il successo* racconta che un giorno passeggiando nel porto di Southampton fu colpito dalle navi cariche di prodotti che arrivavano da Montevideo, Rio De Janeiro, La Plata e così la sua immaginazione andò alle letture giovanili di racconti di viaggi. Il desiderio fu irrefrenabile, chiedendo un prestito acquistò un biglietto e dopo qualche settimana si imbarcò per il Sudamerica. Scrive: «Il viaggio, la varietà dei caratteri a bordo, i nuovi paesi visitati, la conoscenza diretta di nuovi popoli e nuovi ambienti, unitamente allo spettacolo delle pampas e delle Ande aprì la mia mente e le mie idee. Tutto ciò fece per me in poche settimane quello che anni di studio non avrebbero potuto fare» (Baden-Powell 1983, p. 165).

Il grande mercato globale del turismo, il binomio viaggi e vacanze, oggi offre opportunità in grado di soddisfare tutte le inclinazioni personali, da quelle più avventurose, se così si può dire, a quelle più sedentarie, basta

affidarsi, il menù è quanto mai ricco di prodotti ‘su misura’, anche di tipo educativo. Impossibile dimenticare uno dei *claim* pubblicitari più noti negli anni Ottanta, dove si vedeva una coppia di turisti alle prese con disagi o piccoli inconvenienti in luoghi più o meno esotici; una persona del posto li vede, spaesati e in difficoltà: «turista fai da te? No Alpitour? Ahi ahi hai...!»².

Dal punto di vista pedagogico la questione non è semplicemente fare esperienza del viaggio, cosa tutto sommato assai più facile oggi che nel passato, ma come si può essere educati al viaggio perché diventi un’esperienza autentica. Non si tratta quindi di comprare e consumare viaggi, ma di scoprire il piacere, da solo o insieme ad altri, del viaggio come progettazione di un’esperienza dove la scoperta di un altrove è insieme scoperta di sé. Credo che le strategie educative siano due e procedono parallelamente fin dall’infanzia. Tony Wheeler ha scritto: «E’ possibile che ad accendere il nostro primo interesse per i viaggi sia la letteratura per l’infanzia» (Wheeler 2019, p.74) e a questa aggiunge l’attrazione fin da bambino per le carte geografiche. Sarebbe un tema molto interessante da approfondire quello della letteratura per l’infanzia, come dispositivo pedagogico che introduce alla cultura del viaggio e al senso dell’avventura. E non è un caso che alcuni classici della letteratura per l’infanzia contengono delle mappe che rappresentano i luoghi in cui i protagonisti della storia raccontata si muovono, È così nell’*Isola del tesoro* (fig.3), in *Tom Sawyer e Huckleberry Finn* (fig.4), I Giardini di Kensington di *Peter Pan* (fig.5), *Il bosco dei cento acri* di Winnie Pooh (fig.6). In altre parole, l’educazione al viaggio avviene alimentando (una ‘buona alimentazione’) l’immaginario sui viaggi. Il protagonista di *Cuore di tenebra* di Joseph Conrad, che si appresta a compiere quel viaggio nel profondo Congo, risalendo il fiume, dice:

«Ora, dovete sapere che quand’ero un ragazzino, avevo una grande passione per le carte geografiche. Per ore e ore contemplavo il Sudamerica, l’Africa, l’Australia, e mi perdevo nelle glorie dell’esplorazione. A quei tempi vi erano ancora molti spazi vuoti sulla carta della terra, e se ne vedevo uno che mi pareva particolarmente invitante [...] ci puntavo sopra il dito e dicevo: "quando sarò grande voglio andare qui"» (Conrad 1980, p.10).

2 Ideato da Paolo Monte, direttore Marketing Alpitour.

E come non ricordare Madame Bovary, prigioniera di una vita di provincia piena di noia e mediocrit , che sogna Parigi come luogo del desiderio dove non pu  andare, ma pu  ‘viaggiare’ su una mappa la sua fantasia:

«Comper  una piantina di Parigi: facendo scorrere la punta del dito sulla carta, immaginava di fare lunghe passeggiate nella capitale. Risaliva i boulevard, si fermava ad ogni angolo formato dalle linee delle strade, davanti ai quadratini bianchi che rappresentavano le case. Alla fine, aveva gli occhi stanchi: chiudeva le palpebre e nel buio vedeva palpitare al vento le fiammelle dei lampioni a gas o immaginava i predellini delle carrozze che ricadevano con gran fracasso davanti ai colonnati dei teatri» (Flaubert 2014, p.93)



Figura 3

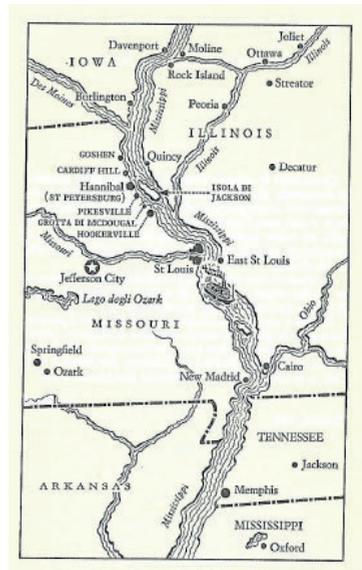


Figura 4



Figura 5

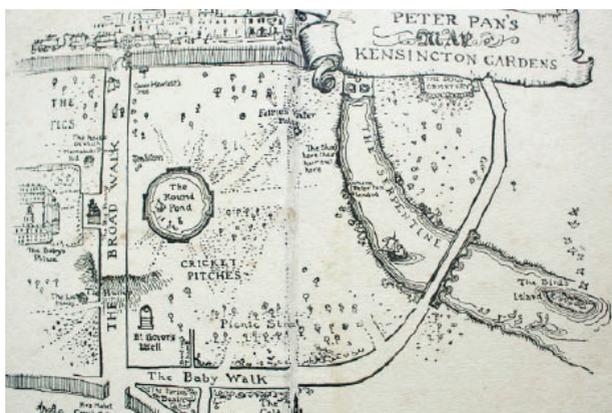


Figura 6

Ho un ricordo molto vivo di un'insegnante della scuola media (erano gli anni Sessanta) che ci faceva esercitare sulle carte geografiche mute, dove cioè erano indicati fiumi, città, montagne ecc. ma noi dovevamo nominarli correttamente. Posso dire di aver viaggiato molto sugli atlanti e le carte geografiche, prima di fare le mie esperienze di viaggiatore, e comunque quei viaggi immaginari sono stati molto più numerosi dei viaggi reali.

La seconda modalità di educazione al viaggio e all'avventura procede per esperienza diretta fin dall'infanzia. Non si tratta di sottoporre i bambini a

viaggi logoranti di cui non capiscono il senso, assecondando da parte dei genitori una sorta di moda educativa per cui i bambini devono precocemente fare esperienza e acquisire competenze. L'avventura appartiene alla natura stessa del bambino che fin da piccolissimo esplora il proprio spazio e, via via che aumentano le sue autonomie, lo spazio sia allarga verso l'esterno. Facendo questo il bambino gioca con la curiosità e la paura dell'ignoto, il coraggio di superare un ostacolo e di mettersi alla prova. Sono le basi fisiologiche su cui si innesta lo sviluppo della conoscenza e della propria identità nel rapporto col mondo.

Maria Montessori ha scritto pagine di straordinario rigore pedagogico e scientifico su questi temi. Quando vedo le grandi difficoltà e le incertezze che educatrici e insegnanti manifestano nel dare al bambino spazi e tempi per esperienze che si inseriscono in quella che oggi chiamiamo *outdoor education* (Farné, Agostini 2014; Farné, Bortolotti, Terrusi 2018) mi chiedo se nella loro formazione abbiano incontrato direttamente e approfondito i testi della Montessori. Seguendo i principi dell'educazione naturale, l'adulto deve assecondare il bambino nel suo bisogno di esplorazione e di scoperta, i suoi primi passi preludono ai suoi 'primi viaggi'. Montessori scrive che già dai due anni e mezzo si possono programmare lunghe passeggiate (ovviamente l'età e le capacità del bambino suggeriranno quanto lunghe...): «Si pensa che i bambini piccoli non possano camminare per un tempo prolungato [...]. Per questo si utilizza il passeggino. Anni di esperienza dimostrano invece che i bambini possono camminare per chilometri» (Montessori 2019, p.97).

Il problema è la motivazione al camminare, quindi anche l'immaginario che alimenta il desiderio di camminare. Come per noi adulti: ci dev'essere una motivazione per intraprendere il Cammino di Santiago o per percorrere la valle del Danubio in bicicletta. La motivazione è interna al soggetto, risponde a un principio di libertà o a un bisogno di conoscenza. Scrive Montessori «Dal punto di vista educativo camminare non è mera locomozione [...] non è nemmeno esercizio fisico fine a sé stesso. Ciò che affatica il bambino è il camminare meccanico da un luogo ad un altro, a seconda del capriccio dell'adulto» (ibid. p.98). E poco più avanti, una frase che trovo pedagogicamente illuminante: «Non è l'adulto a portare il bambino a fare una passeggiata. È il bambino che va a fare una passeggiata accompagnato dall'adulto» (ibid.p.99).

Bibliografia

BADEN-POWELL Robert (1983), *La strada verso il successo*. Milano: Ancora, (ediz. orig. 1922, *Rovering to success*).

BERTOLINI Piero (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

BERTOLINI Piero (1990, a cura di), *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, (atti del Convegno "Da suddito a cittadino" organizzato dal Comune di Forlì e dalla rivista "Infanzia", Forlì 19-20 maggio 1989). Firenze: La Nuova Italia.

BRILLI A. (1995), *Quando viaggiare era un'arte. Il romanzo del Grand Tour*. Bologna: Il Mulino.

CONRAD Joseph (1980), *Cuore di tenebra*. Torino: Einaudi, (ediz.orig Heart of darkness, 1902).

DI PROFIO Luana (2018), *Il viaggio di formazione: fra l'estetica dei paesaggi e l'estetica del sé*. Milano: Mimesis.

FARNE' Roberto, AGOSTINI Francesca (2014, a cura di), *Outdoor education: l'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.

FARNE' Roberto, BORTOLOTTI Alessandro, TERRUSI Marcella (2018, a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

FLAUBERT Gustave (2014), *Madame Bovary*. Milano: Feltrinelli (ediz orig. 1856).

LOCKE John (1974), *Pensieri sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

MANZI Alberto (2018), *Non è mai troppo tardi: testamento di un maestro. L'ultima conversazione con Roberto Farné*. Bologna: EDB.

MONTESSORI Maria (2019), *Tutto quello che dovrete sapere sul tuo bambino*. Milano: Garzanti (ediz.orig. 1948, What you should know about your child).

MOSCATO Maria Teresa (1994), *Il viaggio come metafora pedagogica*. Brescia: La Scuola.

ONFRAY Michel (2010), *Filosofia del viaggio*. Firenze: Ponte alle grazie (e orig. 2007, *Théorie du voyage: poétique de la géographie*).

RIVA Maria Grazia (1989), Esperienze di turismo: il senso delle cose, in Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La nuova Italia.

ROUSSEAU Jean Jaques (1989), *Emilio o dell'educazione*. Roma: Armando.

WHEELER Tony (2019), *Perché viaggiamo, in difesa di un atto vitale*, EDT, Torino.

Immagini

Figura 1, *Una gita scolastica* (1983), Pupi Avati, Ermitage cinema

Figura 2, *Una gita scolastica* (1983), Pupi Avati, www.film.it

Figura 3, *La mappa del tesoro di Flint* creata da Robert Louis Stevenson, it.wikipedia.org

Figura 4, Mark Twain, *Le avventure di Tom Sawyer*, Einaudi, Torino, 1981.

Figura 5, La mappa originale *Il Bosco dei 100 Acri* di Shepard, immagine ©Sotheby's, www.barneby.it

Figura 6, *Child's Map of Kensington Gardens* di J M Barrie, www.gardenvisit.com

Territori creativi, tempo libero e turismo

Maria Dilma Simões Brasileiro, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Abstract

Le nuove tecnologie e l'automazione trasformano il mondo del lavoro, promuovendo il passaggio dal lavoro materiale al lavoro non materiale. In questo contesto il luogo di lavoro, il tempo di lavoro e il tempo libero perdono i propri confini realizzando un'ibridazione in cui i Territori creativi giocano un ruolo importante. I Territori Creativi sono spazi innovativi, che favoriscono un modo di pensare, sentire, agire condiviso da persone, istituzioni e aziende. Nell'ambito del tempo libero, i territori creativi nelle manifestazioni di turismo, sport e arte, contribuiscono alla dinamica del territorio, allo sviluppo sociale ed economico. Pertanto, il turismo offre una interessante possibilità all'educazione esperienziale, favorendo il turismo dell'abitare, con esperienze di educazione alla condivisione.

Creative territories, free time and tourism

Maria Dilma Simões Brasileiro, *Federal University of Paraíba, Brazil*

Abstract

New technologies and automation are changing the labour market, promoting the passage from material to immaterial work. In this context, the traditional boundaries of work places, working hours and leisure time are fading, creating hybrid environments in which creative territories play an important role. Creative Territories are innovative spaces fostering a common way of thinking, feeling and acting among people, institutions and businesses. Within the realm of leisure time, in tourist, sporting and artistic events, creative territories contribute to the dynamics of the territory, as well as to social and economic development. Tourism therefore offers interesting possibilities for experiential education, promoting life tourism with experiences for educating to sharing.

Introduzione

Quando un territorio si esprime attraverso processi soggettivi e creativi, consolidati da iniziative pubbliche, dalla società civile organizzata, dal terzo settore e/o dalle ditte e organizzazioni private, la base non si trova solo nelle strategie economiche. Nel nostro tempo le soggettività si manifestano anche nelle dinamiche e nelle pratiche del vivere bene e del bene comune nel territorio. Sono movimenti e dinamiche attorno alle soggettività, che vanno oltre i limiti del fattore economico e si inseriscono nella vita quotidiana del territorio, diventando, per alcune persone, uno stile di vita.

Nelle strutture delle società contemporanee, in cui gradualmente il lavoro immateriale occupa spazi sempre più importanti, passando da un'economia materiale a un'economia immateriale, le società che danno spazio alle soggettività sono in grado di promuovere cambiamenti nelle dinamiche territoriali. In questo senso, nell'occuparsi di Territori Creativi non ci si limita ai settori artistici, culturali e delle nuove tecnologie, ma a tutte quelle dinamiche territoriali che coinvolgono le soggettività, come la creatività, la conoscenza, la condivisione e la comunicazione. Dalle soggettività, il vivere bene e il bene comune assumono un nuovo protagonismo. Questo perché tali concetti superano il binomio io/altri e si muovono verso una prospettiva del buon vivere sistemico, del 'noi' nel territorio. Dunque, i Territori Creativi sono quelli che, oltre a cercare nuove prospettive economiche basate sulle arti e sulle nuove tecnologie, creano anche strategie per il benessere individuale e collettivo.

Perciò, viene presentata un'altra visione dei territori, costituita dalle persone, dall'educazione e dalla sostenibilità, nella ricerca del bene comune. L'educazione, in questo contesto, esige altre strategie, di modo che i processi educativi vadano oltre gli spazi scolastici e accademici. L'educazione, come componente della diffusione di una cultura territoriale, ha un ruolo preponderante in questo processo. È attraverso l'educazione, il pluralismo dei territori, nelle diversità della conoscenza e della pratica, che si costruiscono i nuovi mondi con basi collettive. In questo processo, le persone sono stimolate alla ricerca di soluzioni per il buon vivere e il bene comune.

La dimensione ludica e del tempo libero hanno un posto di rilievo. Il tempo libero, nelle sue varie forme, avendo come base l'educazione e la sostenibilità, favorisce lo sviluppo del territorio, attraverso esperienze

che contribuiscono allo sviluppo umano e sociale. Considerato tra le manifestazioni più moderne del tempo libero, il turismo si propone come uno spazio fertile per la promozione dei Territori Creativi; l'obiettivo di questo saggio è analizzare il tempo libero, il turismo e l'educazione, come propellenti dei Territori Creativi, in grado di promuovere lo sviluppo umano e sociale.

1. Dal lavoro materiale al lavoro immateriale

Prima di addentrarci nel concetto di Territorio Creativo, è necessario analizzare i cambiamenti nel mondo del lavoro. Quello che viene attualmente chiamato Territorio Creativo è il risultato di un processo di trasformazioni storiche e socioculturali nei modelli del lavoro, che, nel caso della modernità, ha come riferimento il lavoro materiale. Il XIX e il XX secolo sono stati costruiti a partire dalla produzione di beni materiali, un fatto che ha condizionato notevolmente non solo il lavoro, ma anche la struttura organizzativa delle società. In questa prospettiva, l'organizzazione del lavoro moderno, materiale e industrializzato, è andata costruendosi, tra le varie caratteristiche, grazie anche alla gerarchizzazione delle funzioni professionali all'interno delle aziende e delle istituzioni.

Nel modello del lavoro moderno, i dirigenti e i pianificatori sono all'apice della piramide organizzativa, e la stragrande maggioranza dei lavoratori si trova alla base della piramide, realizzando il lavoro manuale, ossia eseguendo ciò che è stato progettato dai dirigenti nella parte superiore della piramide delle imprese e delle istituzioni.

Dunque, nel moderno modello del lavoro materiale, le soggettività inerenti agli esseri umani sono destinate ai leader. Ai lavoratori non resta che eseguire i compiti previsti dai loro superiori. Ciò non significa che non vi sia soggettività nei lavoratori, tuttavia, le forme della produzione in questo modello di lavoro non danno priorità e nemmeno stimolano le loro soggettività, valorizzando solo il loro saper-fare (Lancman, Uchida 2003).

Il progressivo esaurimento del mondo del lavoro fondato sulla dimensione materiale porta alla crisi della società industriale. In questo processo di deindustrializzazione delle economie materiali, il lavoro immateriale si fa sempre più presente. Creatività, conoscenza, innovazione e informazione assumono ruoli predominanti in questo nuovo modello, a scapito della

modernità basata sul lavoro materiale e industriale, cristallizzato nel modello produttivo fordista dell'organizzazione del lavoro (Gorz 2003; De Masi 2003; Lazzarato, Negri 2001). In questo senso, c'è un rallentamento del modello fordista di produzione e un significativo aumento dei servizi, in particolare quelli associati alla comunicazione, ai servizi, all'innovazione e alla condivisione, all'interno di una nuova dinamica della produzione capitalista (Harvey 2012). I modelli organizzativi, le modalità di produzione, di distribuzione e di consumo dei beni prodotti nell'economia materiale sono sempre meno compatibili per il lavoro immateriale (Brasileiro 2015).

La soggettività diventa essa stessa produttiva (Camargo 2012), perché, in tempi contemporanei, il mercato stesso si appropria delle soggettività dei lavoratori. Come afferma Camargo (2012, p. 41), il lavoro immateriale «[...] si riferisce direttamente alla comprensione che nella società contemporanea c'è stato un cambiamento nel ruolo della soggettività nella produzione capitalista». Allo stesso modo, Gorz (2003) evidenzia che la crescente predominanza del lavoro immateriale contribuisce alla valorizzazione delle soggettività dei lavoratori, ora chiamati 'collaboratori'. Tuttavia, «[...] i dirigenti di questa nuova prospettiva di lavoro sono più preoccupati dei processi e ai meccanismi psichici che spiegano un determinato comportamento e al suo cambiamento, che ai soggetti dell'azione» (Lancman, Uchida 2003, p. 81). Ciò significa che la valorizzazione delle soggettività dei lavoratori non è, di conseguenza, un miglioramento delle condizioni e dei rapporti di lavoro.

Come ho affermato in un mio precedente lavoro (Brasileiro 2015), le trasformazioni del lavoro materiale in lavoro immateriale hanno stimolato il capitalismo flessibile, generando maggiori avanzi di capitale e il deterioramento della qualità della vita della maggior parte della popolazione mondiale. Secondo Schwab (2016), i principali beneficiari delle trasformazioni nel mondo del lavoro sono i fornitori di capitale intellettuale o fisico, che generano un divario crescente tra la ricchezza di coloro che possiedono il capitale finanziario, da quelli che invece ne sono dipendenti. Per questo autore, è necessario evitare la concentrazione di potere e valore nelle mani di pochi, bilanciando i benefici e i rischi degli investimenti. La disuguaglianza sociale generata dal lavoro immateriale è una sfida sistemica che necessita di intervento.

Associate alle soggettività del lavoro immateriale ci sono, quindi, l'informalizzazione, la precarietà e la flessibilità, stimulate dai detentori

del capitale finanziario. Su questa linea, Slee (2017) demistifica l'Economia Collaborativa ed emette un segnale d'allarme per la precarizzazione del lavoro nei servizi prestati da imprese come *Uber* e *Airbnb*, e l'aumento della disoccupazione strutturale. Secondo Slee (2017) la cooperazione sociale diffusa da queste piattaforme di lavoro ha generato una grande concentrazione di reddito e ha impiantato una diffusa deregolamentazione del lavoro, creando una falsa autonomia da parte dei lavoratori. Per questo autore, quella che è stata vista come l'avanguardia dei modelli sociali, basata sulla condivisione, è diventata un'oasi per i grandi investitori di capitale di rischio, portando il libero mercato all'interno delle nostre vite.

L'ampiezza e la profondità delle trasformazioni nelle strutture sociali e nei sistemi economici stanno cambiando non solo le cose e come usarle, ma anche chi noi siamo (Schwab 2016). Analizzando come la tecnologia e la società coesistono nel mondo contemporaneo, attraverso la copertura e la velocità tecnologica e il suo impatto sfaccettato, Schwab (2016, p.12) afferma che, «dal punto di vista della storia umana, non c'è mai stato un momento così potenzialmente promettente o pericoloso». Dal punto di vista di Florida (2011), questa nascente economia è un sistema dinamico e turbolento, a volte eccitante e liberatorio; altre volte si presenta come disaggregante ed esauriente. In questo senso, i cicli storici mostrano che le trasformazioni economiche e socioculturali dei modelli di lavoro sono costruzioni dinamiche e, come tali, possono seguire prospettive diverse. Ciò può indicare che queste trasformazioni contemporanee possono anche prendere direzioni opposte rispetto alle prospettive dominanti.

Come analizza Florida (2011), non succedono trasformazioni sociali durature in periodi di *boom* economico, ma in momenti di crisi e disorientamenti, come è il presente. In questo senso, i flussi dinamici e continui delle società, presenti nell'intensità dei flussi di beni, informazioni, capitali e persone, lasciano intravedere altre dinamiche territoriali. Le soggettività, ora apprezzate nel mondo del lavoro immateriale, possono anche essere forme di lavoro e di produzione che hanno un significato per le persone, non solo per i salari a fine mese. Possono essere incentivi per la costruzione di identità, di tratti umani come la condivisione, la sensibilità, la creatività, il prendersi cura di sé stessi e dell'altro. È in questa prospettiva che si costruiscono i Territori Creativi.

2. Territori Creativi: un approccio concettuale

Quando si tratta di Territori Creativi, sono associati due termini e concetti di base: territorio e creatività. Il territorio è associato ad elementi tangibili e intangibili (Harvey 2012). Gli elementi tangibili sono statici e sono associati alle strutture e agli elementi materiali che costruiscono il territorio; gli elementi intangibili sono i flussi, le pratiche socioculturali, storiche, politiche ed economiche. Le interazioni risultanti tra gli elementi statici e i flussi - attraverso le relazioni tra le persone, con la natura e con i vari altri elementi che compongono il territorio, nonché con i movimenti esterni - costruiscono le dinamiche territoriali.

Il territorio è, quindi, il *locus* per la creazione di identità individuali e collettive, in cui si materializzano le relazioni simboliche e materiali di un gruppo sociale. In questo senso, ogni territorio è unico (Brasileiro 2015). Per Saquet (2010), la (im)materialità della vita non è separata dalle (dis)continuità del territorio, che si manifesta attraverso le relazioni tra economia-politica-cultura-natura (E-P-C-N). Sempre per questo autore, tali relazioni generano lo sviluppo territoriale in orizzontale, all'interno del territorio stesso e in verticale, attraverso le relazioni globali. Le dinamiche territoriali, sia orizzontali che verticali, hanno promosso il lavoro immateriale e hanno stimolato il fiorire di pratiche soggettive e creative. Per Florida (2011), il duro lavoro e l'efficienza hanno guidato l'ascesa del capitalismo; nei tempi contemporanei, le diverse manifestazioni della creatività sostengono il nuovo *ethos* creativo, che anima questo nuovo modello di lavoro.

La creatività è legata alla soggettività, alla relazione tra realtà e immaginazione. È presente nei momenti di disagio e di crisi che possono condurre a innovazioni. Nel contesto del lavoro immateriale, la creatività può essere associata alle innovazioni di prodotti e servizi, nonché alle innovazioni nei processi di organizzazione. Pertanto, la diversità, la tolleranza e la partecipazione collettiva sono essenziali per lo sviluppo territoriale basato sulla creatività. In questo contesto, le persone - che sono le principali fonti di creatività - rappresentano la principale risorsa delle società contemporanee (Florida 2011). La cultura territoriale e i linguaggi creativi in essa generati sono, quindi, elementi di attrazione per lo sviluppo dei Territori Creativi. In questo senso, gli stimoli per gli ambienti creativi sono processi endogeni, ossia sono processi generati all'interno del territorio stesso. I modelli standardizzati, esogeni al territorio, non favoriscono lo sviluppo territoriale

duraturo e la base collettiva pensata per il bene comune. Le buone pratiche nei processi creativi territoriali sono riferimenti, ma non modelli finiti da impiantare in altri territori.

L'atto creativo implica una visione differente, che provoca trasgressioni a ciò che è stabilito e consolidato da tempo. Quindi, l'atto creativo non è inteso solo come un nuovo stimolo per la produzione e l'accumulazione di capitale. I processi creativi generano nuove immagini della realtà, nuove azioni che si diffondono su un territorio. In questo contesto, esiste un'associazione tra ragione ed emozione nei processi creativi che sono resi operativi nelle dinamiche territoriali. La ragione e l'emozione sono essenziali per lo stimolo della creatività, della conoscenza e delle innovazioni. Questi elementi compongono aspetti importanti per lo sviluppo territoriale, nella ricerca di soluzioni originali per nuovi e vecchi problemi che riguardano il buon vivere e il bene comune nel territorio.

In questo senso, il concetto di Territorio Creativo va oltre la prospettiva dell'Economia Creativa, cioè va oltre la comprensione dello stimolo alla creatività per aumentare la produttività e la crescita economica; va oltre la comprensione della creatività associata a prodotti, a servizi e a modelli organizzativi nei settori artistici, scientifici e delle innovazioni tecnologiche. In sintesi, i processi associati alla creatività esistenti nei Territori Creativi vanno oltre il senso di Economia Creativa.

Le configurazioni dei settori economici associati all'Economia Creativa variano a seconda delle potenzialità dei territori e delle classificazioni create dai vari studiosi sull'argomento. Tuttavia, di solito, i settori che sono maggiormente presenti in quella che viene chiamata Economia Creativa sono, per esempio, la protezione del diritto d'autore, dei prodotti e dei servizi audiovisivi, arte, architettura, scienza e tecnologia. Sono settori che hanno, come caposaldi le arti, le nuove tecnologie e la conoscenza, affrontando principalmente l'aspetto finanziario di queste attività. Nei paesi sviluppati, la creazione, la produzione, la distribuzione e il consumo di beni e servizi sono legati alla creazione di ricchezza (competitiva) dei beni intangibili nello scenario mondiale; nei paesi in via di sviluppo, come nel caso del Brasile, è più legato ai discorsi di creazione di posti di lavoro e di rendita, sebbene vi siano alcune nicchie in questi settori, nel caso brasiliano, che partecipano ai processi competitivi dei beni intangibili a livello mondiale.

Nelle proposte e nelle azioni dell'Economia Creativa, esistono poche

priorità per le questioni sociali, come l'inclusione dei territori o dei gruppi socialmente emarginati. L'enfasi dell'Economia Creativa ricade, in generale, nei territori e nei settori che già avevano, fin dall'economia materiale, fordista, le condizioni favorevoli per la produzione, la distribuzione e il consumo dei beni prodotti nel territorio. L'economia e il mercato come priorità all'interno dell'Economia Creativa comportano, di conseguenza, la discriminazione dei territori e dei settori a basso valore aggiunto, sebbene abbiano un potenziale di inclusione e miglioramento delle condizioni di vita delle persone.

A sua volta, l'idea di territorio creativo implica una concezione che va oltre la prospettiva economica, incorporando valori socioculturali e ambientali. Come esempio di Territorio Creativo, possiamo citare l'esperienza della Comunità "Chã do Jardim" della città di Areia, nella regione di Paraíba in Brasile. In quella comunità agricola, questo progetto è iniziato nel 2005, con un'Associazione giovanile di comunità, il cui obiettivo era creare condizioni di lavoro per loro nella comunità stessa, al fine di prevenire la migrazione dei giovani in cerca di lavoro in altre città. Successivamente, questa Associazione giovanile, con il supporto di SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), istituzioni governative di lavoro agricolo cooperativo e consigli comunali della regione, è riuscita a organizzare la comunità "Chã do Jardim" per lo sviluppo del territorio, basato sul turismo e sull'agricoltura familiare.

In questo senso, con la realizzazione del progetto, sono state sviluppate alcune strategie. È stata promossa la creazione del "Ristorante Vó Maria", che lavora solo con prodotti della produzione agricola locale, e la vendita di prodotti agricoli a visitatori e turisti nella "Bodega de Vó Maria". Per la decorazione del ristorante sono stati utilizzati oggetti artigianali realizzati con la foglia di banana, realizzati dalle donne della comunità. Possono essere coinvolti in questa attività visitatori e turisti che possono partecipare ai laboratori promossi dagli artigiani. Chi partecipa ai laboratori può tenere per sé i prodotti alla cui realizzazione ha partecipato. È stato inoltre avviato uno stabilimento "Fruit Polpa" (liquido da frutta concentrata e congelata per la produzione di frutta sumo), che viene venduto non solo nel "Ristorante Vó Maria" e per visitatori e turisti, ma anche per tutti gli hotel e i ristoranti della regione.

Un'altra iniziativa della comunità "Chã do Jardim" è svolta dai giovani

della regione, che offrono ai visitatori e ai turisti gite in bicicletta o escursioni attraverso la “Mata Atlântica” del territorio. In questa “Mata Atlântica” è previsto un pic-nic turistico, così come la possibilità di campeggiare nei fine settimana. Attualmente l’Associazione giovanile conta 54 collaboratori diretti e 200 famiglie che dipendono indirettamente dal progetto del “Territorio Creativo Chã do Jardim” per il loro sviluppo socioeconomico e culturale.

Associare la creatività al buon vivere e al bene comune implica, fondamentalmente, la discussione dei processi creativi verso l’umanizzazione delle relazioni territoriali, creando e ricreando maniere di trasformare i territori. L’umanizzazione implica anche la creazione di ambienti che abbiano vitalità, che siano stimolatori di esperienze collettive, in spazi e settori privati e, soprattutto, pubblici. In questo senso, lo stimolo alla creatività nei territori, con effetti redistributivi di prodotti, servizi e modelli organizzativi, alla ricerca della sostenibilità, del buon vivere e del bene comune, sono le basi per la costruzione dei Territori Creativi. Il tempo libero e il turismo possono contribuire per quest’altro punto di vista.

3. Territori Creativi del Tempo Libero e del Turismo

Il gioco e in generale la dimensione ludica fa parte della condizione umana e, nei tempi moderni, è associata al tempo libero. Dunque, nel processo di modernità, come mezzo per rimediare al bisogno umano di svago, vengono promosse pratiche ed esperienze che stimolano il divertimento, il piacere e la libera scelta. Lo svago è la parte del tempo libero che si oppone al tempo di lavoro. Ciò significa che, durante il tempo non lavorativo, ovvero durante il tempo libero, è possibile svolgere varie attività della vita quotidiana, che definiamo in generale come attività ricreative. È un tempo per sé stessi, caratterizzato dal vissuto della libera scelta di attività che producono piacere.

Questa divisione del tempo quotidiano tra tempo lavorativo e non-lavorativo, cioè il tempo libero, è una conseguenza della centralità che il lavoro ha assunto nella vita delle persone e delle società moderne. Il tempo moderno è strutturato in base alla produzione economica: nella sua visione standardizzata ci sono, in linea di massima, otto ore di lavoro, altre otto ore di tempo libero e infine otto ore dedicate alle funzioni vitali o familiari. Le differenze individuali e biologiche non sono un fattore prioritario; lo stesso modello è funzionale alla produzione, all’assolvimento degli spetti

bio-psicosociali delle persone, così come alle attività per il tempo libero, standardizzate e massificate.

La massificazione delle pratiche e delle esperienze del tempo libero avviene attraverso pratiche sportive, artistiche, turistiche e ludico-ricreative. Le pratiche sportive sono legate ad attività che hanno come riferimento gli sport e le attività fisiche; le pratiche artistiche sono relazionate al teatro, al cinema, alla musica, alla letteratura, alla danza, ecc.; le pratiche turistiche sono associate ai viaggi e alle vacanze, mentre le pratiche ricreative sono gli incontri con amici, con i familiari o anche al rimanere da soli, ma che non sono presenti in nessuna delle pratiche ricreative sopra menzionate. Le pratiche ricreative sono associate, ad esempio, all'andare al bar con gli amici, al passeggiare con la famiglia, al piacere di un bagno al mare da soli o in compagnia, ecc.

Il turismo è quindi una delle manifestazioni del tempo libero. Come parte della struttura delle società moderne, il turismo si è molto diffuso. In questo senso, il 'Turismo di massa' è organizzato in funzione di prodotti e servizi standardizzati, su larga scala, promosso dai grandi gruppi economici (imprese turistiche), con uno scarso valore aggiunto sugli aspetti ambientali e socioculturali di un territorio (Brasiliero 2012; Id. 2015). In particolare, nei territori con un grande potenziale ambientale e culturale, ma con grandi carenze nell'infrastruttura e nella formazione turistica, la pratica del 'Turismo di massa' spesso compromette lo sviluppo del buon vivere e del bene comune nei territori. Questo perché nei territori in cui si è installato il 'Turismo di massa', si mettono in atto trasformazioni rapide, senza il tempo necessario di "ristrutturazione" socioculturale tesa a coinvolgere e a valorizzare gli elementi autoctoni. Questo processo porta spesso gravi impatti ambientali, fenomeni di sottoccupazione per gli autoctoni, essendo il profitto reale e finanziario delle attività turistiche governato dai gruppi di investitori esterni. Molti simulacri turistici sono stati creati in questo moderno modello di impresa, programmando le esperienze dei turisti a discapito delle autenticità socioculturali e ambientali dei territori (Brasileiro 2012).

Dobbiamo considerare che le società contemporanee stanno affrontando profondi cambiamenti. Il moderno modello di società, che ha avuto come base l'urbanizzazione, l'industrializzazione e lo sviluppo scientifico, essendo il lavoro e la produzione materiale le sue maggiori espressioni, è in crisi.

In questo senso, l'ascesa del lavoro soggettivo e creativo, rompe le barriere tra il tempo di lavoro e il tempo di non-lavoro, favorendo l'ascesa di tempi e pratiche di vita connotate da dimensioni ludiche e di tempo libero. Il tempo contemporaneo è un tempo di transizione tra il lavoro materiale-moderno-meccanico che ha il tempo libero-svago e il lavoro come opposti, e il lavoro immateriale-soggettivo-creativo, che supera le frontiere del tempo libero e dello svago, causando influenze reciproche e sfaccettate (Brasileiro 2013).

In questo contesto, esiste anche uno stato ibrido tra i Territori Creativi e il turismo. Il turismo, come nicchia del Territorio Creativo, associa persone, istituzioni, governi e imprese, ad azioni che agiscono in modo sistemico, nella ricerca del buon vivere e del bene comune. I territori turistici basati sulla valorizzazione delle soggettività e creatività autoctone, sono territori che hanno nelle manifestazioni del tempo libero elementi di base per la creazione dello sviluppo territoriale. In quanto tali, i territori turistici creativi apprezzano le esperienze ludiche come fattori di rafforzamento della sostenibilità, dell'educazione, del buon vivere e del bene comune. Questi fattori generano nuove possibilità di soggettività, non presentano i confini ben delineati tra lavoro e svago, così caratteristici delle società moderne. Sebbene non influenzino tutte le persone e le professioni allo stesso modo, le trasformazioni nel mondo del lavoro diventano sempre più significative, spostando le barriere tradizionali esistenti tra lavoro, tempo libero e di svago.

Si creano nuove relazioni tra il lavoro e il tempo libero, perché «le forme di produzione, di distribuzione e di consumo dei contenuti creativi richiedono cambiamenti nei modelli imprenditoriali e nei modi di lavorare, comprese le nuove competenze e infrastrutture» (Reis 2012, p. 47). Il tempo libero e il lavoro sono quindi presentati come dimensioni che si influenzano a vicenda. Tuttavia, si deve considerare che, sebbene ci sia un crescente gruppo di persone integrate nella logica del lavoro immateriale, in cui lavoro e tempo libero assumono, sempre di più, confini sfumati, una grande massa di persone vive ancora ai margini di questa visione del lavoro. Il lavoro agricolo di sussistenza, il lavoro industriale, è ancora presente in molti territori turistici, specialmente nei paesi in via di sviluppo. Per non fare riferimento a disoccupati strutturali, esclusi dal lavoro immateriale, sia per i processi di automazione, sia perchè non sono stati formati alle nuove professionalità.

In questo contesto, l'educazione assume un ruolo predominante nelle trasformazioni territoriali e nelle relazioni tra coloro che sono inclusi ed

esclusi nei nuovi modelli della società. Nel caso del turismo, «c'è ancora bisogno di cambiare il modo di guardare la realtà e sono necessari cambiamenti nei comportamenti, nei valori dei turisti e della gente del posto» (Brasileiro 2012, p.89). Questo perché lo sviluppo delle soggettività e del lavoro immateriale nell'attività turistica richiede, da parte dei nativi e dei turisti, una comprensione dei valori della sostenibilità, del buon vivere e del bene comune. Nel turismo, il capitale educativo degli autoctoni e dei turisti, così come la cultura educativa del territorio e nel territorio, sono aspetti essenziali per lo sviluppo umano e sociale del territorio.

La riorganizzazione della vita territoriale sotto gli auspici del buon vivere e del bene comune è il segno essenziale per lo sviluppo turistico e territoriale oggi. Pertanto, una convergenza di azioni nelle relazioni economiche, politiche, sociali e culturali è fondamentale. La partecipazione sociale, l'incentivo per i produttori locali, la valorizzazione dell'arte, della cultura e dello sport, la promozione della salute, le azioni di sostenibilità sociale e ambientale sono fondamentali per ripensare i territori turistici. D'altro canto, l'accesso all'educazione e l'incentivo alla formazione permanente per gli autoctoni è fondamentale per il successo dello sviluppo basato sulle soggettività.

L'educazione non è più limitata all'istruzione scolastica formale. I processi creativi, la comunicazione interpersonale, la condivisione di beni e servizi, il consumo collaborativo e altri valori associati al vivere bene e al bene comune, possono essere stimolati in diverse situazioni di esperienze territoriali. Ciò significa che il profilo dei professionisti del lavoro immateriale richiede abilità e competenze che non sono ristrette all'apprendimento dei consueti modelli di educazione.

La formazione al lavoro immateriale richiede meno routine e più interazione nell'apprendimento. Il modello educativo contemporaneo esige pure un dialogo interdisciplinare, stimolando il saper imparare, il saper collaborare, il sapere fare e il saper essere, attraverso una visione critica, autonoma e libera (Delors *et al.* 1998). Nelle parole di Delors *et al.* (1998, p. 103), «l'educazione stessa è in costante cambiamento: le possibilità di apprendimento offerte dalla società al di fuori della scuola si stanno moltiplicando, in tutti i settori [...]». Da questo punto di vista, i processi educativi vanno oltre l'idea di istruzione formale. I processi di apprendimento - limitati all'acquisizione di conoscenze disciplinari - sono sostituiti da approcci che comprendono

le complessità delle dimensioni intellettuali, culturali, emotive, sociali, biologiche e contestuali delle persone e dei gruppi sociali.

È all'intersezione tra istruzione, lavoro immateriale ed esperienze ludiche che si aprono una serie di possibilità e diversità di modelli di destinazioni turistiche. Il turismo del 'vedere' il territorio è sostituito dal turismo del 'vivere' il territorio. L'educazione non-formale e informale - nel contesto dell'attività turistica e con gli incentivi che favoriscano le esperienze dei nativi e dei turisti nel territorio -, può essere un meccanismo importante per promuovere l'interesse di queste persone per il bene comune che un certo territorio esprime, rivestendo di significato personale e sociale le esperienze turistiche. In questo processo, autoctoni e turisti condividono culture ed esperienze, favorendo la promozione delle soggettività nei e dei Territori Creativi nell'attività turistica.

4. Considerazioni conclusive

I Territori Creativi sono presentati come possibilità per affrontare i cambiamenti derivanti dalle trasformazioni del lavoro materiale in corso nella modernità, nella direzione del lavoro immateriale e soggettivo, che sempre più è presente nel mondo contemporaneo. I Territori Creativi possono presentare forme collettive di lavoro soggettivo e creativo, necessarie per la produzione, per la distribuzione e per il consumo, attenzioni essenziali associate alla sostenibilità, alla giustizia sociale e alla diversità culturale. Di conseguenza, il ludico può presentarsi come uno dei motori del modello di lavoro immateriale, avendo, come una delle sue espressioni, il tempo libero e l'attività turistica. Pertanto, in opposizione al Turismo di massa, il turismo nei Territori Creativi si basa sull'implementazione e la realizzazione di idee creative, con modelli e processi di partecipazione sociale, identità locale, sostenibilità e senso comunitario delle decisioni e delle azioni proposte nel territorio.

I processi identificati come creativi, spesso rispondono alle esigenze di un'economia neoliberale che acuisce i problemi del territorio, invece di risolverli. Le pratiche e le esperienze del tempo libero associate al turismo sono spesso a servizio dei grandi investitori internazionali, poco preoccupati ai processi sostenibili e agli effetti redistributivi sul territorio. In questo senso, il buon vivere e il bene comune, associati ai processi soggettivi e

autoctoni dell'attività turistica, possono essere trascurati a causa di strategie di crescita economica, compromettendo la prospettiva del commercio equo, della giustizia sociale e della sostenibilità.

Cercare la convergenza delle azioni tra i diversi agenti sociali nel territorio turistico, siano essi pubblici, privati, del terzo settore, della società civile organizzata, con la densificazione di piccole imprese, che aggiungono valori di sostenibilità e giustizia sociale, oltre a costruire una cultura collettiva del vivere bene e del bene comune, può essere un orizzonte per lo sviluppo territoriale diffuso. Per questo, l'educazione assume un ruolo rilevante, non solo l'educazione formale, ma anche l'educazione informale, trasmettendo conoscenze dirette, azioni riflessive e critiche, buone pratiche su altri modelli del fare turismo.

Bibliografia

BRASILEIRO Maria Dilma Simões (2012), *Desenvolvimento e turismo: para além do paradigma econômico*. In: BRASILEIRO Maria Dilma Simões; MEDINA Julio César Cabrera; CORIOLANO Luzia Neide, *Turismo, cultura e desenvolvimento*. Campina Grande: EDUEPB.

BRASILEIRO Maria Dilma Simões (2013), *O lazer e as transformações socioculturais contemporâneas*, «Revista Lusófona de Estudos Culturais» Vol. 1, n. 2.

BRASILEIRO Maria Dilma Simões (2015), *O trabalho imaterial na construção do desenvolvimento e das novas territorialidades*. In: *Desenvolvimento territorial, Cultura e Turismo: uma abordagem multidisciplinar*. (org): BRASILEIRO Maria Dilma Simões; MEDINA Julio César Cabrera: Campina Grande: EDUEPB.

CAMARGO Silvio (2011), *Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. Pensamento Plural*. Pelotas [09]. Julho/dezembro 2011.

DE MASI Domenico (2003): *A sociedade Pós-industrial*, São Paulo: Editora SESC.

DELORS Jacques [et al.] (1998), *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.

FLORIDA Richard (2011), *A ascensão da Classe Criativa*. Porto Alegre: L&PM.

GORZ André (2003), *L'Inmatériel: Connaissance, valeur et capita*. Paris: Galilée,

HARVEY David (2012), *El enigma del capital: y las crisis del capitalismo*. Madrid: AKAL.

LANCMAN Selma; UCHIDA Seiji (2003), *Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho*. In: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 6, p. 79-90.

LAZZARATO Maurizio; NEGRI Antonio (2001), *Trabalho Imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A.

REIS Ana Carla Fonseca (2012), *Cidades Criativas*. São Paulo: SESI-SP.

SAQUET Marcos Aurélio (2010), *Abordagens e concepções de territórios*. São Paulo: UNESP.

SCHWAB Klaus (2016), *A Quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro.

SLEE Tom (2017), *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. São Paulo: Editora Elefante.

Educazione alla cittadinanza globale e turismo responsabile

Massimiliano Tarozzi è Professore ordinario di Pedagogia generale presso il dipartimento di Scienze per la Qualità della vita, Università di Bologna; dove dirige il Centro di Ricerca sull'Educazione alla Cittadinanza globale.

Abstract

Il presente contributo affronta il tema delle implicazioni educative di un turismo responsabile nell'ottica della promozione della cittadinanza globale. La tesi qui sostenuta è che questo tipo di turismo può contribuire a formare alla dimensione globale e che per converso la dimensione globale dell'educazione può contribuire a dare un senso al turismo diverso dalla semplice mercificazione del viaggio.

Dopo aver brevemente tracciato un quadro teorico e storico su cosa si debba intendere per Educazione alla Cittadinanza Globale e il suo ruolo strategico fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, viene messo in luce il contributo del turismo come pratica di educazione informale. Vengono poi presentati alcuni esempi di turismo educativo transnazionale per la Educazione alla Cittadinanza Globale seguiti da alcune critiche. Particolare attenzione viene posta al caso del volontariato turistico internazionale (*volunteer tourism*, anche definito “volonturismo” evidenziandone opportunità e limiti. In conclusione, sono messe in evidenza alcune precondizioni pedagogiche affinché il turismo educativo possa formare alla cittadinanza globale e che dipendono dal tipo di educazione, di turismo e di cittadinanza globale attivati nella progettazione di percorsi di turismo educativo.

Global citizenship education and responsible tourism

Massimiliano Tarozzi, *Full Professor of Pedagogy at the Department of Life Quality Studies, University of Bologna, where he also chairs the International Research Centre on Global Citizenship Education*

Abstract

This contribution investigates the educational implications of responsible tourism with a view to promoting global citizenship. After a brief overview of the theoretical and historical framework of the meaning of Global Citizenship Education, the work highlights the contribution of tourism as an informal education practice. Some examples of transnational educational tourism for Global Citizenship Education are then given and analysed. Particular attention is paid to the case of international volunteer tourism (also defined as “voluntourism”), highlighting its opportunities and limitations. The conclusion describes some of the pedagogic preconditions that help educational tourism to contribute to learning global citizenship. Such preconditions depend on the types of education, tourism and to global citizenship activated in designing educational tourism programmes.

Introduzione

Zygmunt Bauman in un bel saggio scritto 20 anni fa sulla globalizzazione e le conseguenze sulle persone (Bauman, 2001) proponeva un'efficace distinzione fra due modi di muoversi per il mondo, entrambi generati dalla globalizzazione: turisti e vagabondi. I primi si riferiscono alle élite che scelgono di muoversi, viaggiano perché lo vogliono, curiosi e privilegiati visitano luoghi remoti e consumano il mondo come fosse una merce. I vagabondi, invece, viaggiano perché devono, semplicemente perché «non hanno altra scelta sopportabile». Secondo il sociologo polacco benché sideralmente lontane queste due modalità costituiscono due facce della stessa medaglia di un mondo interconnesso: la globalizzazione consente ai primi i privilegi del viaggiare, e i secondi ne pagano le conseguenze e i costi.

Per non perdere di vista le profonde diseguaglianze che segnano gli scenari globali è importante avere bene in mente questa distinzione e questo scenario nell'affrontare oggi il tema del turismo e delle sue implicazioni educative.

Sullo sfondo di questo quadro il turismo si qualifica però non soltanto in forma di soddisfazione di desideri consumistici, impresa commerciale, lusso per élite globali. Il turismo, il viaggio, possono anche essere occasioni di allargamento del campo di esperienza e quindi costituire un'esperienza di educazione informale, soprattutto sui temi delle dinamiche globali, dell'incontro fra diversità, delle questioni ambientali.

Ma perché possa costituire una tale occasione di allargamento del campo di esperienza occorre che il turismo sia elaborato come un'esperienza autenticamente educativa.

L'argomento che vorrei cercare di sviluppare in questo capitolo è che il turismo, se educativo, può contribuire a formare in particolare alla dimensione globale e che la dimensione globale dell'educazione, per converso, può contribuire a dare un senso al turismo diverso dalla semplice mercificazione del viaggio.

Dopo aver brevemente tracciato un quadro teorico e storico su cosa si debba intendere per Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), e il suo ruolo strategico fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, il contributo del turismo come pratica educativa di educazione informale verrà messo in evidenza.

Presenterò poi alcuni esempi di turismo educativo per la ECG seguiti da

alcune critiche. Infine, concluderò illustrando alcune condizioni di fattibilità per un turismo che possa educare alla cittadinanza globale.

1. Educazione alla cittadinanza globale

Nel mondo occidentale il pensiero cosmopolita e le sue implicazioni sul piano dell'educazione ha radici antiche. Esse affondano nello stoicismo ellenistico e, nella modernità, nel pensiero illuminista e specialmente nella versione elaborata in particolare da Kant nel suo saggio *Per la pace perpetua* del 1795. Nel secondo dopoguerra del secolo scorso, la formulazione stessa del diritto all'istruzione come diritto umano universale nell'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani contiene *in nuce* quella enunciazione di un'educazione alla cittadinanza globale che i più recenti processi di globalizzazione hanno caricato di significati nuovi e reso ancora più attuale. Malgrado questa lunga tradizione di antecedenti, oggi si tende a parlare di ECG soprattutto a partire dal 2012, quando l'allora Segretario Generale delle Nazioni Unite, Ban Ki-Moon lanciò la *Global Education First Initiative*, in cui indicava tre priorità per l'educazione nel millennio a livello planetario. Una di esse era l'esplicito obiettivo di promuovere la cittadinanza globale attraverso l'educazione.

Il termine "cittadinanza globale" è ambiguo e si presta a molteplici interpretazioni. È giuridicamente contraddittorio il fatto stesso di parlare di cittadinanza, per definizione concessa da stati nazionali, in riferimento a un'appartenenza globale. Al di sotto delle molte e diverse letture di questa idea educativa, si intravede un'idea comune, ovviamente molto generica, secondo la quale nel mondo attuale occorre acquisire conoscenze, competenze, comportamenti e valori che abilitino le nuove generazioni a vivere in questo nuovo contesto planetario.

In contesti di educazione formale (scolastica) la ECG combina e integra approcci educativi preesistenti quali:

- educazione interculturale/ educazione alla cittadinanza
- educazione allo sviluppo / educazione alla mondialità
- educazione allo sviluppo sostenibile/ educazione ambientale

Dal 2015, poi, la ECG è menzionata esplicitamente fra gli Obiettivi di

Sviluppo Sostenibile (SDG), in particolare all'interno del target 4.7:

Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.

A ben guardare, all'interno degli SDG la dimensione educativa in una prospettiva globale, non rappresenta soltanto un target preciso dentro l'obiettivo 4, ma è di cruciale importanza per il raggiungimento di tutti gli altri 16 che richiedono un cambiamento di sensibilità, competenze e comportamenti e quindi presuppongono anche una dimensione educativa.

Da un punto di vista strettamente pedagogico, però, ECG è un termine controverso, ampiamente dibattuto (Hartung 2017, Jooste; Heleta 2017, Marshall 2005, Tarozzi; Torres 2016) e, usato in modo differente in vari contesti e paesi.

Esso coniuga differenti ambiti educativi tradizionalmente pensati separatamente e li coniuga all'interno di un approccio olistico:

- diritti umani
- ambiente e sostenibilità
- giustizia economica e sociale (compreso il benessere)
- intercultura
- pace

L'enfasi sul concetto di cittadinanza, che da un punto di vista strettamente giuridico o politico è priva di senso se declinata sul piano globale, consente di pensare la cittadinanza come una prospettiva educativa di appartenenza ecologica al mondo, su cui si basa una nuova etica ambientale che consente una stretta connessione fra educazione alla cittadinanza e educazione alla sostenibilità. Una prospettiva coerente con i movimenti globali di contrasto ai cambiamenti climatici che promuovono un concetto di "giustizia climatica" combinando salvaguardia dell'ambiente e diritti umani.

Per UNESCO, l'organizzazione internazionale che maggiormente si è spesa per diffondere questo approccio educativo, la ECG è un *framing paradigm*. Quindi non un contenuto o una materia, e nemmeno una mera prospettiva etica, ma una cornice di senso, capace di risignificare contenuti, abilità, saperi e esperienze già consolidati nel curriculum (UNESCO, 2014). Nel seguito di questo capitolo, assumerò pertanto il concetto di ECG in questa accezione nell'accostarlo al turismo come esperienza educativa.

2. ECG e Turismo

Così intesa, quindi la ECG esce dal solo contesto scolastico e diventa una prospettiva di educazione non formale e soprattutto informale. Nel seguito del mio capitolo, mi focalizzerò in particolare su quest'ultima dimensione educativa della ECG, non perché sia l'unica o la principale, ma perché significativamente connessa con l'esperienza del turismo, inteso come turismo sostenibile o responsabile (Mihalic, 2016). Benché i due termini – turismo sostenibile e turismo responsabile - possano essere considerati sinonimi, (si veda Morelli in questo volume), preferisco utilizzare qui la dizione 'turismo responsabile', per evidenziare l'aspetto socio-politico, sempre connesso alla dimensione ambientale, come indicato nella Capetown Declaration del 2003.

I processi di insegnamento-apprendimento avvengono anche al di fuori del sistema d'istruzione formale e i soggetti in formazione apprendono nelle organizzazioni della società civile, nelle associazioni (educazione non-formale) e anche nel gruppo dei pari, o individualmente attraverso esperienze significative (educazione informale).

La mia tesi è che *il turismo educativo può contribuire a educare alla cittadinanza globale, in quanto può essere un'esperienza di educazione informale transnazionale*.

Nell'ambito dell'Agenda 2030 il ruolo di un turismo sostenibile è stato ampiamente messo in luce in relazione alla crescita economica (obiettivo 8.9), alla produzione/consumo (obiettivo 12b), alla conservazione degli oceani e sviluppo delle piccole isole (obiettivo 14.7). In questa accezione, tuttavia, il turismo sostenibile benché ampiamente riconosciuto fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile, riassume però emblematicamente le contraddizioni presenti nella Agenda 2030 fra obiettivi che auspicano la promozione di stili di vita sostenibili e altri che puntano diretti alla crescita economica globale.

In misura minore, invece, è stato esplorato il rapporto fra il turismo responsabile e la dimensione educativa nel quadro dello sviluppo sostenibile (obiettivo 4). Su questo tema, con poche eccezioni (Baillie Smith 2014, Stoner et al 2014) c'è poca ricerca e la discussione sulle politiche e pratiche della ECG è principalmente focalizzata sulla scuola e sull'educazione formale (UNESCO, 2015).

Benché poco studiate dalla ricerca, vi sono nondimeno innumerevoli esperienze di turismo educativo finalizzato più o meno intenzionalmente alla formazione di una *forma mentis* globale o *global mindedness*. Oltre agli esempi illustrati in questo volume come turismo scolastico, turismo pedagogico (Marcelo de Maio Nascimento) viaggi di istruzione sostenibile, rientrano in questa categoria le esperienze formalizzate di studio all'estero sia nelle scuole superiori che all'università, le visite di studio (soprattutto per insegnanti), o le partnership fra scuole del Nord e del Sud del mondo.

Tutte attività che, benché non tradizionalmente 'turistiche', concepiscono il viaggio, soprattutto internazionale, l'incontro e la scoperta come occasioni di apprendimento e di impegno sui temi globali e che offrono agli studenti opportunità di sviluppare una visione del mondo coerente con l'idea di cittadinanza globale su indicata (Stoner et al. 2014).

Fra le varie dimensioni del turismo educativo una fattispecie che si sta particolarmente diffondendo (Smith; Holmes 2009) e che comincia a essere abbastanza studiata in letteratura come pratica di formazione alla cittadinanza globale (Lyons et al. 2012, Palacios 2010) è il *volunteer tourism*, il volontariato internazionale, anche definito "volonturismo" (Sin et al. 2015).

Si tratta di esperienze di volontariato internazionale, perlopiù organizzate e gestite da ONG e/o finanziate anche dal servizio civile nazionale e europeo che combinano il lavoro volontario con il tempo libero.

Una studentessa che ha partecipato a uno scambio di volontariato turistico nell'ambito del suo programma post-graduate di una università inglese ha osservato nell'introdurre la sua relazione conclusiva:

Studying abroad was the first time I felt like I could call myself a global citizen. Before this, I had some awareness and interest in international issues, but had never left Europe and only travelled for brief period of time. I really do think my sense of history has changed and sense of international politics has changed, and also a sense of what an English person is had changed.

Le attività svolte dai volontari internazionali all'interno di questi programmi spaziano da lavoro di comunità - come contribuire alla costruzione di una scuola o di un ospedale- all'insegnamento di lingue (Jakubiak, 2012), animazione di bambini, o infine all'attività di salvaguardia ambientale come riforestazione o protezione di habitat. (Wearing 2003).

Vista la sua esplicita vocazione educativa (e il ridotto impatto di lavoro) del volontariato turistico, Cheung Judge (2017) ne ha enfatizzato la portata educativa definendolo più propriamente “*transnational informal education*”, per indicare la finalità educativa di queste esperienze, spesso collegate agli scambi giovanili internazionali, finalizzati a accrescere la sensibilità su questi temi e a promuovere un il public engagement e la partecipazione attiva a movimenti sociali (McGehee; Santos 2005).

Le ricerche sul volonturismo mostrano che i partecipanti acquisiscono conoscenze, competenze e nuova sensibilità rispetto a temi quali intercultura (Howes 2008), sviluppo sostenibile (Devereux 2008); relazioni nord-sud (Wearing; Grabowski 2011).

Tali competenze, non derivano dai corsi che vengono svolti, dalla formazione preparatoria o sul campo, che pure sono parte del programma, ma l'esperienza stessa è una componente chiave dell'apprendimento trasformativo che attraverso l'educazione informale mette in discussione le prospettive e le conoscenze pregresse dei giovani partecipanti e predispone alla risignificazione delle conoscenze e dei comportamenti.

Come hanno mostrato ricerche sul campo che hanno seguito gruppi di adolescenti in scambi nel sud del mondo organizzate da ONG internazionali (Le Bourdon 2018, 2019), ciò che favorisce questa trasformazione e costruisce una prospettiva di cittadinanza globale sono gli spazi informali, gli incontri, le interazioni fisiche, le emozioni (Baille Smith; Griffith; Brown 2016). In altre parole, l'apprendimento esperienziale che queste attività favoriscono avviene attraverso una educazione embodied (Tarozzi; Francesconi 2019, Cecilian 2018) in cui i corpi e le loro interazioni creano le condizioni per l'emergere di nuove visioni e per una comprensione più concreta, perché concretamente esperita attraverso abbracci, danze, giochi, attività motorie di un ethos di cittadinanza globale in grado di generare comportamenti coerenti, come agenti di cambiamento sociale.

3. Critiche

Non sono mancate svariate critiche a questi modelli di educazione informale e in particolare sul turismo volontario, simili nella sostanza, ma fondate su presupposti teorici e politici diametralmente opposti. Da una parte si critica la stessa vocazione formativa alla cittadinanza globale che farebbe perdere di vista la dimensione politica che si trova solo nella cittadinanza nazionale (Butcher 2017, Standish 2012). Si critica anche il ruolo giocato dalle ONG internazionali nella promozione dell'idea di cittadinanza e si disapprova l'attenzione alla dimensione globale che porrebbe in secondo piano il riferimento fondamentale alle comunità e alle nazioni nei percorsi educativi (Standish 2012). Ma soprattutto sono state sollevate critiche sulle implicite tendenze neo-coloniali in cui si radica lo sguardo del volontario turista (Sin et al 2015, Baille Smith 2013). Nell'immagine prevalente in questi programmi si delinea il profilo di cittadino globale visto come «*western, white, middle or upper class, educated, connected*» (Judge 2017), che esibisce un atteggiamento paternalistico di aiuto e solidarietà verso i popoli più sfortunati.

Secondo queste critiche radicali, il turismo volontario sarebbe un veicolo per rinforzare l'immaginario neo-coloniale e neo-liberale del cittadino globale (Tiessen 2011) che si inserisce a-criticamente nel solco della narrazione di un Global North benevolente che, ignorando il contesto storico di diseguaglianze prodotte dal colonialismo (Andreotti 2006), finisce per oggettivizzare l'altro privandolo della sua umanità e agentività (Vrasti 2012).

I turisti volontari riproducono lo schema dominante della cooperazione internazionale di tipo pietistico, che presuppone una visione asimmetrica dello sviluppo che inevitabilmente si riflette nelle relazioni fra i 'turisti' e i 'visitati'. Ne deriva una visione estetizzata della povertà che oscura la comprensione delle diseguaglianze strutturali e delle ingiustizie sociali attraverso un discorso depoliticizzato dell'aiuto e della solidarietà (Crossley 2012, Daley 2013). Se depoliticizzate la responsabilità sociale e la dimensione d'aiuto restano confinate nella sfera del privato, come scelte individuali e perdono gran parte della loro potenzialità educativa. A queste si aggiunge, infine, la critica alla mercificazione del volontariato turistico, dove la dimensione del profitto spesso prevale sugli obiettivi di crescita e sviluppo.

Si tratta di critiche che rientrano all'interno di una ridefinizione post-coloniale del discorso sullo sviluppo. Le attività educative transnazionali

che implicano la relazione nord-sud del mondo vanno necessariamente iscritte in questo quadro in cui il turista volontario è parte di un'élite privilegiata e proviene da una parte del mondo avvantaggiata e con serie responsabilità storiche di dominazione coloniale, egemonia culturale e sfruttamento economico. Tuttavia, a partire da una consapevolezza di tali premesse storiche e politiche, vi è chi sostiene la possibilità proporre forme di turismo volontario de-mercificato (*decommodified*) e consapevole (Wearing et al. 2005). Se inseriti criticamente nella consapevolezza politica del quadro complessivo in cui si iscrivono, progetti di turismo volontario possono anzi stimolare la consapevolezza del privilegio occidentale (Judge 2017) e infondere una visione della ECG non solo 'soft' ma critica e post-coloniale (Andreotti 2006).

4. Considerazioni conclusive

In questo capitolo, dopo aver brevemente introdotto il tema del turismo educativo, ho cercato di sviluppare la tesi secondo cui il turismo, se proposto e vissuto come esperienza educativa, può stimolare la formazione del cittadino globale e che la dimensione globale dell'educazione, per converso, può contribuire a dare un nuovo significato al turismo, alternativo alla mera commercializzazione e consapevole delle disuguaglianze globali.

Ho poi introdotto il concetto di educazione alla cittadinanza globale, mostrandone le diverse e talvolta contrastanti premesse teoriche e proponendo un modello di ECG critica orientato alla giustizia sociale. Questo è uno degli scopi principali di alcune interessanti esperienze di educazione informale attraverso il turismo transnazionale, come il turismo volontario o volonturismo. Di questo approccio sono state messe in luce le caratteristiche insieme ai suoi punti di forza e punti deboli.

Riprendendo la tesi proposta all'inizio di questo capitolo si può concludere che il turismo educativo transnazionale, in particolare attraverso la forma del turismo volontario, può contribuire a educare alla cittadinanza globale, nella misura in cui si configura come un'esperienza di educazione informale. Ma affinché il turismo possa costituire un valido contributo per la ECG sono necessarie alcune precondizioni. L'intenzionalità educativa della dimensione esperienziale richiede che si assumano i tre concetti intorno ai quali ho costruito la mia argomentazione in modo consapevole e critico.

In altri termini è necessario chiarire la prospettiva a partire dalla quale le nozioni di educazione, turismo, e cittadinanza globale prendono senso. In quest'ultima parte riassumerò *quale educazione, quale turismo, quale cittadinanza globale* consentono la progettazione di percorsi di turismo educativo per formare a una mentalità globale.

1) Quale educazione. La dimensione pedagogica è essenziale per trasformare il turismo in esperienza educativa intenzionale. In particolare, è fondamentale una pedagogia che ponga al centro il valore delle esperienze come luogo del senso capaci di modificare la prospettiva degli educandi. In questo senso sono particolarmente adeguate quelle pedagogie che si rifanno al così detto apprendimento esperienziale che trovano in Dewey il proprio iniziatore, ma soprattutto le pedagogie fenomenologiche (Bertolini 1988) che spostano l'attenzione dagli oggetti dell'apprendimento alle esperienze educative che vi danno senso.

L'imparare da esperienze dotate di senso, non è solo una forma di apprendimento utile a tutti i livelli, particolarmente adatto per la ECG, ma è la via maestra che le giovani generazioni hanno per conoscere il mondo, le sue diversità e imparare a viverci in modo solidale e sostenibile. Mi preme evidenziare qui due caratteristiche dell'apprendimento esperienziale applicato alla ECG e al turismo responsabile. In primo luogo, esso implica la centralità del corpo che di solito non trova spazio nei percorsi di educazione formale fortemente mentalizzati. Il corpo è il luogo della percezione sensibile, delle emozioni, in cui l'esperienza vissuta prende senso, ed è il tramite del soggetto con gli altri soggetti, quindi dove si costruiscono le relazioni intersoggettive e si forma l'empatia.

In secondo luogo, l'apprendimento esperienziale intenzionale previene e contrasta quelle esperienze inconsapevoli, superficiali e quindi tacitamente radicate nella dimensione del privilegio, che un turismo acritico e privo di una dimensione pedagogica rischia di favorire.

2) Quale turismo. Per formare alla dimensione globale in modo critico e solidale non basta il turismo dei privilegiati di cui parlava Bauman, quello appannaggio delle élite globali «occidentali, bianche, di classe media o alta, ben istruita e ben socialmente collegata» (Cheung Judge, 2017). Questo turismo elitario produce soltanto esperienze mercificate e anonime e, nel

contatto con le diseguglianze, rinforza spesso inconsapevolmente una prospettiva neocoloniale che, anche con le migliori intenzioni, estetizza la povertà, esalta e individualizza le fragilità. Occorre invece quel turismo di scoperta e di avventura, aperto all'incertezza, alla scoperta e alla meraviglia di cui parla Roberto Farnè in questo volume che è strettamente connesso con la dimensione più autentica del viaggio.

Ciò che può contribuire alla EGC è quindi un turismo responsabile, sostenibile e critico: responsabile, perché attento alla dimensione della giustizia sociale; sostenibile perché questa dimensione non può essere sparata da un'appartenenza ecologica al mondo; critico perché le esperienze turistiche non sono relegate alla sfera privata individuale, ma richiedono una responsabilità collettiva e sociale.

Per converso, poi, l'EGC può contribuire a risignificare l'esperienza turistica transnazionale indicando nuovi obiettivi e nuove forme del viaggiare fondate su incontri e condivisioni all'interno di spazi informali e relazioni intersoggettive incarnate.

3) Quale cittadinanza globale. Si è visto più sopra come l'idea di cittadinanza globale sia una nozione controversa e che assume significati differenti a seconda delle prospettive teoriche e politiche in cui è fondata.

L'idea di cittadinanza globale che si coniuga con il turismo per generare esperienze educative e risignificate l'esperienza turistica non è indifferente e neutrale, ma va distinta da alcune prospettive oggi particolarmente diffuse. In primo luogo, va scorporata da ogni internazionalismo ingenuo, astratto utopismo, vuoto solidarismo. Da tutte quelle visioni semplificate, cioè, che ne banalizzano la portata formativa. La cittadinanza globale è invece una prospettiva di senso legata a esperienze, incontri e luoghi reali, anche ruvidi, complessi e sgradevoli.

In secondo luogo, va criticamente distinta dalle espressioni di mascherato colonialismo che hanno caratterizzato molti progetti educativi di *world studies* negli anni cinquanta soprattutto nei paesi anglosassoni, nonché troppi programmi di cooperazione e sviluppo ai giorni nostri. Occorre invece adottare una prospettiva di cittadinanza globale decentrata e critica, attenta ai processi post-coloniali e de-coloniali, che si pone in ascolto delle voci dissonanti degli studiosi non occidentali.

In terzo luogo, infine, la cittadinanza globale non può essere limitata

a quella delle élite globali che si formano nelle migliori università del mondo e accedono al mercato del lavoro globale dalla porta principale. La globalizzazione offre certamente nuove e stimolanti opportunità a un ristretto numero di privilegiati, ma poi chiede a enormi masse di 'vagabondi' di pagare il prezzo di tali privilegi. La cittadinanza globale che può essere formata attraverso un turismo educativo responsabile e critico è attenta alle dimensioni della giustizia sociale, alle diseguaglianze nelle nazioni e fra le nazioni, e si sforza di contrastarle anziché semplicemente sfruttarne le opportunità.

Fare esperienze significa mettersi in gioco, esporsi, rischiare. Questo è ciò che ci forma a essere cittadini attivi, responsabili e critici; protagonisti nelle nostre democrazie.

Un turismo educativo, responsabile, sostenibile e critico favorisce questo tipo di esperienza e aiuta a diventare persone che costruiscono i propri discorsi sul mondo a partire da esperienze per poi renderle significative con la riflessione e la conoscenza.

Bibliografia

ANDREOTTI, V. (2006), *Soft versus Critical Global Citizenship Education*. “Policy & Practice: A Development Education Review”, V, n.3 (Autumn), p. 40–51.

BAILLIE SMITH, M. (2013), *Public imaginaries of development and complex subjectivities: The challenge for development studies*. “Canadian Journal of Development Studies/Revue Canadienne D'études Du Développement”, 34, n.3, p. 400–415.

BAILLIE SMITH, M. (2014), *Development education, global citizenship and international volunteering*. In *The Companion to Development Studies*, a cura di Desai V. and Potter R., London: Routledge.

BAILLIE SMITH, M.; LAURIE, N.; BROWN, E.; GRIFFITHS, M.; HUMBLE, D. (2016), *Education, International Volunteering, and Citizenship: Young People's Subjectivities and Geographies of Development*, In *Geographies of Global Issues: Change and Threat*, N. Ansell, N. Klocker, & T. Skelton (Eds.), p. 1-20.

BAUMAN, Z. (2001), *Turisti e vagabondi*, In Id. *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari: Laterza, p. 87-112.

BUTCHER, J. (2017), *Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: a critical analysis*, “Tourism Recreation Research”, 4, n.2, p.129–138.

CECILIANI A. (2018), *Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva*, “Encyclopaideia”, 22, n. 55, p.11-24.

CHEUNG JUDGE, R. (2017), *Class and global citizenship: perspectives from non-elite young people's participation in volunteer tourism*, “Tourism Recreation Research”, 42, n.2, p.164–175.

CROSSLEY, É. (2012), *Poor but happy: Volunteer tourists' encounters with poverty*, “Tourism Geographies”, 14, n.2, p.235–253.

DALEY, P. (2013), *Rescuing African bodies: Celebrities, consumerism and neoliberal humanitarianis*, “Review of African Political Economy”, 40, n.137, p. 375–39.

DEVEREUX, P. (2008), *International volunteering for development and sustainability: Outdated paternalism or a radical response to globalization?*, “Development in Practice”, 18, n.3, p. 357–370.

HARTUNG, C. (2017), *Global citizenship incorporated: competing responsibilities in the education of global citizens*, “Discourse”, 38, n.1, p. 16–29.

HOWES, A. J. (2008). *Learning in the contact zone: Revisiting neglected aspects of development through an analysis of volunteer placements in Indonesia*. “Compare”, 38, n.1, p. 23–38.

JAKUBIAK, C. (2012), *‘English for the globe’: Discourses in/of English language voluntourism*, “International Journal of Qualitative Studies in Education”, 25, n.4, p. 435–451.

JOOSTE, N.; Heleta, S. (2017), *Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates*, Journal of Studies in International Education, 21, n.1, p. 39–51.

LE BOURDON, M. (2018), *Informal space in global citizenship education*, “Policy and Practice: A Development Education Review”, 26, p. 105-121.

LE BOURDON, M. (2019). *The role of informal spaces in Global Citizenship Education*, in The Bloomsbury Handbook of Global education and learning, D.Bourn (ed.), London: Bloomsbury, p. 402-415.

LYONS, K.; HANLEY, J.; WEARING, S.; NEIL, J. (2012), *Gap year volunteer tourism: Myths of global citizenship?*, “Annals of Tourism Research”, 39, n.1, p. 361–378.

MARSHALL, H. (2005), *Developing the Global Gaze in Citizenship Education: Exploring the Perspectives of Global Education NGO Workers in England*, “International Journal of Citizenship and Teacher Education”, 1, n.2, p.76–92.

McGEHEE, N.; SANTOS, C. (2005), *Social change, discourse, and volunteer tourism*. “Annals of Tourism Research”, 32, n.3, p.760–776.

MIHALIC, T. (2016), *Sustainable-responsible tourism discourse—Towards responsustable’ tourism*, «Journal of Cleaner Production», 111, p. 461-470.

PALACIOS, C. M. (2010), *Volunteer tourism, development, and education in a postcolonial world: Conceiving global connections beyond aid*, “Journal of Sustainable Tourism”, 18, n.7, p.861–878.

SIN, H. L.; OAKES, T.; MOSTAFANEZHAD, M. (2015), *Traveling for a cause: Critical examinations of volunteer tourism and social justice*, "Tourist Studies", 15, n.2, p.119–131.

SMITH, K.; HOLMES, K. (2009), *Researching volunteers in tourism: Going beyond*, "Annals of Leisure Research", 12, n.3/4, p.403–420.

STANDISH, A. (2012), *The False Promise of Global Learning: Why education needs boundaries*, London: Bloomsbury.

STONER, K.; TARRANT, M.; PERRY, L.; STONER, WEARING, S.; LYONS, K. (2014), *Global Citizenship as a Learning Outcome of Educational Travel*, "Journal of Teaching in Travel & Tourism", 14, n.2, p.149-163.

TAROZZI, M.; FRANCESCONI, D. (2019), *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*, in *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*, a cura di Brinkmann, M., Tüerstig, J., Weber-Spanknebel, M., Wiesbaden, Germania: Springer.

TAROZZI, M.; TORRES, C. A. (2016), *Global citizenship education and the crises of multiculturalism*, London: Bloomsbury.

UNESCO (2014), *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2015), *Global citizenship education: topics and learning objectives*, Paris: UNESCO.

VRASTI, W. (2012), *Volunteer tourism in the global south: Giving back in neoliberal times*, London: Routledge.

WEARING, S. (2003), *Volunteer tourism*. "Tourism Recreation Research", 28, n.3, p. 3–4.

WEARING, S.; GRABOWSKI, S. (2011), *Volunteer tourism and intercultural exchange: Exploring the 'other' in this experience*, In *Volunteer tourism: Theoretical frameworks and practical application*, A. M. Benson (Ed.), London: Routledge, p. 193–210.

Turismo pedagogico: analisi e proposte

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Professoressa di Studi sociali presso l'Università Pedagogica Nazionale, Facoltà di Scienze Motorie, Bogotá, Colombia.

John Jairo Uribe Sarmiento, Professore di Scienze politiche e Relazioni internazionali, Capo ricercatore di Scienze Politiche presso l'Università di Ibagué, Colombia.

Traduzione dallo spagnolo di Eleonora Collini

Abstract

Negli ultimi anni sono stati fatti passi avanti nello studio del rapporto tra pedagogia e turismo e nonostante questo lavoro accademico e di ricerca non sia stato molto prolifico, alcuni progressi ci sono stati. A tal fine, vengono analizzate alcune esperienze in base alle quali è stato studiato il rapporto tra turismo e pedagogia; tra queste possiamo menzionare le esperienze che sottolineano l'importanza della pedagogia e dell'istruzione per la formazione degli operatori turistici. Una seconda esperienza mostra come le uscite e le passeggiate pedagogiche siano state introdotte come strategia formativa per l'istruzione prescolare. La terza e ultima esperienza invece riguarda l'analisi della pratica turistica in senso sociale e riconosce che le trasformazioni nel rapporto fra turisti e residenti a partire dall'introduzione di una pedagogia rivolta a sensibilizzare il pubblico riguardo all'appropriazione dei territori, può sviluppare valori positivi come la cura e la salvaguardia del patrimonio e delle tradizioni culturali, rafforzando l'identità locale.

Educational tourism: analyses and proposals

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, *Professor of Social Studies, National Pedagogic University, Faculty of Motor Sciences, Bogotá, Colombia.*

John Jairo Uribe Sarmiento, *Professor of Political Science and International Relations, National University of Colombia. Chief researcher in Political Science, University of Ibagué.*

Abstract

In recent years advancements have been made in the study of the relationship between pedagogy and tourism. For this purpose, some experiences are analysed, studying the relationship between tourism and pedagogy. These include tourism operator training experiences. A second experience shows how educational walks and trips have been introduced as a training strategy for preschool education. The third and last experience, on the other hand, concerns the analysis of social tourist practices, recognising that changing relationship between tourists and residents, starting from the introduction of a pedagogy aiming to raise public awareness of land appropriations, can develop positive values, such as the care and safeguard of cultural heritage and traditions, with a view to strengthening local identity.

Introduzione

Il recente interesse degli scienziati sociali per lo studio della pratica turistica ha portato ad un sostanziale ampliamento del concetto di turismo. Le discussioni degli anni Sessanta e Settanta riguardanti il turismo, si concentravano sul miglioramento delle infrastrutture delle località balneari per accogliere il maggior numero possibile di turisti. Le pratiche turistiche, poco analizzate, e il loro aspetto ricreativo, ridotto a un concetto di svago come opposto del lavoro, furono un buon mix per incentivare il turismo di massa. Alla fine degli anni Settanta, in seguito alla Convenzione ONU per l'ambiente (Stoccolma 1972), e grazie ai movimenti ambientalisti, si inizia a richiamare l'attenzione sulle conseguenze del turismo di massa per i territori. I primi studi sulla capacità di carico dell'ambiente, sull'impatto ambientale e sulle conseguenze culturali, fecero scattare l'allarme e portarono a guardare al turismo in modo diverso:

«la creazione di una conoscenza turistica implica, tra i vari aspetti, approfondire quelle che sono le particolarità e l'importanza del turismo come fenomeno, attività e oggetto di studio. Alla relativa giovane età che caratterizza il turismo come oggetto di studio, si somma un forte dinamismo (quantitativo e qualitativo) che cerca di tenere in considerazione le numerose e mutevoli motivazioni messe in evidenza attraverso molteplici attività, sia in spazi ben consolidati sia in spazi nuovi. In risposta a ciò, e alle relative conseguenze, vari paradigmi prendono in considerazione aspetti che aiutino a superare le fragilità delle varie destinazioni (per esempio, competitività, capacità di carico, amministrazione, terrorismo, epidemie, calamità naturali, conflitti politici)» (Campodónico, ; Chalar, 2017 p. 466).

In questo senso, una prospettiva multidisciplinare prende in considerazione il contributo dell'educazione al turismo se inizia a svilupparsi una consapevolezza riguardo a come questo ambito può contribuire alla creazione di una pratica turistica responsabile e quali cambiamenti può proporre nel rapporto fra comunità locale e turisti. A tal proposito, questo testo vuole individuare tre esperienze basate sul contributo della pedagogia al turismo, permettendo così di analizzare quelli che sono i progressi e le sfide di questo campo di relazioni nuove, che è ancora in fase di costruzione

e consolidamento. Le esperienze di cui tratteremo sono: primo, il punto di vista della scuola attiva, che propone passeggiate pedagogiche come un modo per individuare spazi di apprendimento diversi. Secondo, la proposta del Viceministro del Commercio e del Turismo colombiano, con il suo programma Scuole Amiche del Turismo (CAT), proposta che è stata sviluppata in tutto il paese e che ha come obiettivo quello di offrire una formazione turistica agli studenti delle scuole elementari e medie. Infine, la proposta di un'istruzione basata sul turismo culturale e storico, che permetta di mostrare più chiaramente i processi educativi legati al turismo e i valori sociali che questo comporta.

1. Le passeggiate pedagogiche: nuovi scenari educativi

All'inizio del XX secolo, la pedagogia attiva, chiamata anche scuola nuova, arriva in Colombia con la prospettiva di trasformare la concezione dell'istruzione che si aveva in quel momento. Questa nuova impostazione rivoluziona vari aspetti, come il modo di concepire il ruolo dell'insegnante, il modo di acquisire nuove conoscenze, la funzione sociale della scuola e il focus posto sugli studenti: «Questa scuola rimpiazzerebbe il vecchio sistema “carcerario” con un gruppo sociale e organico, utile sia per la comunità che per le materie studiate. I campi, i laboratori, le aziende agricole sarebbero il nuovo terreno d'insegnamento che mostrerebbe ai ragazzi e alle ragazze il valore della scuola» (Rodríguez 2006, p. 133).

La scuola nuova diffuse tesi e pratiche che rompevano con il modello di scuola basato sulla trasmissione di contenuti legata alle conoscenze dell'insegnante, con contenuti prestabiliti. Una delle differenze più evidenti tra la scuola nuova e la scuola tradizionale è legata alla concezione dell'infanzia:

«L'istruzione tradizionale vede l'infanzia come uno stadio di imperfezione, uno stadio incompleto; molte delle sue pratiche si basano su spiegazioni pessimiste della natura umana. Al contrario, per la nuova pedagogia l'infanzia non è uno stadio effimero e di preparazione, ma una fase della vita che ha una sua funzionalità e una sua finalità e che è retta da leggi proprie e sottoposte a necessità particolari [...]. L'istruzione non deve guardare al futuro, ma al presente garantendo ai ragazzi la possibilità di

vivere la loro infanzia e viverla felicemente» (Palacios 1997 p.32).

Questo nuovo modello di istruzione proponeva di ripensare il rapporto insegnante-studente come un rapporto basato sulla fiducia e sull'affetto, generando così nuove forme di organizzazione degli studenti nelle scuole. Furono proposte forme di autoregolamentazione, di autogestione e d'insegnamento di modelli di democrazia e solidarietà. In generale, questo fu uno dei cambiamenti più profondi, poiché assegnava un nuovo ruolo all'insegnante e allo studente. In aggiunta a questo cambiamento nei rapporti, furono introdotti cambiamenti sostanziali legati ai metodi di insegnamento, all'organizzazione degli spazi, all'arredamento e al materiale didattico:

«Anche se l'impatto fu limitato, molte scuole soprattutto quelle annesse alle "Scuole Normali" cioè le scuole di formazione per insegnanti, passarono da avere uno spazio unico, quello della classe, a una realtà spaziale più complessa e, di conseguenza, ad una maggiore possibilità di socializzazione e di lavoro educativo. Così, furono create fattorie scolastiche, furono costruiti luoghi per la ristorazione e il benessere e alcuni spazi furono attrezzati per il gioco e per lo sport» (Sáenz; Saldarriaga; Ospina 1997 p.384).

Questi spazi cambiarono i metodi di insegnamento. Per esempio, furono introdotte le gite scolastiche e nuovi scenari formativi, che comportavano incontri di educazione ambientale e modi diversi di socializzare tra studenti e insegnanti. Uno dei maggiori sostenitori di questa idea fu il pedagogista Célestin Freinet¹ che propose "la passeggiata didattica". Per Freinet questo era lo spazio adatto agli studenti per relazionarsi con l'ambiente, con i loro compagni e con i loro insegnanti, oltre ad essere un modo per motivare gli alunni. Questo tipo di lezione comportava metodi di istruzione naturali, permettendo di esprimersi liberamente, di sviluppare la propria creatività e di coltivare la propria curiosità, tutti aspetti che si rafforzano attraverso lo scambio di esperienze durante la passeggiata didattica.

1 Pedagogista francese (1896-1966) che propone una serie di tecniche educative che suggeriscono di includere un metodo naturale di insegnamento. Il suo principale contributo è stato definire un metodo che permettesse agli studenti di sperimentare e di avvicinarsi ai principi della ricerca, partendo da una loro indagine personale. Inoltre, promuove l'autogestione, la cooperazione e la solidarietà.

La proposta di Freinet dà rilevanza alla pratica e all'azione pedagogica. La volontà di far entrare gli studenti in relazione con la vita e con la cultura che li circonda, marcò la sua proposta. La sua insistenza nel voler mettere in relazione l'insegnamento con i problemi della vita quotidiana sarà fondamentale per la nascita dell'idea di un' 'istruzione per il popolo'. Così, uscire con gli studenti, passeggiare, scrivere di ciò che si è visto, sarà la chiave per farli crescere e prepararli per il futuro. Questa proposta è uno dei punti fondamentali della pedagogia della scuola nuova. Secondo Freinet la scuola non è fatta solo di muri, che la costituiscono come spazio fisico, ma ha un rapporto diretto con i metodi che usa e la 'passeggiata' rappresenta una strategia pedagogica di conoscenza, esplorazione e apprendimento.

In Colombia uno dei programmi istituzionalizzati nel 1937 fu quello relativo alle "colonie scolastiche estive". Questo programma «seguiva le raccomandazioni dei medici di ridurre il lavoro degli studenti poveri e di dedicare 2 ore e mezzo allo studio e il resto del tempo all'attività fisica, allo sport, alle escursioni, alla lettura libera, all'igiene personale, alle coltivazioni e alla cura della colonia» (Sáenz; Saldarriaga; Ospina 1997 p. 317). In generale, i pedagogisti dell'attivismo e lo sviluppo della scuola nuova in Colombia, apportarono cambiamenti e trasformazioni alla pratica scolastica, come, per esempio, educare al di fuori della classe e individuare altri spazi di apprendimento, creare nuove relazioni tra insegnanti e studenti, sviluppare processi di autogestione, solidarietà e organizzazione, individuare i problemi del contesto come punto di partenza per nuove conoscenze. In questo precedente si possono individuare tre aspetti: il primo è comprendere come uscire dalla classe cambia i metodi di insegnamento e apprendimento, per esempio rendendo la conoscenza più vicina alla quotidianità dello studente; il secondo, è importante sottolineare come oggi molte istituzioni scolastiche organizzano delle gite, poiché le ritengono fondamentali per la formazione degli studenti; il terzo, la passeggiata didattica proposta da Freinet, è un dispositivo che aiuta a pensare con maggior attenzione ad una pedagogia del turismo.

2. Scuole amiche del turismo: avvicinarsi ad una pedagogia del turismo

Uno dei programmi di formazione nel settore turistico promosso dall'Organizzazione Mondiale del Turismo, è il programma Scuole Amiche del Turismo², che è inteso «come lo sviluppo di una cultura turistica che contribuisce alla concorrenza delle varie località e del paese, con una visione integrale di sviluppo sociale e economico» (Ministero del Commercio, dell'Industria e del Turismo, 2014 p. 5). Questo programma è portato avanti in Colombia dal 2015, attraverso la sua introduzione nell'istruzione di base (primaria, secondaria) e media, nelle scuole pubbliche che decidono di prendervi parte. Questo programma fa parte del Piano Nazionale Settoriale del Turismo (2018-2022) *Per un Turismo che fa Paese*, che lo ritiene un elemento chiave per lo sviluppo della cultura turistica nazionale. Il programma CAT si basa su tre punti cardine: la dimensione ludica, l'uso creativo del tempo libero e il turismo, articolati attraverso i Progetti Educativi Istituzionali (PEI) delle istituzioni scolastiche.

Nel 2018 in Colombia il programma è stato applicato da 72 istituzioni scolastiche di 18 Dipartimenti del paese. Questa proposta è stata accolta con successo. In generale le scuole collaborano con l'ufficio di consulenza messo a disposizione dal Viceministro del Turismo dove si:

«[...] cerca di far sì che le istituzioni scolastiche orientino le risorse scolastiche e didattiche, le strategie pedagogiche e il loro sistema di gestione in base ai loro programmi curriculari, secondo i contenuti turistici e di uso del tempo libero, in modo che questi fungano da cardine per la loro proposta curriculare. Come risultato della presenza trasversale del tema turistico all'interno dei Progetti Educativi Istituzionali (PEI) gli studenti avranno una maggiore sensibilità per tutte quelle attività gestite in base a criteri di sostenibilità ambientale, sociale, culturale e economica» (Ministero del Commercio, dell'Industria e del Turismo, 2014 p. 7).

Sebbene la scommessa del governo nazionale su questo programma sia che l'attività turistica divenga il principale motore dello sviluppo economico del paese, le azioni legate a quel programma sono soprattutto di carattere

2 Colegios Amigos del Turismo

pedagogico e si focalizzano sull'ambito del turismo educativo. I principi cardine cercano di spingere gli studenti a far loro il territorio, a sviluppare uno sguardo critico nei confronti dell'attività turistica e a individuare nuovi modi per conoscere e preservare il patrimonio materiale e immateriale del luogo.

I metodi stabiliti dal programma per mettere in atto i progetti delle istituzioni scolastiche partono dalla formazione turistica per gli insegnanti delle istituzioni stesse, dando così vita a uno scambio di sapere tra il turismo e le aree di competenza degli insegnanti. Una volta intrapreso questo processo, si fa una diagnosi istituzionale che permette di trovare punti di contatto tra la scuola e il settore turistico. Dopo aver visualizzato queste azioni, si inizia a incorporare il settore turistico a varie aree e vari progetti delle istituzioni scolastiche.

Alcune delle esperienze più significative che hanno caratterizzato lo sviluppo del programma all'interno delle istituzioni scolastiche, si basano su strategie pedagogiche di appropriazione del territorio, a partire dall'uso della cartografia sociale. Così facendo si permette una sorta di identificazione con il luogo da parte degli studenti e dei professori. Inoltre, si intensificano sia i processi di bilinguismo, poiché il turismo è un mezzo per mettere in pratica e rafforzare questo processo di formazione, sia l'esplorazione di varie aree della città, attraverso percorsi guidati per insegnanti e studenti. Ogni anno si svolgono incontri tra le istituzioni che fanno parte del programma, per mettere in luce le varie possibilità pedagogiche che il turismo fornisce per lo sviluppo di una cultura turistica di cura e conservazione.

3. Il turismo culturale: comprendere identità diverse

La relazione tra turismo e educazione è l'argomento di studio dei corsi dedicati al turismo del Corso di Laurea in Turismo e attività ricreative dell'Università Pedagogica Nazionale. Questa considera il turismo come un fenomeno socio-culturale rilevante per la contemporaneità, che tiene conto di problemi di carattere sociale, ambientale, economico e demografico. Infatti, il Corso di Laurea in Turismo e attività ricreative analizza in che modo i percorsi turistici di carattere culturale permettono di sviluppare processi pedagogici, caratterizzati da strategie e forme educative per conoscere, difendere e appropriarsi del territorio, mitigando l'impatto di

progetti capitalistici e utilitaristici, oltre a generare legami di comprensione culturale, che permettano la rivalorizzazione, il rispetto e il riconoscimento dell'altro.

Per Colom e Brown (1993) porre le basi di una pedagogia del turismo implica considerarlo come un ambito di studio interdisciplinare e all'interno di questo quadro «un ipotetico contributo del campo delle Scienze della Formazione sarebbe legato alla pratica di studiare il turismo partendo da sviluppi disciplinari diversi e esterni al turismo stesso» (1993, p. 57). Quindi per questi due autori esiste un rapporto tra istruzione e turismo soprattutto per quanto riguarda due aspetti: primo, il ruolo dell'istruzione in relazione al turismo e secondo, il ruolo del turismo o delle sue manifestazioni in relazione all'istruzione.

Per quanto riguarda il primo aspetto, la relazione più frequente si ritrova tra turismo e formazione, relazione che si stabilisce a partire dai piani di studio delle università e degli istituti con corsi dedicati al turismo. In questa prospettiva sono i pedagogisti coloro che proporrebbero di adattare i curricula scolastici, di modificare la metodologia e di ristrutturare i contenuti, tutti aspetti che normalmente vengono proposti dagli operatori turistici. Il punto di vista di un pedagogista in questo ambito favorirebbe il formarsi di una conoscenza legata alla formazione turistica. Per quanto riguarda il secondo aspetto, il ruolo del turismo in relazione all'istruzione, gli autori si chiedono che cosa abbia di istruttivo il turismo. La loro proposta è comprendere come il turismo venga ridefinito dalla intenzionalità educativa:

«Viaggiare presuppone sempre, nonostante il carattere di massa del turismo attuale, conoscere, ampliare e interiorizzare informazioni su vari aspetti come i costumi, i paesaggi, lo stile di vita, l'arte, la storia, etc, coniugandosi, inoltre, con l'azione, con l'attività: non c'è altro protagonista che il viaggiatore stesso, il turista, in definitiva colui che incarna le nuove conoscenze che si acquisiscono viaggiando» (Colom; Brown; 1993, p. 64).

Pertanto, il turismo è una strategia pedagogica che permette l'apprendimento dal punto di vista culturale, ambientale e delle relazioni. Colom e Brown (1993) ritengono che la pedagogia del turismo presenti tre aree di sviluppo fondamentali: primo, l'istruzione per la comprensione

internazionale, cioè, il turismo come la migliore cura per educare alla pace, alla solidarietà, alla comprensione dei popoli e a un'ideologia che difenda dal nazionalismo. Secondo, l'intercultura intesa come il comprendere e l'accettare altre culture e terzo, l'istruzione per lo svago e il tempo libero, che vuole analizzare in che modo le pratiche escursionistiche, il campeggio dedicato ai più giovani o gli scambi culturali e accademici favoriscano forme di istruzione basate sul turismo. Infine, la proposta di questi autori sviluppa contenuti e aree tematiche che favoriscono l'esercizio del turismo in ambiti di istruzione formale e non formale. Inoltre, Colom e Brown evidenziano la necessità di formare animatori turistici che esercitino da ambiti diversi la pedagogia del turismo.

Altri filoni dell'istruzione legata al turismo culturale (Ordon, Urpi 2010; Santana 2003; Barreto 2007), nascono dall'analisi della cultura come un costruito umano mutevole e diverso, che si apprende, si trasmette e si trasforma. La cultura può essere intesa come sostentamento dell'identità dei popoli tenendo conto dell'istruzione, delle tradizioni, dei valori e delle credenze. Il Servizio Nazionale del Turismo del Cile (2014) elenca alcune caratteristiche fondamentali della cultura legate al turismo:

- La cultura si condivide con altri. In questo senso, quello che si costruisce in maniera comune crea una nozione di noi alla quale gli abitanti sentono di appartenere. Ciò crea un senso di possesso della cultura e quando usciamo da questa cultura, come per esempio quando viaggiamo, siamo spinti a confrontarla con altre. Questo permette di paragonare le forme di pensare, agire e essere.

- La cultura si apprende. Le generazioni si fanno carico di trasmettere ai soggetti giovani i propri codici culturali, aspetto fondamentale per perpetuare la cultura.

- La cultura è dinamica. La cultura può trasformarsi proprio perché è trasmessa di generazione in generazione.

- La cultura è simbolica. La cultura è costituita da simboli che consolidano la memoria di un popolo e lo proiettano verso il futuro.

- Viviamo in un mondo culturalmente diverso. È pertinente parlare di "culture", riconoscendo tutta la diversità che esiste sia tra le società sia all'interno delle comunità umane.

Così, la cultura come un costrutto di valori, credenze e simboli, fornisce a una comunità una forma particolare di intendere il mondo e di organizzarsi da un punto di vista politico e sociale e questo è ciò che si può comprendere dall'esterno, dal punto di vista del turista. Ci sono vari aspetti a partire dai quali è stata concepita la relazione fra turismo e cultura. Il più diffuso ha a che fare con il ruolo del turista che viaggia per conoscere i beni culturali a cui una certa società ha dato vita nel corso della sua storia. Questo desiderio del turista di avvicinarsi alla storia, alla geografia e alle forme di relazione della comunità permette di sviluppare processi educativi e formativi sia per i turisti che per gli ospiti. Per Orduna e Urpy (2010), il turismo culturale è un'esperienza di svago creativo, che fa sì che il turista abbia un'attitudine aperta e propositiva, che si presenti all'incontro con la cultura come qualcosa di vivo:

«[...] da un punto di vista pedagogico, si possono creare condizioni favorevoli affinché il turista non sia passivo di fronte al bene culturale, non sia un mero ricettore d'informazioni ma che, piuttosto, vi si avvicini con una curiosità e una motivazione che lo portino a interessarsi e a dialogare con la realtà culturale che visita, in modo che possa vivere il turismo culturale come un'esperienza di svago che è, allo stesso tempo, anche soddisfacente e formativa» (Orduna; Urpy 2010, p. 89).

Questo modo di concepire la relazione della persona con la cultura permette uno scambio e allo stesso tempo una conoscenza che può aiutare gli studenti a comprendere molti dei contenuti trattati in classe. Lo sviluppo del turismo culturale a scuola è stato significativo. Molti insegnanti usano le uscite culturali come strumento per avvicinare e coinvolgere gli studenti e per confrontare i vari temi trattati. Inoltre, è importante ricordare che proprio in questo senso, veniva promosso il *Gran Tour* o *Viaggio di formazione*. Alla fine del XVIII secolo in Inghilterra si organizzavano viaggi culturali per giovani nobili e borghesi, con lo scopo di far acquisire loro un maggior livello di formazione e di cultura. Il viaggio durava tra i due e i tre anni e si svolgeva in compagnia di un tutor (Jiménez 1986).

Il rapporto fra cultura, educazione e turismo, ha fatto passi avanti nel definire proposte sia per l'istruzione formale che informale. Queste proposte presentano modi diversi di mettere in relazione le conoscenze che

si acquisiscono con le esperienze nel mondo. In questa prospettiva, Pastor (2004) propone di considerare il museo come centro per l'educazione al patrimonio e afferma che il valore del patrimonio culturale deve essere contemplato e rivalorizzato dalle comunità. Secondo Homs un'istruzione che riconosce il valore della sua storia favorisce il rispetto per la dignità umana e le culture diverse. La sua proposta è focalizzata sul trasformare l'idea che abbiamo del museo come luogo per conservare degli oggetti antichi nell'idea di un luogo per interagire con il passato e il presente, cioè considerare il museo come un'istituzione sociale che ha come fine l'educazione. Anche se la sua proposta non menziona in modo esplicito il turista, tra le righe si può leggere l'importanza di comprendere come la relazione tra cultura e istruzione deve partire da presupposti ampi, che permettano agli utenti che accedono ai musei e tra questi i turisti, di vivere un'esperienza formativa che arricchisca le loro vite:

«[...] Deduciamo che, nonostante l'offerta formativa tradizionale rivolta ai gruppi scolastici debba essere mantenuta e ampliata, si devono prendere in considerazione altre necessità e un pubblico diverso, all'interno di un percorso che porti a una maggiore consapevolezza dell'importante ruolo formativo dei musei per la vita culturale della società in cui questi musei sono immersi, e delle loro grandi possibilità di influire sulla formazione permanente di tutti gli individui» (Pastor 2004, p. 99).

L'istruzione può dare un grande contributo al settore turistico e viceversa; per esempio, avvicinare di più i musei alle persone con strategie didattiche ampie permetterà agli utenti di vedere il museo come un'ambiente formativo per il tempo libero, dove in modo piacevole, si acquisiscono conoscenze culturali e sociali importanti. In questo senso, uno degli aspetti che studia la sociologia del turismo è proprio l'impatto della cultura turistica sulla popolazione, intesa come il comportamento del turista nel luogo di destinazione. Per Barreto (2010): «[...] quando il turista esce dal suo ambito quotidiano e lascia da parte la sua routine, entra in un mondo che è al di fuori della vita ordinaria, un mondo dove le regole sono temporaneamente sospese e da dove si ritorna rinnovati».

Quello che si vuole sottolineare è proprio come la cultura turistica sia quella che permette l'incontro e il confronto tra vari modi di intendere

e vedere il mondo; tuttavia, questo confronto culturale ha un impatto in entrambi i sensi, da un lato per il turista per il quale in alcune occasioni questa esperienza si riduce all'aspetto esotico del luogo e dall'altro lato per l'ospite, che può modificare i suoi "valori" per adeguarli alle richieste del turista. Si stabilisce cioè un rapporto commerciale all'interno del quale la cultura si vende al miglior offerente.

Sebbene uno dei pericoli maggiori di una pratica turistica di massa siano gli effetti culturali di cui soffrono le comunità, bisogna dire che in generale, le proposte educative legate a questo tipo di turismo tentano di mitigarle, cercando di preservare l'identità attraverso processi formativi che promuovono la conoscenza e il rispetto delle credenze e delle tradizioni sociali. Inoltre, questo tipo di turismo rafforza i legami tra i membri della comunità, che riconoscono i propri conterranei come co-partecipanti alla costruzione della cultura e del tessuto sociale.

Nel caso della Laurea in Turismo e Attività ricreative, si portano avanti pratiche di insegnamento all'interno dei centri sociali e culturali, dove, a partire da esercizi di interpretazione culturale, gli studenti delineano strategie pedagogiche e didattiche affinché i turisti che visitano questi luoghi di interesse siano consapevoli del modo in cui si è formata la cultura nazionale. Inoltre, si stabiliscono alcuni protocolli per insegnare ai turisti il rispetto e l'uso corretto degli spazi e viene anche dato un feedback riguardo al confronto tra culture e l'importanza che queste hanno nella vita quotidiana degli abitanti locali e dei turisti.

4. Considerazioni conclusive

La sfida della pedagogia del turismo è creare spazi per affrontare i problemi contemporanei indotti da una pratica turistica eccessiva: trasformare le tradizioni e le culture locali in souvenir, cioè in oggetti per soddisfare i bisogni dei consumatori, generando dinamiche di esclusione sociale ed economica delle comunità ospitanti, poiché l'attività è controllata da società esterne. È quindi necessario creare scenari e dinamiche di incontro tra turisti e residenti che trascendano un rapporto commerciale, per ricrearlo come un rapporto di scambio culturale, apprendimento e divertimento con pratiche creative, ludiche e rispettose. Ciò implica la necessità di avvicinare comunità, funzionari pubblici, promotori e aziende alberghiere, ristoranti,

guide e turisti. In breve, questa pedagogia deve arricchire le relazioni che animano l'industria del turismo. Questa sfida pone la necessità di sviluppare le mediazioni educative con contenuti multimediali che mettano in contatto i diversi attori coinvolti nel turismo. Ad esempio, le scuole possono promuovere la creazione di messaggi pubblicitari che rafforzino le reti di appropriazione dei territori, nonché modalità di diffusione. La pedagogia del turismo si impegna a contribuire alla trasformazione delle ingiuste relazioni che questo settore produce.

Bibliografía

BARRETO Margarita (2007). *Turismo y cultural relaciones contradicciones y expectativas*. Pasos Revista de Turismo y Patrimonio Cultural. España; Canaria: Asociación Canaria de Antropología, 12 abril 2020. <www.pasosonline.org>

CAMPODÓNICO Rossana; CHALAR, Luis (2017). El abordaje interdisciplinario en el turismo. El campo de análisis TEMA como propuesta metodológica. “Estudios y perspectivas en Turismo”. 26, n. 2, p 461-477, 12 abril 2020. <www.estudiosenturismo.com.ar/PDF/V20/N06/v20n6a05.pdf>

COLOM Antonio; BROWM Geraldo (1993). *Turismo y educación (bases para una pedagogía del turismo)*. “Revista española de pedagogía”. 194, p. 57-75.

JIMÉNEZ Luis (1986). *Teoría turística*. Colombia; Bogotá: Universidad Externado de Colombia

MINISTERIO DE COMERCIO, INDUSTRIA Y TURISMO (2014). *Colegios amigos del turismo*. Colombia; Bogotá: Mincit.

MINISTERIO DE COMERCIO, INDUSTRIA Y TURISMO (2018). *Plan Sectorial del Turismo (2018-2022) Turismo el propósito que nos une*. Colombia; Bogotá: Mincit. 12 abril 2020. <www.mincit.gov.co/CMSPages/GetFile.aspx?guid=2ca4ebd7-1acd-44f9-9978-4c826bab5013>

ORDUNA Gabriela; URPI Carmen (2010). *Turismo cultural como experiencia educativa de ocio Polis* [En línea], 26, 2010, 19 abril 2019. <<http://journals.openedition.org/polis/102>>

PASTOR Ma. Inmaculada (2004). *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. España; Barcelona: Ariel.

PALACIOS, Jesús (1997). *Educación en el siglo XX (I)*. Venezuela; Caracas: Laboratorio educativo.

RODRIGUEZ, Astrid B (2006). Las prácticas corporales y su relación con la pedagogía en la escuela colombiana en 1935. “Revista lúdica pedagógica”, 2, n. 11, p. 132-138.

SÁENS, Javier, SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia; Antioquia: Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Universidad de Antioquia.

SANTANA Agustín (2003). *Turismo cultural, culturas turísticas*. “Horizontes Antropológicos” 9, n. 20, p. 31-57.

SERVICIO NACIONAL DE TURISMO DE CHILE. *Turismo cultural una oportunidad para el desarrollo local. Guía metodológica*. Chile; Santiago: Sernatur.

Parte seconda

Definizioni

Eventi culturali e turismo educativo nella società post-moderna

Barbara Maussier, PhD Università di Roma Tor Vergata

Abstract

Attraverso una riflessione sulla centralità del tempo libero nella società postmoderna si evidenziano alcune prospettive applicative. Tali prospettive sono finalizzate al rinnovamento della funzione pedagogica degli eventi di approfondimento culturale nel turismo educativo. Il tempo libero non è più considerato periferico rispetto a quello centrale dedicato al lavoro. Nella pratica delle attività di tempo libero, concepite come pratiche di consumo culturale, si stanno sviluppando nuovi significati sociali. Al *leisure* ora è richiesto di rispondere alle esigenze di affermazione di identità, ricerca di senso e creazione di relazioni autentiche.

Opportunities for cultural and educational tourism studies in post-modern society

Barbara Maussier, *PhD Università di Roma Tor Vergata*

Abstract

Practical perspectives are offered through a reflection on the centrality of leisure time in post-modern society. These perspectives aim to renew the educational function of opportunities for cultural studies in educational tourism. Leisure time is no longer considered peripheral to central work time. New social meanings are developing in the practice of leisure activities, conceived as cultural consumption practices. Leisure is now called on to respond to the needs of stating identity, searching for meaning and creating authentic relations.

Introduzione

Nella società contemporanea il tempo libero acquisisce una nuova centralità nella vita dell'uomo postmoderno, in termini quantitativi e qualitativi (Bell 1973; Touraine 1970; Lash, Urry 1994) rispondendo a nuove funzioni sociali. L'azione congiunta del progresso tecnologico, dello sviluppo organizzativo, della globalizzazione, dei *mass media* e della scolarizzazione di massa ha comportato la riduzione, il cambiamento o l'annullamento dei tempi di lavoro. Si espande il tempo per sé e si produce un tipo nuovo di società centrata sulla produzione di informazioni, servizi, simboli, creatività, valori ed estetica. Tutto ciò ha determinato nuovi assetti economici, nuove forme di lavoro e di tempo libero, nuovi valori, nuovi soggetti sociali e nuove forme di convivenza. Il tempo diventa un *fluire* di esperienze che, come sostiene il sociologo De Masi, prevede la compresenza di momenti di lavoro che generano ricchezza, di gioco che generano divertimento e di studio che generano conoscenza. Il modello dell'*Ozio Creativo* (De Masi 2002) si esplicita in molte professioni della nuova classe creativa analizzata da Richard Florida (2003).

Tale commistione di momenti di vita ha generato una maggiore diversificazione nella percezione/utilizzo del *leisure* del quale non si ha più un'esperienza su base prescrittiva e codificata, ma è diventato un contenitore polisemico all'interno del quale l'individuo assegna i propri significati, riconoscendosi più o meno nelle nuove forme di socialità postmoderne descritte da Maffesoli (2004), che si caratterizzeranno per una comunione di interessi, stili di vita e gusti che diventano nuovi codici simbolici sui quali ricostruire la nuova dimensione comunitaria e la propria identità sociale (Maussier 2014). La frammentazione della realtà sociale e la pluralizzazione dei centri di potere e dei sistemi di riferimento e di significato ha determinato effetti disgregatori sul tessuto sociale e sulla struttura cognitiva dei soggetti (Calvaruso, Abruzzese 1985).

Il disorientamento determinato dalla perdita di un centro unitario di legittimazione, controllo e riferimento, ha determinato la fine di una visione unica del mondo e il relativismo postmoderno, con il conseguente crollo delle vecchie istituzioni culturali e dei vecchi agenti socializzanti, ha lasciato uno spazio creativo al tempo libero, determinandone le sue nuove funzioni sociali. Gli agenti tradizionali della socializzazione risultano spesso perdenti rispetto ai nuovi *media* che trasmettono nuovi modelli culturali e

di comportamento. Nella pratica delle attività di tempo libero, concepite come pratiche di consumo culturale, si stanno sviluppando nuovi significati sociali. Secondo una recente ricerca (Maussier 2018) nei prossimi anni il *leisure* sarà sempre più utilizzato per trovare risposta ai bisogni di:

- costruzione identitaria e di affermazione sociale;
- approfondimento culturale;
- autorealizzazione;
- crescita interiore;
- relax per ricaricare le pile e riorganizzarsi in modo produttivo;
- socializzazione;
- soddisfazione delle esigenze familiari;

La *partecipazione ad un evento di approfondimento culturale* in questo senso può rappresentare un momento per condividere rituali collettivi e per sentirsi parte di un gruppo o di una “tribù sociale”. Per eventi di approfondimento culturale si intendono quegli eventi in cui il pubblico cerca l’approfondimento assieme al valore esperienziale e alla trasmissione del sapere, caratterizzati da un’unità di tempo, luogo e tema (Guerzoni 2008). Simili manifestazioni, talvolta impropriamente apparentate a fiere, premi, concorsi, saloni o rassegne, in Italia hanno registrato una crescita assai marcata negli ultimi anni (dal 1997 con la nascita del Festivalletteratura), seppur con un certo ritardo rispetto a quanto è accaduto nel resto d’Europa. Questi eventi diventano momenti di aggregazione, di esperienze da condividere attraverso le quali comunicare i propri sistemi di valori e stili di vita. Al *leisure* ora è richiesto di rispondere alle esigenze di affermazione di identità, ricerca di senso e creazione di relazioni autentiche.

Il tempo libero non è più considerato periferico rispetto a quello centrale dedicato al lavoro. Tra i trend più rilevanti va segnalata la ricerca di pratiche creative di *Serious Leisure* (Stebbins 1996), ovvero la ricerca di quelle attività ricreative che sono sufficientemente interessanti per il partecipante da fargli sviluppare una carriera nella quale acquisire ed esprimere una combinazione delle sue abilità speciali, conoscenze ed esperienze. La crescita generalizzata dei livelli di reddito, l’innalzamento dei livelli di istruzione e l’aumento del tempo extra-lavorativo secondo la letteratura hanno inciso positivamente sulla diffusione alla partecipazione culturale (Maussier 2010).

1. Dal Grand Tour al turismo culturale

Secondo l'Organizzazione Mondiale del Turismo (OMT in inglese UNWTO) il *turismo* è:

«Un fenomeno sociale, culturale ed economico che comporta il trasferimento di persone verso paesi o luoghi al di fuori del loro normale ambiente per scopi personali o aziendali/ professionali. L'OMT considera turista chi soggiorna almeno una notte (e comunque per un periodo non superiore ad un anno) al di fuori della propria residenza abituale. Chi si allontana dalla propria residenza per un lasso di tempo inferiore alle 24 ore, quindi senza effettuare pernottamento, è denominato escursionista. Queste persone, turisti ed escursionisti, sono chiamate visitatori e il turismo ha a che fare con le loro attività, alcune delle quali comportano spese turistiche» (UNWTO 2019).

In questo termine sono inclusi coloro che viaggiano per svago, riposo e vacanza, visite ad amici e parenti, motivi di affari e professionali, di salute, religiosi. Il 'viaggio' in generale dovrebbe essere occasione di conoscenza di sé, dell'altro, di sé e dell'altro in relazione; comporta la conoscenza dei luoghi, della cultura, della memoria, della storia e del vissuto dell'altro e risponde al bisogno umano di confrontarsi con la diversità, per aumentare il livello di conoscenze, generare nuove esperienze e nuovi incontri, tendendo ad accrescere il livello culturale dell'individuo. Più nel dettaglio il "viaggio di istruzione" o "turismo educativo", è una delle tante espressioni possibili del "turismo culturale" che, come recita la definizione della *World Tourism Organization* (UNWTO), consiste in:

«Un tipo di attività turistica in cui la motivazione essenziale del visitatore è apprendere, scoprire, sperimentare e consumare le attrazioni/i prodotti culturali tangibili e intangibili in una destinazione turistica. Queste attrazioni/prodotti riguardano un insieme di materiali distintivi, caratteristiche intellettuali, spirituali ed emotive di una società che comprende arte e architettura, patrimonio storico e culturale, patrimonio culinario, letteratura, musica, industrie creative e culture viventi con i loro stili di vita, valore sistemi, credenze e tradizioni» (UNWTO 2017).

Assumendo come riferimento la definizione della UNWTO, il "turismo

culturale” può produrre varie tipologie di spostamenti: dalle visite a monumenti e siti archeologici alla partecipazione a festival, concerti, mostre o eventi culturali di altro tipo; dai viaggi di studio ai pellegrinaggi religiosi e ancora alla partecipazione a manifestazioni legate all’enogastronomia, all’artigianato e allo sport. Non si tratta di un fenomeno nuovo: il turismo culturale è una tipologia di turismo generata dalla volontà di conoscere le risorse culturali (tangibili e intangibili) di un luogo diverso da quello in cui si risiede, che possiamo far risalire alle prime forme del *Grand Tour* del 1600, nelle quali giovani aristocratici, accompagnati da un tutore, viaggiavano per scoprire nuove culture e vivere un rito di passaggio alla maturità (Simonicca, 1997). Recentemente il turismo culturale ha assunto dei nuovi connotati definiti dalla capacità dei luoghi di mettere in moto quella parte dell’industria culturale che è legata al *brand* di una destinazione, non più collegato esclusivamente al patrimonio tangibile. In Italia si è registrata una crescita dell’attenzione verso questa tipologia di turismo, legata soprattutto ai “festival di approfondimento culturale” che si svolgono in centri urbani di piccole e medie dimensioni come Mantova, Modena, Trento, Giffoni, ecc. (Treccani 2013; Maussier 2010).

2. L’event tourism e la funzione socio-pedagogica degli eventi di approfondimento culturale

Gli eventi si stanno definendo in tutto il mondo come settore crescente e vivace delle industrie del turismo e del tempo libero e si ritiene che abbiano notevoli impatti economici, socioculturali, educativi e politici sulla destinazione e sui gruppi che li ospitano. Diversi sono gli studiosi che lavorano sullo sviluppo di modelli validi per determinare l’impatto economico degli eventi sulle comunità ospitanti (Arcodia 2006, Guerzoni 2008) e recentemente si è ampliato l’interesse verso il tema della sostenibilità e dell’impatto sociale che gli eventi possono determinare (Burbank et al. 2001; Fredline & Faulkner 2001; Roche 2000; Kim & Uysal 2003; Andersson et al. 2004; Deccio & Baloglu 2002; Kim et al. 2006). Ogni tipologia di evento di approfondimento culturale, artistico, sportivo, religioso, commerciale può porsi differenti obiettivi, come promuovere una disciplina, puntare sulle valenze sociali, coinvolgere in maniera trasversale una pluralità di soggetti,

favorire le relazioni, stimolare le integrazioni e il dialogo fra culture diverse, mantenere vive alcune tradizioni, promuovere le peculiarità del territorio ospitante, affermare le capacità amministrative di chi governa, generare profitto. Le nuove ‘feste postmoderne’, se programmate in un certo modo, possono essere un tempo/luogo per:

- costruire e/o confermare la propria identità sociale;
- generare capitale sociale;
- generare economia;
- trasmettere e approfondire una certa cultura.

Gli ‘eventi di approfondimento culturale’ costituiscono oggi un potente fattore di attrazione per il turismo e fanno parte dei piani di sviluppo e marketing di diverse località turistiche per rispondere alla crescente competitività del mercato. Il turismo generato da questi eventi può generare numerosi benefici in termini economici, culturali e sociali, diventando un modello di sviluppo sostenibile per la destinazione e i suoi *stakeholders* (organizzatori, comunità locale e *visitors*) e un *medium* culturale efficace del territorio. Nella letteratura del turismo il termine *Event tourism* è usato principalmente per descrivere la pianificazione sistematica, lo sviluppo e la commercializzazione di festival ed eventi speciali come attrazioni turistiche, catalizzatori e costruttori di immagini (Getz and Wicks 1993; Getz 2008, 2005). Il tema della sostenibilità e dell’impatto sociale negli *Event Studies* viene spesso associato alla *Teoria degli stakeholders* e della *Corporate Social Responsibility* (CSR), all’ambiente, alla gestione delle risorse umane e alla trasparenza economica.

Nel caso specifico del turismo educativo delle scuole per esempio, numerosi sono gli *stakeholders* che a vario titolo se ne occupano (gli istituti scolastici, le istituzioni, i *tour operators* specializzati, le associazioni ecc.). Gli ‘eventi di approfondimento culturale’ possono rinnovare la loro dimensione pedagogica programmando i propri obiettivi sin dalla fase di ideazione e pianificandoli nella dimensione organizzativa (risorse umane, finanziarie, materiali e culturali) e comunicativa (istituzionale, marketing, interna) dell’evento stesso. La variabile decisiva è connessa alla ‘programmazione’. La pianificazione sostenibile diventa quindi strategica per una pedagogia degli eventi di approfondimento culturale.

I recenti studi sulla liminalità (Turner 1969, 1974, 1982) e sulla dimensione

comunitaria che caratterizzano gli eventi contemporanei (Chalip 2006) ci portano a riflettere sulle potenzialità etiche e socio-pedagogiche degli eventi come catalizzatori di un possibile *social change*. La dimensione comunitaria e la nuova funzione socializzante che tali eventi possono sviluppare nel turismo scolastico, come in quello degli adulti, sono gli aspetti strategici a cui si deve dare importanza per pianificare, in un'ottica sostenibile, una 'pedagogia degli eventi'. Questo per esempio può avvenire attraverso il coinvolgimento dei partecipanti (*visitors* e *residents*) con 'forme di volontariato' o di 'progettazione dal basso' dell'evento, includendo in modo attivo la popolazione residente. Se tali dimensioni vengono previste e programmate in fase di ideazione, possono essere un efficace fattore attrattivo anche per i *serious tourists* (Getz 2011; Stebbins 1996) che cercano negli eventi una importante componente relazionale e di approfondimento culturale. Si disegna così una 'Nuova Festa Postmoderna' che assume nuovi significati attribuiti in modo elettivo e creativo dai nuovi partecipanti cosmopoliti, colti e mediatizzati, e diventa anche uno strumento di rivitalizzazione del capitale sociale della comunità ospitante. Gli 'eventi di approfondimento culturale', in questo modo, acquisiscono una loro eticità autonoma in un'ottica di "sviluppo sostenibile", che può portare effetti benefici sia ai *visitors* che ai *residents* dal punto di vista economico, ambientale e sociale.

L'antropologia degli eventi dimostra che la loro natura celebrativa genera uno spazio liminoide che può favorire il valore sociale, in particolare attraverso un senso di *communitas* (Turner 1969,1974,1982). Per attivare e amplificare la liminalità e il senso di *communitas*, gli organizzatori di eventi e i pianificatori della comunità ospitante dovrebbero favorire l'interazione sociale e incoraggiare la dimensione celebrativa, consentendo momenti di socialità tra i visitatori dell'evento, creando eventi sociali correlati, facilitando opportunità sociali informali, producendo eventi collaterali tematizzandoli ampiamente. Le narrazioni, i simboli, i significati che ne derivano possono poi essere utilizzati per risolvere problemi sociali, costruire reti e potenziare l'azione della comunità. Questi effetti possono essere rafforzati quando si integrano diverse discipline nell'offerta di un evento e quando gli elementi commerciali supportano la dimensione sociale (Chalip 2006).

3. Prospettive applicative per massimizzare la dimensione socio-pedagogica degli eventi

La dimensione socio-pedagogica che si vive nelle esperienze turistiche di partecipazione agli eventi di approfondimento culturale non si limita alla narrazione dell'elemento culturale attraverso i contenuti della *performance*, ma è visibile anche nei molteplici aspetti che costituiscono il sistema d'offerta della manifestazione e che sono programmati sin dalla fase di ideazione dell'evento: l'estetica della *location*, la piacevolezza dei servizi di attenzione al fruitore e la personalizzazione delle attività collaterali. La socializzazione di questi momenti di acquisizione di cultura, soprattutto nei casi di formazione scolastica, può quindi diventare un'opportunità di 'apprendimento organizzativo' che favorisce una maggiore consapevolezza critica della realtà, fornendo competenze anche per il consumo.

Secondo la prospettiva delle scienze sociali l'educazione può essere intesa come affinamento della sensibilità, come correzione del comportamento, come trasmissione e acquisizione di elementi culturali, estetici, morali (Gallino 1978/2014). Attraverso l'educazione, bisogna imparare ad apprendere, imparare a fare, ma soprattutto imparare ad essere, costruendo in questo modo la propria identità sociale. Mentre nella società industriale, centrata sul lavoro, l'educazione formale era nata con l'obiettivo di trasferire le competenze necessarie per la produzione, nella società postindustriale, grazie all'innovazione tecnologica ed organizzativa, il tempo libero ha acquisito una maggiore centralità e l'educazione dovrebbe considerare importante anche insegnare come utilizzare il proprio tempo libero, fornendo competenze non solo legate alla produzione, ma anche al consumo, rendendo le scelte degli individui più consapevoli, in una società sempre più complessa e mutevole (Maussier 2020).

Secondo Edgar Morin (2015), iniziatore del 'pensiero complesso', oggi emerge la necessità di una nuova conoscenza che superi la separazione dei saperi presente nella nostra epoca e che sia capace di educare gli educatori ad un pensiero della complessità. Morin auspica una rivoluzione del pensiero e una riforma profonda dell'educazione, fondata sulla sua missione essenziale, che già Rousseau (1762/2013), aveva individuato: insegnare a vivere. Per massimizzare i benefici della dimensione socio-pedagogica degli eventi di approfondimento culturale è importante che la pianificazione strategica

dell'evento sia elaborata in relazione allo sviluppo sostenibile del territorio che lo ospita.

La progettazione culturale di un evento dovrebbe inevitabilmente partire da un'accurata analisi del territorio nel quale va a innestarsi. A tale autovalutazione del rapporto tra festival e territorio segue l'analisi dei fattori attrattivi e dei punti di debolezza attraverso il coinvolgimento degli operatori locali al fine di definire, in un'ottica sistemica, un armonioso e coordinato programma di sviluppo e di turismo sostenibile. Per fare ciò è necessario applicare una vera e propria pianificazione strategica della risorsa 'evento' nel progetto di sviluppo del territorio (Maussier 2010). Tale processo può essere coordinato dall'*event manager* come facilitatore dei processi collaborativi di sviluppo tra i vari *stakeholders*: residenti, turisti, *performers*, media, organizzazioni sportive, attori della destinazione, agenzie di viaggio, sponsors (Getz et al. 2005). Partendo dall'analisi dell'ambiente interno ed esterno, attraverso alcuni strumenti come la *swot analysis*, il *focus group*, le ricerche previsionali, l'analisi del territorio e il *benchmarking* con lo scenario competitivo, si definisce la situazione iniziale. Si prospetta quindi una visione di sviluppo strategica e sostenibile da implementare nelle varie fasi del "progetto evento", attraverso una puntuale definizione di modelli empirici e piani di lavoro, stabilendo "chi fa cosa", assegnando le relative responsabilità, definendo le scadenze temporali e mantenendo sotto controllo i costi in un approccio sistemico e territorialista (Maussier 2010). In questo processo, la prima fase è relativa allo studio finalizzato alla comprensione degli effetti che lo sviluppo dell'evento potrebbe avere sul territorio, a livello economico, ambientale e sociale, al fine di ottenere un maggiore coinvolgimento e supporto da parte della popolazione locale.

La seconda consiste nello studio del territorio sotto il profilo turistico, al fine di valutarne le risorse e i servizi. Successivamente viene elaborato un piano di sviluppo turistico della località, in un'ottica di sostenibilità del territorio. Tale piano una volta valutato deve essere presentato ai cittadini, in modo da farli sentire coinvolti e partecipi alle iniziative turistiche della località. Infine occorre posizionare il territorio nella mente dei turisti, per farlo percepire come una vera e propria destinazione. In questo caso, la manifestazione diventa parte integrante dell'offerta turistica di un dato territorio e può costituire, rispetto alle motivazioni di viaggio del turista, un elemento complementare o la ragione stessa della vacanza. È necessario

ragionare in un'ottica sistemica, prendendo in considerazione sia le imprese presenti sul territorio locale sia la popolazione residente sia i turisti. Ciò richiede l'affermazione di una logica collaborativa e di fiducia tra gli attori impegnati sul luogo di erogazione dei servizi (Betta e Maccagnan 2010; Tamma 2002). Il rapporto evento-territorio assume quindi un'importanza strategica. L'etica vincente di un evento nasce dall'attitudine all'ascolto della comunità di riferimento, ai suoi valori e identità; può infatti rimanere un evento unico e irripetibile oppure andare a comporsi in un progetto più ampio, che, nel suo insieme, è un programma che tocca i fondamenti di una comunità, fino a raggiungere modelli di turismo incentrato sulla creazione di eventi (Maussier 2010).

Secondo una recente ricerca sul futuro degli eventi, che ha coinvolto undici esperti a livello internazionale sul tema e che ha analizzato l'evoluzione del rapporto tra eventi e cultura, nei prossimi anni gli eventi di approfondimento culturale continueranno ad essere uno straordinario *medium* di esperienza culturale individuale e collettiva e un potente mezzo per promuovere l'identità di un territorio. Essi diventeranno utili strumenti di apprendimento soprattutto per i giovani che saranno sempre più distratti dalle nuove tecnologie che renderanno difficoltosi la concentrazione e l'uso di strumenti di apprendimento tradizionali. I linguaggi utilizzati da questi eventi saranno in grado di coniugare la cultura con l'*appeal*, perché resi tecnicamente più attraenti con l'incremento di innovazioni e proposte sempre sorprendenti in chiave di luci, colori, atmosfere, suoni, persino odori e profumi.

La cultura digitale continuerà a determinare una sempre maggiore assenza di occasioni di condivisione e confronto faccia a faccia, mentre gli eventi faciliteranno occasioni di incontro e di dialogo fra culture diverse, anche grazie alla partecipazione di *performers* provenienti da paesi diversi. Nel caso dei festival musicali addirittura, la musica dal vivo continuerà a essere uno dei veicoli fondamentali per la diplomazia internazionale. Il modello "festival" supererà il concetto di format per divenire paradigma ideale di nuove modalità di narrazione, divulgazione, approfondimento, sperimentazione (vedi Festival della Filosofia di Modena, Festival dell'Economia di Trento, Festival della Mente di Sarzana ecc.). Gli eventi legati a storia, cultura e tradizioni locali, spesso creati come forme di "autenticità" e/o di "autenticità rappresentata" ai fini dello sviluppo turistico, serviranno a mantenere viva, a

rinnovare e a promuovere la tradizione. Ciò sarà rivolto ai visitatori ma anche ai residenti, specie alle nuove generazioni. Gli eventi continueranno a essere utilizzati come momenti di formazione, di apprendimento, di divulgazione di conoscenza soprattutto da scuole, università, enti, istituzioni e aziende. La multimedialità, il *mobile*, i social media e l'interattività renderanno gli eventi ancora più vicini al pubblico dei giovani, stimolando continui cambiamenti e innovazioni con forme di rappresentazione ibride tra *on line* e in presenza (Maussier 2018).

4. Considerazioni conclusive

Nel rapporto che si crea tra evento e incremento del capitale sociale (Arcodia 2008) si individuano le potenzialità per una nuova pedagogia degli eventi, intesi come luoghi di trasformazione/consolidazione identitaria dell'uomo postmoderno. Il concetto di capitale sociale (Portes, 1998) è usato in letteratura per indicare la capacità degli individui di ottenere benefici in virtù della loro appartenenza a strutture sociali. Il capitale sociale sviluppato dagli eventi è concettualizzato non solo come una risorsa in sé, ma come veicolo per acquisire ulteriori risorse (Arcodia 2008).

Mentre l'evento in sé ha una durata limitata nel tempo, le implicazioni ad esso collegate possono andare al di là della manifestazione sia nella fase di preparazione sia nelle conseguenze a lungo termine con riferimento all'eredità che l'evento lascia in un dato contesto urbano e territoriale, dal punto di vista economico, culturale e di trasformazione del territorio (infrastrutture, edifici, sistemi di mobilità) (Cherubini et al. 2007). È importante capire l'impatto che la cultura e gli eventi di approfondimento culturale oggi possono determinare a livello individuale e comunitario, in modo che possa essere programmato e gestito in modo più sostenibile e rinnovando, in questo senso, il valore pedagogico dell'esperienza turistica. L'educazione alla fruizione di queste forme di turismo può quindi diventare un'opportunità strategica per un nuovo modello di socializzazione dell'individuo nella società postmoderna.

Secondo una recente ricerca dell'Osservatorio del Turismo della Campania sul Turismo Scolastico (2008), fare turismo etico e al contempo di qualità in un contesto scolastico significa, ovviamente, puntare non sulla sola istruzione,

affiancata dai classici elementi di svago ed evasione universalmente associati alle gite, ma anche sull'accrescimento della consapevolezza dei ragazzi rispetto al fenomeno del viaggio. Per raggiungere questo obiettivo vengono suggeriti alcuni principi di base:

- *l'interculturalità*: programmare incontri sul posto in cui i ragazzi possano misurarsi con persone in ambiti variamente rappresentativi della destinazione del viaggio, come per esempio l'anziano che è in grado di raccontarne la memoria storica, l'artigiano che costruisce strumenti o trasforma prodotti naturali locali in alimenti, l'artista che suona, il contadino, il biologo, accostando così i giovani al modo di vivere e lavorare delle persone e assistendo a come le cose vengono vissute e messe in pratica tutti i giorni;
- *lo sviluppo dell'economia locale*: scegliere alloggi, trasporti e ristorazione possibilmente di proprietà locale affinché i proventi restino in circolo nell'economia dei luoghi visitati;
- *lo sviluppo delle località minori*: non limitarsi a visitare i luoghi più noti, ormai meta del turismo di massa, ma scoprire nuove località anche meno promosse e pubblicizzate. Scegliere gastronomia e alloggi semplici di carattere locale, percorrere a piedi quanto più possibile gli itinerari della propria giornata in modo da osservare davvero come vive la gente;
- *favorire lo slow tourism*: durante il viaggio il tempo deve essere gestito in modo tale da permettere ai ragazzi di assaporare tutte le cose, le bellezze e i paesaggi del luogo, evitando quindi di prefiggersi decine di mete, frammentando il viaggio in continui spostamenti a caccia di attrazioni sempre nuove;
- *cercare soluzioni low cost*: a causa del forte calo del potere d'acquisto delle famiglie italiane tentare di ridurre fortemente i prezzi dei viaggi cercando di destagionalizzare i periodi in cui si effettuano i viaggi d'istruzione.

Infine la ricerca suggerisce, al fine di un maggior sviluppo del Turismo Scolastico, di:

- creare o intensificare una rete tra gli operatori turistici e le istituzioni attraverso l'organizzazione di seminari, convegni, forum, workshop,

finalizzati a favorire l'incontro degli operatori di settore, alla programmazione sinergica degli interventi promozionali;

- progettare e realizzare un monitoraggio statistico a livello regionale che consenta di analizzare il flusso turistico partendo dalle condizioni attuali e osservando la sua evoluzione dopo l'avvio di una serie di interventi a scopo promozionale;
- creare Itinerari scolastici innovativi;
- realizzare un portale Internet dedicato al turismo scolastico.

Bibliografia

ANDERSSON, T.D.; RUSTAD, A.; & SOLBERG, H.A. (2004), Local residents' monetary evaluation of sports events. *Managing Leisure*, 9, 145–158.

ARCODIA, C.; WHITFORD, P. (2008). Festival Attendance and the Development of Social Capital. *Journal of Convention & Event Tourism*, 8,2, 1-18.

BELL, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.

BETTA, G.; MACCAGNAN, P. a cura di (2010). *Le ricadute dei ritiri precampionato della Juventus e di altre squadre in Trentino*. Trento: Osservatorio Provinciale per il turismo, Provincia autonoma di Trento.

BURBANK, M.J.; ANDRANOVICH, G.D.; & HEYING, C.H. (2001). *Olympic dreams: the impact of megaevents on local politics*. Boulder, CO: Lynne Rienner.

CALVARUSO, C.; ABBRUZZESE, S. (1985). *Indagine sui valori in Italia*. Torino: SEI.

CHALIP, L. (2006). Towards Social Leverage of Sport Events. *Journal of Sport & Tourism*, 11:2, 109-127.

CHERUBINI, S.; MEI, W. (2007). *Marketing Sportivo, territoriale, turistico*. Roma: Nautica Editrice.

COLEMAN, J.S. (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge: Mass.

DECCIO, C.; BALOGLU, S. (2002), Nonhost community resident reactions to the 2002 Winter Olympics: the spillover impacts. *Journal of Travel Research*, 41, 46–56.

DE MASI, D. (2002). *Ozio Creativo*. Milano: Rizzoli.

FLORIDA, R.L. (2003). *L'ascesa della nuova classe creativa. Stile di vita, valori e professioni*. Milano: Mondadori.

FREDLINE, E.; FAULKNER, B. (2001). Variations in residents' reactions to major motorsport events: why residents perceive the impacts of events differently.

Event Management, 7, 115–125.

GALLINO, L. (1978/2014). *Educazione in Dizionario di sociologia* (p.269); Torino: UTET.

GETZ, D.; MCCONNELL, A. (2011). Serious Sport Tourism and Event Travel Careers. *Journal of Sport Management*, 25, 326-338.

GETZ, D. (2008), Event tourism: Definition, evolution, and research. *Tourism Management*, 29, 403-428.

GETZ, D. (2005, 2nd edition), *Event management event tourism*, New York, Cognizat Communication Corporation.

GETZ, D.; E WICKS B. (1993), Editorial, in *Festival Management & Event Tourism*, 1(1), 1-3;

GUERZONI, G. (2008), *Effetto festival. L'impatto economico dei festival di approfondimento culturale*, Milano: Fondazione Eventi-Fondazione Carispe.

KIM, K.; UYSAL, M. (2003). Perceived socio-economic impacts of festivals and events among organizers. *Journal of Hospitality and Leisure Marketing*, 10, 159–171.

KIM, H-J.; GURSOY, D.; & LEE, S-B. (2006). The impact of the 2002 World Cup on South Korea: Comparisons of pre- and post- Games. *Tourism Management*, 27, 86–96.

LASH, S.; URRY, J. (1994). *Economies of Signs and Space*. London: Sage.

MAFFESOLI, M. (2004). *Il tempo delle tribù. Il declino dell'individualismo nelle società postmoderne*. Milano: Guerini e Associati.

MAUSSIÈR, B. (in press), *Il Mondo in divenire*, Roma: Armando Editore.

MAUSSIÈR, B. (2018), *Il Futuro degli eventi. Scenari creativi nella società del tempo libero*, Milano: Hoepli.

MAUSSIÈR, B. (2014), *Convergenza tra Feste Religiose e Festival di Approfondimento Culturale, in Il senso dei tempi. Per una sociologia del presente*. Forum Ais Giovani 2013. Milano: Egea.

- MAUSSIER, B. (2010). *Festival management e destinazione turistica*. Milano: Hoepli.
- ROCHE, M. (2000). *Mega-events and modernity: Olympics and expos in the growth of global culture*. London: Routledge.
- MORIN, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano: Cortina Raffaello.
- PORTES, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24.
- ROUSSEAU, J.J. (1762/2013), *Emilio o Dell'educazione*, Milano: Mondadori.
- SCHÖN, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo;
- SIMONICCA, A. (1997), *Antropologia del turismo*, Roma: Nis.
- STEBBINS, R. A. (1996). Cultural tourism as serious leisure. *Annals of Tourism Research*, 23,4,948-950.
- TAMMA, M. (2002). *Destination management: gestire prodotti e sistemi locali di offerta*, Torino: Giappichelli.
- TOURAINE, A. (1970). *La società post-industriale*. Bologna: Il Mulino.
- TURNER, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Antistructure*, New York: Cornell University Press.
- TURNER, V. (1974). *Liminal to liminoid, in play, flow and ritual: An essay in comparative symbology*. In E. Norbeck (Ed.), *The Anthropological Study of Human Play*, Vol. 60 (pp. 53– 92). Rice University Studies.
- TURNER, V. (Ed.). (1982). *Celebration: Studies in festivity and ritual*. Washington: Smithsonian Institution Press.

Sitografia

Enciclopedia Treccani (2013), *Turismo Culturale*, reperibile su: http://www.treccani.it/enciclopedia/turismo-culturale_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/ , consultato il 15/05/2020.

Osservatorio del Turismo della Campania (2008), *I Prodotti Turistici in Campania. Il Turismo Scolastico*, reperibile su: <<http://www.ontit.it/opencms/opencms/ont/it/documenti/archivio/00773?category=documenti/regioni/campania/>>, consultato il 15/05/2020.

UNWTO (2019), Glossario, reperibile su: <<https://www.unwto.org/glossary-tourism-terms/>> , consultato il 18/03/2020.

UNWTO (2017), Cultural Tourism, Definition adopted during the 22nd Session of the General Assembly held in Chengdu, China (11–16 September 2017), reperibile su: <<https://www.unwto.org/tourism-and-culture/>> , consultato il 18/03/2020.

Il turismo di comunità nell'esperienza del Brasile: educazione e cultura del dono

Luzia Neide Coriolano, Professoressa di Geografia, Coordinatrice del “Laboratório de Estudos do Turismo e Território” – NETTUR, Universidade Estadual do Ceará, Brasile (UECE).

Traduzione dallo spagnolo di Beatrice Quintiero

Abstract

Questo contributo analizza il turismo come opportunità per diffondere conoscenze e per svolgere un lavoro educativo nelle comunità brasiliane. Vengono prese in esame diverse strategie per l'ampliamento delle conoscenze culturali riguardo alle abitudini e ai comportamenti umani in luoghi diversi da quelli di chi viaggia. Si analizza come il turismo faciliti un'ottica educativa per famiglie e comunità che forniscono servizi, migliorano l'accoglienza e l'ospitalità. La rilevanza del fenomeno risiede nella portata del contributo, da parte del turismo, alla diffusione di conoscenze informali e alla promozione di esperienze socioeducative nelle comunità dei piccoli centri in Brasile. Al turismo partecipano due gruppi distinti: chi viaggia per piacere o per altri motivi, e i residenti od ospiti che offrono servizi turistici nella diversificata catena produttiva e nei servizi di accoglienza.

Community tourism: the Brazilian experience. Education and the gift culture

Luzia Neide Coriolano, *Professor of Geography, Coordinator of the “Laboratório de Estudos do Turismo e Território” – NETTUR, Universidade Estadual do Ceará, Brazil (UECE).*

Abstract

This work analyses tourism as an opportunity for disseminating knowledge and developing education in Brazilian communities. It examines different strategies for expanding the cultural knowledge of human habits and behaviour in places that differ from those of the travellers. It analyses how tourism fosters an educational viewpoint for the families and communities providing services, thus improving hospitality. The significance of this phenomenon lies in the extent of the contribution of tourism to the dissemination of informal knowledge and the promotion of socio-educational experiences in the small-town communities in Brazil. Two separate groups participate in tourism: those who travel for pleasure or other reasons, and the residents and hosts offering tourism services in the hospitality sector and in the diversified production chain.

Introduzione

L'attività turistica si struttura in due modalità: una convenzionale e una comunitaria. Nella convenzionale rientra la megaimprenditoria delle catene alberghiere internazionali; i resort e le navi da crociera che privilegiano espressioni tipiche della società del consumo, assecondano la trasformazione di luoghi e servizi in prodotti turistici che favoriscono la crescita delle imprese turistiche. A questa forma di turismo dominante si contrappone il turismo comunitario, dove si commercializzano servizi 'popolari', con un'organizzazione solidale del lavoro, con base locale e caratterizzate dall'aggregazione nel tentativo di ridurre le disuguaglianze sociali. Si cerca di superare l'ordine capitalista, mercantile e accumulativo per andare verso una società impegnata nell'assistenza ai bisogni umani, così come suggerito da Max-Neef (2012). Un sistema, insomma, che promuova lo sviluppo in quanto pratica di convivenza; dove si incentiva un comportamento meno egoista e competitivo, centrato sull'essere e non sull'avere; che sostenga la 'convivialità' teorizzata da Ivan Illich (1976).

Poasadas (strutture tipiche simili alle locande) e 'microimprese' hanno fatto crescere la domanda turistica in piccoli centri, quartieri e comunità dove, al posto di un consumo smodato, si cercano esperienze arricchenti, la possibilità di vivere il lavoro applicato in maniera solidale, usi e tradizioni e stili di vita semplice che migliorano la qualità della vita e assumono un valore educativo. Il turismo si presenta in catene di servizi in cui emerge la reinterpretazione dell'anello impattante della ricezione. Generalmente le strutture ricettive sono standardizzate, ma nei piccoli centri cittadini e nelle comunità è molto frequente l'ospitalità in famiglia.

È noto che molte famiglie non accettino di ospitare stranieri, per ragioni di riservatezza, ma nel turismo comunitario le famiglie aprono le porte delle loro case ai turisti offrendo un servizio che si differenzia dal convenzionale *Airbnb*. In questa modalità di alloggio la famiglia ospitante cerca di massimizzare i profitti, destina gli spazi inutilizzati della casa all'accoglienza dei turisti, elaborando un servizio meno convenzionale rispetto agli hotel. In particolare, l'aspetto del turismo comunitario che più si ritrova nell'alloggio familiare è la convivialità o comunque l'arricchimento del vivere con estranei.

Nell'accoglienza in famiglia, diversa da quella di *Airbnb*, le famiglie hanno piacere nel ricevere estranei in casa per stringere relazioni e amicizia, dando

loro anche l'opportunità di vivere secondo le abitudini della famiglia, di mangiare cibo semplice e tradizionale cucinato nel rispetto della gastronomia locale, ma preparato anche con una certa gelosia, con la cura e l'attenzione di chi si dedica a qualcosa. Gli ingredienti usati sono quelli facilmente reperibili nella regione e che rappresentano l'alimentazione quotidiana della maggioranza della popolazione. Accogliere significa mettere a disposizione un posto in cui dormire e offrire un tipo di alimentazione per promuovere salute e piacere. Cucinare per chi arriva e gode già dell'amicizia accogliente della famiglia è un atto d'amore.

Viaggiare comporta imparare, dato che chi viaggia è portato a scoprire, conoscere, sperimentare emozioni, sentimenti ed esperienze che una volta interiorizzate catalizzano cambiamenti personali e un ampliamento della visione del mondo, delle conoscenze e dei saperi. Nel viaggio turistico, contano anche gli aspetti dello svago, del degustare, del raccontare e fotografare momenti, atti replicando ricordi. Il turismo fa del viaggiatore, un 'collezionista di luoghi', fotografie, souvenir e incontri. L'atto di imparare su cose e realtà, di acquisire informazioni nell'apprendimento 'a posteriori' o con l'introspezione 'a priori', promuove la conoscenza. La rielaborazione soggettiva delle informazioni genera conoscenza, in particolare grazie alla percezione sensoriale, seguita dalla comprensione, in una relazione sana fra residente e turista. Entrambi imparano da questa relazione oggetto/soggetto, intendendo per 'oggetto' il luogo o comunità visitata costituita da persone che fanno da 'ciceroni'. Il turismo è concepito come attività sostenibile, educativa, promotrice della crescita della ricchezza, e non da contrastare in maniera ideologica. Ciò che va contrastato sono gli atteggiamenti di 'turismofobia' o le reazioni di odio e rifiuto di questa attività, vista come agente destabilizzante per lo stile di vita locale.

Nei viaggi, la conoscenza dei luoghi, costumi e stili di vita viene acquisita in modo semplice e diretto. Il viaggio concretizza modalità di comprensione nella visione dei luoghi, dei mestieri e dei saperi nel contatto con costumi e stili di vita diversi; soprattutto insegna che la vita dev'essere vissuta bene, al di là del lavoro e della "lotta per la sopravvivenza". Le conoscenze acquisite in viaggio aiutano a capire quello che i filosofi greci chiamavano *eudaimonia*, o stato di benessere e prosperità, dando prova del fatto che viaggiare è meraviglioso e proprio per questo è considerato un'arte.

1. L'etnografia politica come percorso teorico metodologico di ricerca

L'etnografia politica viene adottata come metodo di indagine basato sulla conoscenza e comprensione del fatto che l'indagine, condotta in tempo reale, della vita delle persone nelle attività economiche e sociali, è anch'essa attività politica. Vengono analizzate tattiche e strategie differenti utilizzate dai gruppi sociali, e vengono individuati ordinatamente diversi tentativi di risoluzione di problemi laddove la comunità non sa porre rimedio.

Pur non essendo la metodologia preferita dagli scienziati politici, per i quali l'indagine rileva dati con metodi formali e approcci statistici (Auyero 2006), l'etnografia politica è stata definita da alcuni autori come “il Rinascimento” dell'indagine etnografica nelle scienze sociali, in Brasile e all'estero, come affermano Oliveira (2010; 2013a; 2013b), Baiocchi e Connor (2008), Pechú (2007), Auyero (2006), Fretel (2011).

Nella maggior parte dei casi le azioni umane volte all'educazione e al lavoro coinvolgono lo Stato con politiche pubbliche, in parallelo alle politiche alternative delle comunità, come strategie di sussistenza. La sfida di questo tipo di studio esige l'adozione di un metodo affinché si possa andare oltre agli atti espliciti e capire i sottintesi che permeano la prospettiva socio antropologica e politica e permetta di rispondere a quesiti non accessibili altrimenti da altri metodi. In questo modo l'etnografia politica si inserisce nel paradigma del turismo di comunità.

Genzuk (1993) afferma che i principi metodologici o il *rationale* del metodo etnografico partono dalla comprensione del comportamento umano, raggiungibile con il contatto naturale e diretto per capire come le persone si comportano e agiscono nell'ambiente in cui vivono; l'intento è di arrivare a una generalizzazione di risposte per situazioni analoghe fra loro. La comprensione delle azioni umane passa per la nozione di territorio, o “spazio occupato”, spiegato da Santos (2012), ovvero lo spazio usato dalla società con le prospettive culturali che le sono peculiari. Data l'importanza dell'argomento, accettando come vero quanto segnalato da Alaoui (2002), anche il dato conosciuto deve essere approcciato come inesplorato, per una sua migliore comprensione.

Sappiamo che i piccoli gruppi in realtà simili fra loro sviluppano modalità diverse di posizionamento; è questa una costante che dev'essere integrata nel metodo di chi vuole spiegare il comportamento umano. Per una migliore

comprensione delle dinamiche della comunità bisogna studiarne il luogo e capirne la cultura.

L'analisi etnografica suggerisce che l'indagine sia un processo induttivo, basato sulla scoperta e non su ipotesi validabili. Ecco perché l'approccio etnografico sottolinea l'importanza dell'entrare in contatto con l'universo che si analizza, nella condivisione di saperi; non per verificare una visione logica del mondo, bensì, fin dove possibile, comparare teorie e dati empirici, ed elaborare risposte. È l'*insight* l'approccio che produce conoscenza e scoperta laddove i frammenti raccolti vengono sistematizzati e rivelano significati inaspettati, in particolare nello studio delle comunità (Magnani 2009).

Sulla base della teoria del dono di Marcel Mauss (2003), si spiega il «triplice obbligo del dare, del ricevere e del ricambiare» che si ritrova anche nelle comunità legate al turismo comunitario, dove i gruppi interagiscono in maniera consapevole, spontanea e schietta. L'antropologo nel suo saggio sul dono affronta questioni attinenti alla socialità, l'apprendimento e la comunicazione umana nelle diverse società.

Comparando i sistemi con cui si fa e si riceve il dono nelle società polinesiane, melanesiane e del nordovest americano, Mauss, nel suo *Essai sur le don*, arriva al principio comune che regola gli scambi: l'obbligo del dare, del ricevere e del ricambiare. Egli spiega così le forme arcaiche di contratto nei sistemi di scambio economico, partendo dal presupposto che il dono produce alleanze che possono comprendere il matrimonio, alleanze politiche, religiose, economiche, giuridiche arrivando fino ai legami interpersonali e di ospitalità.

Il paradigma del dono chiarisce la questione del comportamento delle comunità che cercano di allontanarsi da un consumo capitalista smodato. Mauss ha fatto riunire i teorici del “*Mouvement Anti Utilitariste en Sciences Sociales* (M.A.U.S.S.)”, con Alain Caillé come precursore e che definisce la teoria del dono come una sfida ai grandi paradigmi proposti dal mercato e per questo degna di attenzione, contrapponendosi inoltre al contratto del debito mercantile. La teoria del dono è quello che circola nella società e che non è connesso né al mercato né allo Stato per la redistribuzione. È tutto ciò che circola fra i gruppi e le comunità e che è vincolato al legame sociale fra amici, vicini, parenti sotto forma di presenze, ospitalità e servizi collaborativi.

Il dono è una logica organizzativa della società, a carattere universale e irriducibile ad aspetti particolari quali la religione o l'economia, e che cessa di funzionare da critica antiutilitaristica diffusa e difensiva per diventare critica attiva e focalizzata che rivela la complessità dei sistemi di scambio e di instaurazione di alleanze (Martins 2005, p. 28).

La teoria arriva alla società moderna e «si mantiene con tanta forza da circolare anche fra sconosciuti con donazioni di sangue, organi, azioni filantropiche, umanitarie e caritatevoli» (Godbout 1998, p. 43). Innumerevoli sono le situazioni interattive in cui gli esseri umani avviano pratiche di scambio reciproco, considerate obbligatorie, e di ricompensa. Fra queste troviamo quella che è stata accolta come dono offerto, dono accettato e dono ricambiato in cui, più che le regole scritte valgono le pratiche e le tradizioni. «Le pratiche tradizionali di ospitalità si consolidano nelle relazioni armoniose e rispettose, fatti che succedono nel corso del tempo nelle civiltà più disparate» (Mauss 2003, p. 187).

Così, l'economia del dono o della ricompensa diventa una forma di organizzazione sociale, dove i membri fanno dono di beni e servizi senza l'aspettativa di reciprocità. I doni scambiati, gli obblighi e le ricompense si inseriscono nel contesto dell'ospitalità, definita anch'essa come «atto umano esercitato nel contesto domestico o nella circostanza in cui si trovino persone che si spostano dalla propria residenza e diventano parte di altri gruppi e tradizioni» (Sales; Salles 2010, p. 170). Il visitatore o il turista riceve un trattamento d'eccezione e, come retribuzione, onora il padrone di casa. Nell'incontro fra ospite e persona accolta si stabilisce una relazione umana dagli accentuati tratti di generosità negli scambi e nelle relazioni. In questo modo «i doni sono al contempo volontari e obbligatori, incondizionalmente condizionati. Non si esige nulla in cambio, a partire dall'instaurarsi dello scambio!» (Braga 2016, p. 7). I doni si allontanano così dal modello di mercato che stimola il debito.

Uno dei tratti distintivi del dono è il fatto che chi lo fa non si interessa al valore equivalente del dono che avrà in cambio, neanche nel caso in cui il dono servisse a ripagare debiti anteriori. Non si tratta di un movimento unilaterale, e il contraccambio non è il punto centrale del sistema del dono, anzi spesso si supera in valore il dono iniziale. Si ritiene normalmente che la morale e l'etica siano inerenti al processo di obbligo al ricambiare ciò che è stato dato. Mauss (2003) aggiunge che l'impegno interiore di essere umano

e nell'aspettarsi gratitudine, è collegato al donarsi, aiutare e ricevere, così come al rispetto fra le persone, alla solidarietà e alla cordialità riprodotta nel "fenomeno sociale totale". È l'origine sociale del diritto e dei contratti.

Godbout (1998, p. 43) completa il concetto dicendo che «mentre il mercato si basa nella liquidazione del debito, il dono si basa al contrario proprio sul debito», un fatto osservato nei legami primari, nelle relazioni di parentela, nella donazione di un organo a uno sconosciuto. Nel dono si dà valore al piacere coinvolto nella relazione. Per l'autore, quando il dono è fatto per obbligo viene considerato di qualità inferiore e la morale del dovere non si applica al dono, altrimenti cesserebbe di essere tale. Godbout aggiunge (1998, p. 44) che «per questo è di cattivo gusto lasciare il prezzo sul regalo, o alludere ad esso». Il donante arriva a negare l'importanza del dono e insiste a rispondere, dopo il «grazie», «di nulla», proprio per sminuire l'obbligo del ricambiare, lasciando l'altro libero di farlo o meno, senza obbligo alcuno, rendendo quindi il regalo un autentico dare (Godbout 1999). Ci si allontana così dal contratto di mercato oltre che dalla regola del "dovere", perché questi obbligano e fanno pressione indipendentemente dal sentimento di bontà che si inserisce fra me e l'altro.

Il dono non si risolve in un mero rituale, al contrario è agire sulla scorta della volontà di donare, con sentimenti di generosità, gratitudine e spontaneità (Caillé 1998). In questo modo le forme di libertà e debito scritte nel sistema del dono diventano diverse da quelle contratte con il sistema mercantile, assomigliando a un gioco fra libertà e obbligo e di fatto non collegandosi a nessuno dei paradigmi dominanti. La teoria che spiega il comportamento della comunità antica si adatta anche alla spiegazione dell'ospitalità delle comunità che promuovono turismo comunitario oggi, come emerge da studi e indagini sulle comunità inserite nelle forme di turismo comunitario.

2. Il significato di Comunità. Turismo comunitario e lavoro educativo nell'accoglienza in famiglia

Nel mondo antico si distinguevano formazioni di piccoli gruppi sociali con strette relazioni di dipendenza e amicizia chiamati comunità, ed erano una strategia per affrontare le dure condizioni di vita nel mondo comune. Con lo sviluppo della vita moderna e con l'aumento della popolazione,

viene perso il senso della ‘comunità’ e si aderisce a quello di ‘società’, come organizzazione sociale normata dallo Stato e dalle sue istituzioni, dal controllo politico, dall’individualismo, delle tecniche, dall’ascesa e poi egemonia della cultura di massa.

Comunità viene dalla parola “comune” e, nell’antichità, significava che la terra e le risorse esistenti venissero sfruttate da tutti, in assonanza con le necessità di ciascuno. Nel convivere primitivo, tutto era in comune a tutti, non esisteva proprietà privata, l’appropriazione avveniva per necessità, il dono primario era della natura per l’umanità per poi passare a imitarla. Donare, condividere diventa *praxis* comune a tutti. Nell’organizzazione societaria, anche quando si professa l’idea che tutte le persone sono uguali e libere, emergono diverse pratiche e nel tempo si è delineata una società orientata all’accumulo e al consumismo che non si fa carico delle necessità di tutti. In contrapposizione alla società mercantile, capitalistica, i piccoli luoghi a bassa densità di popolazione resistono, restituendo l’idea di comunità. Max-Neef (2012, p.13) mostra che «dalla comunità come elemento dominante, alla costituzione della società, si è attuato un cambiamento umano di grande portata». Lo stile economico dominante, nella versione neoliberista, stimola e accresce l’individualismo e la conseguente distruzione delle comunità, così come comporta il cambiamento in persone e comportamenti. Questa concezione si estende anche al processo educativo. Pertanto, parlare di comunità nella modernità significa mettersi in direzione contraria allo stile di vita della società dominante.

Per quanto riguarda oggi l’emergere di comunità, bisogna tenere presenti le circostanze che riportano in auge le comunità con tanta forza nella moderna società globalizzata. Le comunità attuali esprimono un’organizzazione collettiva di rivendicazioni per cercare un miglioramento delle condizioni di vita e la promozione di una società regolata dalla giustizia e l’uguaglianza dei diritti. Il pensatore cileno Max-Neef (2012) approfondisce il tema esplicitando come le comunità siano una rete di relazioni sociali, contrattuali molto diffuse. Mostra la varietà di reti di comunità come elemento costituente la vitalità e diversità della società.

“Comunità”, dunque, è il gruppo sociale situato in un ristretto spazio geografico, dove le persone si integrano fra di loro e col territorio, creando una forte identità che fa assomigliare abitante e luogo alla comunità. Questo piccolo gruppo di persone, con il proprio modo di essere e sentire,

condividendo tradizioni religiose, culturali, storie di vita, usi tipici, stile di vita socio-familiare, attività produttive tradizionali, problemi, necessità e aspirazioni con senso di vita in comune, costituisce l'essenza della comunità. La solidarietà è l'elemento centrale della comunità, diversa dalla società che primeggia per il non coinvolgimento nel problema dell'altro (Coriolano 1999; 2003).

Bauman (2003, p.13) ammette le difficoltà attuali della vita in comunità, a causa dei progressi della società moderna, ma afferma che «è questo il cammino che si deve riscoprire». L'autore evidenzia la «tensione tra comunità e individualità». La tendenza della comunità a dare priorità al gruppo, alla collettività, al lavoro condiviso e al sapere tacito porta a credere che ci sia bisogno di libertà individuali e di un progresso civilizzante, ovvero porta «la comunità antica ad andare incontro al collasso perché si scopre il concetto di identità» (Bauman 2003, p. 32, Young 1999, Hobsbawn 1995).

L'individualità è l'essenza di ciascuno, ed è diversa dall'individualismo, che è attitudine egocentrica e personalistica. Non si annulla l'individualità umana e, in comunità, questa non viene negata. Nella convivenza comunitaria, ad essere combattuto è l'individualismo. La concezione di comunità è che la felicità dell'individuo dipenda dalla felicità altrui, e così l'individualità può essere pensata collettivamente.

Questo sentimento negato di vita in società viene confuso con la perdita di libertà, porta le persone all'isolamento per evitare la sensazione di disagio. Ci sono, tuttavia, coloro che ancora hanno piacere nell'aiutare l'altro e vivono pienamente il dare, il ringraziare e il ricambiare. Nel turismo di comunità le persone conservano i valori della vita in comune, cercano collettivamente delle soluzioni per i problemi quotidiani, hanno a cuore la convivenza umana più che l'aspetto lucrativo, resistono ai cambiamenti del consumismo egemonico, e tutto questo vale loro il titolo di "gruppi di resistenza".

Il turismo comunitario si appoggia al lavoro familiare con alla base l'etica e la solidarietà nelle relazioni commerciali e di scambio fra comunità e turista. I servizi turistici realizzati in reti collaborative stabiliscono vincoli sociali spontanei, con una gestione amministrativa solidale, alla base dello sforzo di ciascuno, e si cresce come gruppo solidale e non soltanto come impresa.

Nelle comunità prese in esame negli stati brasiliani del Ceará, di Paraíba, di Bahia, di Amazonas e di Santa Caterina, dove esiste il turismo comunitario, si può constatare che le famiglie tornano a fare i lavori rurali come piantare

i legumi, cereali, orti e meleti, allevamento di animali, servizi domestici, produzioni artigianali, gastronomia secondo il principio del benessere collettivo, l'apprendimento e lo scambio di saperi tramite la cooperazione nel lavoro. Questo rafforza vincoli di appartenenza al luogo, la prossimità delle famiglie per la promozione del lavoro produttivo, perché si crea complicità fra i membri.

Il turismo comunitario si basa su alcuni principi strategici: il principio delle “necessità provate”, che equivale a dire che l’iniziativa dell’offerta di turismo deve appartenere alla comunità e non dev’essere competenza di gestioni esterne. Il principio di “partecipazione”, che richiede un coinvolgimento profondo della comunità in un processo che porta alla crescita personale, comunitaria e solidale. Il principio della “cooperazione nel lavoro comunitario”, che esige cooperazione e collaborazione; il principio dell’ “autosostentamento”, che si definisce come il lavoro di trasformazione economica e sociale con pratiche che prevengano effetti distorti dati da possibili alterazioni da interessi esterni; il principio dell’ “universalità del buon esito” per tutta la comunità, e non per le ONG o attori esterni, soprattutto in contesti di cambiamenti nell’economia di famiglie delle comunità, e non solo di leadership comunitaria (Coriolano 2009).

Il turismo nelle comunità nel corso del tempo è diventato anche una moda, in molti luoghi ha perso la sua essenza, con il sorgere del turismo a base comunitaria ci sono casi in cui a beneficiarne di meno è proprio la comunità. C’è una dispersione e un allontanamento dell’essenza del turismo comunitario, ed è indice di quanto ci si sia allontanati dai valori essenziali della comunità e della solidarietà, e quanto ci sia bisogno di revisioni teoriche su tale modello.

L’accoglienza in famiglia è un anello della catena produttiva di questo turismo, e nel turismo comunitario risaltano gli alloggi familiari; l’accoglienza delle famiglie diventa il dono. I turisti vengono accolti come familiari con cui si ha qualcosa di bello da condividere, oltre al cibo, la conversazione, la creazione di un vincolo di amicizia per i quali non c’è prezzo da pagare. Una signora che offre accoglienza in casa, nella comunità di Nueva Olinda nello stato del Ceará spiega che «non si può negare un piatto caldo, un bagno, un po’ di riposo a chi arriva in casa nostra, questo è quello che ho imparato con mio padre». L’idea del dare, ricevere e contraccambiare è vissuta e appresa di generazione in generazione.

Il riunirsi e approfondire lo sviluppo delle comunità porta le famiglie a comprendere che i flussi di turisti dati dagli alloggi incrementano i guadagni, così le famiglie diventano produttrici di servizi e prodotti turistici. L'alloggio familiare è tipico del turismo comunitario brasiliano, che rimane comunque prevalentemente caratterizzato da *posadas* con servizi standardizzati. L'accoglienza in famiglia si differenzia dalle *posadas* perché mette in evidenza il ruolo della coppia o dei padroni di casa, e il turista riceve il dono della casa a mezzogiorno attraverso il pranzo servito. Alcuni rivolgono a Dio un ringraziamento per il cibo e la presenza dell'ospite.

In alcune comunità viene creata la rete di alloggi familiari, come ad esempio in Nova Olinda, regione del Cariri cearense, con il programma di creazione di reddito familiare, ispirato ai principi del turismo comunitario della Fundación “Casa Grande”, ONG che sviluppa il lavoro educativo della convivenza con gruppi di giovani, in ricerche archeologiche, produzioni audiovisive, radiofoniche, fumetti, educazione artistica e ambientale. Si tratta di una fondazione culturale e filantropica, con status di persona giuridica di diritto privato, senza scopi di lucro, con un'autonomia amministrativa e finanziaria, fondata nel dicembre del 1992. Si occupa di formazione dei giovani, di fornire competenze per il lavoro e valorizzazione di attitudini. La formazione li introduce all'imprenditorialità sociale di microimprese che realizzano video, geolocalizzazione e mappatura del territorio, produzione di eventi, pubblicità e management del turismo. Il lavoro viene poi integrato all'accoglienza in famiglia dove il turista vive insieme ai residenti.

Il programma prevede 12 alloggi familiari, 10 di tipo urbano e 2 di tipo rurale, unità abitative con 42 posti letto, con famiglie composte da bambini e giovani legati al lavoro educativo e turistico della Fundación “Casa Grande”. Gli alloggi ricevono i turisti che arrivano a Nova Olinda per tramite della Fondazione. Nelle piccole città e comunità, le famiglie stabiliscono un sistema di collaborazione con i vicini e praticamente convivono con quello che Mauss (2003) chiama “sistema del dono”, con il dare, l'esser grati e contraccambiare, tipico dell'ospitalità e vissuto non con l'obiettivo di stabilire scambi commerciali del sistema capitalista ma come incontro e condivisione.

In una relazione strettamente commerciale non si instaura il processo del dono, non c'è incontro né donazione. Pimentel *et al.* (2007) affermano che, al di là del dialogo formale nell'accoglienza degli hotel, difficilmente

gli interlocutori si ricorderanno gli uni degli altri nel futuro. Rimane invece il ricordo del prodotto o del servizio acquistato. Nel sistema del dono lo scambio è non solo materiale ma anche simbolico; è la memoria del contatto a rimanere, della conversazione tenuta, del cibo condiviso, la creazione del vincolo che il dono implica.

A Nova Olinda l'ospitalità e l'accoglienza dei visitatori in *posadas* a conduzione familiare vanno oltre le relazioni economiche stabilite. Le famiglie hanno piacere a ricevere ospiti e i visitatori danno valore allo stile di vita semplice, comprendendo il dono che la famiglia fa loro nel riceverli e prestando servizi, creando uno spazio propizio agli incontri e alla creazione di legami. Le case-alloggio si riconoscono dalle placchette con il logo della "Casa Grande" sul muro accanto all'ingresso, segnalando così il legame con il lavoro della Fondazione.

Case semplici situate nelle strade principali della cittadina, priva di hotel di lusso. Interni colorati secondo lo schema cromatico della Fondazione, ovvero sfondo bianco e battiscopa rosso. Le famiglie raccontano che capita di ospitare quasi sempre ricercatori, studenti, turisti nazionali o ragazzi mandati dalle famiglie a vivere l'esperienza della Casa Grande. Escono dal turismo convenzionale e, nella piccola città, conoscono l'offerta turistica del luogo, il lavoro educativo dei giovani della Fundación Casa Grande. Gli alloggi vengono iscritti nel registro e offrono letti, frigobar, aria condizionata, televisione, una piccola selezione di libri e fumetti prodotti dalla Fundación, oltre a tavoli, sedie e amache, tutti comfort che esercitano un richiamo sui turisti.

Il turismo comunitario nasce seguendo un sistema di rotazione degli alloggi familiari. L'ospite inizialmente non sceglieva la famiglia, ma poi col tempo esprimeva una preferenza e il sistema di rotazione è venuto scomparendo, permettendo all'ospite di tornare laddove aveva già stabilito un legame amichevole.

3. Considerazioni conclusive

Si conclude qui il testo, ma non le riflessioni, con l'affermazione che il turismo fornisce conoscenze e opportunità per il perfezionamento dei valori umani, etici, sociali e interviene nella convivenza fra turista e padrone di casa. Mette in evidenza attitudini e tradizioni, stili di vita e modalità di

accoglienza, dando valore all'impegno e al rispetto delle necessità di entrambi gli attori. Si tratta di attività intrinsecamente esperienziali, nel luogo dove si vive per vivere gli spazi dell'altro e, *va da sé*, per conoscere persone.

Il turismo comunitario accompagna i turisti alle forme di relazione e di intervento con sconosciuti e realtà spesso diverse, promuove le esperienze autentiche e differenziate nell'incontro con le famiglie, generando forme di apprendimento esperienziale che sfugge a qualsivoglia nicchia di mercato e non costituendo quindi un segmento del consumo di turismo. Questo significa fare turismo in modo emozionale, interattivo ed educativo. Ascoltare storie reali di persone e luoghi; fare una chiacchierata amichevole, conoscere la vita delle famiglie ospitanti che invitano a creare il vincolo di amicizia e affettività con il visitatore. E non ha niente a che vedere con la tecnica dello *storytelling* turistico, che inventa storie superficiali per plasmare incontri ed emozioni precostituite.

Nell'accoglienza in famiglia c'è autenticità e si rifugge dall'opuscolo dei *tour* tipico delle agenzie turistiche. Il turismo è, essenzialmente, incontro e quello che si trova nelle comunità è la loro realtà, senza camuffamenti artificiali. Il visitatore si avvicina a piccole città, campagne, ai lavori quotidiani degli abitanti del posto e diventa parte di quello che si trova a vivere, rispetta le differenze, riceve, ringrazia e ricompensa. La domanda di turisti nelle comunità si relaziona al bagaglio culturale e al livello di consapevolezza umana e sociopolitica delle persone.

L'essenza del turismo comunitario è la dimensione umana e culturale, la promozione del dialogo fra pari, per incontri interculturali con chi è ospitato e chi è del luogo. Non si tratta di un turismo cercato da chi ama il turismo di massa o di consumo. La consuetudine di posizionare le sedie sul marciapiede dopo aver cenato, e fare conversazione con il visitatore raccontandogli *causas* è un'esperienza arricchente e indimenticabile.

In conclusione si può dire che dai processi di convivenza nel turismo comunitario, dalle attività realizzate tanto affettive quanto cognitive, emergono insegnamenti, diversità ontologiche e culturali. I saperi assimilati nel contatto con lo spazio e il tempo rallentato della casa semplice, con la convivenza con persone sconosciute ma genuine porta alla costruzione di esperienze etiche ed estetiche importanti nella formazione e nella promozione di vincoli sociali, che si riproducono in gesti di solidarietà e di fascinazione, oltre che di arricchimento personale. Momenti capaci di

generare nuove forme del *lazer* (tempo libero), di vivere il tempo libero senza impegno, di pratiche quotidiane che promuovono una miglior qualità della vita.

Bibliografia

ALAOUI, D. (2002), Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, n.2, p. 75-79.

AUYERO, J. (2006), Introductory note to politics under the microscope: special issue on political ethnography. *Qualitative Sociology*, v.29, n.3, p. 257-259.

BAIOCCHI, G.; CONNOR, B. T. (2008), The ethnos in the polis: political ethnography as a mode of inquiry. *Sociology Compass*, v.2, n.1, p.139-155.

BAUMAN, Z. (2003), *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.

BRAGA, E.O. (2016), A dádiva de Mauss: revisitando o conceito e suas perspectivas teóricas contemporâneas. *Áltera - Revista de Antropologia*, João Pessoa, v. 2, n.2, p. 7-23.

CAILLÉ, A. (1998), Nem holismo nem individualismo metodológico: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 8, p. 5-38.

CORIOLOANO, L.N.M.T. et al. (2009), *Arranjos Produtivos Locais: atores e cenários em mudança*. Fortaleza: EdUECE.

CORIOLOANO, L.N.M.T. et al. (2003), *Turismo comunitário e responsabilidade socioambiental*. Fortaleza: EdUECE.

CORIOLOANO, L.N.M.T. (1999) Educação e o turismo no Nordeste: uma forma de rebate à crise. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. 3, n.14.

FRETEL, J. (2011), Habiter l'institution: habitus, apprentissages et langages dans les institutions partisanses. In: LAGROYE, J.; OFFERLÉ, M. (Orgs.). *Sociologie de l'institution*. Paris: Berlin, p.195-217.

GENZUK, M. (1993), *A synthesis of ethnographic research*. Occasional Papers Series. Los Angeles: University of Southern California.

GODBOUT, J.T. (1998), Introdução à dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.13, n. 38, p. 39-52.

- GODBOUT, J.T. (1999), *O espírito da dádiva*. Rio de Janeiro: FGV.
- HOBSBAWM, E. (1995), *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ILLICH, I. (1976), *A convivencialidade*. Mem-Martins, Sintra: Europa-América.
- MAGNANI, J.G.C. (2009), Etnografia como prática e experiência. *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156.
- MARTINS, P.H. (2005), A sociologia de Marcel Mauss: dádiva, simbolismo e associação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 73, p. 45-66.
- MAUSS, M. (2003), *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- MAX-NEEF, M.A. (2012), *Desenvolvimento à escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores*. Blumenau: Edifurb.
- OLIVEIRA, W.J.F. (2013a) Antropologia, Política e Etnografia: entre fronteiras disciplinares e problemas empíricos (no prelo). In: PERISSINOTTO, R.M.; CODATO, A. *Metodologia do Estudo de Elites*. [S.l.]: [s.n.].
- OLIVEIRA, W.J.F. (2013b) A arte de resistir às palavras: inserção social, engajamento político e militância múltipla. In: GRILL, I.G.; SEIDL, E. (a cura di) *A política como objeto de estudo das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: FGV. p. 141-178.
- OLIVEIRA, W.J.F. (2010), O antropólogo como um “espião”: quando a observação participante põe em “risco” as fronteiras dos grupos estudados. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, MA, v.7, n.14, p.123-142.
- PECHU, C. (2007), Laissez parler les objets! In: FAVRE, P.; FILLIEULE, O.; JOBARD, F. *L’atelier du politiste. Théories, actions, représentations*. Paris: La Découverte, p.59-78.
- PIMENTEL, A.B.; BARBOSA, R.; SANSOLO, D.G.; IRVING, M.A. Dádiva e hospitalidade. *Caderno Virtual de Turismo*, Rio de Janeiro, v.7, n. 3, p. 26-34, 2007. Disponível em: <<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/206/162>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SALES, G.A.F.; SALLES, M.R.R. A dádiva no turismo comunitário: constituição de vínculos sociais por colaboração solidária. *Turismo & Sociedade*, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 162-184, out. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/19629/12826>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, M. (2012) *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

YOUNG, J. (1999), *The exclusive society*. London: Sage.

Il turismo scolastico in Italia

Chiara Rabbiosi, è ricercatrice di Geografia umana presso il Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità, Università di Padova.

Abstract

La 'gita' è un appuntamento significativo nella vita scolastica. Tuttavia, il turismo scolastico è relativamente poco studiato. Può includere escursioni di più giorni, viaggi finalizzati all'apprendimento di una lingua e anche programmi di scambio culturale tra studenti. Questo capitolo propone un'analisi esplorativa del settore con riferimento specifico al mercato dei viaggi di istruzione in Italia (prima dell'emergenza epidemiologica in relazione al Covid-19). Se i viaggi di istruzione sono un buono strumento per completare il formalismo pedagogico che si sperimenta nelle aule, in Italia le mete e i pacchetti tradizionali sembrano ancora oggi dominare il settore. Nelle conclusioni si formulano alcune proposte rivolte a quelle destinazioni che vogliono trasformarsi in sistemi turistici locali attraenti per il turismo scolastico.

School tourism in Italy

Chiara Rabbiosi, *Department of Historical and Geographic Sciences and the Ancient World, University of Padua.*

Abstract

The ‘trip’ is an important event in the school calendar, yet school tourism has been studied relatively little. The concept includes trips of more than one day, trips aiming to learn a language or even cultural exchange programmes for students. This chapter offers an exploratory analysis of the sector, with specific reference to the educational holidays market in Italy (prior to the Covid-19 epidemic emergency). While school trips are a good way of supplementing the educational formalism experimented in the classroom, in Italy traditional packages and destinations still seem to dominate the sector today. The conclusions propose some destinations that aim to become attractive local tourist systems for school tourism.

Introduzione

Il turismo scolastico è un settore relativamente poco studiato, qualsiasi sia la prospettiva di analisi adottata. In questo capitolo, in particolar modo, considereremo il turismo scolastico in quanto parte di un più ampio mercato turistico. Ed è proprio da questo punto di vista che esso è ancora meno esplorato. Uno dei pochi studi internazionali ad esso dedicato risale al 2003 (Carr; Cooper 2003) e colloca questo settore all'interno del più ampio turismo educativo. Tutte le forme di viaggio sono 'educative' in un modo o nell'altro (Peyvel 2019; Stone; Petrick 2013), ma l'etichetta di turismo educativo si applica più specificatamente a quei prodotti turistici in cui le dimensioni dell'apprendimento e dell'educazione ne sono una componente integrale (Ritchie; Carr; Cooper 2003). Questo contributo si pone per obiettivo di tratteggiare un primo profilo del mercato dei viaggi di istruzione in Italia, cercando di individuare alcune tendenze verso il quale questi sembrava indirizzarsi alla fine della seconda decade del secondo millennio.¹

Quanto riportato è l'esito di una ricerca esplorativa svolta dal Centro di Studi Avanzati sul Turismo – CAST dell'Università di Bologna per conto del Comune di Forlì nell'ambito del progetto europeo ATRIUM PLUS (2018-2019). Il progetto aveva per obiettivo di attivare un programma pilota di viaggi di istruzione transfrontalieri tra i due paesi partner del progetto (Italia e Croazia) al fine di testare le potenzialità della Rotta Culturale ATRIUM² rispetto al turismo culturale e alla possibilità di educare le nuove generazioni in quanto futuri turisti informati e responsabili. A questo scopo è stata adottata una roadmap di lavoro articolata in diverse fasi; tra queste è stata realizzata una mappatura dell'offerta del turismo scolastico nei due paesi partner della quale qui si riportano gli esiti con riferimento al mercato italiano. La mappatura è stata realizzata consultando dati e fonti secondarie, i cui riferimenti sono sparsi nel testo, nonché consultando alcuni attori

¹ Mentre si stende questo contributo – che, come è fatto riferimento nel testo, è esito di una ricerca condotta tra il 2018 e il 2019 – le misure di contenimento della diffusione pandemica del cosiddetto Covid-19 hanno imposto nell'immediato il blocco dei viaggi di istruzione in Italia. Si ipotizza, inoltre, che le conseguenze di questa situazione potranno ripercuotersi sul settore in maniera significativa anche nelle fasi successive al cosiddetto lockdown.

² L'acronimo ATRIUM significa Architecture of Totalitarian Regimes of the XX Century in Europe's Urban Memory e dà il nome ad uno degli itinerari culturali riconosciuti dal Consiglio d'Europa. Per un approfondimento si veda Rabbiosi (2019).

chiave del settore, quali operatori specializzati e insegnanti.³

Nei prossimi paragrafi si delinea prima lo stato dell'arte della letteratura sul turismo scolastico in quanto settore della più ampia filiera turistica portandone alla luce i *gap* in termini di conoscenza. Successivamente si presenterà in maniera descrittiva il panorama italiano nel 2018 soffermandosi in particolare sulla rete degli attori chiave, le destinazioni, le caratteristiche dei pacchetti turistici, i costi e la stagionalità. Infine, saranno date alcune indicazioni volte a migliorare l'offerta di prodotti turistici per le scuole, capaci di cogliere le sfide in termini educativi e formativi del turismo scolastico contemporaneo.

1. Il turismo scolastico: un settore negletto

Il turismo scolastico può includere escursioni di più giorni, viaggi finalizzati all'apprendimento di una lingua e anche programmi di scambio culturale tra studenti. Se la motivazione primaria rimane, appunto, di tipo educativo e, per certi versi, formativo, ciò non toglie che l'impatto di questo settore abbia anche delle implicazioni eminentemente di tipo turistico nonché di sviluppo regionale. Certe città e certe regioni possono infatti diventare particolarmente attraenti in quanto destinazioni di turismo scolastico e riorganizzarsi a tal fine, strutturando reti di attori e di strutture specializzate nell'accogliere questo tipo di turismo. Si provi a pensare alla quantità di popolazione in età scolastica a livello globale e alle potenzialità che, anche a una prima e superficiale lettura, il turismo scolastico può offrire. Le scuole tendono a organizzare i viaggi di istruzione in periodi diversi da quelli del turismo

3 Oltre a interviste mirate, si segnalano due eventi che hanno consentito di mettere a confronto diversi attori chiave e raccogliergli la testimonianza. La tavola rotonda "Turismo responsabile e patrimonio culturale. Quali sfide per i viaggi di istruzione?", organizzata dal CAST nell'ambito di ITA.CA' Migranti e Viaggiatori – Festival di Turismo Responsabile 2018 (20 settembre 2018) al quale hanno partecipato un editore specializzato nella promozione dei viaggi di istruzione, un tour operator già aderente alla Carta Etica del Turismo Scolastico promossa, tra gli altri, dall'Associazione Italiana Turismo Responsabile, un Centro Studi specializzato, un docente universitario esperto di geografia del turismo, docenti e studenti medi superiori presenti sia come relatori sia nel pubblico. Inoltre, in occasione delle giornate di formazione per i partner di ATRIUM PLUS tenutesi a Forlì dall'1 al 3 ottobre 2018, è stato possibile consultare anche i docenti e le guide turistiche partecipanti al progetto.

individuale, offrendo la possibilità alle destinazioni di destagionalizzare la propria offerta. Quando motivate da un'esigenza strettamente educativa, come nel caso dei soggiorni linguistici, le scuole possono scegliere per i propri viaggi anche destinazioni meno note, ma accattivanti in termini di mix di offerta ludica e educativa a un prezzo competitivo. Il potenziamento della componente educativa può inoltre stimolare interazioni interessanti con il settore culturale-creativo e quello ambientale proprio di un territorio.

Eppure, se le potenzialità dal punto di vista del mercato rimangono alte, il turismo scolastico ad oggi appare un settore non pienamente sviluppato e decisamente poco studiato. Si può ipotizzare che le ragioni di questo scarso interesse siano dovute proprio al mercato e alla struttura organizzativa che identifica, o meglio dovrebbe identificare, il settore. Da un lato, per quanto potenzialmente numeroso, il turismo scolastico non genera tanto profitto quanto altre forme di turismo: non di certo tutte, ma la maggior parte delle scuole hanno necessità di accedere a pacchetti turistici dal costo relativamente contenuto per poter consentire a tutti gli studenti, nella loro diversa stratificazione sociale, di accedere all'esperienza. Dall'altro, il settore si presenta caratterizzato da un'altissima frammentazione organizzativa data la diversità degli attori che compongono la sua filiera. Questa include infatti la canonica imprenditoria turistica composta da agenti di viaggio, tour operator e guide, il settore dei trasporti, dell'ospitalità, della ristorazione, della comunicazione, ma anche la più ampia imprenditoria culturale e il suo associazionismo oltre che, ovviamente, gli istituti scolastici stessi e gli enti preposti alla loro gestione, soprattutto nel caso di quelli pubblici.

La revisione dello stato dell'arte sul turismo scolastico fornito da Neil Carr e Chris Cooper quasi vent'anni fa si concludeva constatando che «il mercato è quasi 'invisibile' nelle statistiche turistiche» (2003, p. 186) e non sembra che le cose siano cambiate molto da allora. Di certo è possibile trovare alcuni studi che indagano l'impatto del turismo scolastico su regioni molto specifiche, studi spesso esito di committenze specifiche e interessate, mentre più difficile è trovare studi dal carattere nazionale o macro-regionale. È il caso ad esempio dell'*Etude sur le tourisme des jeunes et des scolaires en France et en Alsace*, commissionato dall'Osservatorio Regionale del Turismo dell'Alsazia nel 2008. Questo tipo di studi tende ad affiancare al turismo scolastico, se non ad avere come fuoco d'analisi principale, il più ampio turismo dei giovani. Ad esempio, la British Educational Travel Association – BETA

pubblica annualmente un report dal titolo *Unlocking the value of youth, student and educational travel* nel quale il viaggio educativo è considerato solo dal punto di vista degli studenti internazionali che spendono uno o più anni nel Regno Unito nell'ambito dei cicli di istruzione primaria, secondaria o superiore oppure di coloro che vi si recano per un soggiorno linguistico. L'attenzione è posta sull'impatto economico dei viaggi di istruzione che vedono il Regno Unito in quanto destinazione per il mercato estero che vi si reca per gite scolastiche e soggiorni brevi. Nello studio il turismo 'domestico' delle scuole non è nemmeno preso in considerazione, riflettendo il più generale disinteresse che il turismo praticato all'interno dei confini di un paese ha, almeno nei discorsi, per l'industria turistica, sempre più incline a focalizzarsi sul turismo internazionale per quanto questo, a livello quantitativo, sia inferiore rispetto al primo.

2. Scuole in viaggio in Italia: framework legislativo e attori chiave

Il turismo scolastico non dovrebbe essere ritenuto una nicchia di mercato. Infatti, gli studenti iscritti alle scuole secondarie sono, in Italia, circa 4,4 milioni (Annuario Statistico Italiano 2018). Nell'anno scolastico 2016/2017, si contavano 1.729.226 studenti nelle 8.076 scuole superiori di primo grado statali e non statali, e 2.664.970 nelle 6.969 scuole superiori di secondo grado. Ogni gruppo classe è composto in media da 21 studenti alle medie e da 20 studenti alle superiori. Le classi che effettuano un viaggio di istruzione non rappresentano che una parte del mercato potenziale del turismo scolastico. Secondo i dati dell'Osservatorio sul Turismo Scolastico del Centro Studi Touring Club Italiano, nel 2012/2013 solo il 42% delle classi aveva effettuato un viaggio di istruzione; dati confermati nella stessa indagine anche dalla percezione degli insegnanti. Nel dettaglio per grado di istituto, si scopre che la percentuale delle classi che avevano svolto almeno un viaggio di istruzione si assestava al 46,5% per le scuole superiori e solo al 35,1% per le scuole medie. Gli studenti che avevano partecipato alla 'gita' corrispondevano, secondo quanto rilevato nella stessa indagine, ai tre quarti del gruppo classe. Anche secondo una più recente survey realizzata dal sito Skuola.net attraverso cui sono stati intervistati oltre 7mila studenti

di medie e superiori (febbraio 2018),⁴ gli studenti che dichiarano di partire per il viaggio di istruzione o che lo hanno già svolto rappresentano il 45%, mentre i restanti rimarranno a casa.

La crisi economica del 2008 può essere intesa come uno spartiacque a partire dal quale una serie di cambiamenti sociali e culturali già in corso sono emersi in maniera evidente, segnando un punto di svolta anche per i viaggi di istruzione. Da un lato molte famiglie hanno dovuto fare fronte a una riduzione del proprio budget di spesa, riorientando la propria scelta di sostenere determinate forme di consumo. Dall'altro è sempre più evidente che la gita scolastica (termine più comune per indicare il viaggio di istruzione) si inserisce in maniera diversa che nel passato nella traiettoria di vita 'turistica' degli studenti. Per molto tempo la gita di più giorni e pernottamenti ha rappresentato la prima esperienza di viaggio senza i propri famigliari. Oggi i giovani hanno più dimestichezza con la mobilità a fini di svago, sia praticata (in famiglia o anche in autonomia), sia conosciuta attraverso i mezzi di comunicazione, in primis televisione, ma anche videogame e altri social media (come YouTube). Questo aspetto non va comunque generalizzato: la scuola, in particolare quella pubblica, rappresenta un universo sociale estremamente diversificato e per numerosi studenti, soprattutto appartenenti ai ceti sociali più svantaggiati, il viaggio di istruzione continua a rappresentare la prima occasione ludico-culturale di mobilità, configurandosi come una vera e propria forma di turismo sociale.

Dare forma nei contenuti a un viaggio di istruzione richiede oggi saper rispondere a profondi cambiamenti di consumo. Ma anche dal punto di vista formale-organizzativo non è compito semplice per le scuole. Il turismo scolastico in Italia è normato da una serie articolata di circolari ministeriali.⁵ Queste decretano le finalità che i viaggi di istruzione devono avere, pur attribuendo alle scuole autonomia nella definizione dei criteri di orientamento delle gite in relazione alla programmazione della loro azione

4 <<https://www.skuola.net/news/inchiesta/gite-scolastiche-mete-scolastiche-professori-soldi-solitudine-html>> (Ultimo accesso: 30 aprile 2020).

5 Si rimanda a <<https://www.orizzontescuola.it/guida/viaggi-istruzione-obblighi-responsabilit-e-circolari/>> (ultimo accesso: 30 aprile 2020) per un excursus dettagliato delle diverse circolari ministeriali

educativa.⁶ Le circolari sanciscono nel dettaglio una serie di norme volte a garantire la sicurezza dei viaggianti. Inoltre, sono attribuiti ai docenti diversi obblighi per evitare la *culpa in vigilando* (regolata dal Codice Civile); obblighi che, se violati, costerebbero al docente conseguenze civili e penali. Secondo la già citata indagine di Skuola.net, in 1 caso su 4 di mancata organizzazione di viaggio di istruzione la ragione è da attribuirsi all'impossibilità di trovare docenti accompagnatori. Date le responsabilità e l'impegno straordinari che i docenti devono assumersi per portare una classe in gita, non hanno infatti alcun obbligo di farsi carico di questa mansione.

Per quanto viaggi di istruzione e visite guidate debbano tenere conto dei criteri definiti dal Collegio dei docenti in sede di programmazione dell'azione educativa e dal Consiglio di istituto o di circolo nell'ambito dell'organizzazione e programmazione della vita e dell'attività della scuola, sono i docenti le vere figure chiave rispetto alla possibilità di una classe di effettuare una gita, della scelta della destinazione e della tipologia di viaggio. La scelta e l'organizzazione del viaggio avviene già nei primi mesi del primo quadrimestre, perché il viaggio sia poi effettuato nel secondo (o, più raramente, all'inizio dell'anno scolastico successivo). Per questo motivo sono i docenti a rappresentare il target con cui gli operatori del turismo scolastico (agenzie di viaggio, tour operator, ma anche musei, associazioni o qualsiasi altra entità che voglia proporre una esperienza didattica da integrare in una gita) devono primariamente comunicare.

3. Le mete più scelte negli ultimi cinque anni

Se le escursioni giornaliere effettuate dalle scuole italiane sono tendenzialmente effettuate in ambito domestico, i viaggi d'istruzione di più giorni sono sempre più spesso internazionali. Le destinazioni estere vengono scelte soprattutto dagli istituti superiori di secondo grado. Secondo l'Osservatorio sul Turismo Scolastico del Centro Studi Touring Club Italiano, nel 2012/2013 era diminuita, rispetto agli anni precedenti, la quota di classi che preferivano destinazioni italiane (44,6%) rispetto a

⁶ Per un approfondimento sugli strumenti per la progettazione e la conduzione dei viaggi di istruzione si rimanda a *Turismo scolastico*, Academy Formazione Turismo, 12 maggio 2015, <<https://academy.formazioneturismo.com/glossario-del-turismo/turismo-scolastico/>> (Ultimo accesso: 30 aprile 2020).

quelle straniere (55,4%). Qualche anno dopo, secondo l'indagine del Centro Studi La Fabbrica S.p.A. – GeeTrips presentata al TTG 2018 (basata su 1350 questionari online somministrati a docenti di scuole secondarie italiane pubbliche e paritarie), la quota di classi delle superiori che preferiva l'Italia era del 42% a fronte del 58% che preferiva destinazioni europee. Tra queste, tornando all'indagine del Centro Studi Touring Club Italiano, la preferenza ricadrebbe sulla Francia, la Germania, la Repubblica Ceca e la Spagna, e soprattutto le rispettive capitali (ad eccezione della Spagna dove Barcellona ha la meglio su Madrid).

Secondo gli esperti di settore intervistati durante la ricerca, le destinazioni artistico-culturali rappresenterebbero le mete più scelte per i viaggi di istruzione con le città d'arte a essere le più selezionate, come dimostra anche la tendenza nella selezione delle destinazioni domestiche. Secondo l'indagine del Centro Studi La Fabbrica S.p.A. – GeeTrips Firenze è stata scelta nel 20,07% delle gite nell'anno scolastico 2017/2018, seguita da Roma (12,5%), Torino (7%), Napoli (5,2%), Venezia (5,2%). Queste cinque città hanno rappresentato – insieme – circa la metà delle scelte effettuate in quell'anno scolastico. Si avverte però un timido cambiamento poiché i docenti intervistati durante la survey hanno dichiarato che, prospettivamente, nell'anno scolastico 2018/2019 si sarebbero recati a Roma (nell'11,2% dei casi), a Torino (7,4%), a Napoli (6,6%), Firenze (4,8%), Venezia (3,5%), Milano (4,4%), ma anche in Sicilia (4,8%), a Trieste (3,8%), a Matera (2,8%) e in Trentino (1,8%). Se la dichiarazione di intenti fosse stata seguita nella scelta effettiva, ciò avrebbe significato che il panorama dei viaggi avrebbe incluso più destinazioni rispetto al precedente, comprendendo anche proposte al di là delle mete più note.

4. I principali operatori

È difficile identificare con esattezza quali siano gli operatori specializzati nel turismo scolastico. Innanzi tutto, bisogna specificare che il numero dei tour operator – parola con la quale si identifica un operatore, tendenzialmente un'impresa commerciale, che vende, sviluppa o semplicemente assembla pacchetti turistici, generalmente comprensivi di pernottamenti, trasferimenti, polizze assicurative, e altri servizi in loco – interamente dedicati al turismo

scolastico è assai ridotta.⁷ Sono invece molto più numerose le realtà che offrono delle esperienze che possono andare a costituire gli elementi di un pacchetto di turismo scolastico. Talmente numerose, ibride e volatili dal punto di vista imprenditoriale, da renderne impossibile un censimento complessivo. Si tratta infatti di un mondo estremamente vario e che può includere tanto agenzie di viaggio e tour operator non specializzati, quanto singole guide turistiche o ancora associazioni dallo statuto diverso che offrono laboratori, escursioni o altri tipi di servizi, magari anche a margine di altre attività. In alcuni casi, sono le attrazioni culturali stesse che sviluppano al loro interno delle proposte laboratoriali ed esperienziali (ad esempio i musei), oppure che le ospitano, affidandone la gestione a realtà esterne. Al di là di affidarsi a un tour operator o a una agenzia per l'acquisto di un pacchetto nella sua interezza, le scuole possono acquistare l'esperienza singola, mettere a bando il trasporto e affidarsi a una agenzia per il pernottamento.

5. Il carattere del pacchetto turistico

Secondo il rapporto del Centro Studi Touring Club Italiano del 2012/2013, analizzando le tipologie di viaggi organizzati emerge che il tema 'arte e storia' sia il prediletto dalle scuole superiori di secondo grado, come dichiarato nell'85,1% dei casi consultati. Seguono 'culture straniere' (30,6%), 'natura/aree protette' (17,4%), 'scienza' (10,7%) e 'sport' (1,7%). La risposta 'altro' era stata selezionata come prima o seconda scelta nel 13,2% dei casi.

A partire da quanto emerso nello studio del Centro Studi Touring Club Italiano, nell'ambito della ricerca svolta dal CAST per conto di ATRIUM PLUS è stato approfondito qualitativamente il contenuto dei pacchetti turistici offerti da 19 realtà specializzate nel turismo scolastico in modo da meglio comprendere le caratteristiche principali dei prodotti sul mercato nel periodo di riferimento della ricerca (2018-2019).

⁷ La nostra indagine ha considerato 19 operatori ma il Comitato Agenzie Turismo Scolastico nato per portare al Governo le istanze degli operatori di settore di fronte all'impatto subito dalle misure preventive rispetto allo sviluppo del Covid-19 identifica il settore come composto da oltre 70 agenzie di viaggi specializzate e presenti su tutto il territorio nazionale, <<https://www.istituzioni24.it/2020/03/01/comitato-agenzie-turismo-scolastico-in-ginocchio>> (Ultimo accesso: 30 aprile 2020).

Offerte artistico-culturali di tipo tradizionale

Le offerte artistico-culturali di tipo tradizionale sono composte di una visita alle principali città d'arte europee e italiane, dove si propone la visita dei musei e delle principali attrazioni monumentali. Questo tipo d'offerta può essere articolata in sotto-temi, come nel caso di un operatore che propone 'capitali e grandi città d'arte'; 'itinerari nel tempo'; 'percorsi storici e archeologici'. In alcuni casi, il catalogo si aggiorna per calibrare gli itinerari sulla base di eventi temporanei. Ad esempio la visita alla mostra di Andy Warhol ai musei Vaticani può integrare un pacchetto con destinazione Roma.

In questo segmento, l'offerta con destinazione Italia non si distingue significativamente da quella con destinazione estero ma in Italia sono proposti anche itinerari culturali di stampo urbano che escono dal circuito delle città d'arte più note, proponendo visite a centri minori, per quanto sempre selezionate sulla base di un criterio storico-artistico di tipo tradizionale. Un operatore propone ad esempio tour incentrati sulla visita di 'piccoli borghi medievali'.

Offerte naturalistiche

Un altro segmento molto presente nell'offerta analizzata è quello naturalistico, che si orienta verso mete note che si prestano a questo scopo (es. trekking sulle Alpi Apuane, alle Cinque Terre o all'Isola del Giglio). Queste possono essere abbinate a visite più tradizionali a città d'arte italiane (es. visita a Torino con escursione al Parco fluviale del Po o a Ravenna con escursione al Parco Delta del Po). Alcuni itinerari sono incentrati sulla scoperta e salvaguardia delle attività agricole del luogo (come produzione del vino, coltivazioni di erbe aromatiche, allevamento di razze di ovini e bovini autoctoni) e alla scoperta della biodiversità locale. L'offerta naturalistica emerge come molto più esperienziale di quella culturale. Ad esempio, più operatori offrono gite in fattorie didattiche abbinate ad attività di laboratorio didattico e proposte incentrate su attività all'aria aperta che hanno lo scopo di aumentare nei ragazzi la consapevolezza dell'importanza degli equilibri naturali. In alcuni casi, la sensibilità ambientale è fusa con quella culturale, in piena sintonia con un'accezione di patrimonio culturale che trascende la distinzione tra natura e cultura.

Offerte creative ed esperienziali

Le offerte creative ed esperienziali coniugano le attività proposte con i programmi didattici di diverse aree disciplinari, esplorate attraverso modalità creative dal forte carattere esperienziale. Ad esempio, sono proposti itinerari studiati per svolgere attività didattiche nella modalità ‘gioco’ o ‘prova di abilità’ a contatto con la natura. Sono previste anche attività artistiche (laboratorio teatrale, di mosaici...) e sportive (giri in bici, camminate, nordic walking, canoa).

Alcuni operatori offrono esperienze creative ed esperienziali che possono essere combinate con un’offerta più tradizionale per comporre pacchetti dal carattere misto. Un operatore propone, a titolo di esempio, esperienze teatrali o musicali, attività didattiche sugli usi e costumi medievali, produzione di prodotti artigianali e più in generale laboratori da svolgere sul posto per comprendere a pieno lo spirito e il passato del luogo che si sta visitando.

Offerte etico-responsabili

Alcuni operatori offrono esperienze dal forte portato etico-responsabile e di sensibilizzazione intorno a tematiche sociali, in associazione anche a tematiche di salvaguardia ambientale. Tra i più significativi in questo segmento è l’itinerario della legalità’ in Sicilia, sui luoghi in cui sono presenti territori confiscati alla mafia e progetti economico-sociali di lotta alla stessa. Il tema del viaggio si traduce anche in una specifica modalità di interazione con il territorio visitato. In questo segmento anche i servizi (alloggio, ristorazione, attività) sono pensati in un’ottica responsabile (es. si dorme in un locale riqualificato sottratto alla ‘ndrangheta, si consumano pasti di soli prodotti del territorio provenienti da circuiti certificati estranei a circuiti malavitosi o di sfruttamento del lavoro). Gli itinerari non si sviluppano sulla visita di monumenti o musei (o meglio, non solo), ma seguono la logica del turismo partecipativo incentrata sul dialogo tra turisti e comunità locale, favorendo l’incontro con cooperative, amministrazioni locali e persone del luogo che si impegnano attivamente nella lotta alla mafia, nella tutela ambientale o nell’integrazione sociale di categorie in difficoltà.

Offerte sportive

Le offerte sportive includono gite sciistiche e attività in montagna, corsi di vela e attività acquatiche, utilizzando strutture specializzate che includano, ad esempio, campi da beach volley o palestre. È il comparto meno rappresentato nella categoria dei viaggi di istruzione, sebbene alcune offerte naturalistiche di fatto includano anche attività sportive.

6. La durata e i costi del viaggio

I pacchetti turistici offerti dalle realtà specializzate nel turismo scolastico hanno una durata che va da un giorno, senza alcun pernottamento, a 6 giorni con 5 pernottamenti. Per le esperienze giornaliere, il prezzo non include il costo del viaggio nella destinazione. Per i viaggi di più giorni, spesso (ma non sempre) lo comprende, influenzando significativamente il prezzo finale. La maggior parte delle offerte di più giorni si avvalgono della mezza pensione, lasciando un pasto scoperto. Salvo casi particolari (viaggi etico-responsabili, viaggi naturalistici) la tipologia di struttura maggiormente utilizzata è quella dell'hotel a tre stelle. L'analisi dell'offerta condotta dal CAST nel 2018/2019 sembra essere in linea con i risultati dell'indagine del Centro Studi Touring Club Italiano che per l'anno 2012/2013 rilevava che per le scuole superiori gli hotel sono indicati come l'alloggio del viaggio di istruzione dall'82% dei rispondenti. Tra le altre opzioni, si segnalavano gli ostelli, probabilmente per contenere i costi. Secondo l'indagine La Fabbrica – GeeTrips del 2018, il 48% dei docenti dichiara di essere disposto a valutare la possibilità di soggiornare presso ostelli, mostrando una apertura verso questo tipo di ospitalità. Secondo la stessa indagine, le scuole di secondo grado tendono a effettuare viaggi di istruzione con pernottamento per 3 notti (18%) o 4 notti (32%) o persino di più (19%). Nelle principali città d'arte italiane i prezzi per la mezza pensione in alberghi a tre stelle scelti dalle scuole oscillano tra i 41-46 euro per notte a Milano (la città più cara) e i 28-34 euro per notte a Napoli (la città più economica). Il prezzo base del viaggio, trasporto e esperienze escluse è pertanto compreso tra 82-92 euro a Milano e 56-68 euro a Napoli per due notti, tra i 164-184 euro e 112-136 euro per quattro notti.

L'analisi del CAST rileva un costo compreso tra i 40 e i 60 euro per ogni

giornata con pernottamento. I pacchetti di 3 giorni e 2 notti in Italia costano tendenzialmente tra i 160 (medio-basso) e i 220 euro (medio-alto), viaggio incluso. I pacchetti di 4 giorni e 3 notti in Italia costano tendenzialmente tra i 200 (medio-basso) e i 300 euro, viaggio incluso. Secondo gli esperti di settore consultati per la ricerca, il costo medio di un viaggio di istruzione è di 280 euro. Data la possibilità di customizzazione dell'itinerario però, i costi sono estremamente variabili e difficili da calcolare, ma tendono sempre ad aumentare se sono presenti attività creative ed esperienziali. Va notato tuttavia che i pacchetti tradizionali, che hanno un costo minore, in genere non includono il prezzo di ingresso ai musei.

7. Mezzi di trasporto e stagionalità

I viaggi di istruzione si svolgono prevalentemente in pullman, per quanto non manchino altre opzioni (tra le offerte analizzate, ve ne sono alcune che prevedono il trasporto in treno Alta Velocità). Nell'indagine del Centro Studi Touring Club Italiano del 2012/2013 già citata, i mezzi di trasporto più utilizzati per le gite dalle scuole superiori di secondo grado sono il pullman (53,7%) e l'aereo (26,4%), quest'ultimo soprattutto per le gite oltre confine. Il treno si assestava al 16,5%. Cinque anni dopo i risultati dell'indagine del Centro Studi La Fabbrica – GeeTrips indicano il pullman come primo mezzo di trasporto per i viaggi effettuati dalle scuole di secondo grado, scelto nel 51%, seguito da aeroplano (29%), treno (10%), nave (4%) e altri mezzi di trasporto (5%).

Prevalentemente i viaggi di istruzione si svolgono in marzo-aprile, periodo che rappresenta l'alta stagione per il mercato del turismo scolastico. La bassa stagione corrisponde ai mesi di febbraio e ottobre, quando i costi si riducono. Secondo i dati dell'indagine del Centro Studi Touring Club Italiano (2012/2013) le scuole superiori di primo grado fanno registrare il numero maggiore di partenze tra aprile (60%) e maggio (24%), mentre quelle di secondo grado nei mesi di marzo (47,1%) e aprile (28,9%). Nell'indagine La Fabbrica – GeeTrips del 2018, i docenti hanno dichiarato di essere aperti a valutare la possibilità di andare in viaggio in periodi di bassa stagione indicando una preferenza per il mese di febbraio (45,5%), seguito da ottobre (26%) e novembre (20,5%).

8. Considerazioni conclusive

I viaggi di istruzione sono un buono strumento per completare il formalismo pedagogico che si sperimenta nelle aule. In Italia, le mete e i pacchetti tradizionali sembrano ancora oggi dominare il settore del turismo scolastico, scontando probabilmente la difficoltà della nostra scuola di aggiornarsi e aderire a proposte innovative che pur sono presenti nell'offerta. I viaggi di istruzione dovrebbero costituire l'occasione per offrire alla didattica ordinaria un plus di apprendimento non formale. Ciò è possibile quando la gita diventa qualcosa di più di una lista di località 'altre' da vedere, ma propriamente di apprendimento pratico del luogo nel suo carattere multi-sfaccettato. In questo senso i viaggi di istruzione non dovrebbero limitarsi a una geografia dello spazio, ma dovrebbero integrare l'esperienza del patrimonio culturale nel senso più profondo del termine, che può essere alla volta ambientale e culturale (e anzi 'culturale' anche quando ambientale), al fine di sostenere la comprensione del tema della sostenibilità, a partire dai valori che il patrimonio culturale, sempre in divenire, esprime. Come abbiamo visto, invece, la maggior parte dei pacchetti artistico-culturali non riesce a valicare la separazione tra natura e cultura, a differenza dei pacchetti di tipo naturalistico, creativo-esperienziale o etico-responsabile. Secondo una studentessa intervenuta alla tavola rotonda "Turismo responsabile e patrimonio culturale. Quali sfide per i viaggi di istruzione?" (2018), il taglio prevalentemente umanistico dei viaggi di istruzione tende a riprodurre la distinzione tra scienze umane e scienze dure, tra sapere teorico e sapere pratico, che le giovani generazioni percepiscono come limitante.

Abbiamo anche visto che gli istituti superiori di secondo grado tendono a scegliere, secondo le indagini qui riportate, destinazioni europee. Questa scelta può rappresentare però un elemento di difficoltà nel garantire un'ampia partecipazione al viaggio di tutti gli studenti di un gruppo classe, poiché le scuole di oggi sono sempre più frequentate da studenti che non hanno passaporto europeo per i quali l'accesso a queste destinazioni può essere negato. Come segnala l'Annuario Statistico Italiano 2018, continua ad aumentare la presenza degli studenti stranieri nei cicli scolastici. Nell'anno scolastico 2016/2017 gli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane primarie e secondarie rappresentavano il 9,2% del totale degli iscritti. Gli alunni di cittadinanza non italiana negli istituti secondari di secondo grado sono passati in quattro anni dal 6,6 al 7,1% del totale degli studenti con picchi

molto più alti in alcune regioni o in alcuni specifici contesti. Optare per un viaggio di istruzione in Italia potrebbe consentire di includere nella gita una più ampia quantità di studenti. Inoltre, potrebbe rappresentare l'occasione per gli studenti non nati in Italia o '2G' di conoscere ulteriormente il paese in cui vivono, al di là del programma di studio, sviluppando un canale ancora poco esplorato di integrazione nazionale ed educazione interculturale.

Al termine dell'analisi, al fine di favorire la costruzione di pacchetti di turismo scolastico in grado di rispondere alle esigenze del mercato e della società contemporanea (di cui la scuola dovrebbe essere sua espressione e istituzione portante), le destinazioni che vogliono trasformarsi in sistemi turistici locali attraenti per il turismo scolastico dovrebbero avere il coraggio di guardare ad istanze che vanno oltre la scala locale, impegnandosi in azioni sovralocali, volte a stimolare il riconoscimento di forme di incentivo ai docenti per accompagnare le classi nel viaggio di istruzione, attraverso – ad esempio – una pressione presso gli organi nazionali di competenza. Potrebbero inoltre proporre corsi di formazione e aggiornamento dei docenti – i veri attori chiave nella scelta del pacchetto finale – per indirizzarli verso la scelta di viaggi di istruzione in grado di trasformarsi in vere e proprie modalità di apprendimento non formale a partire dall'esperienza, anche creativa, di ogni forma di patrimonio tangibile e intangibile dei luoghi scegliendo quegli operatori che già vanno in questa direzione. A sua volta, sarebbe necessario sensibilizzare i tour operator a valorizzare il portato di integrazione nazionale ed europea della propria proposta al fine di specializzarsi rispetto a quella del mercato turistico generico. Infine, appare necessario valorizzare gli studenti nelle indagini di questo particolare mercato. Le poche indagini esistenti tendono a focalizzarsi sulle preferenze e le opinioni dei soli docenti. Se è vero che questi, come detto, rappresentano la figura chiave nella scelta e nello svolgimento di un viaggio di istruzione, comprendere il significato e le aspettative degli studenti rispetto a questo momento così importante della loro vita scolastica (e non solo) potrebbe servire ad aggiornare il settore e a rendere l'offerta più affine al proprio utente finale.

Bibliografia

CARR, Neil; COOPER, Chris (2003), *Schools' Educational Tourism*. In: *Managing Educational Tourism*, a cura di Brent W. Ritchie; Neil Carr; Chris Cooper. Clevedon, UK: Channel View Publications, p. 130–180.

PEYVEL, Emmanuelle (a cura di) (2019), *L'éducation au voyage: Pratiques touristiques et circulations des savoirs*. Rennes: Presses Universitaires.

RABBIOSI, Chiara (2019), *L'itinerario ATRIUM e la Convenzione di Faro. Riflessioni critiche sull'applicazione alla scala locale*. In: *L'apporto della Geografia tra rivoluzioni e riforme. Atti del XXXII Congresso Geografico Italiano* (Roma, 7-10 giugno 2017), a cura di Franco Salvatori. Roma: Società Geografica Italiana, p. 1001-1007.

RITCHIE, Brent W.; CARR, Neil; COOPER, Chris (a cura di) (2003), *Managing Educational Tourism*. Clevedon, UK: Channel View Publications.

STONE, Matthew J.; PETRICK, James F. (2013), *The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review*, «Journal of Travel Research», 52, n. 6, pp. 731–744.

Fonti e studi consultati

Centro Studi La Fabbrica S.p.A. – GeeTrips (2018), *L'Italia fa scuola. Coltivare il desiderio di viaggiare dei giovani per garantirsi clienti futuri*.

Centro Studi TCI (2013), *Osservatorio Touring sul turismo scolastico*. Principali risultati dell'a.s. 2012/2013.

ISTAT (2018), *Annuario Statistico Italiano 2018*. Roma: Istituto nazionale di statistica.

Turismo pedagogico nella formazione degli insegnanti di educazione fisica brasiliani

Marcelo de Maio Nascimento, Università Federale di Vale do São Francisco, Membro del Collegio di educazione fisica, Petrolina-PE, Brasile.

Traduzione dal portoghese di Alessandro Setti

Abstract

Il Turismo Pedagogico (TP) prevede lo spostamento di un gruppo di persone in un luogo specifico con l'intenzione di combinare svago e appagamento con l'apprendimento di nuove conoscenze. Secondo il Ministero brasiliano del turismo (EMBRATUR), dal 2014 il turismo è cresciuto annualmente del 35-50%. Per le agenzie di viaggio, il TP è un'offerta innovativa e allettante, in quanto raggiunge clienti di diverse fasce d'età. Questo testo si propone di presentare come il TP è stato applicato nella formazione degli insegnanti brasiliani di educazione fisica, prendendo come esempio l'insegnamento di Sport e Gestione Ambientale (EGA) all'interno del corso di educazione fisica di un'università pubblica. Il TP si configura come uno strumento didattico che amplia e qualifica la formazione dei futuri insegnanti di Educazione Fisica, facilitando l'apprendimento di atteggiamenti ecologicamente sostenibili attraverso lo sport e il tempo libero. Attraverso il TP gli studenti sviluppano competenze e abilità professionali, oltre a comprendere meglio le questioni sociali, politiche, economiche e culturali sia a livello locale che globale.

Educational tourism in Brazilian physical education teacher training

Marcelo de Maio Nascimento, *Federal University of Vale do São Francisco, Member of the Physical Education College, Petrolina-PE, Brazil.*

Abstract

Educational tourism (ET) involves the movement of a group of people to a specific place with the intention of combining leisure and enjoyment with the learning of new knowledge. According to the Brazilian Ministry of Tourism (EMBRATUR), tourism has recorded an annual growth of 35-50% since 2014. For travel agencies, ET is an attractive, innovative service targeting clients in different age groups. This text sets out to present how ET was applied in training Brazilian physical educational teachers, offering the example of the Sport and Environmental Management (EGA) course run as part of the physical education programme in a public university. ET is shown as an educational instrument that extends and qualifies Physical Education teacher training, facilitating the learning of ecologically sustainable attitudes through sport and leisure. Through ET, students develop professional skills and abilities and learn more about local and global social, political, economic and cultural issues.

Introduzione

Il Brasile è un paese di 8.516 km² e oltre 212 milioni di abitanti. Questa combinazione fisica e demografica del territorio dà vita a molteplici contrasti, un mosaico formato da fauna, flora e culture diverse. Tuttavia, sono proprio questi contrasti, uniti a una cattiva politica governativa, che generano le disuguaglianze sociali, economiche ed educative che rendono difficile la vita dei brasiliani. D'altra parte, la diversità culturale del Brasile e il suo patrimonio naturale rendono il paese attraente per il turismo. Dal punto di vista economico, il turismo è un'attività che contribuisce in maniera significativa allo sviluppo delle diverse regioni brasiliane, in quanto è in grado di generare opportunità di business e di favorire lo scambio di informazioni tra i turisti e gli abitanti delle comunità locali (Gomes; Gándara; Ivars-Baidal 2017).

Quando il turismo viene svolto in modo sostenibile, è associato a strategie politiche per lo sviluppo economico e sociale di una regione (Fagundes; Schreiber; Ashton 2018). In questo modo viene svolto senza danni all'ambiente, preservando le risorse naturali del luogo. Attraverso il turismo è possibile per persone di ogni fascia d'età acquisire nuove conoscenze, diventando cittadini consapevoli riguardo ai problemi e alle potenzialità della regione in cui si vive (Botelho; Egrijas; Bartholo 2014). Il turismo è altresì in grado di avvicinare l'individuo alla natura, oltre ad insegnare alle persone a rispettare l'ambiente (Oppliger [et al.] 2016). Inoltre, il turismo è importante per tramandare alle nuove generazioni la storia del paese (Guimarães [et al.] 2018). Tutto ciò contribuisce a migliorare l'interazione sociale e la coscienza degli individui, amplificando la forza del collettivo che è in grado di trasformare i contesti sociali (Freire 1993).

Tra le diverse varianti di turismo c'è il turismo pedagogico (TP), caratterizzato dallo spostamento di un gruppo di persone verso un luogo specifico, unendo l'apprendimento allo svago (Cardoso; Gattiboni 2015). Il TP è uno strumento che fornisce nuove esperienze ai turisti, qualificando le loro conoscenze, abilità e competenze. Secondo il Ministero del Turismo Brasiliano (Embratur 2014), il TP in Brasile aumenta ogni anno tra il 35% e il 50%. Per le agenzie di viaggio, il TP costituisce un'offerta attraente e innovativa. La caratteristica principale di questa forma di turismo è quella di informare le persone in tempo reale in modo semplice e accessibile (Castilho; Gomes 2017). La metodologia del TP è fenomenologica, si basa

cioè sull'esperienza del momento attraverso gli organi di senso: vista, tatto, olfatto, gusto, udito. Un ulteriore vantaggio del TP è quello di unire lo svago alle questioni sociali, politiche, economiche e culturali di una determinata regione (Brito; Da Ros; Perinotto 2012).

La letteratura brasiliana sottolinea che il termine “turismo pedagogico” viene spesso confuso col termine “turismo educativo” (Cardoso; Gattiboni 2015), in quanto entrambi sono considerati varianti del turismo, che presenta varie forme (Ramos; Costa, 2017). Esistono dunque molte tipologie di turismo (Binfaré [et al.] 2016): turismo per lo shopping, alberghiero, gastronomico, della salute (*wellness*), ecologico, antropologico, religioso, sportivo, turismo per anziani, turismo funerario, turismo mistico, tra gli altri. Tuttavia, quando una persona prende parte a una qualsiasi variante del turismo, sta praticando forse indirettamente il turismo pedagogico, nel momento in cui c'è sempre la componente legata all'apprendimento.

Ciò significa che la pratica del turismo trasforma il punto di vista di una persona riguardo alle cose del mondo. Rodrigues e Alves (2014) hanno sottolineato che il TP si presenta come una strategia utile per l'apprendimento di bambini e adolescenti nelle scuole. Secondo gli autori, gli educatori brasiliani si rendono sempre più conto di come il TP sia in grado di collegare diversi tipi di conoscenza. Allo stesso modo, anche gli imprenditori hanno capito che il TP è un'opportunità di business che genera profitti (Embratur 2014). Tra i vantaggi del TP c'è il suo carattere innovativo, poiché l'apprendimento al di fuori dell'ambiente scolastico formale rende il processo più interessante per i giovani, in quanto i contenuti acquistano più significato (Rodrigues; Alves 2014). In questo senso, si può affermare che il TP motiva lo studente a imparare, dal momento che presenta metodi didattici rilassati e dunque stimolanti (Nakamura; Machado 2012).

Lo scopo di questo capitolo è presentare come il TP è stato applicato alla formazione degli insegnanti brasiliani di educazione fisica, prendendo come esempio l'insegnamento di Sport e gestione ambientale (*Esporte e Gestão Ambiental*, EGA) del corso di educazione fisica di un'università pubblica.

1. Il turismo pedagogico nella formazione dei professori di educazione fisica

Il paragrafo 4 dell'articolo 7 delle Linee Guida Curricolari dei corsi universitari brasiliani sottolinea l'importanza di affrontare le questioni ambientali nella formazione dei professori di educazione fisica (Brasile 2004). Il documento è sostenuto dalla Politica Nazionale per l'Educazione Ambientale (PNEA) ed è presente nei Parametri Curricolari Nazionali (PCN), elaborati a partire dalle riflessioni emerse nei forum e nelle agende globali e nazionali sull'ambiente e l'educazione. Tuttavia, Domingues, Kunz e Araujo (2011) hanno sottolineato che, generalmente, i professori di educazione fisica non conoscono le procedure metodologiche che associano lo sport e il tempo libero alle questioni ambientali, e non si sentono perciò in grado di affrontare i problemi legati all'ambiente nelle loro attività quotidiane.

Per far fronte al problema, nel 2011 è stata introdotta nel curriculum del corso di educazione fisica dell'Università Federale di Vale do São Francisco l'insegnamento "Gestione dello sport e dell'ambiente" (EGA). Si tratta di un'università situata nella città di Petrolina-PE, nello stato di Pernambuco, regione nord-orientale del Brasile. Vale la pena ricordare che l'università è stata inaugurata 17 anni fa, mentre il corso di educazione fisica è attivo da 12 anni. Entrambi mirano a qualificare la formazione degli insegnanti della regione.

Il corso EGA è un insegnamento di 60 ore ed è offerto su base opzionale. Il carico è suddiviso in maniera proporzionale come segue: 20% teoria, 20% attività che uniscono teoria e pratica e 20% attività dedicate al Turismo Pedagogico. Ogni semestre vengono riservati 30 posti agli studenti del corso di laurea in educazione fisica e altri 15 posti agli studenti di altri corsi di laurea della stessa università (Nascimento; Türk 2015). L'insegnamento EGA mira ad ampliare la percezione degli studenti riguardo alle attuali esigenze dell'ambiente, nonché a consentire loro di pianificare, eseguire e valutare le attività sportive e ricreative con un'attenzione particolare alla sostenibilità. In quest'ottica, il turismo pedagogico diventa un processo didattico che contribuisce a fissare i contenuti, oltre che a sensibilizzare gli studenti verso le esigenze dell'ambiente. I contenuti trattati nel corso del semestre sono suddivisi in sei moduli (Figura 1).

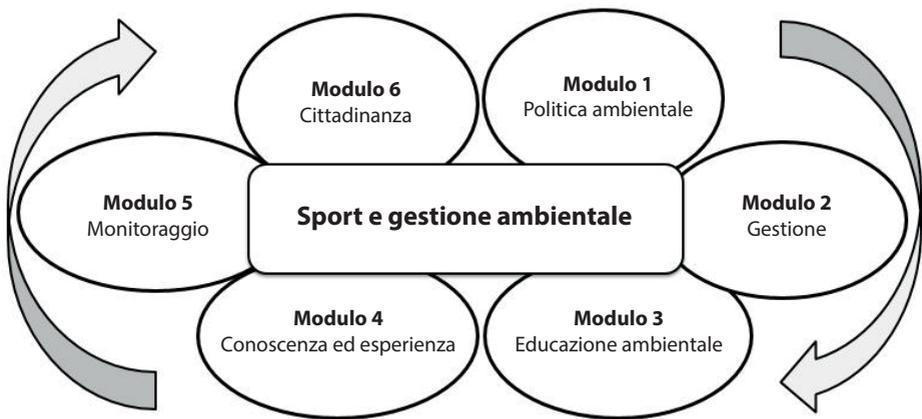


Figura 1- Contenuti trattati nell'ambito dell'insegnamento EGA nel corso del semestre

Le attività svolte in ognuno dei sei moduli sono le seguenti:

1. **Politica ambientale:** in questo modulo gli studenti ricevono informazioni sugli aspetti legati alla politica ambientale globale e nazionale. Si discute poi del modo in cui queste politiche vengono adottate dal governo nazionale e locale, e si cerca di capire se siano o meno efficaci. Le procedure didattiche comprendono lezioni frontali, lavori di gruppo e lezioni tenute da professionisti della comunità locale.

2. **Gestione:** questo modulo affronta i temi della gestione dello sport e del tempo libero. L'obiettivo è quello di insegnare allo studente a identificare e analizzare le risorse naturali delle diverse aree, in modo che possa in futuro contribuire all'uso sostenibile del territorio. Un'altra tematica trattata è la pianificazione delle visite turistiche, affinché non abbiano alcun impatto sull'ambiente.

3. - 4. **Educazione ambientale e Conoscenza ed esperienza** (i due moduli vengono affrontati congiuntamente): a partire da questo modulo le lezioni si svolgono nei parchi cittadini o sulle rive del fiume São Francisco; a ciò si unisce la pratica del turismo pedagogico nei parchi ecologici. Tra le attività svolte vi è l'apprendimento di giochi specifici per la cura dell'ambiente. La

metodologia si avvale inoltre di danza, canto, musica e teatro. Vengono poi praticati sport quali trekking, zipline, arrampicata, immersioni e orienteering. Tutte queste attività fanno parte del Curricolo Comune Nazionale di Base (*Common National Curricular Base*, BNCC) (BRASIL, 2016). Il BNCC è un documento creato dal Ministero dell'Educazione brasiliano per stabilire i diritti e gli obiettivi dell'insegnamento nelle scuole. Nell'area dell'Educazione Fisica, una delle attività suggerite dal BNCC è la Pratiche Corporee d'Avventura (*Práticas Corporais de Aventura*, PCA). Le PCA sono un insieme di attività suddivise in: i) pratiche corporee d'avventura nella natura (*tree climbing, trekking, mountain bike*) e, ii) pratiche corporee d'avventura urbana (*skate, parkour, slackline*). In generale il BNCC non include precisamente il TP, ma rappresenta comunque un interessante strumento capace di motivare e qualificare la formazione dei docenti di Educazione Fisica. Per questo motivo, il TP è stato incorporato dalla disciplina di EGA.

5. Monitoraggio: le attività di questo modulo sono finalizzate a imparare a riconoscere e valutare l'impatto che ogni attività sportiva o ricreativa può generare sull'ambiente.

6. Cittadinanza: in questo modulo vengono presentate una serie di informazioni su come contribuire a rendere gli studenti cittadini consapevoli dell'ambiente attraverso le lezioni di educazione fisica. Le attività di questo modulo sono organizzate in seminari, presentati dagli studenti stessi, che mirano a ripassare i contenuti svolti nel corso del semestre. Gli studenti vengono pertanto divisi in gruppi, a ognuno dei quali viene assegnato un tema relativo alle attività svolte nei moduli precedenti, che saranno presentate dagli studenti in un massimo di 30 minuti. Il sistema di valutazione dell'insegnamento EGA è costituito da $(N1+N2+N3)/3$. N1= minimo di 75% di frequenza ai corsi; N2= partecipazione alle attività; N3= partecipazione all'organizzazione dei lavori di gruppo (modulo 6).

2. Turismo pedagogico: una strategia per promuovere la sensibilizzazione ambientale degli studenti di educazione fisica

Per ogni semestre l'insegnamento riserva il 20% del carico di lavoro a un viaggio di due giorni, e solitamente viene scelto un luogo che offra esperienze a contatto con la natura. Il viaggio si svolge nel corso dei moduli 3 e 4 (Educazione ambientale e Conoscenze ed esperienze). A questo punto del corso, infatti, gli studenti conoscono già i principi relativi alla politica ambientale e alla gestione ambientale. Gli studenti scelgono la destinazione del viaggio e, supervisionati dal responsabile dell'insegnamento, organizzano il programma di partenza, soggiorno e ritorno.

A luglio 2019 il gruppo ha visitato la Serra da Fumaça, situata nel villaggio di Lutanda, a 130 km da Petrolina-PE, sede dell'università. Il termine Serra, in portoghese, indica una piccola montagna o collina, mentre la parola Fumaça richiama la brezza che si forma quando le acque delle cascate si riversano nelle lagune. La Serra da Fumaça è composta da sentieri con pareti asimmetriche, alcuni molto ripidi e altri meno. La vetta della Serra si trova a 5.250 metri sopra al livello del mare. Il percorso presenta tratti di arrampicata con molti ostacoli da superare, che richiedono preparazione fisica e attenzione da parte dei turisti. Tuttavia, la natura offre ai visitatori uno splendido scenario lungo tutto il tragitto (figura 2).



Figura 2- Serra da Fumaça, Bahia-BA, Brasile

Il gruppo ha viaggiato in autobus, impiegando circa 2 ore e 30 di autostrada. Una volta arrivata al villaggio di Lutanda, la comitiva ha fatto colazione in un ristorante rustico locale (Figura 3).



Figura 3- Arrivo degli studenti al villaggio di Lutanda, Bahia-BA, Brasile

Dopo colazione, è iniziata la salita della Serra da Fumaça. La camminata iniziale è stata di un'ora e mezza, in un sentiero ripido o pianeggiante, a seconda dei tratti. Il gruppo era accompagnato da quattro guide turistiche certificate ed esperte, ingaggiate dagli stessi studenti presso un'agenzia viaggi specializzata nel turismo pedagogico. Ogni studente ha pagato circa l'equivalente di 20 euro per il viaggio, mentre le spese per il vitto sono state divise tra il gruppo. Anche l'attrezzatura per campeggiare una notte in cima alla Serra da Fumaça è stata reperita dagli studenti. Le procedure di pianificazione ed esecuzione della visita turistica hanno seguito le raccomandazioni di quanto affrontato nel modulo 2 (Gestione) dell'insegnamento EGA. Nel corso del viaggio, le guide hanno fornito informazioni sulla vegetazione e sulla fondazione del villaggio di Lutanda, e hanno istruito gli studenti sulle procedure di sicurezza durante il viaggio e per l'arrampicata (Figura 4).



Figura 4- Tragitto verso la Serra da Fumaça

La Figura 5 raffigura un tipico ecosistema di alta montagna (5.000 metri), la cui vegetazione ha suscitato grande sorpresa tra gli studenti, perché alberi e foglie avevano dimensioni notevoli, sconosciute a tutti. L'impressione che gli studenti hanno avuto è stata quella di trovarsi in un altro mondo. Uno di loro ha addirittura paragonato la vegetazione a quella del film *Jurassic Park*. Giunti a questo punto del percorso, è stata proposta una pausa, in modo che gli studenti potessero apprezzare appieno la vegetazione. Un altro studente ha poi affermato: «Professore, adesso capisco il significato dell'antropocentrismo che studiamo in classe. In effetti, noi uomini pensiamo di essere il centro dell'universo, ma ora mi rendo conto che la natura è superiore e dobbiamo rispettarla».

L'osservazione dello studente ha dato avvio a un dibattito ricco di considerazioni che ha coinvolto l'intero gruppo. Si vede quindi che l'avvicinamento alla natura da parte degli studenti ha portato a importanti momenti di riflessione sul rapporto uomo-natura. Vale inoltre la pena sottolineare che la visita alla Serra da Fumaça è stata fatta mentre il Brasile si dimostrava incapace di domare gli incendi in Amazzonia. Proprio a causa di tale incapacità, le organizzazioni internazionali e i media hanno criticato aspramente il governo brasiliano per essere stato omissivo di fronte a crimini ambientali. Di conseguenza, il tema degli incendi in Amazzonia ha coinvolto le discussioni tenute in classe nell'ambito dell'insegnamento EGA.

Dopo 3 ore e mezzo di camminata, il gruppo ha raggiunto l'obiettivo finale, ovvero una delle cascate sull'altopiano della Serra da Fumaça (Figura 6).



Figura 5- Passaggio attraverso il percorso di accesso all'altopiano della Serra da Fumaça

Qui gli studenti hanno colto l'occasione per riposarsi, fare un bagno, rilassarsi e scattare foto, che sono poi state immediatamente condivise non appena la connessione internet lo ha permesso. Questo è importante, dal momento che ha permesso di mostrare le bellezze della regione anche agli altri studenti dell'università e di valorizzare le attività svolte nell'ambito dell'insegnamento EGA. L'intero gruppo è stato molto colpito dalla ricchezza dell'ecosistema e dalla bellezza dei luoghi visitati. La maggior parte degli studenti non era mai stata così vicino a una cascata e non si era mai immersa nelle sue gelide acque naturali. Un altro aspetto da sottolineare è che molti di loro non avevano mai sentito davvero freddo, poiché la temperatura media nella città di Petrolina è di 22-30° C in inverno e 28-39° C in estate. Durante la notte trascorsa in cima alla Serra da Fumaça, gli studenti hanno dunque potuto sperimentare, per la prima volta nella loro vita, temperature tra 7 e 10° C.

Nel corso del viaggio sono stati realizzati diversi momenti di studio, riflessione e dibattito sulle esperienze vissute. Ne è un esempio l'incontro tenuto il mattino presto del secondo giorno, all'accampamento in cima alla Serra da Fumaça, quando il gruppo si è riunito per parlare delle sensazioni suscitate dal primo giorno di viaggio. Le principali tematiche evidenziate dagli studenti sono state: i) il valore della collaborazione tra colleghi,



Figura 6- Visita degli alunni a una delle 8 cascate della Serra da Fumaça

ii) l'intensificazione della comunicazione tra colleghi, iii) lo stimolo alla riflessione su come agire nelle città, iv) il dubbio sul perché l'uomo non rispetti la natura. Tali osservazioni erano comuni a tutti gli studenti, tuttavia molti di loro hanno sottolineato che sarebbe stato sufficiente tornare in città per dimenticare quelle riflessioni, in quanto la vita in città e gli impegni universitari sono molto stressanti.

In considerazione di ciò, il professore di EGA ha suggerito al gruppo di pensare tutti a una strategia che permettesse a ognuno di tornare in città senza perdere la sensazione creata durante il viaggio. La letteratura sottolinea che, generalmente, i turisti visitano un certo luogo e, sebbene pensino di essere sensibilizzati e consapevoli dell'importanza di questi temi, c'è una concreta possibilità che non siano in grado di mettere in pratica quanto appreso (Castilho; Gomes 2017).

Stando così le cose, dopo un intenso dibattito il gruppo è giunto alla conclusione che la migliore alternativa per mantenere vivi nel quotidiano le sensazioni e l'apprendimento derivanti dal viaggio, sarebbe quella di praticare l'esercizio costante di mettersi al posto dell'altro: l'empatia. Pertanto, è stata suggerita la creazione di un progetto intitolato "cura personale e umana". L'intenzione era che tutti, da quel momento in poi, facessero propria l'idea che non esiste solo 'l'io-individuo', bensì c'è anche la necessità di pensare 'all'altro'. Il suggerimento è stato dunque quello di ridurre gli atteggiamenti

egoisti, collaborando di più al fine di creare spazi per l'instaurazione di legami di amicizia e di ascolto, oltre che per il rispetto della natura (società sostenibile).

Dopo il dibattito, il gruppo è tornato al villaggio di Lutanda, impiegando 3 ore. Lungo il percorso sono state scattate molte foto per ricordare e documentare il momento. Tuttavia, a differenza di quanto avvenuto durante il percorso di andata, si è osservato che le foto non erano solamente dei selfie, ma c'era l'intenzione di documentare il collettivo (Figura 7).

In conclusione, si può dire che il viaggio ha contribuito a cambiare il comportamento degli studenti, risvegliando in loro sentimenti di unità e collaborazione che non sarebbero emersi durante le lezioni convenzionali all'università. È stato quindi confermato quanto sostenuto da studi precedenti, che sottolineavano le potenzialità del turismo pedagogico per rafforzare l'integrazione tra gli studenti, anche quando si conoscono già da tempo (De Souza Bonfim 2010; Cardoso, Gattiboni 2015).



3. Considerazioni conclusive

La società moderna sta pagando un prezzo elevato, ovvero la perdita di sensibilità umana verso le questioni ambientali. L'indebolimento del legame uomo-natura ha generato una mancanza di rispetto per le risorse naturali. Una strategia semplice ed efficace, che può contribuire ad aumentare la

sensibilità ambientale e l'impegno delle persone nella risposta ai problemi ambientali, consiste nell'investire nell'istruzione. Tra le possibili soluzioni vi è la creazione di spazi esperienziali per intensificare il contatto uomo-natura attraverso, ad esempio, il turismo pedagogico nelle scuole e nelle università.

Questo elaborato dimostra che il turismo pedagogico è uno strumento didattico in grado di valorizzare l'apprendimento degli studenti, dal momento che coniuga la visita di luoghi sconosciuti con metodologie didattiche attive, diverse cioè dalle tecniche tradizionali generalmente utilizzate dagli insegnanti. Durante i viaggi, gli studenti si confrontano con situazioni di apprendimento che promuovono il coinvolgimento dei singoli in maniera piacevole ed emozionante. Il turismo pedagogico ha il vantaggio di avvicinare lo studente ai fatti, fornendo nuove esperienze in tempo reale. Un altro vantaggio del TP è che dà significato alle esperienze dello studente. Pertanto, quando gli studenti vengono portati dall'insegnante in luoghi come musei, siti archeologici, parchi o foreste, i contenuti elaborati in classe acquistano significato. Nel caso dei futuri insegnanti di educazione fisica, il TP migliora la capacità dello studente di osservare, riflettere, giudicare e agire. I luoghi visitati permettono agli studenti di valorizzare i contenuti teorici e pratici appresi in classe. Attraverso le visite si migliora la capacità di osservare, riflettere e giudicare. Per quanto riguarda l'insegnamento EGA, è stato possibile osservare che il turismo ha aiutato gli studenti di educazione fisica a fissare i contenuti dei sei moduli didattici. Il viaggio di due giorni alla Serra da Fumaça ha contribuito a cambiare l'idea degli studenti riguardo ai loro comportamenti sociali e ambientali. Un altro aspetto che vale la pena sottolineare è che i discorsi emersi durante il viaggio hanno rafforzato gli studenti, rendendoli consapevoli del potere che ciascuno è in grado di esercitare per cambiare il mondo.

Infine, è auspicabile che l'elaborato possa motivare insegnanti e professori universitari a integrare il turismo pedagogico nelle loro attività quotidiane, e che le esperienze condivise possano servire da stimolo per lo sviluppo di strategie che aiutino gli studenti a comprendere l'importanza di una relazione positiva tra uomo e natura, basata su rispetto ed etica.

Bibliografia

BINFARÉ, P. Wabner [et al.] (2016), *Planejamento turístico: aspectos teóricos e conceituais e suas relações com o conceito de turismo*. Revista de Turismo Contemporâneo, 4, p. 24–40.

BRASIL. Ministério da Educação (2004), *Parecer CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física*. MEC/CNE. Brasília. 2 giugno 2020 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação (2016). *Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista*. Brasília: MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>

BRITO, A. Santos; DA ROS, J. Pedro; PERINOTTO, A. R. Costa (2012), *Turismo pedagógico como prática educativa no ensino superior: O caso do curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí–UFPI*. Turismo y Desarrollo Local, 13, p. 14–28.

BOTELHO, A. C. Becker; EGREJAS, Marisa; BARTOLO, Roberto (2014), *A turistificação da zona portuária do Rio de Janeiro, Brasil: por um turismo situado no morro da conceição*. Revista Brasileira de Pesquisa Em Turismo, 8, n. 2, p. 286–300.

CARDOSO, H. Rodrigues; GATTIBONI, M. L. Soares (2015), *Turismo Pedagógico: Uma Alternativa para Integração Curricular*. Professare, 4, n. 1, p. 85–110.

CASTILHO, C. Teixeira; GOMES, C. Luce (2017), *Relação Lazer/Trabalho e Atitude diante das Problemáticas Ambientais Contemporâneas: desafios para a atuação profissional com o ecoturismo*. Revista Turismo Em Análise, 28, n. 1, p. 19–38. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v28i1p19-38>

DE SOUZA BONFIM, M. Vinhas (2010), *Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa*. Turismo-Visão e Ação, 12, n. 1, p. 114–129.

DOMINGUES, S. Corrêa; KUNZ, Eleonor; ARAÚJO, L. C. Gonçalves (2011), *Educação Ambiental e Educação Física: Possibilidades para a formação de professores*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 4, n. 2, p. 559–571.

EMBRATUR-Empresa Brasileira de Turismo (2014), *Turismo Pedagógico cresce no Brasil*. 28 maggio 2020 <<http://www.turismo.gov.br/ultimas-noticias/604-turismo-pedagogico-cresce-no-brasil.html>>

FAGUNDES, Camila; SCHREIBER, Dusan; ASHTON, S. G. Mary. (2018). Environmental Management, Sustainable Tourism and Organic Production: A Successful Combination in an Organization in South Brazil. *Revista Rosa Dos Ventos - Turismo e Hospitalidade*, 10(2), 370–387. <https://doi.org/10.18226/21789061.v10i2p370>

GOMES, E. Lemos; GÁNDARA, J. Manuel; IVARS-BAIDAL, A. Joseph. (2017). *É importante ser um destino turístico inteligente? A compreensão dos gestores públicos dos destinos do Estado do Paraná*. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Turismo*, 11, n. 3, p. 503–536.

GUIMARÃES, G. Martins [et al.] (2018), *Archaeological heritage management and tourism development: actions and proposals*. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Turismo*, 12, n. 3, p. 47–80.

NAKAMURA, G. K. Yasuko; MACHADO, B. Alisson (2012), *Turismo pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: roteiro pedagógico na cidade de Santo Inácio-PR*. In: *Mostra interna de trabalhos de Iniciação Científica*, 6, p. 1–15.

NASCIMENTO, M. de Maio; TÜRK, Stefan (2015), *Esporte e Gestão Ambiental-EGA: Uma disciplina com caráter ambiental na graduação em Educação Física. Educação Ambiental Em Ação*, 1–9.

OPLLIGER, E. Alivio [et al.] (2016), *O potencial turístico para a observação da avifauna em três áreas verdes na cidade de Campo Grande, MS*. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Turismo*, 10, n. 2, p. 274–292.

RAMOS, D. Maria; COSTA, C. Manuel (2017), *Turismo: Tendências de Evolução*. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades Do Curso de Ciências Sociais Da UNIFAP*, 10, n. 1, p. 21-33. <https://doi.org/10.18468/pracs.2017v10n1.p21-33>

RODRIGUES, Emanuelle; ALVES, Kerle (2014), *Turismo pedagógico: busca por novos significados para a escola*. *Revista Cenário*, 2, n. 3, p. 131–151. <https://doi.org/10.26512/revistacenario.v2i3.18407>.

Parte terza

Esperienze

Il turismo scolastico nel contesto di un patrimonio dissonante

Patrizia Battilani, Professore di Storia economica presso l'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze Economiche), ha diretto il Centro di Studi Avanzati sul Turismo (CAST) dal 2018 al 2021.

Alessia Mariotti, Professore di Geografia economica presso l'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita), ha diretto il Centro di Studi Avanzati sul Turismo (CAST) dal 2014 al 2018.

Abstract

L'interpretazione del patrimonio culturale a beneficio dei visitatori sta vivendo una fase di forte segmentazione e diversificazione, solitamente incentrata sulle caratteristiche dei fruitori. I prodotti di turismo culturale si stanno infatti evolvendo verso forme anche ibride, che integrano percorsi di visita tradizionali con esperienze in cui il ruolo attivo dei visitatori contribuisce ad incrementare la funzione educativa della pratica turistica. Ma quali sono le forme e gli strumenti più adeguati (sostenibili) da adottare nel caso in cui i visitatori siano studenti ed il patrimonio abbia un forte carattere di dissonanza? Attraverso la presentazione di un caso di studio emblematico, quello dell'architettura di epoca fascista a Forlì, ci si pone l'obiettivo di indagare la relazione fra pratiche innovative di turismo scolastico, patrimonio dissonante e modelli di co-costruzione dell'heritage.

School Tourism and dissonant heritage: Atrium + Experience in Forlì

Abstract

Cultural heritage interpretation has become more and more relevant and is undergoing strong segmentation and diversification, based on the characteristics of the final users. Actually, cultural tourism products are evolving towards hybrid forms, integrating traditional visits with experiences in which the active role of visitors contributes to increase the educational and learning function of tourism. But what are the most appropriate (sustainable) forms and interpretation tools when the visitors are students and the heritage is dissonant? Through the presentation of an emblematic case study, that of fascist-era architecture in Forlì, the aim of this chapter is to investigate the relationship between innovative practices of school tourism, dissonant heritage and heritage co-construction models.

Introduzione

Il turismo scolastico come oggetto di ricerca è quasi assente dalla letteratura internazionale tipica degli studi turistici. Come già sottolineato altrove in questo stesso volume (cfr. Cap.7), i rari contributi presenti ne leggono le funzioni o caratteristiche come parte di un più ampio mercato, quello del turismo educativo. Una considerazione analoga può essere fatta per quanto concerne la presenza di ricerche ed analisi sul ruolo educativo del turismo (non solo di quello scolastico) all'interno degli studi pedagogici. Ciononostante, il ruolo formativo ed i processi di apprendimento non-formali che si innescano nel corso delle pratiche turistiche sono innegabili. Come sottolineano Falk et alii (2012), il fatto che il turismo scolastico o più in generale il ruolo del turismo nei processi di apprendimento e dell'educazione restino sostanzialmente inesplorati all'interno dell'alveo dei *tourism studies*, può essere legato al fatto che le due nozioni siano incluse, sebbene non esplicitate, nel discorso accademico sulle motivazioni, sul *serious leisure*, sulle esperienze turistiche o più in generale nella nozione di turismo sostenibile. Gli stessi autori sottolineano come alla mancanza di attenzione da parte della ricerca accademica corrisponda anche una insufficiente consapevolezza circa il ruolo educativo e formativo del turismo da parte degli operatori del settore, con alcune eccezioni legate al turismo culturale e ovviamente, del turismo scolastico. I processi di apprendimento nel corso della pratica turistica possono anche assumere forme inaspettate oltre che inconsapevoli (Van Winkle & Lagay 2012) e caratterizzare ogni aspetto della vita durante la vacanza, dall'interazione con i residenti alla visita organizzata alle attrazioni culturali.

Il tramite dei processi educativi legati all'accrescimento della conoscenza è, nella pratica turistica, legato alle esperienze e a come queste vengono percepite dai singoli individui all'interno di spazi più o meno codificati (musei, visite guidate all'aperto o altro). Su questo elemento si sono fondate un gruppo di ricerche sviluppatesi all'inizio del secondo decennio degli anni 2000 e che hanno indagato il ruolo educativo del turismo nell'incrementare non solo la conoscenza, ma la coscienza etica dei visitatori rispetto ad alcune tematiche di rilievo per la conservazione dell'ambiente (Ballantyne et alii 2007; Ballantyne et alii 2010; Ballantyne et alii, 2011; Jacobs & Harms 2014). Queste indagini hanno come caratteristica la forte connessione

con lo spazio in cui l'esperienza turistica ha avuto luogo (nella fattispecie parchi naturali, zoo e acquari), che poneva i visitatori a stretto contatto con l'oggetto attorno al quale vi era l'intenzione di innescare il ruolo chiave della sospensione del tempo (Dickinson & Peeters 2014) nel contesto della vacanza, utile ad attivare le funzioni di apprendimento nel fruitore.

All'interno di questo dibattito e con l'intento di dare un contributo ad incrementare la conoscenza sulle relazioni fra turismo e processi di apprendimento, il caso che presentiamo propone un percorso originale di co-creazione di esperienze di turismo scolastico, in una dimensione transnazionale che ci permette di riflettere su alcuni importanti aspetti:

1. la diversa percezione del patrimonio dissonante dello stesso periodo storico in paesi diversi (nel nostro caso Croazia e Italia);
2. potenzialità e rischi dell'uso della fiction per mediare e convogliare emozioni e contenuti;
3. il ruolo dell'interprete e della guida nella valorizzazione del patrimonio dissonante;
4. il percorso educativo che si può innestare attraverso l'esperienza turistica, quando gli studenti vengono chiamati a co-creare.

1. Il contesto di ricerca

Il riconoscimento dell'architettura razionalista come patrimonio: l'Associazione ATRIUM

Nel 2014 il Comune di Forlì assieme ad altri 12 partner di cinque paesi europei e dell'area balcanica, riceve il riconoscimento della Associazione di comuni ATRIUM (*Architecture of Totalitarian Regimes of the XX century in European Urban Memory*) come itinerario culturale del Consiglio d'Europa. Si tratta del coronamento di un percorso di costruzione di un network stabile di cooperazione culturale internazionale, a cui il Comune di Forlì ha iniziato a lavorare da tempo, sulla scorta di necessità anche pratiche legate alla conservazione del patrimonio architettonico di epoca contemporanea che caratterizza importanti porzioni del tessuto urbano della città.

Negli ultimi 15 anni la città di Forlì ha infatti avviato un importante

ripensamento delle politiche urbane, attribuendo un peso e un'attenzione molto più ampia che in passato alla dimensione dell'offerta culturale. Il risultato più evidente e tangibile di questa operazione è senza dubbio l'apertura al pubblico dei Musei di San Domenico, un vero e proprio polo museale che a partire da dicembre 2005 ha ospitato una lunga serie di mostre ed eventi. Anche se non si può dire che i Musei di San Domenico abbiano riscritto il volto della città, è però innegabile che nel giro di pochi anni si siano conquistati il ruolo di ambasciatori della cultura cittadina ed abbiano contribuito all'inserimento di Forlì nel sistema delle città d'arte della regione. Parallelamente a questa operazione, si è avviato un processo di valorizzazione della parte dissonante del patrimonio storico ed architettonico della città.

Sebbene la dimensione della dissonanza del patrimonio architettonico di epoca fascista non fosse esplicita nelle fasi iniziali di costruzione del progetto ATRIUM, cionondimeno l'avvio di una riflessione mediata dalla prospettiva transnazionale ha consentito alla città di contenere almeno in parte i rischi di una rivisitazione edulcorata del passato o addirittura di una rivalutazione del fascismo (Battilani, Bernini, Mariotti 2018). Il primo approccio a questo tema delicato viene mediato dalla ricerca architettonica, in cui gli aspetti stilistici, estetici e funzionali consentono di affrontare la questione della conservazione e rifunzionalizzazione di questi edifici in un contesto culturalmente accettabile. Alla fine del primo decennio degli anni 2000, il processo di inclusione del patrimonio dissonante della città all'interno delle sue politiche urbane e culturali accelera, grazie a un ingente finanziamento europeo sul programma di cooperazione territoriale South East Europe (SEE), che consente al Comune di Forlì di coordinare un consorzio di 18 partner da 11 paesi. Si tratta di paesi (Italia, Slovenia, Bulgaria, Ungheria, Slovacchia, Romania, Croazia, Albania, Bosnia-Erzegovina, Serbia e Grecia) e luoghi emblematici dal punto di vista storico, che nel corso del ventesimo secolo sono stati sotto il controllo di un regime totalitario - dal fascismo del ventennio per l'Italia alle società comuniste sviluppatasi fra gli anni Cinquanta e Sessanta del novecento nell'ex blocco sovietico - la cui eredità politica è rimasta ben visibile nel tessuto urbano e richiede quindi un attento processo di gestione. È solo il primo di una serie di finanziamenti che il Comune riuscirà ad ottenere per la valorizzazione degli edifici, a partire dal loro riconoscimento come patrimonio, e per la costruzione di una loro interpretazione in un'ottica transnazionale ed Europea a beneficio di

residenti e visitatori.

Fra i risultati del progetto SEE, vi è infatti anche la preparazione del dossier di candidatura di ATRIUM a itinerario culturale riconosciuto dal Consiglio d'Europa, con il fine di trasmettere un'interpretazione collettiva e condivisa di questo patrimonio, come emblema della memoria di un passato non voluto (Šešić Dragičević, & Mijatović Rogač, 2014), che va ricordato affinché non si ripeta più.

ATRIUM nasce come progetto sulle architetture, ma il riconoscimento da parte del Consiglio d'Europa alla fine del progetto, ne ha plasmato le successive strategie in un gioco di interazione sempre più larga fra istituzioni locali, istituzioni internazionali e cittadinanza. Il Consiglio d'Europa (CoE) riconosce infatti il progetto culturale legato alle attività della Associazione ATRIUM come itinerario culturale e attribuisce ad essa - una rete di 12 città in 5 paesi, fra cui da subito anche Predappio, una versione quindi più asciutta del partenariato del progetto originario a cui partecipavano non solo comuni, ma anche università e imprese private - il ruolo di gestore, con presidenza e direzione dell'itinerario a Forlì.

Questo riconoscimento rende inevitabile che la città, partendo dall'architettura, cominci ad affrontare anche tematiche complementari e trasversali e lo fa utilizzando anche una strategia di inclusione e di partecipazione attiva dei residenti. Viene avviato un processo di applicazione della convenzione di Faro, si promuovono iniziative culturali in linea con le richieste del CoE di favorire scambi fra giovani europei, promuovere forme di turismo sostenibile, utilizzare il patrimonio culturale materiale ed immateriale associato all'itinerario per rappresentazioni artistiche contemporanee rivolte ai residenti, ma con una visione transnazionale.

Dalla nascita di ATRIUM ad oggi ogni anno Forlì, Predappio e le città del circondario hanno organizzato una media di 30 iniziative all'anno fra mostre fotografiche, contest per il cultural merchandise, un festival sulla storia del '900, laboratori slow food, passeggiate fra luoghi di produzione e consumo di cibo in tempi di autarchia (Orti di pace, orti di Guerra), portando così l'attenzione non più e non solo sull'architettura, ma sulla relazione fra quell'architettura, il suo valore dissonante e le modalità con cui lo stesso ha influito sulle relazioni fra gli spazi urbani e i cittadini nel tempo e fra i cittadini stessi.

Il programma degli itinerari culturali del Consiglio d'Europa

L'esperienza di turismo scolastico che qui si vuole presentare, nasce quindi all'interno di un quadro ben specifico e con finalità culturali altrettanto chiare e legate ad una dimensione europea di cittadinanza. Come già ricordato, la dimensione europea è garantita dal riconoscimento che viene dato alle attività svolte dall'Associazione ATRIUM in quanto itinerario culturale del Consiglio d'Europa.

Il Consiglio d'Europa è la più antica organizzazione internazionale europea, poiché nasce alla fine degli anni Quaranta del Novecento, vanta 47 Stati Membri e si estende fino all'Asia. L'obiettivo di questa istituzione internazionale comprende il sostegno allo sviluppo socioeconomico dei paesi membri attraverso la difesa di ideali e principi che sono patrimonio di tutti i suoi membri, a partire da quelli legati alla difesa dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. La sua azione si esplica prevalentemente attraverso convenzioni, accordi, trattati e programmi comuni su questioni economiche, sociali, culturali, ma anche legali ed amministrative, che hanno come fine quello di fornire supporto nell'adozione di politiche culturali che incoraggino la coesione sociale, la democrazia e la cooperazione internazionale.

Nell'alveo di queste azioni si inserisce anche il programma degli itinerari Culturali del Consiglio d'Europa, come strumento per la valorizzazione del patrimonio culturale e del suo ruolo nella costruzione di società basate su una cultura della pace e della conoscenza, sulla comprensione reciproca e sul dialogo interculturale. Il programma nasce nel 1987 ed è tuttora, a distanza di oltre trent'anni, un'idea innovativa e di frontiera, poiché costruita sulla identificazione di elementi identitari comuni al di là delle frontiere nazionali e sul rafforzamento del senso di appartenenza ad una cittadinanza ulteriore e più ampia rispetto a quella statale. Questo programma nasce quindi con l'obiettivo di rafforzare la costruzione di reti internazionali di cooperazione culturale su temi comuni e trasversali a più Stati membri, anticipando i tempi anche rispetto al concetto di sostenibilità dello sviluppo turistico connesso alla partecipazione ad attività ed eventi proposte dagli itinerari attraverso il viaggio. Fin dalla sua nascita il programma ha dovuto quindi affrontare alcune criticità, sia di tipo politico (il tema della coesione sociale europea non è neutro), che sostanziale, per garantire che la ricerca dell'identità attraverso questi progetti culturali portasse ad estendere le pratiche di turismo culturale

a fasce sempre più ampie della società ed evitasse meccanismi di esclusione o segregazione. Un itinerario culturale è quindi in questa accezione un progetto territoriale oltre che culturale, che trova nel turismo un mezzo di attuazione.

Per comprendere in che modo il turismo scolastico e il caso di studio qui presentato si inseriscano nel contesto specifico degli itinerari culturali, occorre ricordare quali sono i principali campi d'azione e requisiti che il programma degli itinerari culturali prevede: la definizione di un tema federatore europeo; l'identificazione di elementi del patrimonio sia tangibile che intangibile che lo caratterizzano; il supporto ad azioni di approfondimento della ricerca e della conoscenza attorno a quel determinato tema; il tema stesso deve illustrare la memoria europea, la storia e il patrimonio e contribuire all'interpretazione della contingente diversità culturale europea; la costruzione di occasioni di scambio culturale ed educativo per i giovani; lo sviluppo di prodotti di turismo culturale caratterizzati da sostenibilità e supporto all'imprenditoria locale.

Questi ultimi sono i campi d'azione in cui la funzione pedagogica degli itinerari culturali trova la sua massima espressione, poiché ogni itinerario ha il compito di sviluppare delle attività che siano coerenti e comprensibili per giovani europei di diversa estrazione e con diverso bagaglio culturale: dai gemellaggi agli scambi scolastici, dai seminari alle summer school aventi ad oggetto la memoria, la storia e gli elementi identitari condivisi utili a favorire l'acquisizione di una coscienza e cittadinanza europee, basate sui valori democratici promossi dal Consiglio d'Europa. Con l'intento di rispondere ai campi d'azione prioritari del programma e in linea con quanto previsto dal proprio statuto, l'Associazione ATRIUM ha partecipato sia in autonomia che attraverso il Comune di Forlì, a una serie di progetti europei che hanno consentito di consolidare vari aspetti legati alla analisi di fattibilità per la costruzione del prodotto turistico connesso al patrimonio dissonante, ma anche all'identificazione di una nicchia di interlocutori privilegiati con cui sviluppare delle azioni di turismo educativo e scolastico. Fra questi, il progetto di capitalizzazione ATRIUM + aveva come obiettivo centrale il consolidamento del prodotto di turismo scolastico legato al patrimonio architettonico di Forlì e di altri partner dell'itinerario.

Il progetto ATRIUM +

Il contesto all'interno del quale si colloca la riflessione che qui vogliamo sviluppare, introduce e si fonda quindi su un elemento molto particolare e non neutro all'interno dell'analisi e delle scelte operative che abbiamo poi adottato all'interno dell'esperienza che presentiamo: la transnazionalità.

Nel 2009 il Parlamento europeo ha adottato una risoluzione sulla coscienza europea rispetto al totalitarismo. La risoluzione si fonda sull'importanza di conservare viva la memoria del ventesimo secolo sulla base del principio che l'eventuale assenza di memoria potrebbe generare mancate opportunità di riconciliazione. Con questo intento sono state riunite sotto il concetto di totalitarismo una serie di esperienze europee, nel tentativo di fornire una interpretazione unitaria della storia europea ed una altrettanto unitaria celebrazione dell'Europa democratica emersa come risposta a nazismo e fascismo nel 1945 e al comunismo dopo la caduta del muro di Berlino. Attraverso la connessione ed il confronto fra esperienze da un lato e dall'altro dell'Adriatico, ATRIUM + aveva come obiettivo quello di dimostrare che questo passato comune - costituito oggi da architettura, edifici, oggetti, foto, ricordi orali, ecc. - se sapientemente gestito, può diventare uno strumento per una maggiore consapevolezza europea e anche un motore economico per una crescita sostenibile attraverso il turismo culturale.

Il progetto ATRIUM + è infatti un progetto di cooperazione transfrontaliera fra Italia e Croazia finanziato sull'obiettivo specifico del programma che identifica le strategie per uno sviluppo territoriale più armonioso attraverso il patrimonio culturale e naturale. Obiettivo del progetto è costruire un prodotto di turismo culturale consapevole ed eticamente coerente avendo come pubblico di riferimento gli allievi delle scuole superiori. Finanziato con un budget totale di circa 700.000 euro e coordinato dal Comune di Forlì, il progetto ha visto il coinvolgimento di altri quattro partner: l'Università di Zara, la città di Labin, i comuni di Bari e Ferrara. Ognuno di questi partner ha portato avanti azioni volte ad approfondire la conoscenza del proprio patrimonio dissonante attraverso la definizione di una comune strategia di informazione relativamente al prodotto turistico; l'organizzazione di un ciclo di programmi di formazione per le guide dei due paesi con l'obiettivo di favorire la reciproca conoscenza circa le modalità di esposizione e narrazione relative al patrimonio dissonante; un programma transfrontaliero pilota di visite di studio a favore delle scuole dei due paesi al fine di testare le

potenzialità pedagogiche di queste nuove esperienze di turismo scolastico e culturale. Il paragrafo successivo esporrà la metodologia di lavoro utilizzata dal gruppo di ricerca del CAST, che ha svolto la funzione di esperto esterno per il Comune di Forlì, con particolare riferimento alla costruzione del lavoro con le classi e con l'Associazione Deina che ha seguito la co-progettazione dell'esperienza turistica. Nella figura 1 riportiamo il quadro delle azioni di progetto e la loro articolazione temporale.

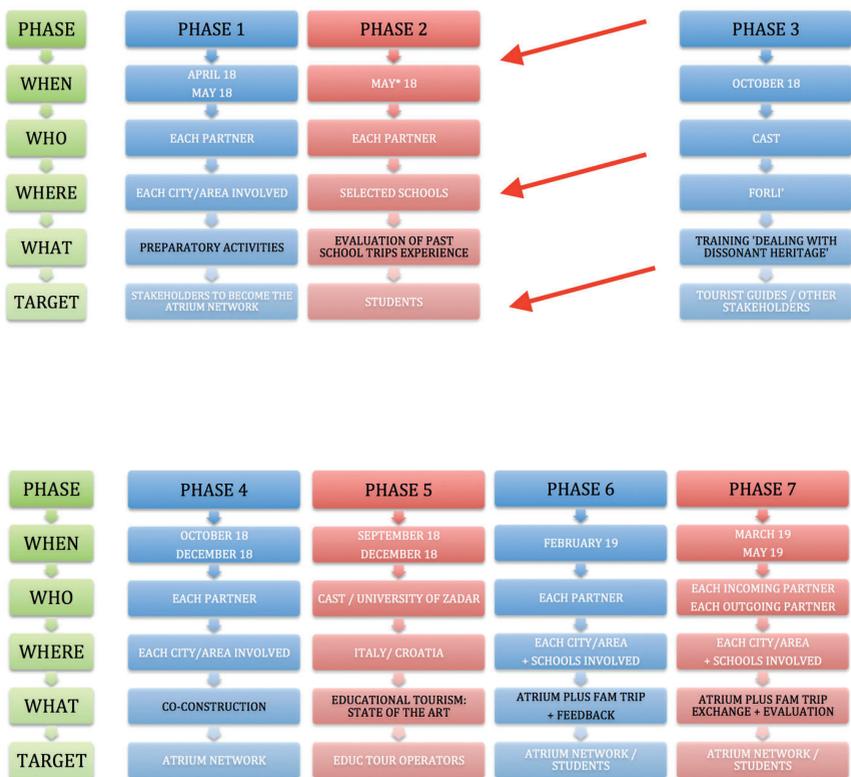


Figura 1 – La roadmap del progetto

2. La metodologia di lavoro

Le problematiche della valorizzazione del patrimonio dissonante: possibili percorsi

Come abbiamo visto la valorizzazione turistica del patrimonio di ATRIUM ha richiesto di confrontarsi con le tipiche problematiche del patrimonio dissonante. In particolare le architetture e la forma urbana proposta ai visitatori sono esempi di quella dissonanza che non solo rimanda a situazioni 'dolorose' del proprio passato ma soprattutto incarna valori che contrastano con la Dichiarazione dei diritti umani (Tunbridge & Ashworth 1996). In questa situazione la conservazione del patrimonio e il consolidarsi di una memoria storica va accompagnata dalla consapevolezza della distanza dell'ideologia di cui quel patrimonio è espressione, dai valori di riferimento di una società democratica. Questo tema è particolarmente delicato per i luoghi che sono stati teatro di atrocità (Craig Wight 2016), ma è comunque di grande rilievo anche per gli edifici nati per ospitare le attività ordinarie, come le stazioni, gli uffici comunali, postali o altri ancora. L'architettura italiana di matrice razionalista del periodo fra le guerre ne è un esempio importante. Molti edifici furono realizzati per ospitare le attività quotidiane, ma furono comunque utilizzati per rafforzare il consenso nei confronti di un regime totalitario che si stava macchiando anche di atrocità. Sono in qualche modo espressione della "banalità del male" (Arendt 1963).

La valorizzazione di queste testimonianze architettoniche si presta a molti rischi. I più gravi sono quelli di tipo politico, perché la celebrazione delle architetture dei regimi totalitari può trasformarsi nella promozione di forme di governo non democratico, soprattutto da parte dei nostalgici di tali regimi. Il patrimonio potrebbe essere utilizzato per forme di revisionismo storico incentrate sull'oblio della mancanza di libertà e di rispetto dei diritti umani. La presenza di un patrimonio dissonante può anche indebolire il senso di appartenenza al luogo e alla comunità locale, nel tentativo di cancellare un passato di cui ci si vergogna. Per questa ragione spesso il patrimonio dissonante viene "dimenticato" e non conosce una sua vera e propria valorizzazione turistica. La comunità locale teme i turisti 'nostalgici' delle vecchie dittature e rinuncia allo sviluppo di questa attività economica.

Negli ultimi decenni sono stati avviati molti percorsi di valorizzazione di patrimoni dissonanti, dai quali è possibile trarre suggerimenti e idee.

Una prima pratica è la promozione di una memoria critica in ogni fase

della valorizzazione del patrimonio dissonante, dal restauro al disegno di esperienze per i visitatori. Per esempio, accompagnare un restauro filologico che quindi esalta anche il contenuto ideologico dissonante del patrimonio con percorsi informativi per i visitatori nella forma di pannelli, ma anche ricorrendo a soluzioni digitali (si veda l'esperienza di Bolzano).

Una seconda pratica è la realizzazione di iniziative finalizzate a promuovere i diritti umani in contrasto con l'ideologia dissonante veicolata dal patrimonio in questione (Naidu 2012; Sevchenko 2017).

Una terza pratica è la condivisione delle emozioni che hanno caratterizzato l'epoca in cui il patrimonio dissonante si è formato. Questo è il compito dell'interpretazione, la cui missione è proprio di trasmettere i contenuti del patrimonio in modo emozionale. L'American Association for Interpretation (NAI) definisce l'interpretazione come «un processo di comunicazione che crea connessioni emotive e intellettuali tra gli interessi del pubblico e i significati inerenti alla risorsa». Più affascinante è la definizione di Tilden che afferma che «l'interpretazione è la rivelazione di una verità più ampia che si cela dietro all'evidenza dei fatti» e l'interprete «va oltre l'apparenza per far comprendere il reale, oltre la descrizione di una parte per far comprendere l'insieme, oltre la singola verità per farne comprendere una più importante». Freeman Tilden nel suo libro del 1957 *Interpreting our heritage* fornì 7 principi di base dell'interpretazione, che sono le linee guida che gli interpreti usano ancora oggi. Dalla metà del XIX secolo l'interpretazione è stata una delle chiavi del successo per i siti del patrimonio e le destinazioni turistiche culturali e ambientali. Allo stesso tempo, era, ed è, un modo per aumentare la conoscenza dei visitatori e la consapevolezza culturale e ambientale. Per quanto riguarda la storia, l'interpretazione aggiunge significato e dramma personale. I progetti di interpretazione possono utilizzare una varietà di metodi, dalla rievocazione di eventi passati alla creazione di musei all'aperto che ricreano o preservano lo stile di vita passato (Knudson, Cable, Beck, 2003). Un altro modo è chiedere a testimoni di eventi passati di raccontare la loro esperienza o di registrare interviste e dare ai visitatori la possibilità di ascoltare alcuni estratti. Ma anche la fiction, la creazione di storie verosimili è uno strumento che può aiutare a trasmettere in modo emozionale dei contenuti storici. Molto spesso le sensazioni che si cerca di creare con l'interpretazione sono positive, allo scopo di creare un sentimento positivo nei confronti del patrimonio (e anche dell'esperienza turistica). Tuttavia, la

dissonanza implicita nei contenuti del messaggio richiede la trasmissione di sentimenti ed emozioni negative. Esiste quindi una contraddizione tra il desiderio di creare situazioni piacevoli per i visitatori e la necessità di trasmettere anche i sentimenti negativi legati alla dissonanza. Un modo per superare questa contraddizione è creare uno spazio per emozioni e sentimenti volti a comunicare il senso di oppressione o paura che le persone che vivono in quel contesto storico hanno sperimentato. I visitatori hanno bisogno di sentire la dissonanza non solo attraverso i racconti. A tal fine l'esperienza offerta dall'Atlanta Center for Civil and Human Rights può essere considerata una *best practice*. Visitando la mostra permanente di questo museo, i turisti possono fare un'esperienza virtuale di un sit in. Sono invitati a sedersi davanti a un muro, indossare gli auricolari, chiudere gli occhi e ascoltare la polizia che minacciava gli afroamericani che occupavano la strada durante una delle azioni pacifiche di protesta organizzate durante le lotte per l'ottenimento dei diritti civili. In quel momento ti senti un afroamericano di quel tempo, senza diritti civili e sai che se fai un piccolo movimento sarai picchiato dalla polizia. Il punto è che parlando di eredità dissonante è importante comunicare anche i sentimenti che le persone provano quando vivono in un tempo dissonante.

Un'ultima pratica importante è la costruzione di una prospettiva internazionale che consenta una lettura e una interpretazione della dissonanza più ampia e profonda. Questo aspetto riguarda la scala del patrimonio. Seguendo un approccio internazionale o comparativo, la memoria critica di luoghi dissonanti e messaggi dissonanti diventa la memoria critica della storia europea o mondiale. La prospettiva transnazionale rende anche più facile confrontare interpretazioni contrastanti o evidenziare contenuti in contrasto con la Dichiarazione dei diritti umani. Come abbiamo illustrato nel paragrafo precedente ATRIUM da questo punto di vista è già di per sé una buona pratica in termini di valorizzazione del patrimonio dissonante.

La co-creazione di esperienze e di significati con gli studenti.

Il concetto di co-creazione si è radicato nelle scienze manageriali a partire dagli anni Novanta, con l'emergere di quello che è poi stato definito l'approccio post-moderno. Esso riconosceva che il prodotto non era un oggetto 'finito', ma al contrario, andava considerato come un processo «in cui il 'cliente' si immergeva fornendo a sua volta input» (Firat et al.,

1995, p. 51). All'origine della co-creazione veniva quindi immaginato un rapporto privilegiato fra l'utilizzatore finale e il fornitore (il produttore) dei servizi e dei prodotti. Il radicarsi di questa visione portò successivamente ad elaborazioni più articolate, come ad esempio quella dell'approccio definito Service-Dominant logic, secondo il quale «l'utilizzo dei servizi richiede che il consumatore impari a utilizzare, mantenere, riparare e adattare alle sue esigenze specifici strumenti». Poiché le risorse operative sono eterogenee e individuali, la quantità e la qualità delle competenze e delle conoscenze dei clienti influisce sul modo in cui viene creato il valore. Quindi, seguendo Prahalad e Ramaswamy (2000, 2004), il valore diventa una funzione congiunta delle azioni del fornitore e del consumatore ed è quindi sempre co-creato (Vargo e Lusch 2008). Un terzo approccio, quello della Service science enfatizza il ruolo della tecnologia, definendo i sistemi di servizi come configurazioni di co-creazione di valore composte da persone, tecnologia e affermazioni di valore. In questo contesto la tecnologia può assumere un ruolo centrale, agendo da facilitatore del processo di co-creazione (Spohrer et al., 2008). Tutti questi approcci attribuivano al consumatore e utente finale un ruolo proattivo non solo nella fruizione, ma anche nel disegno e nella creazione del valore del servizio.

L'idea del contributo fondamentale del consumatore aveva però origini più lontane ed era stata attivamente esplorata nel dominio delle industrie creative. Sin dagli anni Settanta linguisti ed educatori avevano esplorato il processo di costruzione di significato dei testi attraverso la lettura, cercando di comprendere il ruolo svolto da ciascuna delle due parti coinvolte, vale a dire lo scrittore e il lettore. In questo contesto Louise M. Rosenblatt (1978) fondò l'approccio transazionale, secondo il quale ogni 'lettura' era una transazione che avveniva in un preciso momento e contesto fra un particolare lettore e l'insieme dei segni contenuti in una pagina.

Ne conseguiva che il significato dei brani letterari veniva continuamente ricreato o meglio co-creato dall'interazione fra la pagina scritta e ciascun lettore. L'interpretazione o la co-costruzione di significato a sua volta dipendeva dalla conoscenza e dalle esperienze del lettore stesso, che venivano a costituire una specie di riserva dalla quale prendere ciò che serviva per l'interpretazione. In altre parole un testo ha bisogno di un lettore per diventare una poesia e una persona ha bisogno di un testo per diventare un lettore. Questa visione riguardava anche altre arti, non solo la letteratura

ma anche la musica e il teatro.

Questi approcci in cui il valore o il significato delle esperienze e dei servizi si costruisce dall'interazione fra il fruitore finale e chi li realizza o fornisce sono particolarmente utili per ragionare sulle esperienze di turismo culturale. A maggior ragione se si prende in considerazione quel segmento specifico che è il turismo scolastico, in cui è cruciale la dimensione educativa e di conseguenza creativa dell'esperienza.

Come è stato brevemente sintetizzato nel paragrafo 1, dopo una fase iniziale incentrata sull'identificazione del patrimonio dissonante locale e di formazione agli stakeholder del territorio per incrementare la loro capacità di affrontarne la complessità, il progetto ATRIUM+ è entrato nel vivo costruendo una collaborazione fra studenti, associazioni culturali e guide professionali per disegnare alcune esperienze culturali e turistiche.

Per spiegare il processo, porteremo l'attenzione sulle attività realizzate nel comune di Forlì a beneficio dei propri studenti e di quelli di Labin (Croazia). Sono state coinvolte diverse classi: una di Labin e una di Forlì alle quali è stata offerta una particolare esperienza culturale, una terza classe di Forlì che, invece, è stata coinvolta in un'attività di co-creazione in interazione con alcune guide turistiche locali e l'associazione culturale Deina¹. Il progetto di co-creazione si è sviluppato all'interno di un percorso di Alternanza Scuola-Lavoro, finalizzato alla comprensione e all'analisi delle architetture di epoca fascista presenti a Forlì. «Mettendone in comunicazione lo stile e i simboli, gli studenti costruiranno un *historytelling* dei luoghi della storia e della memoria della città di Forlì... e avranno la possibilità di ideare e progettare un'esperienza di fruizione didattica del patrimonio storico, culturale e architettonico della città di Forlì che sappia parlare ai giovani,

1 L'Associazione di promozione sociale DEINA nasce nel 2013 con l'obiettivo di costruire percorsi culturali che formino i giovani a un uso consapevole della storia e delle memorie del Novecento, per guardare all'Italia, all'Europa e al mondo contribuendo alla costruzione di uno spazio pubblico dove il passato diventa strumento utile per interpretare il presente, per scolpire il proprio spirito critico, per immaginare il futuro. DEINA, dal greco *deinós* - cioè la stupefacente capacità degli uomini di essere terribili e allo stesso tempo meravigliosi, di distruggere e di costruire - realizza sull'intero territorio nazionale progetti di cittadinanza attiva avvalendosi di un gruppo di giovani professionisti (storici, filosofi, sociologi, esperti di comunicazione e di progettazione europea, ingegneri) in grado di offrire uno sguardo trasversale e un'esperienza multidisciplinare nella progettazione e realizzazione di percorsi didattico/formativi e di prodotti culturali di carattere storico-sociale. Dalla sua nascita, DEINA ha formato e accompagnato in viaggio nei luoghi della storia e delle memorie del Novecento europei oltre 8.000 studenti.

al fine di coltivare la memoria storica di eventi che hanno profondamente influenzato lo sviluppo della comunità locale» (Deina, 2018). Il progetto ha visto il coinvolgimento di un gruppo di 25 studenti a cui è stato richiesto un impegno di circa 50 ore in parte a scuola, in parte di lavoro di gruppo autonomo e in parte nella presentazione pubblica. Questo ha consentito all'associazione Deina di co-costruire con gli studenti un percorso di visita al quartiere razionalista di Forlì (quello che va dalla Stazione ferroviaria a piazza della Vittoria) incentrato non solo sulla descrizione e narrazione della dimensione artistico-architettonica ma anche sulla condivisione di emozioni attraverso l'interpretazione. In particolare la presentazione dei palazzi del quartiere razionalista è stata intervallata con il racconto della vita e delle scelte di due ragazzi immaginari, Piero e Vittorio, cresciuti uno vicino all'altro e con vite abbastanza simili sino all'8 settembre 1943, quando uno sceglie la repubblica sociale e l'altro la guerra di liberazione. Nessuno dei due comunque sopravviverà.

L'introduzione di elementi di fiction rispondeva a diverse esigenze. Come ricorda Cristina Lentini di Deina, il ricorso alla fiction permetteva di creare una più forte interazione con i ragazzi e un loro maggiore coinvolgimento sul piano emotivo. Inoltre, era una soluzione molto potente per creare degli spazi di discussione, soprattutto nel momento in cui si andavano a chiarire i confini fra fiction e non fiction. Nel caso specifico del patrimonio del periodo fascista si aggiungeva anche un ulteriore elemento, quello di trovare nuovi tipi di mediazione in un contesto in cui per ragioni anagrafiche sono sempre più rare le testimonianze fornite da coloro che hanno vissuto quegli anni².

Tuttavia la costruzione di una narrazione in parte inventata è stata oggetto di un lungo confronto fra i ragazzi che si sono domandati se fosse etico e corretto innestare dei contenuti di fiction su una storia vera, che è quella del nostro passato comune. Visto che esistono 'tante storie vere', e che queste sono anche molto potenti, perché creare una storia non vera? Perché non limitarsi a leggere le testimonianze di chi ha vissuto queste esperienze? Ricorrendo alla fiction non rischiamo di perdere le tante sfumature della vita dei diversi protagonisti? Queste sono state alcune delle domande che si sono sviluppate nelle fasi di progettazione dell'esperienza culturale. Ma queste sono anche le domande che gli interpreti del patrimonio culturale

2 Intervista a Cristina Lentini, realizzata da Patrizia Battilani, in data 25/1/2021 su Teams.

si pongono quotidianamente nel tentativo di trasmettere una conoscenza anche emozionale.

I ragionamenti sulla fiction hanno poi portato a sviscerare una seconda problematica, che riguarda il tipo di narrazione che la guida professionale può o deve proporre. I ragazzi avevano partecipato ad altre attività come guide, ‘ciceroni’ di un patrimonio culturale non problematico e in quell’occasione, gli esperti avevano sottolineato la necessità di proporre una narrazione obiettiva e distaccata. La valorizzazione del patrimonio dissonante ha sollecitato una discussione anche sul ruolo della guida e dell’interprete culturale in un contesto di dissonanza. I ragazzi, infatti, avevano inteso questa obiettività come la necessità di censurare quello che loro pensavano. Ritorniamo qui a due delle possibili buone pratiche per raccontare la dissonanza che abbiamo presentato ad inizio paragrafo, vale a dire il contribuire ad una memoria critica e il promuovere i diritti umani. Farsi interpreti di un patrimonio dissonante significa anche trovare una chiave di lettura e proporla al proprio pubblico. Nell’esperienza disegnata dagli studenti, questo elemento veniva rafforzato proprio dalla presenza della fiction.

Il lungo lavoro di progettazione è poi stato ‘testato’ con altri studenti. I ragazzi che hanno partecipato al laboratorio di alternanza scuola/lavoro sono diventati guide turistiche e interpreti proponendo questa visita guidata arricchita da elementi di fiction alla classe quarta di una scuola tecnica di Forlì (22 dicembre 2018) e ad un gruppo di studenti di Labin (11 aprile 2019). Vi proponiamo alcune immagini di quella esperienza culturale (Fig.2 e 3). Questa seconda visita è stata poi proposta con una modalità leggermente diversa, in una interazione fra una guida professionale che si è fatta carico della narrazione relativa alla dimensione architettonica e storica, e i ragazzi che attraverso la fiction hanno creato la condivisione delle emozioni.



Figura 2 – L'*historytelling* da parte degli studenti (Fonte: Patrizia Battilani)



Figura 3 – L'interazione con la guida professionale (Fonte: Patrizia Battilani)

Un primo bilancio

Al termine della seconda visita guidata è stata sviluppata una riflessione generale con le guide, gli studenti e l'associazione Deina incentrata su due elementi: l'esplicitazione degli obiettivi di costruzione di una memoria critica sulla dissonanza del patrimonio fascista che il progetto nel suo insieme perseguiva e il gradimento da parte degli studenti dell'esperienza culturale e turistica che era stata loro proposta. In questa occasione gli studenti di Labin hanno anche raccontato l'analogo percorso che nella loro città avevano sviluppato per disegnare esperienze a beneficio degli studenti di Bari, che nell'ambito della mobilità transnazionale disegnata dal progetto

ATRIUM+ erano andati in gita scolastica in Croazia.

La comparazione delle attività di coprogettazione sul patrimonio del periodo fascista ha fatto emergere un'interessante differenza fra gli studenti italiani e quelli croati. Per questi ultimi si è rivelato molto meno problematico o conflittuale. Nel loro territorio, infatti, quello di origine fascista è di fatto il patrimonio realizzato dalla comunità di un paese occupante (una sorta di eredità coloniale). L'elaborazione di una memoria critica è risultata poco controversa anche perché questa non provoca divisioni all'interno della comunità dei residenti.

Al contrario i ragazzi italiani hanno sentito il dovere di affrontare una molteplicità di problematiche, dalla rappresentazione dei giovani che scelsero di arruolarsi nelle fila della Repubblica di Salò, alla difficoltà di costruire una narrazione in cui dare spazio al loro punto di vista. Era evidente la consapevolezza che quel patrimonio può ancora oggi essere divisivo nella società italiana.

Per quanto riguarda, invece, la valutazione degli studenti Croati del viaggio di istruzione svolto a Forlì e più nello specifico dell'esperienza culturale proposta loro dai colleghi forlivesi, è emersa la forza evocativa della fiction. Di fronte alla richiesta di scrivere su un post-it cosa avevano apprezzato di più e di meno, quasi tutti hanno commentato la storia di Piero e Vittorio: «*The story behind the building and life inside them was very beautiful and nicely written*»; «*I liked the story of the two boys*»; «*I didn't like the story about Piero e Vittorio because it is sad*»; «*I liked the very picturesque descriptions of the past*».

Questo in un contesto in cui la professionalità e la disponibilità della guida professionale venivano comunque riconosciute ed apprezzate: «*the guide was lovely*»; «*a lot of new information*».

Trova così conferma il forte impatto emotivo della fiction. Nello stesso tempo la soluzione di alternare la fiction con la descrizione degli edifici ha presentato anche dei punti di debolezza in quanto aveva ridotto le opportunità di interazione fra i visitatori da una parte e la guida e gli attori dall'altra: «*A tourist guide should ask questions and comment with us*»; «*explanations were a bit lengthy and there could have been more interaction with students*» (Fig.4)

In conclusione al termine del percorso di co-creazione, gli studenti coinvolti hanno mostrato una forte consapevolezza sulle dinamiche della fruizione culturale. L'attività di co-creazione in cui ciascuna classe è stata coinvolta nel proprio territorio a beneficio della classe di uno dei paesi

partner di progetto, ha contribuito a creare turisti più consapevoli.

Un'ultima annotazione va rivolta alla dimensione transnazionale. Il progetto ATRIUM+ ha contribuito a far accrescere il numero di persone consapevoli della dissonanza del patrimonio presente sul loro territorio, anche grazie al coinvolgimento di un numero crescente di associazioni che lavorano su questi temi instaurando un processo di interazione fra la società civile e gli amministratori, che possono quindi pensare anche allo sviluppo urbano della città in un'ottica di valorizzazione degli edifici.

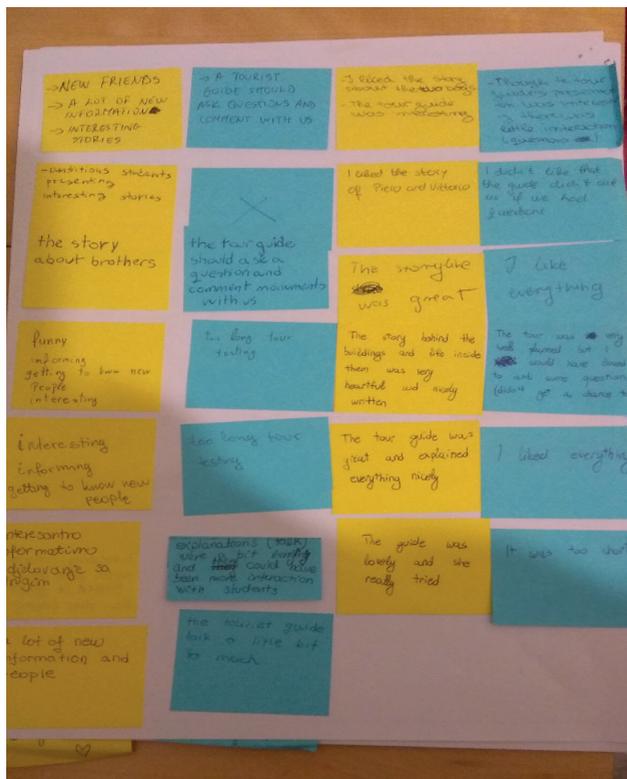


Figura 4 – Il processo di valutazione dell'esperienza

Si può quindi affermare che l'interpretazione del patrimonio dissonante viene portato avanti attraverso uno strumento di promozione culturale di dimensione sovranazionale (l'itinerario), che per sua natura richiede però un forte coinvolgimento da parte dei fruitori, che partecipando alle iniziative contribuiscono ad innescare una discussione collettiva sul tema. L'attenzione

dell'amministrazione è rivolta quindi prevalentemente a favorire un processo di aumento della conoscenza, evitando che venga perso il valore dissonante di quel patrimonio, ovvero la ragione per la quale le città dell'itinerario ricoprono un ruolo chiave nel contesto internazionale.

Bibliografia

ARENDDT, A. (1963), *La banalità del male*, Milano, Feltrinelli.

BALLANTYNE, R.; PACKER, J.; FALK, J. (2011), *Visitors' learning for environmental sustainability: Testing short- and long-term impacts of wildlife tourism experiences using structural equation modelling*, «Tourism Management» 32 1243 -1252.

BALLANTYNE, R.; PACKER, J.; HUGHES, K.; & DIERKING, L. (2007), *Conservation learning in wildlife tourism settings: lessons from research in zoos and aquariums*, «Environmental Education Research», 13(3), 367–383.

BALLANTYNE, R.; PACKER, J.; & SUTHERLAND, L. (2010), *Memories of a wildlife tourist experience: from experience to action*, «Tourism Management» 32 (4), 770-779.

BATTILANI, P. ; BERNINI, C.; & MARIOTTI, A. (2018), *How to cope with dissonant heritage: a way towards sustainable tourism development*, «Journal of Sustainable Tourism»,26:8, 1417-1436.

CRAIGH WIGHT, A. (2016), *Lithuanian genocide heritage as discursive formation*, «Annals of Tourism Research», 59(4), 60–78.

DEINA, ATRIUM+ *Proposta di Alternanza Scuola-Lavoro*, anno 2018, mimeo

DICKINSON, J.E. and PEETERS, P. (2014), *Time, Tourism Consumption and Sustainable Development*, «Int. J. Tourism Res.», 16: 11-21.

FALK, J.H.; BALLANTYNE, R.; PACKER, J.; BENCKENDORFF, P. (2012), *Travel and Learning: a neglected tourism research area*, «Annals of Tourism Research», Vol. 39, No. 2, pp. 908–927.

FIRAT, A.F.; DHOLAKIA, N.; VENKATESH, A. (1995), *Marketing In A Postmodern World* «European Journal Of Marketing», 29 (1) , pp. 40-56.

JACOBS, M.H.; HARMS, M. (2014), *Influence of interpretation on conservation intentions of whale Tourists*, «Tourism Management» 42, 123-131.

MAGLIO, P.P.; SPOHRER, J. (2008), *Fundamentals of service science* «J. of the Acad. Mark. Sci.» 36, 18–20.

NAIDU, E. (2012). *From Memory to Action. A Toolkit for Memorialization*, «The International Coalition of Sites of Conscience», <https://www.sitesofconscience.org/wp-content/uploads/2017/07/Memorialization-Toolkit-English.pdf>

PRAHALAD, C.K.; RAMASWAMY, V. (2000), *Co-opting customer competence*, «Harvard Business Review», vol. 78, n. 1, pp. 79-90.

PRAHALAD, C.K.; RAMASWAMY, V. (2004), *Co-creation experiences: The next practice in value creation*, «Journal of Interactive Marketing», vol. 18, n. 3, pp. 5-14.

ROSENBLATT, L.M., *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1978.

ŠEŠIĆ DRAGIĆEVIĆ, M.; & MIJATOVIĆ ROGAČ, L. (2014), *Balkan dissonant heritage narratives (and their attractiveness) for tourism*. «American Journal of Tourism Management», 3(1B), 10–19.

TILDEN, F. (1967). *Interpreting our heritage*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.

TUNBRIDGE, J. E.; & ASHWORTH, G. J. (1996). *Dissonant heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict*, Chichester: John Wiley & Son.

VAN WINKLE, C.M.; & LAGAY, K. (2012), Learning during tourism: the experience of learning from the tourist's perspective, «Studies in Continuing Education», Vol. 34, No. 3, 339-355.

VARGO, S.L.; & LUSCH R. F. (2008), *Service-dominant logic: continuing the evolution*, «J. of the Acad. Mark. Sci.» 36:1–10.

SEVCENKO, L. (2017). *Public Histories for Human Rights: Sites of Conscience and the Guantánamo Public Memory Project*. In HAMILTON P. & GARDNER J.B. (Eds), *The Oxford Handbook of Public History* (141-166), Oxford:Oxford University Press.

KNUDSON, D.M.; CABLE, T.T.; BECK, L. (2003). *Interpretation of Cultural and Natural Resources*, Pennsylvania.: Venture Publishing, State College.

Turismo sostenibile ed inclusivo nella scuola

Maria Luigia Di Stefano, insegnante Scuole “Manzoni” (Bologna),
Presidente dell’Associazione Artemis

Abstract

Dall’esperienza didattica personale nasce il recupero della “Geografia” come rapporto spazio-natura su cui l’essere umano tesse la propria vita e la sua storia. La Geografia non è più, quindi la “cenerentola” tra le discipline scolastiche, non è subordinata alla Storia, alla Letteratura ma lo spazio, il luogo, diventano protagonisti importanti come scelta dell’uomo e come elementi che influenzano e determinano la sua storia. Alcune uscite scolastiche sono state determinanti per l’apprendimento e la creazione di una coscienza da parte dei ragazzi sull’importanza del rispetto dello spazio geografico e dei ritmi della natura. Il “turismo sostenibile” è un ‘turismo vivibile’ in quanto colloca l’uomo nell’interno dell’ordine naturale dello spazio, focalizza e ripristina la sua posizione non di padrone che usa e distrugge ma di ‘animale’ privilegiato che, tramite l’intelligenza che lo contraddistingue, può sanare il male provocato.

Sustainable and inclusive tourism in schools

Maria Luigia Di Stefano, *teacher at the “Manzoni” School (Bologna), Chairman of the Artemis Association.*

Abstract

From personal educational experience, “Geography” understood as a relationship between space and nature, on which human beings weave their own lives and histories, can be recovered. Geography is therefore no longer the ‘Cinderella’ of school subjects, it is not subordinate to History, Literature, but rather spaces and places become important figures as human choices and as elements that influence and determine their history. Some school trips were decisive for learning and developing the students’ awareness of the importance of respecting geographical spaces and the rhythms of nature. “Sustainable tourism” is ‘liveable tourism’ as it places humans within the natural order of space, focusing and restoring their position not as a master who uses and destroys but as a privileged ‘animal’ that, using the intelligence it has, can repair the damage caused.

Introduzione

Il termine “Geografia”, analizzato nel significato etimologico, comporta, nella sua complessità, una fitta rete di conoscenze, tra le quali è di particolare rilevanza l’intercultura come forma fondamentale di una nuova società. Le uscite, le visite ai musei, il contatto con l’ambiente naturale sono diventati molto importanti nell’ambito della didattica, dal momento in cui la rivoluzione industriale ha allontanato l’uomo dal rapporto con lo spazio da lui abitato, estraniandolo dalle sue abitudini, dagli usi e dai costumi delle sue origini; la distanza interpostasi, tra esso e la natura, è diventata motivo di ricostruzione e difesa della relazione che esiste tra l’essere umano e lo spazio in cui vive o si stabilisce.

I bambini ‘cittadini’ nati e cresciuti in posti ristretti, in case che hanno solo un balcone, possono anche credere che i piselli nascano già in scatola, il latte confezionato nelle bottiglie e nei tetrapak, la farina nei sacchetti e così via. I bambini del periodo moderno, dopo gli anni Sessanta del Novecento, e post moderno, possono non accorgersi del trascorrere delle stagioni, a causa non solo dei cambiamenti climatici ma, anche, per l’abitudine di passare facilmente da una settimana di vacanza in montagna ad una al mare in continenti diversi, data la comodità dei mezzi di comunicazione e la facilità nel raggiungere mete geograficamente opposte; lo spazio terrestre sembra essersi frantumato tanto che le distanze si sono annullate. Tale condizione ha reso tutto fruibile subito, ogni luogo, ogni nazione, ogni continente è facilmente raggiungibile, a portata di mano con un approccio pericolosamente superficiale, da “mordi e fuggi”, senza nessuna empatia.

Mai come in questo momento, la distanza ha avuto così poca considerazione ed anche il rapporto uomo-ambiente, mai come oggi è stato tanto poco profondo ed incosciente. Sembra quasi, come è già stato detto da studiosi ed ambientalisti, che la natura sia, essa stessa, un prodotto di consumo e l’uomo ne abusi e si dimentichi, poi, di essa; la getti, per così dire, dopo aver usufruito dei suoi beni e servizi, come si abbandona una bottiglia dopo averne bevuto il contenuto o una lattina di Coca Cola che viene lasciata nel parco, in bella vista sull’erba, dopo un picnic con gli amici e che resta a brillare al sole quasi oggetto-emblema, testimonianza tangibile che è stata dimenticata l’origine della civiltà dalla terra, dall’agricoltura, dalla scelta oculata da parte dei primi abitanti del pianeta di un luogo in cui stabilirsi per vivere e proliferare, per porre fine agli estenuanti viaggi alla ricerca di

cibo e di prede. Furono i nostri antenati nomadi che ‘misero le radici’ nella terra da loro eletta come dimora e che la ringraziarono per i frutti offerti ed adorarono con il timore reverenziale del figlio cosciente di dipendere, in tutto e per tutto, dalla propria madre.

Il rapporto con la terra fu tanto importante, tanto sentito, profondo ed indispensabile che da esso nacque il mistero della religione: l’essere umano percepiva la propria fragilità, forte era il disagio per la propria debolezza tanto che egli adorò le forze della natura, le rese divine, al di sopra dei propri mezzi, potenze da accattivarsi con sacrifici. Fra le varie sensazioni, quella della propria caducità, quel sentirsi destinato a sparire e a non risorgere in primavera come un frutto o una foglia deve aver creato nell’animo del primitivo una crisi profonda, nel senso originale del verbo, e l’animale uomo operò una scelta dopo aver intuito che il suo percorso sulla terra era breve ed impervio ed il suo segmento di luce era destinato a spegnersi. L’urgenza per l’incolumità della propria vita convinse l’uomo ad inchinarsi davanti alla natura e ad omologare il suo ritmo di vita alla realtà del tempo materiale di essa con la fiducia e la speranza di passare al momento diacronico. Divise così il suo anno in stagioni, in mesi, imparò a propiziarsi la grande madre con sacrifici e con l’offerta delle primizie - chi non ricorda il mito di Demetra che, nel suo errare disperato alla ricerca della figlia Proserpina, lascia le messi incolte, i campi inariditi, gli animali abbandonati senza pascolo -. “Radici”, “radicarsi” sono termini presi dall’agricoltura e sottolineano l’importanza del rapporto uomo-ambiente-natura, rapporto che è oggi diventato impersonale ed astratto.

Nei programmi scolastici, la Geografia è dipendente dalla didattica della Storia o della Letteratura mentre, non sempre, viene considerata la situazione geografica o la topografia del posto da visitare. Molto spesso non esiste la coscienza e la consapevolezza del ruolo che può avere la posizione geografica di un luogo sul risultato di un fatto come accadimento storico o sulle scelte dell’uomo in un determinato momento. Solo da qualche tempo la Geografia è stata valorizzata, grazie alla tecnologia, e viene a comprendere anche l’indagine sul campo qualora fossero presentati eventuali progetti di rivalutazione economica su territori rimasti emarginati o esclusi da movimenti di contatto e scambi, qualora dovesse essere utile ad instaurare un rapporto con le Istituzioni.

1. Turismo Verde – Turismo Sostenibile – Turismo Vivibile

La terminologia “Turismo Verde” o “Turismo Sostenibile” è comparsa da poco, da quando si è presa coscienza del degrado in cui si trova la terra, degrado inflitto dall’uomo alla propria dimora in modo dissacrante, e sono cominciati studi e tentativi attraverso i quali possano essere rivalutate intere aree geografiche, con auspicato intervento a favore del pianeta che vive in una grave sofferenza a causa della massa di rifiuti inquinanti, non organici e di difficile smaltimento come la plastica.

Turismo sostenibile in greco moderno si dice “βιώσιμος τουρισμός”- *viosimos turismòs* ¹ con significato di “turismo vivibile” la parola latina - ed italiana - *vita* viene tradotta, in greco classico e moderno, con due termini: ζωή (*zoe*) e βίος (*bios*)²; la prima è la vita che tutti noi viviamo, con un inizio ed una fine, la seconda rappresenta il modo come viviamo ed anche il patrimonio di cui possiamo godere per vivere. Il termine βιώσιμος – *biosimos* o *viosimos* in base alle due pronunce - riconduce direttamente al greco classico e, riferito al turismo, fa pensare ad un turismo concepito e realizzato in modo da mantenere la vita dell’uomo nell’interno dello scorrere che rappresenta il vissuto della natura.

Lavorando a scuola, dovendo costruire una coscienza storica e del territorio ed anche formare la coscienza e la consapevolezza di una democrazia globale, le nostre uscite didattiche, le nostre escursioni, i nostri stages linguistici sono stati sempre mirati a sviluppare un turismo responsabile, sostenibile ed inclusivo cioè partecipato ed esteso anche e, soprattutto, ad alunni disabili, con il supporto organizzativo di cui necessitano, e la dovuta e indispensabile collaborazione degli assistenti e delle famiglie di appartenenza.

Come gruppo di insegnanti delle Scuole Medie “Manzoni”³ di Bologna, abbiamo sempre voluto creare, attraverso la gita o l’uscita didattica, il

1 Secondo la pronuncia del greco moderno.

2 Nel greco moderno la pronuncia è “vios”.

3 Le scuole Manzoni sono Istituti paritari di Bologna il cui ente gestore è la Fondazione Malavasi. Sono presenti a Bologna dal 1950 per iniziativa della fondatrice prof.ssa Elide Malavasi. “Le scuole della Fondazione Elide Malavasi si propongono di soddisfare le esigenze individuali degli studenti muovendosi nella realtà che li circonda, promuovendo i buoni rapporti con i compagni e gli adulti, favorendo la comprensione e l’accettazione delle norme che regolano la vita scolastica e sociale.” (da www.elencoscuole.cu, Fondazione Malavasi Scuole Manzoni).

sentimento di appartenenza al territorio come base comune di vita e conoscenza storica. Per esempio, le numerose uscite destinate alla scoperta della nostra città, hanno non solo come scopo il contatto materiale e ravvicinato con i musei, le piazze, le strade, le vie d'acqua di cui Bologna è o è stata ricca, ma la scoperta del territorio che dà vita ad una vasta storia politica e sociale, resta l'obiettivo fondamentale.

In una uscita didattica, di durata giornaliera, a Mantova, effettuata perché i ragazzi entrassero in contatto, dal punto di vista storico, con la magnificenza della famiglia Gonzaga, c'era volutamente l'intenzione che gli allievi assimilassero il concetto di pianura padana e fossero affascinati dai colori della flora e della fauna dei laghi del Mincio. In tale occasione, attraversando la zona delle lotte del Risorgimento, in particolare della Seconda Guerra di Indipendenza, Solferino con la relativa battaglia, si è creato un opportuno aggancio con l'attualità attraverso la figura di Henry Dunant, autore del libro *Souvenir de Solferino* e fondatore dell'Associazione volontaria della Croce Rossa il cui operato, ancora oggi, rispecchia il giuramento di Ippocrate e si fonda sui principi che sono le fondamenta della democrazia globale.

In un altro momento è stata effettuata una gita all'estero; scelta come meta la Grecia per i suoi riferimenti culturali, mitologici, artistici ma anche per la possibilità di conoscere alcune strutture italiane all'estero come, per esempio, la Scuola Media della Scuola Italiana di Atene. Lo scambio ha avuto un risvolto molto interessante: i ragazzi italiani hanno passato una mattina a scuola con i loro coetanei italo-greci dell'istituto di Atene, la lingua comune è stata l'Italiano ma i nostri allievi hanno anche imparato i segni ed i suoni dell'alfabeto greco.

Alcuni hanno continuato la loro amicizia, anche in seguito, tramite i social. Come mezzo di comunicazione per questa prima uscita all'estero è stato utilizzato l'aereo, gli insegnamenti di un'educazione legata al comportamento e che erano alla base dell'escursione stessa, si sono rivelati molto efficienti: i ragazzi si sono mossi nello spazio dell'aeroporto, hanno capito il concetto e la necessità di stare in fila, l'attenzione al documento di identità, le regole da rispettare nell'interno della cabina dell'aereo. In Grecia è stato realizzato anche una seconda escursione, questa volta in nave in modo che le modalità dei due viaggi si potessero confrontare ed anche per sviluppare il senso dell'orientamento nello spazio e creare la coscienza della distanza, il suo rapporto con la dimensione geo-esistenziale del viaggio stesso. In questo

caso la didattica si è basata sull'approfondimento della simbologia dei cartelli, delle tabelle e la necessità di comprenderli e rispettarli. Nel secondo viaggio si sono toccati temi importanti come la fornitura idrica per alcune isole, il valore delle api per il biosistema.

La visita all'isola di Leukade, per esempio, la Santa Maura dei Veneziani, è iniziata dal bellissimo castello all'entrata, ancora sulla parte continentale, prima di trovarsi sull'isola. Leukade è divisa dalla costa da uno stretto di mare breve ed il passaggio avviene tramite un ponte di ferro che ora è stabile mentre in anni precedenti veniva alzato la notte e interrompeva la possibilità di passare sull'isola. Prima di arrivare nella città di Leukade, una volta attraversato lo stretto ponte che unisce la sponda della terra ferma a quella dell'isola, si percorrono alcuni chilometri di una striscia di terra costeggiata da entrambe le parti dal mare - per questa caratteristica molti studiosi hanno pensato che l'isola di Ulisse, Itaca, fosse, in realtà, proprio Leukade dato che Omero descrive una lingua di terra che unisce quasi l'isola alla terra ferma. Gli allievi hanno parlato direttamente con apicoltori del posto e con abitanti; la lingua usata è stata l'italiano, qualche volta l'inglese ed i ragazzi hanno potuto ascoltare dalla viva voce dei protagonisti il danno che recano all'ambiente, alla flora ed alla fauna l'uso di solari, del cloro nelle piscine di cui l'isola si è riempita per accontentare turisti che non apprezzano le acque spesso profonde e selvagge adatte a windsurf od altri sport marini, ma preferiscono l'immobilità tranquilla della piscina e una comoda terapia di relax su sedie a sdraio.

Il danno viene ripetuto anche dall'uso smisurato degli aerosol contro mosche e zanzare, dai pesticidi; i ragazzi hanno potuto toccare con mano arnie abbandonate con notevole perdita per l'apicoltore e danno per il ciclo vitale della natura. In quest'isola si è potuto constatare l'importanza di avere una fornitura idrica per i bisogni degli uomini e per le necessità dell'agricoltura. Anticamente, ed è un anticamente che dura fino agli anni Novanta del secolo scorso, gli isolani vivevano di acqua piovana raccolta in cisterne, alcune erano separate dall'abitazione da una parete confinante con essa e l'acqua per uso domestico veniva attinta con un secchio da una finestra interna oppure, in rari casi, esisteva un rubinetto a venti centimetri dal pavimento da cui far scorrere l'acqua necessaria. La maggior parte delle cisterne erano grandi pozzi scavati nella campagna, protetti da un muretto rialzato di pietra e calce bianca, con o senza copertura, e si trovavano sparse

nei campi, anche in zone in cui oggi passano strade e di esse è rimasto qualche apparente enorme tombino.

Leukade è un'isola ricca di vegetazione, di pini, di olivi, nella zona più interna, collinare ed abbastanza impervia, con strade strette e non tutte coperte di asfalto, cipressi altissimi svettano lineari e sicuri, ed essa offre uno studio interessante della macchia mediterranea fatta di fiori, di rovi pungenti, di tantissimi mandorli e noci e le spiagge non sono sempre così semplici da raggiungere, spesso bisogna scendere o arrampicarsi attraverso sentieri tra rocce; la spiaggia più famosa Porto Katsiki è più facilmente raggiungibile dal mare che dalla terra. Una zona a strapiombo sul mare, dove il promontorio è aspro e domina l'infinito, conserva la leggenda dell'antica poetessa Saffo che da questa rupe ultima compì l'atto estremo per sfuggire alla passione amorosa che la tormentava ed all'uomo che la derideva. Si chiama "la rupe di Saffo"; oltre, con lo sguardo, solo un pelago profondo, blu meraviglioso e suggestivo ma sicuramente poco ospitale.

«Prof, ma perché qui quasi tutti parlano l'Italiano?» è stata la domanda più frequente. Così ho fatto notare che non solo parlano l'Italiano ma la parlata del Greco, la sua pronuncia, è cantilenante ed armoniosa come quella che notiamo nella lingua di Venezia e dintorni; che questa zona dello Ionio si è salvata dal dominio degli Ottomani grazie proprio alla presenza italiana e che Ugo Foscolo nasce in una delle isole dell'Ettaneso, Zacinto, da padre veneziano e madre greca e che Corfù ha mattinate, canzoni sullo stile di Venezia e che, nell'abito tradizionale, gli uomini portano il cappello di paglia come i gondolieri e che il maggior poeta di Leukade di cognome si chiama Sikelianòs, che probabilmente ha una vaga origine italiana da ricondurre alla Sicilia – Sikelia in Greco - e che potrebbe voler dire "Siciliano". Volendo si potrebbe fare un'analisi più particolare sullo spostamento dei popoli nel Mediterraneo per trovare scambi di nomi, persone, cose andate e venute in uno scambio commerciale, culturale, sentimentale tra le due sponde dello Ionio, quella italiana e quella greco-albanese.

Si sarebbe potuto andare avanti per ore ma è stato meglio concludere con un semplice consiglio, per non confondere gli studenti con il troppo: quando si viaggia per il Mediterraneo, è quasi doveroso stare attenti a tutti i segni che gli uomini, i viaggiatori, esuli e conquistatori, come Venezia, hanno lasciato; la Repubblica Marinara per eccellenza, la Serenissima ha inciso il suo leone su quasi tutte le mura e le fortezze dello Ionio e dell'Egeo.

Bisogna soffermarsi, inoltre, a considerare che Venezia era una città, non una nazione, non uno Stato e che, dirigendosi verso i confini con l'attuale Turchia, si trovano vestigia veneziane - anche genovesi, in verità - in oggetti, abitudini e consuetudini giornaliere, ed anche in alcuni cognomi di famiglie aristocratiche di origine italiana ellenizzati in seguito.

2. Da un golfo antico verso tracce di storia moderna

Nella seconda visita alla Grecia, il porto d'arrivo era Igoumenitsa, in Tesprozia, ai confini tra Epiro ed Albania, una città sviluppatasi dopo il secondo conflitto mondiale ma di antica storia. In questo golfo largo ed ampio la tradizione dice che l'isolotto, conosciuto con il nome di Prassidi, sia il masso scagliato da Polifemo contro Ulisse, tradizione locale, naturalmente, che si fonda sul fatto che i Ciclopi e i Lestrigoni vivevano sparsi in tutto il Mediterraneo e non solo in Sicilia nella zona di Aci Trezza. Il luogo ha offerto l'occasione non solo al richiamo mitologico ma anche al riferimento storico della Seconda Guerra Mondiale. Quando il 28 ottobre del 1940 iniziò l'invasione della Grecia da parte delle truppe italiane che avevano come obiettivo la conquista della città di Ioanina o Giannina, il fronte d'attacco si trovava su questa linea di confina con l'Albania e che dal mare si muove verso Nord-Est attraverso la Catena del Pindo col tristemente conosciuto monte Grammos. Gli Alpini della Divisione Julia furono annientati completamente, come dice la canzone «sul ponte di Perati bandiera nera» e continua «è il lutto degli Alpini che fan la guerra, / la meglio gioventù va sotto terra» nella battaglia del Ponte Perati tra Albania e Grecia. Dopo aver ascoltato la canzone, - oggi il supporto tecnologico riesce a far vivere tutto con estrema immediatezza - che è una delle più tristi ed emblematiche canzoni contro la guerra, si è preso atto che, forse, se lo Stato Maggiore avesse avuto una pur minima idea dell'orografia del posto, non avrebbe mandato a morte sicura centinaia di giovani che tinsero di rosso con il loro sangue la Vojussa, il fiume che demarca i confini greco-albanesi nei pressi della città di Konitsa.

In questa zona, dove la distanza tra le due sponde del fiume Vojussa - Aoo in greco - è minore, un ponte stretto e lungo permetteva il passaggio verso la conquista della Grecia, l'unico ponte in un territorio nel cuore della montagna e circondato da boschi. La visita a questo luogo, quasi pellegrinaggio in nome di tutte quelle famiglie che videro i loro figli partire

«sventolando il fazzoletto e gettando baci con le mani» per non tornare mai più - come dice sempre la canzone - è stata sicuramente di grande impatto emotivo, ha testimoniato quanto sia necessaria la conoscenza e la pratica del luogo e ha generato un'amara riflessione sull'accaduto.

Accompagnatore e guida in questo momento di incontro con la storia contemporanea è stato il Professor Vassilis Nitsiakos dell'Università di Ioanina, il quale porta avanti il recupero della tradizione e della lingua dei Vlacchi o Valacchi, popolazione proveniente dalle zone più ad Est della Grecia, e che si sono stabiliti in varie regioni e circondari e rappresentano una minoranza linguistica. Nell'Università di Ioanina, ogni estate, dal Prof. Nitsiakos e dai suoi collaboratori, con sponsorizzazione del Comune, viene organizzata una Summer School per studenti universitari provenienti da tutta Europa; i giovani sono messi in contatto con la natura e la cultura greca ed albanese, nonché con quelle dei Vlacchi che vivono in questa zona, mantengono le proprie tradizioni e parlano la propria lingua. La bellezza, l'importanza ed il vantaggio dei paesi di confine è proprio quella di non avere confini. Anche la natura 'non ha confini'. Lo spirito umano, come la natura, non tollera limiti ma richiama la convivenza e l'empatia.

3. Considerazioni conclusive

Mentre, tradizionalmente, la Geografia veniva considerata sul piano didattico la sorella minore della Storia, negli ultimi anni non solo si è riconosciuta l'influenza dell'uomo sul paesaggio e sulla natura ma anche sono state accertate le conseguenze disastrose dei cambiamenti operati, tanto che lo studio e la dimensione geografica si stanno imponendo con urgenza unitamente alla richiesta della formazione di una coscienza individuale e collettiva a tutela del patrimonio naturale e culturale del territorio. Coscienza che dice che la natura e la terra appartengono a tutti gli esseri viventi e che solo l'uomo, spesso, per sua stupidità o per errore e comodità di scelta e guadagno, viola e non rispetta.

Movimenti come il *trashtag challenge* o il *plogging*⁴ sono iniziative, lodevoli,

4 Trashtag challenge – sfida sociale, “ripulire il pianeta”, lanciata da Byron Roman, un uomo di Phoenix in Arizona che di mestiere si occupa di prestiti finanziari ma che ha il pallino per l'ambiente. Ha pensato bene di lanciare una sfida social dal risvolto etico e utile: armarsi di ramazza e buona volontà e mettersi buona lena a pulire uno spazio pubblico per

di reazione tramite le quali si tenta di rimediare al male commesso ai danni dell'ambiente, ma restano iniziative del momento e condizionate alla fase di emergenza in cui ci troviamo a vivere. L'atteggiamento corretto è quello dell'educare favorendo l'inserimento dei ragazzi nell'ambiente e la sua conoscenza, anche perché le tradizioni umane sono sempre state influenzate dall'ambiente, dalle leggi atmosferiche, dal clima. Il turismo sostenibile non si ferma al "mordi e fuggi", ma invita ad una riflessione più profonda che porta alla coscienza ed alla consapevolezza di appartenenza ai luoghi della terra che è casa comune di tutti gli esseri viventi. L'ultima iniziativa promossa dagli insegnanti delle Scuole "Manzoni" di Bologna è la partecipazione al Global Strike for Future del 27 settembre 2019 a Rimini, con scopo la raccolta della plastica sulla spiaggia. Nel corso dell'anno scolastico erano previste altre uscite, altri momenti di confronto. L'emergenza del Covid 19, la chiusura e l'isolamento in casa, le immagini provenienti dall'esterno di animali e piante che si riappropriavano dello spazio a loro tolto, hanno fatto il giro dei social, il mondo intero si è commosso, ha gridato sorpreso, forse felice della forza della natura. Gli ottimisti hanno persino creduto che fossimo cambiati, che l'uomo si fosse redento e fosse tornato meno arrogante, perché tutti hanno scritto, gridato, condiviso di non volere la normalità passata. Si è sperato che si fossero recuperati valori affievoliti e smorzati nella sostanza, i gesti di solidarietà, la musica dai balconi e dalle finestre avevano fatto credere a un 'pentimento'. Abbiamo persino urlato «basta! ci siamo ravveduti...» ma poi, nell'immediato, l'idiozia è tornata, insieme ai sacchetti di plastica volano mascherine e guanti, si impigliano nelle zampe di uccelli, soffocano pesci. Siamo tornati nomadi, una nuvola di polvere che avanza, senza radici e se ritrovare le proprie radici comporta un concetto di perdita e riacquisto della cosa perduta, difficile ma fattibile, piantare le radici in una "società liquida" in cui gli uomini sono di vetro sembra quasi impossibile⁵.

poi postare l'immagine sui social usando l'hashtag #trashtag" (Repubblica, 13 marzo 2019). Plogging o clean running: arriva dalla Svezia, è uno degli stili di vita sostenibili. In pratica è una variante del jogging: mentre si corre si raccolgono al volo i rifiuti.

5 Gli insegnanti delle Scuole Manzoni: Marilena Ignesti, Laura Memé, Elisabetta Paglia, Maria Cristina Palmieri, Riccardo Paolini e rappresentanza dei genitori, Maria Russo, hanno dato vita, dopo alcuni anni di collaborazione nella Scuola Media Manzoni di Bologna, all'Associazione Artemis, con sede in Bologna. L'Associazione ha come obiettivo fondamentale il rispetto dell'ambiente e della natura, l'educazione al turismo sostenibile ed inclusivo nelle scuole come progetto di offerta formativa.

L'esperienza del turismo responsabile nei viaggi d'istruzione

Matteo Del Giudice, ha fondato il Tour Operator OuthereTour, è inoltre coordinatore del Turismo Educativo per l'Associazione Italiana Turismo Responsabile.

Paolo Nocchi, dopo aver vissuto in Scozia, lavorando come Travel Consultant e per la rivista Green Diary, milita come copywriter in alcune tra le principali agenzie pubblicitarie internazionali, Nel 2019 ritorna ad occuparsi di turismo e di natura, fondando la società OuThere, di cui è il Responsabile della Comunicazione.

Abstract

L'impegno dell'AITR per il turismo educativo si prefigge come obiettivo di offrire attraverso lo strumento del viaggio un'opportunità educativa e formativa per i giovani viaggiatori. In particolare, i soci si sono specializzati sul segmento del turismo scolastico con lo scopo di incentrare il viaggio scolastico sui principi del turismo responsabile e sostenibile. Nel presente capitolo, dopo aver illustrato brevemente le attività dell'Associazione, saranno affrontati nello specifico: le problematiche riguardanti il turismo scolastico; il costante impoverimento di contenuti educativi che rende il viaggio poco significativo e, soprattutto, poco 'istruitivo'; il tema dell'inclusione, sempre più importante e stringente, in modo che la 'gita' sia fruibile ai diversamente abili e agli stranieri; infine verrà presentata la Carta Etica del Turismo Scolastico di AITR, in cui sono illustrate proposte e suggerimenti per rifondare e rilanciare il viaggio d'istruzione secondo un nuovo approccio educativo, che punta sulla sostenibilità e il rispetto di ambiente e culture dei territori visitati.

The experience of responsible tourism in educational trips

Matteo Del Giudice, *Coordinator of Educational Tourism, AITR (Italian Association for Responsible Tourism), Technical Director of OutthereTour.*

Paolo Nocchi, *OutthereTour Educational Project.*

Abstract

AITR's commitment to educational tourism aims to offer educational and formative opportunities for young travellers through travel. In particular, its members are specialised in the school tourism sector, seeking to base school trips on the principles of responsible and sustainable tourism. After briefly illustrating the activities of the Association, this chapter specifically tackles: the problems relating to school tourism; the constant impoverishment of educational contents that reduce the significance of school trips and, above all, their 'educational' nature; the increasingly important and pressing issue of inclusion, to make 'trips' feasible for both disabled and foreign students; finally, the AITR Ethical Charter of School Tourism is presented, illustrating the proposals and suggestions for re-defining and relaunching educational holidays according to a new educational approach, focusing on sustainability and the respect for the environment and cultures of the places visited.

Introduzione

Il viaggio di istruzione, altri non è che una delle tante espressioni possibili del turismo responsabile, che come recita la definizione di AITR: «è il turismo attuato secondo principi di giustizia sociale ed economica e nel pieno rispetto dell'ambiente e delle culture. Il turismo responsabile riconosce la centralità della comunità locale ospitante e il suo diritto ad essere protagonista nello sviluppo turistico sostenibile e socialmente responsabile del proprio territorio». In base a questa definizione, qualsiasi viaggio e, a maggior ragione, un viaggio di istruzione richiede un'attenzione particolare sulle conseguenze, da un punto di vista ambientale, sociale ed economico dei propri comportamenti e può pertanto contribuire a una maggiore consapevolezza sui modelli di consumo e sulle nuove forme di cittadinanza attiva da parte dei giovani.

Numerosi sono i progetti che applicano i principi della carta etica del turismo scolastico e propongono percorsi formativi per i diversi cicli della scuola italiana, tra questi è importante menzionare i percorsi di educazione alla legalità che coinvolgono i nostri soci e le associazioni impegnati nella gestione dei beni confiscati e nella lotta alle mafie; il rilancio della rete nazionale dei cammini come percorso di recupero del patrimonio storico e culturale e della educazione alla salute; le co-progettazioni con enti impegnati al contrasto della povertà educativa e alla dispersione scolastica dove l'esperienza del viaggio scolastico diventa importante strumento per soddisfare diversi bisogni educativi specifici.

Importante è anche citare le esperienze di alcuni soci che sono impegnati nella collaborazione ai programmi di welfare aziendale con la realizzazione di vacanze per i figli dei lavoratori, dove spesso oltre all'opportunità formativa si realizza l'unica esperienza di vacanza accessibile ad un'ampia fascia di minori.

1. Cosa è e cosa fa AITR

L'Associazione Italiana Turismo Responsabile (AITR)¹ si è costituita nel 1998 e conta oggi 90 soci, fra cui alcune organizzazioni nazionali (Legacoop, Legambiente, Borghi Autentici d'Italia, Confcooperative), ONG impegnate

¹ <<http://www.aitr.org/turismo-responsabile/cose-il-turismo-responsabile/>>

in progetti di cooperazione allo sviluppo nel turismo, Tour Operator di cui alcuni specializzati in turismo educativo e scolastico (OuthereTour, Palma Nana, Atlantide, ecc.) , tante realtà cooperative e piccole società che propongono soggiorni e servizi turistici in Italia, ECPAT Italia e l'editore Terre di mezzo.

AITR propone e promuove un ampio ventaglio di attività rivolte ai soci, dalla rappresentanza e coordinamento di più associati nelle occasioni di promozione di tipo fieristico, alla promozione di rapporti fra i soci italiani e quelli esteri, al coordinamento delle ONG nei loro rapporti istituzionali con il Ministero degli esteri o le organizzazioni internazionali. Cura inoltre i rapporti con l'industria turistica tradizionale, con la stampa italiana ed estera, con le amministrazioni locali ed il mondo dell'economia solidale ed il consumo critico. L'Associazione ha anche dato vita ad una vera e propria scuola di turismo responsabile, offrendo i propri servizi formativi sia ai propri soci, che anche a scuole, enti di formazione ed università.

L'associazione si distingue dalle organizzazioni analoghe esistenti in altri paesi europei prevalentemente per tre aspetti. Innanzitutto, la sua base associativa è molto eterogenea, i soci sono diversi fra loro sia per dimensioni che per attività e matrici ideali, sebbene condividano l'impegno a migliorare la qualità etica del turismo. In secondo luogo, l'attenzione verso lo sviluppo del turismo responsabile non è rivolta esclusivamente al sud del mondo, ma anche alla realtà italiana. Infine, AITR promuove il dialogo costante con l'industria turistica convenzionale, con cui mira a condividere i principi e le regole del turismo responsabile.

Per quanto riguarda il turismo educativo, i soci di AITR sono sul segmento del turismo scolastico e condividono tra loro un importante impegno per incentrare il viaggio d'istruzione sui principi del turismo responsabile e sostenibile. L'obiettivo è quello di far diventare lo strumento viaggio, un vero e proprio obiettivo: un'opportunità formativa per i giovani.

2. Le problematiche del turismo scolastico

Numerosi sono i soggetti che, a vario titolo, si occupano delle 'gite scolastiche' in primo luogo gli istituti d'istruzione, le istituzioni, i Tour Operator specializzati, le associazioni. Eppure, su questo argomento ci sono pochi documenti di riferimento, anche perché si tende a preferire e

scegliere soggetti già sperimentati o conosciuti e aziende o associazioni di cui si fidano gli insegnanti, eludendo a volte la normativa, ovvero attivando circuiti alternativi che escludono gli operatori riconosciuti per l'erogazione del servizio. D'altra parte, l'imponente impianto normativo risulta complesso e di difficile attuazione e sembra quasi teso a scoraggiare soprattutto gli insegnanti e le scuole, che si sentono caricati di una responsabilità troppo pesante e di un lavoro extra, delicato e pieno di insidie.

L'eccesso di 'burocratizzazione' dell'iter amministrativo nel quale vengono aggiunti sempre più spesso superficiali accostamenti normativi, sfiducia gli operatori e alza i costi a discapito della partecipazione. La scelta degli operatori e della tipologia di servizi esula completamente da quanto previsto dalla normativa per i "Viaggi d'Istruzione". Ad esempio, in alcuni casi vi è l'applicazione della normativa per la gestione di Appalti Pubblici, quando in realtà l'Istituzione Scolastica non riveste assolutamente tale funzione. Si tratta infatti di un ruolo intermediario tra le famiglie degli alunni e i T.O. preposti all'organizzazione dei viaggi d'istruzione. In alcuni casi queste gare prevedono il rilascio della garanzia fideiussoria ex art. 103 del detto D.lgs 50/2016², richiesta nelle lettere di invito o bandi di gara per il turismo scolastico. Questa richiesta non ha motivo di esistere in quanto le garanzie sono previste secondo il D.Lgs 23.5.2011, n. 79, (Codice Turismo)³. In altri casi gli istituti scolastici richiedono invece particolari certificazioni assolutamente distanti dal quadro normativo.

Altro evidente problema è il rispetto della direttiva 015/2302 sui pacchetti turistici e servizi turistici collegati: per il turismo scolastico, è spesso difficile fissare i parametri previsti per contrastare i viaggi organizzati da associazioni culturali, sportive e simili. Per tutte queste ragioni il mercato risulta essere molto chiuso e poco elastico: sono sempre gli stessi operatori a presentare proposte nelle stesse scuole; spesso tali proposte si ripetono ogni anno e offrono una qualità scarsa, come accade quando esiste una sostanziale mancanza di concorrenza.

Secondo il rapporto dell'Osservatorio sulle gite scolastiche di Skuola.net (29 gennaio 2019) «La metà esatta (50%) dei 12 mila studenti di medie e superiori, presi a campione, è costretta a rinunciare alla partenza. In alcune aree del Paese, la situazione è ancora più accentuata: al Sud la quota di

2 Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale", n. 91 del 19 aprile 2016 - Serie generale

3 Supplemento ordinario alla "Gazzetta Ufficiale" n. 129 del 6 giugno 2011 - Serie generale

ragazzi che restano a casa diventa maggioritaria, salendo al 55%. E stiamo parlando solo di quelli che non partono per decisione della scuola. A questo dato vanno aggiunti gli studenti – il 7%, quasi 1 su 10 – che, pur potendo, volontariamente non intendono andare in viaggio d’istruzione. Tra loro, il 28% salta il viaggio per motivi economici (la famiglia non può permettersi di pagare la trasferta) e questa percentuale, vista anche la crisi economica legata all’emergenza Covid-19, si teme sia destinata ad incrementare. Questa situazione ha fatto sì che si metta in dubbio, anche da parte degli addetti ai lavori, l’utilità e l’opportunità di organizzare viaggi d’istruzione.»⁴

Secondo Rosario Drago, presidente dell’Associazione docenti italiani «Il calo del numero delle gite scolastiche è dovuto innanzitutto a motivi economici. Le gite alle superiori costano molto, i ragazzi più diventano grandi più chiedono mete lontane e notti fuori casa. E poi il sistema di responsabilità civile è molto più pesante per i docenti italiani che per quelli di altri Paesi. Dunque gli insegnanti, se possono, evitano di accompagnare i ragazzi. È anche aumentata l’età media dei professori, in pochi ormai hanno voglia di trascorrere le loro notti ad inseguire gli studenti sui balconi degli alberghi. Da notare anche che le nostre scuole sono le uniche, in Europa, a cui viene richiesta la tassa di sicurezza dagli alberghi stranieri, segno che i nostri studenti sono considerati i più scalmanati. Ecco perché, di anno in anno, diventa sempre più difficile trovare dei professori che vadano in viaggio: sei su dieci ormai sono del tutto contrari e non c’è argomento in grado di far cambiare loro idea. La sentenza della Cassazione che carica ogni responsabilità in caso di problemi sulle scuole è un errore, perché paralizza l’autonomia che dovrebbe essere invece il filo conduttore dell’educazione. La verità è che le gite scolastiche rispondono ad un’esigenza che non è più così avvertita, quella di viaggiare. Quando furono istituite si rivolgevano a studenti che in gran parte non avevano mai lasciato la loro città o il loro paese. Ora tutti hanno visto tutto. O, almeno così credono. La scuola deve riuscire a mostrare i luoghi in modo diverso altrimenti meglio non partire».⁵

Il settore è in crisi da diversi anni e una causa non trascurabile risiede negli incidenti più o meno gravi, alcuni dei quali mortali, che sono occorsi durante i viaggi e i soggiorni. Incidenti dovuti a varie cause che

4 <<https://www.skuola.net/news/inchiesta/gite-scolastiche-1-studente-su-2-non-parte-professori-mete.html>>

5 Intervista rilasciata a Flavia Amabile - La Stampa di Torino - 15 Marzo 2012

vanno dall'incuria dei mezzi di trasporto utilizzati (per la maggior parte autobus privati), all'indisciplina degli studenti che troppe volte hanno comportamenti imprudenti che possono causare delle tragedie. Sono state anche queste circostanze che hanno dato origine a una serie di normative e a un carico di responsabilità sugli insegnanti spesso giudicato, dagli interessati, insostenibile. Nell'anno scolastico 2010/2011 le gite sono state al centro di una serie di iniziative di protesta, riconducibili all'entrata in vigore della riforma della scuola varata dal Ministro Gelmini e che ha comportato, tra i tagli all'Istruzione, anche la cancellazione dell'indennità di trasferta per i docenti che accompagnano i ragazzi in viaggio all'estero. Diverse scuole hanno così scelto di sospendere i viaggi di più giorni e, in alcune situazioni, anche le uscite giornaliere. In altri casi, invece, i dirigenti scolastici hanno sospeso le gite a seguito delle manifestazioni studentesche contro la riforma, che hanno rallentato il regolare svolgersi delle lezioni. Accade così che non si trovino professori disposti ad accompagnare gli studenti.

Una riflessione importante da fare, infine, per fornire un quadro che sia il più completo possibile, è in merito alla stagionalità dei viaggi scolastici. Va da sé che, scegliendo un altro periodo meno ambito, i costi dei viaggi potrebbero essere inferiori. Soprattutto, è opportuno sottolineare che molti ragazzi e molte famiglie, in un periodo a ridosso della fine dell'anno scolastico, decidono di rinunciare al viaggio quando si trovano a dover recuperare delle carenze nelle materie scolastiche. Questo è un indicatore evidente di come il viaggio d'istruzione sia percepito più come un puro momento di svago che come un'occasione di crescita e di formazione.

3. Un problema ulteriore: la carenza di contenuti educativi

Spesso non è possibile individuare un nesso evidente tra programmazione scolastica e itinerario di viaggio, inoltre la fase di preparazione in classe non viene sfruttata come opportunità formativa per le differenti discipline scolastiche (multidisciplinarietà). Lo stereotipo della 'gita' è confermato anche dall'utilizzo dell'autobus come principale mezzo di trasporto (oltre il 60%), con un evidente 'peso' sulla sostenibilità e sulla sicurezza. Stessa considerazione vale per l'alloggio: l'hotel, con una quota di oltre l'80%, si conferma la tipologia ricettiva preferita. Inoltre, la logica della maggior parte delle gare di cui si è fatto cenno in precedenza, favoriscono la migliore

offerta economica a discapito di maggiori accorgimenti nella ‘qualità’ dei servizi e dei contenuti educativi.

La ‘formazione’ deve essere riportata al centro e rivolgersi, innanzitutto, a tutto il mondo della scuola affinché gli stessi insegnanti ‘sappiano viaggiare’ e riescano a trasmettere questa vera e propria competenza agli studenti. Il viaggio non è solo una questione di destinazione ma anche, e soprattutto, di educazione. Occorre, cioè, rendere consapevoli gli studenti delle caratteristiche dei territori che si visitano (es. la fragilità ambientale, l’unicità dei siti culturali e dei beni storico artistici, le peculiarità sociali ecc.) che impongono comportamenti e attenzioni differenti. Questa necessità di rinnovamento del turismo scolastico ha indirizzato AITR verso la costruzione di un percorso partecipato di analisi e condivisione per la creazione di una “Carta etica del turismo scolastico”.

Il Viaggio d’istruzione, uno dei rituali scolastici più amati dagli studenti, si rivela spesso come momento di discrepanza tra la funzione educativa della scuola e i risultati che si riescono a ottenere sul campo: viene vissuta come un tempo esclusivamente di svago, invece di essere un’esperienza di apprendimento ‘non-formale’. Il viaggio in generale e in particolare il viaggio di istruzione, dovrebbe essere occasione di conoscenza di sé, dell’altro e di sé e dell’altro in relazione; comportare la conoscenza dei luoghi, della cultura, della memoria, della storia e del vissuto. Il viaggio è soprattutto costruzione del senso di un percorso, di un processo formativo che si innesta a pieno titolo nel curriculum della scuola, diventandone segmento importante. Anzi: è esso stesso curriculum, in grado di instaurare legami con molteplici temi e spingendo a un ripensamento delle mappe disciplinari.

4. Una questione di etica e responsabilità: accessibilità e non discriminazione

Oltre a quanto riportato nel paragrafo precedente, che vuole fornire il quadro generale delle problematiche specifiche che si trovano a dover affrontare gli operatori del settore del turismo scolastico in Italia, vogliamo qui porre l’attenzione su un ulteriore elemento di criticità, quello del diritto al turismo scolastico per le fasce meno favorite della popolazione studentesca.

Il rapporto dell’ISTAT pubblicato il 6 febbraio 2020 e che riguarda l’anno scolastico 2018-2019 rileva: «La partecipazione degli alunni con disabilità

alle uscite didattiche brevi (senza pernottamento) organizzate dalla scuola risulta molto diffusa (92%), con un'adesione leggermente inferiore nelle regioni del Mezzogiorno. Se le gite di istruzione prevedono il pernottamento, la partecipazione diventa meno frequente: rinuncia il 66% degli alunni con disabilità, anche in questo caso la quota cresce nelle scuole del Mezzogiorno dove raggiunge l'81%. La rinuncia dipende proprio dalla presenza della disabilità: per il 22% degli alunni, nel caso di uscite con pernottamento; e per il 38% degli alunni laddove l'uscita non preveda un pernottamento, nonostante la minore complessità organizzativa».⁶

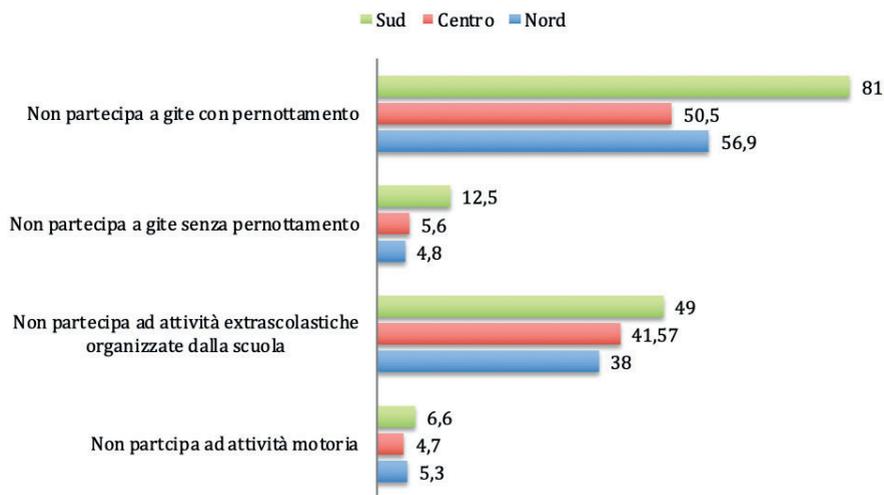


Fig. 1 - Alunni con disabilità per partecipazione alle attività scolastiche nelle scuole del primo ciclo. Anno scolastico 2018-2019, valori per cento alunni con disabilità. (Fonte: tabella tratta dal Rapporto ISTAT 2020 “Inclusione scolastica degli alunni con disabilità 2018-19”)

Alle difficoltà cui vanno incontro i disabili per la partecipazione ai viaggi di istruzione vanno aggiunti i comportamenti di alcuni insegnanti e istituti scolastici che mettono spesso in atto delle resistenze per dissuadere il disabile dalla partenza. Queste resistenze, diventano in alcuni casi dei veri e propri rifiuti ad accettare la partecipazione di un alunno da parte delle scuole, a

⁶ Rapporto ISTAT 2020 “Inclusione scolastica degli alunni con disabilità 2018-19”

causa delle complicazioni organizzative imposte dalla gravità delle sue condizioni. I comportamenti discriminatori che sono espressamente vietati dalla legge, in quanto rappresentano dei palesi casi di discriminazione nei confronti di tali alunni, sono dovuti a varie cause tra cui: la scarsa sensibilità dei dirigenti, degli insegnanti, dei genitori dei compagni di scuola dell'alunno portatore di handicap, oltre alle spese legate a eventuali accompagnatori. Il costo del viaggio dell'accompagnatore (anche se familiare dell'alunno) non deve infatti gravare sulla famiglia, come non devono gravare possibili richieste di compenso da parte di un accompagnatore lavoratore (assistente privato o educativo o socio di una cooperativa sociale degli enti locali che chieda lo straordinario per le ore in più di servizio).

Nel caso la scuola disponga di risorse economiche per sostenere questa spesa, può ricorrere ad uno sponsor esterno oppure deve ripartire il costo dell'accompagnatore tra tutti i ragazzi della classe, compreso l'alunno con disabilità.⁷

Le problematiche a cui la scuola deve far fronte, insomma, sono molte e complesse e abbracciano tantissimi ambiti, come quello, per esempio, legato all'assistenza igienica allo studente oppure l'accertamento, da parte dei Dirigenti Scolastici, che i mezzi di trasporto ed il percorso della gita siano accessibili anche ai diversamente abili.

Una novità importante è stata introdotta dal decreto legislativo n°96 del 7 agosto 2019 (Decreto inclusione)⁸ che prevede che il Piano Didattico Individualizzato, non sarà più elaborato su schemi standard ma si dovrà tenere conto delle caratteristiche del singolo studente.

Il decreto di Inclusione dovrebbe migliorare le situazioni di cui sopra e la nostra speranza è che avvenga attraverso la solidale collaborazione all'interno del gruppo classe.

⁷ 2014 a cura del Gruppo Scuola Onlus

⁸ Gazzetta Ufficiale n° 201, del 28 agosto 2019

Carta etica del turismo scolastico di AITR⁹

Principi generali

Il viaggio di istruzione, inteso in questa concezione, altri non è che una delle tante espressioni possibili del turismo responsabile, che come recita la definizione di AITR:

«[...] è il turismo attuato secondo principi di giustizia sociale ed economica e nel pieno rispetto dell'ambiente e delle culture. Il turismo responsabile riconosce la centralità della comunità locale ospitante e il suo diritto ad essere protagonista nello sviluppo turistico sostenibile e socialmente responsabile del proprio territorio. Opera favorendo la positiva interazione tra industria del turismo, comunità locali e viaggiatori.»

In base a questa definizione, qualsiasi viaggio, e a maggior ragione un viaggio di istruzione, richiede un'attenzione particolare sulle conseguenze da un punto di vista ambientale, sociale ed economico dei propri comportamenti e può pertanto contribuire a una maggiore consapevolezza sui modelli di consumo e a nuove forme di cittadinanza attiva da parte dei giovani. Si può, quindi, pensare alla costruzione di un nuovo quadro di riferimento del turismo scolastico a partire da alcuni principi generali secondo i quali il turismo:

1. Può e deve contribuire allo sviluppo sostenibile di un territorio;
2. È uno strumento di giustizia e di inclusione sociale: tutela l'equità di genere ed i diritti delle fasce più deboli della popolazione;
3. Riconosce la centralità della comunità locale e promuove strumenti di partecipazione democratica;
4. Sostiene la lotta per la giustizia e contro tutte le mafie;
5. È uno strumento per la tutela dell'ambiente e della biodiversità;
6. Promuove i diritti umani e quindi tutela la dignità delle persone e del loro lavoro;
7. È uno strumento per promuovere modelli di consumo attenti alle ricadute sulla comunità locale e sull'ambiente con criteri di equità;
8. Sostiene la filiera produttiva di un territorio privilegiando forme di economia sostenibile: dall'agricoltura biologica al consumo critico, all'utilizzo di energie rinnovabili;

⁹ http://www.aitr.org/wp-content/uploads/2015/02/carta_etica_turismo.pdf

9. Promuove la valorizzazione delle tradizioni culturali locali, il rispetto delle differenze e il dialogo interculturale;
10. Nell'ambito scolastico, può contribuire allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, in particolare di quelle relative all'acquisizione o consolidamento di un comportamento responsabile, collaborativo e partecipativo.

Obiettivi:

- Promuovere i principi e i valori del turismo responsabile presso le istituzioni scolastiche e ogni soggetto/ente preposto a organizzare viaggi di istruzione;
- Promuovere la pratica di organizzare i viaggi di istruzione secondo i principi del turismo responsabile;
- Avvalersi del viaggio di istruzione come strumento pluridisciplinare di apprendimento e che possa arricchire i curricula degli studenti che vi svolgono un ruolo attivo;
- Utilizzare i viaggi di istruzione come un'importante opportunità di cittadinanza attiva da parte dei ragazzi.

Raccomandazioni

In applicazione dei principi sopra elencati suggeriamo, senza pretesa di esaustività, alcune linee guida o raccomandazioni a cui ispirarsi nella realizzazione dei viaggi di istruzione e che possono servire ad arricchire ed approfondire i moduli didattici già previsti nei curricula scolastici.

A Scuola: (per dirigenti, insegnanti e studenti):

- Coinvolgere i ragazzi nella scelta, nei contenuti e nell'organizzazione del viaggio, riducendo al minimo gli interventi di divulgazione frontale, privilegiando il lavoro di gruppo e dando spazio alle diverse aspettative. Per i ragazzi, in particolare per gli istituti a indirizzo turistico, può rappresentare un'esperienza di formazione in azione;
- Diversificare le mete, tenendo presente anche l'enorme valore (culturale, artistico, storico) delle località 'minori' (soprattutto in Italia), e cercare il maggior numero di informazioni possibili sul luogo/paese

che ci si appresta a visitare: storia, cultura, economia, natura, culto religioso, gastronomia;

- Verificare la possibilità di organizzare il viaggio non solo durante i mesi canonici (aprile/maggio), ma anche in altri periodi dell'anno scolastico. Qualora possibile, privilegiare i viaggi di scambio con accoglienza in famiglia, che consentono un'esperienza diretta con le persone del luogo e un abbattimento dei costi;
- Valutare la possibilità di riconoscere crediti formativi agli studenti che si impegnano nell'organizzazione del viaggio (ad es. ricerca di informazioni) al di fuori dell'orario scolastico;
- Capitalizzare e analizzare l'esperienza già vissuta negli anni precedenti dai ragazzi o da altre scuole, con cui entrare in contatto al fine di creare anche una rete tra i vari referenti;
- Lavorare per la creazione di un 'progetto' su una tematica sulla quale lavorare durante tutto l'anno scolastico di modo che il viaggio diventi un momento di apprendimento esperienziale integrato nel progetto didattico. Questo agevolerebbe anche la possibilità di ottenere partnership con privati disposti a sostenere i progetti (e i viaggi) e finanziamenti da enti pubblici;
- Creare progetti in sinergia con i Tour Operator/Associazioni, per identificare pacchetti di turismo scolastico adeguati alle esigenze didattiche e pertanto replicabili dalle scuole;
- Scegliere agenzie di viaggio/Tour Operator professionali ed eticamente orientati (soggetti dotati di regolare licenza per la commercializzazione e/o con patentini conformi alle normative locali vigenti);
- Richiedere agli organizzatori di viaggio e/o agli erogatori di servizi, garanzie sulla qualità dell'esperienza da un punto di vista etico (ambientale, economico, sociale).

In viaggio (per insegnanti e studenti):

- Organizzare incontri con rappresentanti delle comunità e delle associazioni locali, per conoscere esperienze e storie individuali e collettive;
- Prevedere momenti di condivisione della vita quotidiana locale, privilegiando soggiorni presso strutture ricettive adeguate a questo scopo;

- Privilegiare esperienze pratiche, osservazioni dirette e raccolta dati sul campo, la creazione di diari di viaggio o blog, che aiutino a documentare e trasmettere l'esperienza anche da un punto di vista emotivo;
- Qualora possibile, prevedere momenti di esplorazione della natura rispettando l'ambiente, meglio se accompagnati da una guida esperta del posto;
- Ridurre il più possibile l'impronta ecologica della classe (riduzione dei rifiuti, utilizzo di trasporti collettivi, riduzione degli sprechi del consumo di acqua, energia...);
- Privilegiare servizi turistici (trasporti, strutture ricettive, servizi..) gestiti dalla popolazione locale, per sostenere l'economia del territorio, e a basso impatto ambientale;
- Privilegiare pasti a base di prodotti tipici del luogo, anche laddove si tratti di pranzo al sacco (meglio se costituito da prodotti locali che i ragazzi possano acquistare direttamente dai produttori che vanno a visitare: caseifici, forni e panetterie, frantoi, ecc);
- Osservare elementari norme di comportamento nel rispetto della comunità ospitante e dell'ambiente (rispetto delle regole, non assumere comportamenti offensivi per usi e costumi del posto, scegliere un abbigliamento consono, chiedere il permesso per realizzare foto e video, non prendere souvenir dagli ambienti naturali e/o dai siti archeologici, non acquistare prodotti fatti con piante e/o animali a rischio di estinzione..).

A scuola: al rientro dal viaggio di istruzione (per dirigenti, insegnanti e studenti)

- Proseguire il 'percorso di formazione' intrapreso con il viaggio anche dopo, per riflettere, fare sintesi, elaborare i dati e l'esperienza (attraverso discussioni, elaborati scritti, questionari, ecc.);
- Tradurre possibilmente l'esperienza vissuta in un supporto (video, foto, sito...) volto allo scopo di conservarne la memoria e renderla fruibile da chi desideri ripetere l'esperienza o diffonderla presso un pubblico più ampio;
- Prendere spunto dal viaggio, dagli stimoli e dagli incontri fatti per elaborare progetti con una ricaduta sulla scuola e sul territorio di appartenenza, individuando associazioni che lavorano sul tema del viaggio (educazione alla legalità, all'ambiente, interculturale, ecc...);

- Mantenere relazioni e legami con le persone, le associazioni, le istituzioni del luogo visitato;
- Valutare l'impatto ecologico del viaggio e individuare eventuali forme di 'compensazione';
- Facilitare la traduzione dell'esperienza in azioni concrete e promuovere percorsi di cittadinanza attiva.

5. AITR per la scuola: progetti ed iniziative

Numerosi sono i progetti che applicano i principi della carta etica di AITR e propongono percorsi formativi per i diversi cicli della scuola italiana, tra questi è importante menzionare i percorsi di educazione alla legalità che coinvolgono alcuni soci e le associazioni impegnati nella gestione dei beni confiscati e nella lotta alle mafie.

Questi progetti hanno esteso la pratica di consumo critico nei viaggiatori, grazie a proposte e servizi da parte di aziende del circuito economico pulito e attraverso itinerari turistici che raccontano gli aspetti sociali del territorio, tra cui storie di resistenza al potere mafioso.

Chi sceglie un viaggio scolastico in questi circuiti, ad esempio, soggiorna presso strutture ricettive e ristoranti che non pagano il pizzo, ha la possibilità di visitare le aziende sorte su terreni confiscati alla criminalità organizzata, potrà incontrare testimoni e persone che con coraggio e impegno quotidiano si battono contro la prepotenza mafiosa e seguire itinerari turistici e progetti didattici rivolti agli studenti di ogni età, promuovendo l'educazione alla legalità e alla bellezza attraverso percorsi formativi sul territorio. Inoltre, questi progetti sono caratterizzati da scelte di forte impatto culturale sui territori interessati, supportando il sostegno alle realtà di volontariato impegnate in prima linea nel sociale (associazioni no profit coinvolte attivamente nei tour: il Comitato Addiopizzo onlus, Casa Memoria Peppino e Felicia Impastato, Libera, il Centro Sociale San Francesco Saverio, il Centro Siciliano di Documentazione "Giuseppe Impastato", Borgo di Dio etc...) e coinvolgendo nei servizi per guidare gli studenti durante il viaggio d'istruzione giovani con un trascorso di impegno civico. Saranno quindi dei giovani a parlare ad altri giovani, puntando a essere non solo ciceroni lungo il percorso, ma soprattutto educatori e testimonial di uno stile di vita legato ai valori della legalità.

ATTR è anche in prima linea per il rilancio della rete nazionale dei cammini come percorso di recupero del patrimonio storico e culturale e della educazione alla salute. L'obiettivo è mettere a punto una articolata serie di viaggi di istruzione rivolti sia alla scuola dell'obbligo, sia alle scuole superiori, percorrendo tratti di cammini che, per caratteristiche del percorso, luoghi attraversati, durata e difficoltà differenziate, si adattano alle diverse esigenze delle classi potenzialmente coinvolte, oltre ad avere le caratteristiche di sobrietà economica e sicurezza necessarie, in modo da essere fin dall'inizio percepiti come realizzabili, duplicabili e ampliabili nel tempo. Il progetto contiene come presupposto innovativo, quello di mettere in stretta connessione tra loro tre diversi aspetti educativi, tutti di basilare importanza per la formazione dei giovani:

- strettamente didattico, collegando la visita dei luoghi ai programmi scolastici dei diversi ordini e gradi della scuola;
- culturale/turistico, come educazione al viaggio lento, all'approfondita conoscenza del nostro Paese e delle sue numerose attrattive;
- sanitario, con l'educazione ai buoni stili di vita, la prevenzione di patologie anche gravemente invalidanti, la qualità del cibo semplice e genuino;

6. Considerazioni conclusive

Numerose sono inoltre le co-proiezioni tra enti impegnati al contrasto della povertà educativa e alla dispersione scolastica e le scuole che decidono di partecipare attivamente e di impegnarsi all'attivazione di questo tipo di progetti, dove l'esperienza del viaggio scolastico diventa un importante strumento per soddisfare diversi bisogni educativi specifici e possono essere il volano per diverse azioni:

- Laboratori in orario educativo: per supportare la motivazione degli studenti verso lo studio, rinforzando l'autostima e valorizzando la *peer education* e, attraverso l'uso di prodotti comunicativi realizzati dai ragazzi stessi, avvertire e informare i propri compagni riguardo gli effetti negativi della dispersione scolastica.

- L'esperienza di turismo scolastico diventa un'attività che risponde all'esigenza di proseguire e perseguire, in un contesto educativo non formale, il lavoro sulla costruzione del gruppo classe. Uno strumento di diversificazione dello studio dedicato agli studenti che presentano difficoltà, promuovendo una didattica esperienziale e cooperativa. Uno spazio di dialogo permanente, tra docenti e studenti, ideato per promuovere il benessere nelle dinamiche relazionali (tra pari e adulto/minore), nella didattica e nella rivalutazione delle comunità scolastiche. Queste relazioni sono dirette a facilitare anche il dialogo scuola-famiglia, per promuovere lo sviluppo di una comunità educante, capace di contrastare la dispersione scolastica sui territori e di sostenere l'apprendimento come veicolo di coesione sociale.

Importante è inoltre citare le esperienze che vedono i soci di AITR impegnati nella collaborazione ai programmi di welfare aziendale, con la realizzazione di vacanze per i figli dei lavoratori dove spesso, oltre all'opportunità formativa, si realizza l'unica esperienza di vacanza accessibile a un'ampia fascia di minori. Negli ultimi anni è andato sempre più aumentando il numero di aziende che si prende cura dei propri dipendenti, al fine di contribuire al loro benessere, migliorare il clima organizzativo e aumentare la produttività. Tra l'universo dei benefit ci sono anche le vacanze educative per i figli dei lavoratori. Il campus estivo rappresenta per loro un extra-valore, che li porterà a sentirsi più coinvolti all'interno dell'organizzazione, a essere più soddisfatti e, quindi, ad aumentare il proprio impegno nei confronti del lavoro. L'interesse nel miglioramento della qualità della vita e della soddisfazione dei dipendenti è prova della scommessa che l'azienda fa in attività di CSR (Corporate Social Responsibility) e, questo impegno, crea valore alla società.

Il turismo responsabile e quello sostenibile con programmi dedicati rappresentano una soluzione ideale quando finisce la scuola e i genitori sono ancora al lavoro. Propongono un'offerta formativa molto ampia per bambini e ragazzi: attività artistiche, ludiche, manuali e sportive, all'insegna scoperta della natura, di sé stessi e degli altri, garantiscono elevati standard qualitativi per modi, tempi, location e contenuti educativi: le programmazioni e le attività sono appositamente studiate per le esigenze dei gruppi di ragazzi.

Dall'analisi, infine, emerge ed è necessario sottolineare come, per rilanciare il settore, sia da raccomandare una maggior chiarezza nell'iter di

affidamento per la gestione dei viaggi d'istruzione poiché il risultato, a cui assistono operatori e Istituzioni Scolastiche, è quello di una paralisi e un impoverimento dell'intero settore. Il tutto con un più che probabile danno a carico di chi usufruisce del viaggio.

Queste righe non sono che un breve riassunto su quale sia e quanto sia continuo l'impegno di AITR nel perseguire l'obiettivo della promozione di un turismo altro, più consapevole e più responsabile. Un impegno rivolto soprattutto alle nuove generazioni, in modo che siano più attente al benessere del pianeta, alla prevenzione e al rispetto dell'ambiente, della storia e della cultura dei popoli. Perché solo grazie alla sensibilizzazione dei più giovani è immaginabile che un mondo diverso sia possibile.

Viaggiare fra bosco e mare: turismo di prossimità nella scuola dell'infanzia

Dina Grandi, coordinatrice pedagogica dei servizi 0-6 del Comune di Cesena

Barbara Castellini e Jessica Manzone, insegnanti della scuola dell'infanzia comunale "Fiorita" di Cesena.

Abstract

Il territorio di Cesena, che si estende "tra il monte e la marina" offre molteplici possibilità di esplorazioni per i bambini a partire dalla scuola dell'infanzia. Una passeggiata, un viaggio con il mezzo pubblico diventano occasioni per un'educazione attiva e suggestiva. L'incontro coi luoghi e i paesaggi, tra morfologia fisica e sociale, ha ripercussioni sugli apprendimenti a livello socioaffettivo e nella costruzione di mappe cognitive. Lo spazio concorre a definire il campo esperienziale che fa parte del suo campo esistenziale. Offrire ai bambini forme diverse di turismo educativo è una possibilità di far maturare in loro una adeguata percezione degli ambienti, percorrendoli e attribuendovi dei significati. L'esperienza "Tra bosco e mare" riguarda un progetto educativo orientato a far conoscere ai bambini i luoghi di prossimità del loro vivere quotidiano, stimolando il senso di appartenenza e aprendo una finestra non virtuale sul mondo.

Travelling in the woods and the sea: proximity tourism in preschools

Dina Grandi, *pedagogic coordinator of 0-6 preschool services, Municipality of Cesena*

Barbara Castellini and Jessica Manzone, *teachers, "Fiorita" municipal preschool, Cesena.*

Abstract

The area of Cesena, which runs "from the mountains to the sea", offers many opportunities for children to explore, from preschools onwards. A walk or an outing on public transport becomes an opportunity for evocative active education. Encounters with places and landscapes, with physical and social morphology, affect social and affective learning and the construction of cognitive maps. Space helps to define the field of experience which is part of its existential field. Offering children different forms of educational tourism is an opportunity for them to develop an appropriate perception of environments, experiencing them and giving them new meanings. The experience "Between the woods and the sea" relates to an educational project aiming to introduce children to places that are close to their everyday lives, fostering a sense of belonging and opening a non-virtual window on the world.

Introduzione

Viaggiare “fra bosco e mare” è un progetto educativo in natura realizzato dalla scuola dell’Infanzia “Fiorita” del Comune di Cesena, all’interno del progetto pedagogico dei servizi 0-6, che comprende 8 nidi e 9 scuole dell’infanzia. A Cesena da anni si promuove l’educazione all’aperto, favorendo anche forme di “turismo educativo” che includono piccole azioni quotidiane: dalle visite al mercato alle passeggiate al fiume, fino alle settimane nel bosco e al mare. Del resto siamo in una regione dove, più di un secolo fa, nascevano le “scuole all’aperto” (D’Ascenzo 2018) con funzioni terapeutiche, e le colonie estive in montagna e al mare (Mira, Salustri 2018; Frabboni 1975), che ancora esistono seppure trasformate per l’accoglienza soprattutto di gruppi di famiglie e anziani, fino all’attivismo educativo di molti gruppi scouts. Tutti ambiti esperienziali orientati da una intenzionalità che mette al centro il bambino nella sua globalità, in un orizzonte pedagogico che comprende i temi della cittadinanza attiva e della sostenibilità.

Il territorio di Cesena, che si estende “tra il monte e la marina”, offre tante potenzialità per esplorazioni, ricerche e scoperte per bambini e insegnanti, ed anche per le famiglie. Le documentazioni dei primi servizi per l’infanzia degli anni Settanta testimoniano con fotografie, diari, pubblicazioni, quanto il tema del rapporto tra ‘interno’ ed ‘esterno’ nell’esperienza educativa, fosse presente già da allora: una conferma che tutto ciò che inizia sulla soglia del nido, della scuola, prosegue in tutto il territorio, offrendo molteplici spazi all’intraprendenza conoscitiva dei bambini e alle progettualità degli adulti.

Una passeggiata, una gita con il mezzo pubblico, diventano occasioni per educare all’autonomia, alla sicurezza, alle differenze, all’ambiente e alla sua storia, facendo crescere anche il senso di appartenenza alla comunità. Si fa educazione civica, si stimola il senso della cittadinanza a partire dai piccoli e «l’apprendimento avviene attraverso l’azione, l’esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l’arte, il territorio» come chiedono le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia.¹

L’uscita, un viaggio, diventano così occasioni per fare incontri con persone e luoghi diversi, offrono soste in contesti dove l’aspetto relazionale tra soggetti e oggetti diventa prioritario rispetto al contenuto dell’oggetto in sé da indagare. Maria Montessori, che ha affermato il ruolo dell’ambiente come

¹ Indicazioni per il curriculum per la Scuola dell’infanzia 2012; Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, MIUR 2018.

terzo fattore che concorre all'educazione insieme all'adulto e al bambino stesso, ha scritto:

«Nessuna descrizione, nessuna immagine di libro, può sostituire la visione reale degli alberi di un bosco, con tutta la vita che si svolge intorno ad essi...Vedendo un bosco, ci accorgiamo che non esistono soltanto gli alberi, ma tutto un insieme di vita; e questa terra, questo clima, questa potenza cosmica, sono necessari all'armonioso sviluppo di tutti questi esseri viventi. Questa miriade di vita intorno agli alberi, e la loro maestà, la loro varietà, sono qualcosa che bisogna andare a scoprire e che nessuno può portare all'interno della scuola» (Montessori 1974, p.44).

E così l'esperienza diretta, il gioco, la socialità, il procedere con domande, scoperte, permettono ai bambini di 'attraversare' tutti i cinque campi di esperienza (il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo)² e si scopre che lo fanno in maniera diversa, più autonoma da come li osserviamo e li conosciamo in sezione.

Uscire è anche una possibilità di far maturare nei bambini un'adeguata percezione del tempo (non solo in senso meteorologico), dei tempi e degli spazi: percorrendo e sperimentando sentieri tra immaginazione e realtà, attribuendovi significati, sviluppando rispetto e senso di appartenenza a quel luogo, i bambini fanno esperienze inedite e ciascuno a modo proprio. Parafrasando Gianfranco Zavalloni³: vivere, leggere, rappresentare e modificare, per rendere più bello il luogo in cui la scuola stessa si trova (Zavalloni 2008, 2012).

Dietro tutto questo c'è un'offerta formativa di aggiornamento continuo per tutto il personale educativo e ausiliario dei servizi 0-6 che contempla, da un lato, contenuti pedagogici e didattici, dall'altro temi che vanno dalla sicurezza, compresi interventi di pronto soccorso pediatrico, alla normativa sulla privacy.

2 Indicazioni per il curricolo per la Scuola dell'infanzia 2012; Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, Miur 2018

3 Gianfranco Zavalloni (1957-2012) è stato insegnante di scuola dell'infanzia e primaria, dirigente scolastico, animatore; è stato promotore di una pedagogia all'insegna della lentezza e della sostenibilità.

Sono necessarie competenze ma anche volontà. Ad esempio, per quanto riguarda la documentazione come video, foto, pubblicazioni, passando per i criteri igienico-sanitari, la refezione scolastica e il trasporto, si deve procedere secondo norme complesse che a volte possono spaventare e portare alla rinuncia a uscire, ma assumendo il principio della corresponsabilità e soprattutto convinti della validità dei progetti condivisi tra uffici e settori sia del Comune sia dell'Ausl si trovano insieme le soluzioni ai problemi.

È un lavoro ampio e articolato, che comprende anche la realizzazione di eventi formativi ed informativi allargati alla cittadinanza come il convegno "Crescere sani crescere all'aperto"⁴ organizzato dal Coordinamento pedagogico in collaborazione con l'Università di Bologna e la Pediatria di Comunità. Quindi una formazione che si nutre di tanti contributi e avviene anche sul campo, con escursioni naturalistiche per giornate intere, dove teoria e pratica si intrecciano e aprono a nuove sfide per cogliere bisogni, interessi e desideri dei bambini, sempre più spesso con un 'deficit di natura'.

Il personale è coinvolto nella formazione, organizzata dal Coordinamento pedagogico e dal Centro di Documentazione educativa del Comune, con modalità diverse: lezioni frontali, gruppi di ricerca-azione, in esterno con guide ambientali e con la Fondazione Villa Ghigi⁵, con sopralluoghi pedapeutici alle esperienze da avviare coi bambini.

Le scelte educative che promuovono e sostengono le diverse forme di turismo educativo hanno successo perché sono condivise e co-costruite con le famiglie. L'alleanza educativa si realizza fornendo materiale informativo, momenti d'incontro con il personale, con esperti esterni e soprattutto facendo partecipare i genitori, anche coi bambini, a laboratori, a passeggiate, uscite, feste.

A monte, l'Amministrazione Comunale, con il suo Ufficio Scuola, anche

4 Convegno organizzato per la Giornata Internazionale dei Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza il 20 novembre 2018, per promuovere stili di vita ed esperienze di apprendimento all'aperto e rendere tutti più consapevoli delle ricchezze naturali ed ambientali del territorio, come opportunità educative anche per le famiglie. Per l'occasione è stata presentata la pubblicazione *Il cielo è di sole e di blu, L'educazione all'aria aperta nei nidi e nelle Scuole dell'Infanzia*, a cura del Coordinamento Pedagogico del Comune di Cesena.

5 Fondazione istituita per iniziativa del Comune di Bologna e dell'Università di Bologna che si occupa di educazione ambientale. Svolge un'intensa attività didattica e di formazione per scuole e docenti. Cura ricerche e pubblicazioni ed è anche interlocutore delle amministrazioni pubbliche per aspetti naturali ed ambientali del territorio, non solo in ambito regionale.

attraverso la Carta dei Servizi, e gli stessi progetti pedagogici dei nidi e delle scuole dell'infanzia, dichiara come valore fondante dell'esperienza educativa dei propri servizi, la pratica dell'educazione all'aperto. I genitori sanno e condividono la scelta: l'uscita da scuola, l'esperienza all'aperto diventano esperienze normali per i bambini dei nidi e delle scuole dell'infanzia.

Non va poi trascurato l'investimento economico in tal senso: a bilancio il Comune prevede almeno tre uscite in pullman per ciascun servizio, durante l'anno scolastico. Altre uscite vengono finanziate direttamente dai genitori (teatro, cinema ecc.). Tutto questo contribuisce a far crescere una comunità educante, che investe nella cultura dell'infanzia e per l'infanzia.

1. Il ruolo dell'insegnante: saper creare relazioni e trasmettere passioni

Saper entrare nel mondo del bambino, nel suo modo di relazionarsi e di conoscere che si dà principalmente attraverso il corpo, i sensi e il movimento, osservare e parlare il linguaggio delle cose: è quello che l'insegnante cerca di fare nella sua attività quotidiana nei servizi educativi 0-6.

Si parte riconoscendo come bisogno primario del bambino quello di vivere in spazi all'aria aperta. Fuori i bambini sono diversi, possono muoversi liberamente e le relazioni che negli spazi chiusi assumono spesso tratti conflittuali e difficili da gestire, all'aperto rendono i bambini più autonomi e sicuri di sé. Sperimentare, scoprire, stupirsi, impegnarsi, dare un significato al contesto sono atteggiamenti naturali dei bambini che vanno sostenuti attraverso progettazioni che pongono al centro il bambino quale soggetto attivo, offrendogli esperienze concrete.

Fuori viene naturale per l'adulto mettersi ad altezza di bambino, sostenere l'attività che svolge, imparare insieme a lui, in un atteggiamento di complicità dentro le cose che accadono. Osservando, documentando, quindi rielaborando le esperienze fatte con rilanci che partono dagli interessi emersi dai bambini. Anche il tempo acquista una dimensione diversa: si perde tempo e si trova un tempo altro per soffermarsi e stare in relazione emotiva con loro e con le cose.

Dal mostrare curiosità per qualcosa, allo sviluppare un interesse, il passo è breve come ad esempio scoprire la bellezza di un fiore che genera attenzione sul nome, sul frutto, sulla pianta...L'educazione scientifica si fa estetica,

arrivando fino al “linguaggio poetico”.

Mettere al centro il bambino non significa chiedersi soltanto ciò che al bambino serve oggi, ma ciò che a quel bambino potrà servire un giorno. Partendo dall'ascolto di quello che il bambino sa, il più bel gesto che l'insegnante può fare è stimolare il suo desiderio di conoscere, quella “tensione cognitiva” di cui parlava Alberto Manzi, cioè la curiosità che spinge i bambini a voler sapere, conoscere a farsi delle domande e fare delle ipotesi, cioè pensare con la propria testa (Manzi 2017). E non avere timore a proporre ‘le cose difficili’ ai bambini, come ci suggerisce Rodari.⁶

2. Perché turismo educativo nella scuola dell'infanzia?

Per le insegnanti il turismo educativo permette l'incontro contemporaneamente con discipline diverse, promuove una didattica attiva e processuale. Le parole di un'insegnante protagonista di queste esperienze:

«Anche se è faticoso organizzare le uscite, poi le parole e i guadagni cognitivi ed emotivi-affettivi dei bambini e delle bambine ne sono testimonianza in termini di libertà di movimento, protagonismo e autonomia. Attraverso la gita scolastica o uscite didattiche i bambini hanno l'opportunità di fare esperienze, diverse da quelle che si fanno a scuola. Anche se dovessero ripetere attività che hanno già sperimentato a scuola, si attiverebbero svariate emozioni perché l'uscita è un evento straordinario. C'è chi è felice perché sale sul pullman con gli amici, chi è preoccupato perché non sa cosa succederà...emozioni e aspettative diverse.

Anche a noi insegnanti si attivano pensieri ed emozioni che possono variare, dalla gioia di vedere i bambini felici, alla preoccupazione che vada tutto bene. Vivere sulla propria pelle un'esperienza facilita l'interiorizzazione di una conoscenza o scoperta. La gita può acquisire un vero e più ampio valore sociale, nel momento in cui è in grado di coinvolgere bambini con svantaggio o con disabilità. L'utilizzo poi di diversi linguaggi (la fotografia, le immagini, i video, la musica, etc.) può facilitare il percorso di avvicinamento alla gita anche di alunni con

⁶ “Bambini imparate a fare le cose difficili” (Rodari 1979).

disabilità.

Queste esperienze entrano a pieno titolo nell'ambito del Piano Educativo Individualizzato, lo strumento principale di programmazione in ottica inclusiva. Dentro queste esperienze cresce una responsabilità di gruppo che in sezione non sempre si coglie. Il turismo educativo, contribuisce a promuovere un turismo responsabile, non invasivo per l'ambiente naturale e sociale, una occasione per entrare in un territorio in punta di piedi, per capire e per arricchirsi, accostandosi alle tradizioni, ai sapori, ai ritmi, alle bellezze e alle difficoltà dei territori e di chi ci vive.»

Per i bambini uscire da scuola è una occasione piena di cose che fuori accadono di più, e sono loro a testimoniare nelle conversazioni raccolte:

- *Fuori facciamo delle cose che dentro non si fanno e poi dopo quando torniamo a scuola ne facciamo delle altre più nuove.*
- *Se voglio vedere i minerali a scuola non ci sono.*
- *Viaggiamo per andare a vedere delle cose e incontrare delle persone.*
- *Perché ci piace e per divertirci.*
- *Siamo andati a raccogliere le foglie erano bellissime, come il velluto, arancioni, marroni, rosse, verdi, gialle. Erano foglie secche, che si rompono se le pesti, fanno rumore e dopo muoiono.*
- *Quando andiamo in gita sono emozionata, ho lo zaino dell'esploratore e la lente, così vedo le cose piccole.*
- *Ci veniamo ancora in passeggiata? C'è sempre qualcosa di nuovo da vedere e non mi annoio.*

Oltre la soglia i bambini e le bambine fanno di più di quanto avvenga in sezione e con il turismo educativo:

- Si favorisce lo sviluppo di un atteggiamento legato all'esperienza e all'ambiente.
- Si sostiene una pratica educativa che consente di interagire con i bambini attraverso esperienze che si vivono insieme e delle cose che concretamente si fanno.
- Si producono effetti positivi sul benessere psicofisico del bambino.
- Si restituisce e rafforza il legame tra bambino e natura in una società,

dove tale rapporto sta diventando sempre più deficitario...Conoscere la natura per prendersene cura.

- Si contribuisce alla costruzione dell'identità del bambino stimolando il senso di appartenenza ai luoghi del proprio vivere quotidiano, sia fisico che culturale, consentendogli di esplorarli con tutto il corpo.
- Si promuovono i diritti naturali dei bambini e delle bambine.
- Si offre il mondo ai bambini con momenti di vita vera, attraverso molteplici esperienze e rispondendo al bisogno di lentezza e riflessione, con un tempo che è a misura di bambino.

In sintesi sono condivisibili le parole di Alberto Manzi «Le uscite sono delle vere esplorazioni di ambienti. Osservazioni sulla vita e soprattutto un controllo su come procede la formazione di ogni ragazzo» (Farné 2011, p.52).

3. Il Bosco di Zuccabà “è dove ci sono tanti alberi, le formiche e fa un po' freddino, è un po' buino lì dentro...”

Questa esperienza di scuola nel bosco è stata realizzata all'interno del “Progetto di Sistema Bambini Natura Educazione” della Rete dei CEAS, Centri di Educazione Ambiente e alla Sostenibilità, della Regione Emilia-Romagna in collaborazione con la Fondazione Villa Ghigi di Bologna⁷.

Per un'intera settimana i bambini hanno fatto un'esperienza di scuola in natura nel bosco di Zuccabà⁸ a Bracciano di Bertinoro, in compagnia di educatori ambientali. Portare i bambini in un bosco significa offrire loro un ambiente ricco di biodiversità e multisensorialità, un sistema complesso di vita dove bambini e adulti sono entrati a far parte di un mondo pieno di relazioni e interconnessioni. L'esperienza è stata pensata come occasione di apprendimento specifico, non solo come supporto alle attività indoor, ma un intervento educativo a tutti gli effetti, che si realizza appunto attraverso il linguaggio delle cose concrete, che affascina e attira i bambini, li stimola a farsi delle domande generatrici di senso.

Un vero e proprio laboratorio di apprendimento e di felicità per i bambini

⁷ L'esperienza è presentata in un articolo sulla rivista *Infanzia* n.1, 2020.

⁸ Si tratta di un bosco di sette ettari in uso all'Associazione di promozione sociale “Soffi di Terra”, che gestisce anche un servizio educativo scolastico di scuola all'aperto.

dove, attraverso la percezione e un'esplorazione corporea totalizzante, per tentativi ed errori, hanno arricchito le loro conoscenze, ne hanno acquisite di nuove, divertendosi ed entrando in empatia con la natura e tra di loro. Un rametto è diventato una bacchetta magica, una spada, uno strumento per scavare buche o suonare...

La versatilità e la ricchezza sensoriale rendono la natura qualcosa d'irresistibile per i bambini, sostenendo un tempo e uno spazio vissuti autonomamente e alimentando lo spirito di avventura che si cela dietro ad ogni scoperta. Anche per le insegnanti è stata un'occasione di crescita, è stato ridotto il loro interventismo a favore di una maggiore fiducia nei bambini, valorizzando le loro scoperte e lasciandosi trasportare dall'incanto che lo stare in natura genera. Fuori dai contesti noti, avere ogni tanto uno sguardo esterno, aiuta a comprendere meglio cosa si stia facendo e aiuta a conoscere meglio gli stessi bambini. La conferma che l'esperienza è stata significativa per i bambini viene da loro stessi quando nelle conversazioni di verifica dicono *“maestra ci veniamo ancora nel bosco, vero? Lì puoi fare delle cose che sogni.”*. Dal bosco “buino e freddino” al primo impatto, al bosco come luogo dei sogni: questo passaggio racchiude il senso dell'esperienza ed esprime tutta la potenza emotiva e cognitiva dei bambini.

La testimonianza di una mamma

«I bambini, trasformati in piccoli esploratori sono stati guidati in una conoscenza consapevole di ciò che li circonda, hanno avuto la possibilità di toccare con mano le ricchezze del giardino della scuola non solo come spazio-gioco ma anche come spazio-scuola. Ancor più nell' a.s. 2018/2019 quando i bambini della Sezione Sole hanno vissuto l'esperienza unica della “Scuola nel Bosco”, una settimana nella natura, accompagnati ma liberi di vivere uno spazio aperto, fra regole per imparare il rispetto – di sé, degli altri, delle cose del bosco - e curiosità tipicamente infantile con occhi attenti a cogliere sfumature di ogni colore.

Ho messo da parte le preoccupazioni da mamma (Si ammalaranno? Si faranno male?...), mi sono fidata ed ho affidato il mio bene più prezioso, perché credo che soprattutto nella scuola dell'infanzia debba esserci e consolidarsi una grande fiducia fra le famiglie ed il personale educativo, senza prescindere dal confronto.»

4. Didattica in situazione e apprendimento esperienziale

Le esperienze di scuola in natura sono realtà significative per i bambini, cui vengono rapportati tutti i momenti dell'organizzazione educativa e didattica. Una didattica che privilegia il bambino protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento, la costruzione di relazioni, metodi flessibili e adattabili agli interessi, curiosità, potenzialità dei bambini stessi, in cui sperimentare contesti di ricerca per lo sviluppo del pensiero investigativo. Come direbbe Edgard Morin 'una testa ben fatta' piuttosto che una testa piena (Morin 1999). E il percorso emerge e prende forma nell'interazione e collaborazione tra bambini, tra insegnanti e bambini nel contesto stesso dell'esperienza: confronto sui problemi, elaborazione di ipotesi, soluzioni.

La didattica in situazione ha anche una valenza fortemente inclusiva, con ricadute formative impreviste soprattutto nei confronti dei bambini con bisogni speciali e offre apprendimenti collaterali e impliciti, a volte inimmaginabili, utili a far sentire e crescere l'appartenenza ad una comunità educante, interiorizzando il legame profondo in primis tra coetanei, tra natura, società e cultura. Lo stare all'aria aperta, vedere cose, incontrare persone permette ai bambini di vivere in modo connesso azioni-emozioni-pensieri.

Il lavoro coi bambini parte dall'idea di apprendimento esperienziale: si tratta di un modello basato sulla relazione con le cose concrete: la didattica in situazione usando le parole di Piero Bertolini (1999). L'apprendimento si realizza attraverso l'azione e la sperimentazione diretta in cui il bambino è protagonista attivo e con l'adulto co-costruisce la sua formazione. L'esperienza così agita diventa patrimonio di conoscenza e costituisce un nuovo punto di partenza per altre domande generative, per ulteriori evoluzioni.

Fare vivere ai bambini occasioni concrete, dentro e fuori dalla scuola, sollecita e stimola una 'tensione cognitiva' che è desiderio di conoscenza che si diffonde; a volte basta una domanda impertinente per far partire una nuova storia. Si tratta di nutrire quella naturale curiosità che, prendendo il via dalle cose concrete, spinge il bambino a chiedere e ad approfondire sempre di più ogni aspetto della vita.

La didattica in situazione propone un percorso di partecipazione attiva che porta ad una autonomia del fare e del pensare, ad arricchire il sapere del bambino e ad insegnare a vivere un problema attraverso esperienze

caratterizzate da qualche difficoltà e rischio.

«Educare a pensare non a imparare pensieri già fatti da altri...vedere quello che c'è, immaginare quello che potrebbe accadere se..., verificare le proprie ipotesi» (Manzi 2012).

5. Il senso del tempo

L'apprendimento esperienziale porta a far vivere delle esperienze in natura come contesti educativi e formativi particolarmente ricchi di opportunità. Con l'Outdoor Education i bambini fuori stanno bene, possono muoversi liberamente, socializzare, far crescere il senso del gruppo, ripensare al concetto di tempo, vivere il senso dell'avventura.

Il tempo e la sua declinazione in attività, in pause, per la capacità di qualificare l'efficacia dell'intervento educativo è una variabile che l'insegnante deve sempre avere presente. In tale ambito, è suggestivo il collegamento al significato di tempo inteso come *kairòs*, nella dimensione del tempo vissuto, tempo per sé, anziché *Kronos*, il tempo misurato e oggettivo.

Diventa così saliente scoprire il tempo delle risposte, dell'incontro e dell'ascolto reciproco, l'importanza del 'tempo giusto' che apporta qualità alla relazione educativa. Nell'esperienza educativa è fondamentale porre attenzione ad alcune declinazioni del tempo che oggi stiamo perdendo e che dovremmo recuperare. Stiamo perdendo il tempo dell'attesa, e il "voglio tutto e subito" è entrato non solo nel linguaggio quotidiano, ma anche nella mentalità diffusa.

L'attesa ci dà la dimensione di un ordine del tempo: esiste un prima e un dopo che separa dalla realizzazione dei desideri. L'attesa, quindi, non va concepita come una perdita di tempo, anzi, essa porta con sé il grande potere di far capire all'individuo se ciò che desidera è importante, è veramente ciò che vuole. E' il tempo della sedimentazione: senza tempo non può esserci 'accomodamento' cognitivo ed emotivo, quindi, neppure esperienza vissuta e assimilata. E' il tempo dell'apprendimento, della riflessione e del dubbio: tutto questo richiede agli insegnanti la capacità di resistere alla tendenza adulta di spiegare, tradurre, mostrare, anticipando tempi e richieste. Si tratta di valorizzare il tempo delle domande sospese, che aspettano risposte.

Occorre non solo il tempo per fare, ma anche quello per rifare, perché i bambini ci raccontano che eseguire le cose una sola volta non basta, poiché

il piacere vero sta nel ripetere e vedere che si è capaci e si può fare meglio. Quella sensazione di ‘perdere tempo’ che condiziona la quotidianità di adulti e bambini, diventa un guadagnare tempo nel lasciar fare, nell’osservare, nell’ascoltare e anche nel non-fare.

Educare è così avventurarsi, accettare il rischio e rileggere la relazione adulti e bambini alla luce del cambiamento, dell’imprevisto con attenta capacità previsionale da parte dell’insegnante. Il bambino si mette alla prova (e ci mette alla prova), se trova contesti favorevoli, accetta il rischio e impara a valutarlo, questo gli permette di sviluppare la consapevolezza dei propri limiti e di manipolare la realtà nelle sue potenzialità.

Nella recente elaborazione pedagogica, soprattutto di orientamento fenomenologico, la dimensione del rischio viene letta come elemento fisiologico della formazione, tanto da individuare nell’avventura un vero e proprio dispositivo pedagogico (Bertolini 2001). Avventura non come fuga dal quotidiano, evasione dalla realtà, ma come esperienza che a partire dalla quotidianità, che c’è, e continuerà ad esserci, si pone come una rottura degli abituali schemi di percezione e di azione, come una possibilità di pensare il mondo, noi stessi e gli altri in modo nuovo. «Essere aperto ad esperienze connotate dal senso dell’avventura è una condizione autentica in cui si manifesta la categoria dell’apertura al possibile» (ivi p.161).

Praticare turismo educativo nella scuola dell’infanzia diventa così una modalità per restituire al bambino un campo di esperienze del quale viene spesso espropriato e che è parte fondamentale del suo essere nel mondo. Pertanto è fondamentale proporre "avventure di prossimità", quelle dove basta poco per essere e per vivere temporaneamente ‘altrove’ (dal giardino della scuola, dal quartiere, dalla città fino a spingersi alla scoperta del territorio con le sue colline, i boschi e il mare...). Il senso dell’avventura nei bambini è innato, basta permettere loro di manifestarlo, facendolo diventare una risorsa educativa.

6. Come nasce un progetto

Da queste esperienze fuori, all’aperto nascono i progetti. Sono i bambini coi loro interessi a mettere in moto la ricerca, ad esempio quella sugli alberi. Si è partiti dall’osservazione degli alberi nel giardino della scuola: toccati, annusati, disegnati dal vivo e infine identificati e classificati attraverso una

app scaricata con il tablet che attribuiva il nome scientifico di ogni specie e le sue caratteristiche.

Per realizzare questo progetto, l'osservazione e i disegni dei bambini sono stati quindi supportati dal digitale, che ha suscitato in loro molto interesse, perché per alcuni era una conferma delle loro competenze e per altri una piacevole novità. Il materiale prodotto è stato raccolto in un "Albario" che oltre ai disegni degli alberi incontrati è stato impreziosito dalle conversazioni dei bambini stessi sull'esperienza svolta.

In questo percorso l'*Outdoor education* si è rivelata una cornice educativa capace di sollecitare la maturazione di apprendimenti significativi attraverso un'azione esplorativa sull'ambiente, lì dove i fenomeni avvengono, anche con l'ausilio di nuove tecnologie. L'utilizzo dei media, di fotocamera, di scanner hanno permesso la risoluzione di problemi, facilitato l'accesso a nuove informazioni, mettendo al centro dell'attenzione la natura come parte integrante delle attività stesse (Ceciliani 2018).

La connessione fra *media education* e *outdoor education* è stata funzionale, sia per le insegnanti che per i bambini, a integrare l'esplorazione reale dell'ambiente esterno con la sua documentazione iconica, fotografica, o come riferimento a particolari eventi scelti dai bambini per interesse e ricerca. Tale documentazione, a sua volta, oltre a rappresentare il collegamento tra l'attività didattica in sezione e quella all'aperto, ha innescato ulteriori percorsi educativi in un continuum *indoor-outdoor* tenendo insieme didattiche tradizionali e innovative.

L'albero è stato indagato in tanti modi, con gli occhi dello scienziato, dell'artista, di chi gioca a trovare tane, percorrendo con le dita i rilievi delle cortecce e cercando le tracce di una vita nascosta che sta per essere svelata. Un albero fa molte cose diverse e può essere guardato da tanti occhi diversi. L'occhio scienziato dà i nomi giusti alle cose per non confonderci quando parliamo di specie e funzioni vitali. L'occhio dell'arte ci dà la personale visione di qualcuno su come vede le cose nella loro unicità. L'occhio poetico racconta il mistero e la meraviglia della vita di un essere...

Azioni, parole e immagini possono così diventare tracce di un percorso esplorativo che si trasforma in un processo conoscitivo, che via via si arricchisce di effetti formativi a breve termine, che rinviano ad altri più a lungo termine: quelli per la costruzione di un abito mentale volto alla ricerca, apprendere ad apprendere per tutto l'arco della vita. Dopo il

giardino, l'esplorazione sugli alberi si è allargata. Si è andati a cercare gli alberi nei libri e qui il collegamento con la Biblioteca Malatestiana⁹ è venuto immediato; nella passeggiata in città, l'incontro con gli alberi dei parchi e dei giardini pubblici, compreso quello della Rocca Malatestiana, ha offerto ulteriori spunti per approfondire la ricerca fino alle uscite al Parco Naturale di Cervia, alla Pineta, dove parlare di alberi, riconoscerne i nomi, diventa un progetto di educazione che tiene insieme natura, storia, cultura del territorio.

7. Storie di mare

Da circa vent'anni la scuola dell'infanzia "Fiorita" promuove l'esperienza della settimana al mare, che ancora oggi alcuni servizi continuano a proporre. Il progetto nasce spesso integrando le storie personali dei bambini con la lettura di libri che parlano di mare, di avventure, di bambini e che, proposte nel corso dell'anno scolastico, seguono anche il ciclo delle stagioni.

All'avvio dell'anno scolastico, dai racconti sull'estate, emerge sempre da parte dei bambini un forte interesse per il mare: da luogo di vacanza con mamma e papà a scenario di emozioni e palestra per nuove abilità. Con personaggi di ogni genere, il mare diventa spesso il filo conduttore del progetto. E così capita che ad ottobre i bambini trovino nel salone della scuola un baule pieno di libri, tra cui quello di *Boris, il barbaro* (Schubert, Schubert 1998), dove si racconta la storia di un'amicizia tra un vecchio pirata brontolone e un piccolo bambino, Franco, a cui Boris racconta le sue straordinarie avventure. La curiosità di Franco è tanta che decide di andare alla ricerca del tesoro custodito da un terribile mostro marino. Un racconto che veicola emozioni, sentimenti di amicizia, spirito di avventura e proietta i bambini alla scoperta del mare e degli usi e costumi della vita piratesca.

I bambini hanno poi vissuto il mare, andandoci in inverno, facendo passeggiate sulle dune, con raccolta di materiali naturali e lasciando impronte di ogni genere sulla sabbia. In quella occasione, sulla battigia, è stata fatta

⁹ La Biblioteca Malatestiana di Cesena è una biblioteca di grande importanza storica. Fondata alla metà del XV secolo, da Novello Malatesta (1418-1465). E' stata la prima biblioteca civica d'Europa; è l'unico esempio di biblioteca monastica umanistica giunta fino a noi perfettamente conservata nell'edificio, negli arredi e nella dotazione libraria. Nel 2005 l'UNESCO ha riconosciuto l'importanza culturale della Malatestiana inserendola, prima in Italia, nel Registro della Memoria del Mondo.

trovare una bottiglia con il messaggio di Jack il pirata, che con il suo galeone aveva attraccato al porto di Cervia e proponeva ai bambini di diventare amici.

Questa uscita ha dato inizio a diverse attività didattiche, laboratori di ricerca e osservazione scientifica sul mare, la sabbia, l'acqua salata e i suoi abitanti, e ad esperimenti sul galleggiamento. Verso febbraio è stata effettuata un'uscita al museo della Marineria e al Porto canale di Cesenatico per vedere le barche dei pescatori, i galeoni, la pescheria e scoprire che un personaggio geniale come Leonardo da Vinci lo aveva progettato tanti anni fa.

Nel progetto sono state coinvolte anche le famiglie, per la realizzazione dei vestiti di pirata e piratessa per la festa di carnevale, oltre che nella scrittura con l'invenzione di storie di mare da drammatizzare durante la festa di fine anno. Questo percorso si è concluso a giugno con la settimana al mare.

Anche al mare è evidente come i bambini, in un ambiente non strutturato, giochino in autonomia e con tutto e tutti, facciano scoperte, vivendo in maniera spontanea il paesaggio e divertendosi con ciò che quell'ambiente mette loro a disposizione. Non finisce mai lo stupore nel vedere quanto sia semplice per i bambini organizzarsi in autonomia, provare piacere nel fare semplici cose come rotolarsi nelle dune, raccogliere le conchiglie o tracciare segni con un bastoncino nella sabbia.

Tranquilli, rilassati e liberi, immersi completamente nell'ambiente che li ospita: sono così i bambini in natura, il lavoro dell'educatore è quello di accompagnarli alla scoperta di questi "ambienti di apprendimento", valorizzando il loro bisogno naturale di scoprire, stimolando la loro curiosità, arricchendo di pensiero e linguaggio le loro esperienze.

8. Considerazioni conclusive

Attraverso le esperienze fatte al bosco e al mare, ma anche con una semplice uscita, emerge quanto l'ambiente esterno sia un luogo favorevole agli apprendimenti. Giocare all'aperto offre una ricchezza ed una pluralità di esperienze dal punto di vista corporeo, cognitivo e relazionale, permettendo al bambino di raggiungere livelli di libertà espressiva maggiori rispetto al contesto della sezione. L'ambiente aperto stimola la fantasia e la

creatività, e affina l'apporto cognitivo, favorisce l'attenzione e la riflessione, rende il gioco interattivo e dinamico, con piccoli e grandi gesti.

Per gli insegnanti, ogni spazio fuori dalla scuola diventa un luogo prezioso in cui sostare per fare esperienze, osservazioni, un invito a stare a fianco dei bambini con discrezione e supporto, cercando di mettere in evidenza le loro scoperte e accogliendo le loro emozioni, valorizzando i differenti modi di apprendere e le diverse intelligenze.

L'insegnante coinvolge senza forzare, sostiene e ri-orienta senza inibire un'azione che può diventare anche positivamente rischiosa, mettendo il bambino in condizione di valutare le proprie capacità.

Stare all'aria aperta aiuta i bambini a riconoscersi, ad abitare più consapevolmente i luoghi della loro quotidianità e a relazionarsi in maniera meno conflittuale. Anche i bambini in difficoltà riescono a trovare delle strategie comunicative, a partecipare attivamente nella relazione con l'ambiente e con gli altri.

Lo stare fuori dal contesto sezione permette ai bambini:

- di essere più autonomi nell'esplorazione e nel modo di vivere con il loro corpo lo spazio che li circonda;
- di fare scelte più consapevoli;
- di essere meno individualisti e più pronti a collaborare tra compagni;
- di affinare tecniche di mediazione tra di loro, stemperare il conflitto per procedere insieme nel gioco/scoperta;
- di integrarsi e relazionarsi con maggior facilità;
- di vivere un tempo che è loro e nel quale si sentono liberi di esplorare, stupirsi e nascondersi, senza dover dipendere solo da un tempo scandito dalla routine imposta dall'adulto.

Consapevoli del valore di queste esperienze, l'impegno è di continuare in questa direzione: un modo altro di fare scuola è possibile. In questi viaggi, in cui adulti e bambini condividono piccole esperienze quotidiane come la gioia di una bella fioritura, l'impronta del proprio piede sulla sabbia, la passeggiata in un piccolo e antico bosco nel centro della propria città, si presentano occasioni di apprendimento imperdibili dove le emozioni, le scoperte, il sapere che nasce dal fare, si trasformano in un vissuto che mette in contatto il dentro con il fuori degli spazi educativi, così come interiorità

ed esteriorità dei vissuti soggettivi.

Passare una settimana nel bosco o al mare è sicuramente una bella avventura che ha portato cambiamenti nel modo di approcciare la realtà e ha reso possibile portare lo spirito del bosco e l'odore del mare nella quotidianità della vita in sezione. Sulla base di queste esperienze, il turismo educativo nella scuola dell'infanzia è qualcosa di praticabile e di sostenibile, rende i bambini protagonisti del loro percorso di crescita in un orizzonte di apertura al possibile, di cui 'il viaggio' diventa il dispositivo eccitante. Per i bambini il solo fatto di andare altrove rispetto al normale ambiente scolastico e di preparare tale evento è un fattore che li attiva positivamente. Non è importante quanto si vada lontano, è importante come si vive la distanza da percorrere, adeguata all'età dei bambini, tempo e spazio non semplicemente da attraversare, ma da vivere per sedimentare memoria¹⁰.

10 Un ringraziamento particolare alle famiglie, a tutto il gruppo di lavoro della Scuola dell'infanzia "Fiorita", alla dirigente di Settore Monica Esposito e all'Assessore alla Scuola Carmelina Labruzzo.

Bibliografia

BERTOLINI, Piero (1999), *Sulla didattica*. Firenze: La Nuova Italia

BERTOLINI, Piero (2001), Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato, in id. *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze.

CECILIANI, Andrea (2018), Outdoor education e media education nella scuola dell'infanzia, in Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carrocci.

COMUNE DI CESENA (2018), *Il cielo è di sole e di blu, L'educazione all'aria aperta nei nidi e nelle scuole dell'infanzia* a cura del Coordinamento Pedagogico.

CRUDELI, Fabiola (2018): *Sotto il cielo e sopra la terra: Buone pratiche per un'educazione all'aperto*, Junior – Spaggiari, Parma.

D'ASCENZO, Mirella (2018), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa.

FARNE', Roberto; AGOSTINI, Francesca (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior – Spaggiari, Parma.

FARNE', Roberto (2011), *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*, Bonomia University Press, Bologna.

FRABBONI, Franco (1975), *Tempo libero infantile e colonie di vacanza*, La Nuova Italia, Firenze.

MANZI, Alberto (2012), *Tensione cognitiva. Un'antologia di scritti di Alberto Manzi sull'educazione scientifica*. Centro Alberto Manzi.

MANZI, Alberto (2017), *Non è mai troppo tardi, testamento di un maestro*, l'ultima conversazione con Roberto Farné, EDB, Bologna.

MIRA, Roberta; SALUSTRI Simona (2018), a cura di, *Colonie per l'infanzia nel ventennio fascista*, Longo editore, Ravenna.

MONTESORI, Maria (1974), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano.

MORIN, Edgard (1999), *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.

RODARI, G., (1979), *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze.

SHUBERT, Ingrid; SCHUBERT, Dieter (1998), *Boris il barbaro*. Rotterdam: Lemniscaat edizioni

ZAVALLONI, Gianfranco (2008), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, EMI, Bologna.

ZAVALLONI, Gianfranco (2012), *A scuola dalla lumaca. Idee e proposte per un'educazione fatta a mano*, prefazione di Franco Lorenzoni, EMI, Bologna.

Diversity is cool! Quando il turismo si incontra con l'educazione all'intercultura

Melissa Moralli, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna.

Abstract

Negli ultimi decenni si stanno sviluppando esperienze turistiche 'alternative' che si delineano come pratiche culturali di incontro, partecipazione e negoziazione. Uno degli ambiti privilegiati di queste esperienze è quello dell'intercultura. Talvolta, infatti, le pratiche turistiche possono trasformarsi in spazi di confronto, veicolando narrative inusuali che considerano la diversità come valore aggiunto. Partendo da queste riflessioni, il saggio si concentrerà sul progetto Migrantour, che offre passeggiate urbane con guide migranti che raccontano la storia delle contaminazioni culturali presenti nella città in cui viene organizzato l'itinerario. Questa pratica di turismo (inter)culturale e educativo avviene nei mercati di strada, nei negozi, nelle piazze e nei luoghi di culto di questi quartieri spesso considerati al margine, includendo la comunità locale all'interno di processi partecipativi e condivisi. Gli itinerari cercano di combattere la stigmatizzazione e la mercificazione di queste aree proponendo tour 'responsabili', momenti ludici ma al contempo formativi che valorizzano la diversità culturale. Sulla base dei risultati di una ricerca etnografica di itinerari migranti realizzati in quattro città italiane, il presente contributo cercherà, pertanto, di comprendere se e in che modo questa forma di turismo alternativo possa de-costruire categorie concettuali diffuse e ri-costruirle secondo immaginari creati dal basso, promuovendo una forma inedita di educazione all'intercultura.

Diversity is cool! *When tourism meets intercultural education*

Melissa Moralli, *Department of Sociology and Business Law, University of Bologna.*

Abstract

In recent decades, 'alternative' tourist experiences have been developing as cultural practices for meeting, participation and negotiation. One of the privileged fields of these experiences is intercultural. Often, tourist practices can in fact become spaces for dialogue, conveying unusual narratives that consider diversity as an added value. Starting from these thoughts, the essay focuses on the Migrantour project, offering guided tours of the city run by migrant guides who tell stories of the cultural contaminations in the city the itinerary runs through. The itineraries seek to fight the stigmatisation and commodification of these areas, promoting 'responsible' tours that become entertaining and educational events able to enhance cultural diversity. Based on the ethnographic research into migrant itineraries in four Italian cities, this contribution seeks to understand if and how this form of alternative tourism is able to de-construct widespread conceptual categories and re-construct them according to 'bottom-up' imaginaries, promoting a unique form of intercultural education.

Introduzione

Negli ultimi decenni si sono sviluppate nuove esperienze turistiche che cercano di privilegiare la partecipazione diretta di turisti e comunità locale, proponendo inedite modalità creative ed educative di incontro, riflessione e interazione (Crouch 1991). Secondo questa prospettiva, il turismo non è solo uno strumento di sviluppo dei territori, come spesso viene definito dai decisori politici, ma diventa uno spazio di partecipazione e negoziazione culturale. Se dal punto di vista concettuale assistiamo ad un apparato sempre più variegato di definizioni - es.: “turismo lento” (Nocifora; De Salvo; Calzati 2011), “turismo di comunità” (Okazaki 2008), “turismo interculturale” (Moralli 2016), “turismo interstiziale” (Urbain 1991; Savelli 2008), “turismo equo-solidale” (Kalisch 2010), etc. – è nelle pratiche della quotidianità che queste forme di turismo alternativo prendono vita e si concretizzano.

Uno degli ambiti privilegiati di queste pratiche è quello dell’interculturale. Talvolta, infatti, gli spazi turistici si trasformano in laboratori interculturali, promuovendo mutue intese o, in altri casi, conflitti. Tali iniziative veicolano narrative alternative che valorizzano la diversità culturale, che molto spesso, al contrario, viene descritta dalle narrazioni mediatiche e politiche dominanti come una minaccia all’identità nazionale, o tutt’al più, come un problema da gestire e tenere sotto controllo (Moralli *et al.*, 2019). Facendo ciò, queste pratiche si arricchiscono non solo di una dimensione fortemente etica e politica, ma anche educativa (Dell’Agnese 2018).

A partire da queste riflessioni, il saggio intende riflettere sul ruolo del turismo come forma di educazione all’interculturale. Ripercorrendo brevemente alcune esperienze turistiche che propongono una visione alternativa della diversità culturale, il saggio si concentrerà sul progetto Migrantour, che propone passeggiate urbane con guide migranti che raccontano la storia dei quartieri e delle contaminazioni culturali urbane attraverso storie, degustazioni e passeggiate collettive (Moralli; Vietti 2016). Questa pratica di turismo (inter)culturale ed educativo avviene nei mercati di strada, nei negozi, nelle strade, nelle piazze e nei luoghi di culto di quartieri spesso considerati al margine, includendo la comunità locale all’interno di processi interattivi e condivisi. Gli itinerari cercano di combattere la stigmatizzazione e la mercificazione di queste aree proponendo tour ‘responsabili’ momenti ludici ma al contempo formativi che valorizzano la diversità culturale presente nelle città contemporanee (Rabbiosi 2016).

Sulla base dei risultati di una ricerca etnografica relativa ad itinerari migranti realizzati in quattro città italiane (Milano, Firenze, Bologna e Torino) il presente contributo cercherà, pertanto, di comprendere se e in che modo questa forma di turismo non convenzionale possa de-costruire alcune categorie concettuali sulla diversità, e ri-costruirle secondo geografie create dal basso, promuovendo una forma alternativa di educazione all'interculturalità.

1. Molteplici declinazioni per un fenomeno sul (e in) movimento

Per far fronte a impatti deleteri dal punto di vista ambientale, economico e socioculturale, studiati e criticati da diversi esperti internazionali già a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso¹, negli ultimi decenni si sono delineate nuove proposte turistiche incentrate su aspetti quali l'equità sociale ed economica, la partecipazione della comunità locale all'interno dei processi di sviluppo turistico e il dialogo interculturale. Le iniziative più consapevoli e attente alla dimensione educativa dell'esperienza turistica, dunque, non rappresentano un fenomeno recente. Tra le tipologie turistiche emergenti troviamo, ad esempio, il turismo accessibile, che si rivolge alle persone disabili, o il turismo sociale, che garantisce la possibilità di andare in vacanza ad un pubblico più allargato (Berruti; Delvecchio 2009). Esistono poi il turismo di comunità, dove lo sviluppo viene gestito in modo collettivo a beneficio della comunità locale con lo scopo di ridurre le disuguaglianze sociali (Spillare 2016), così come il turismo equo e solidale (*fair trade tourism*), che si propone di riconfigurare i rapporti tra destinazioni e paesi di origine dei flussi turistici (Kalisch 2010). Similmente, oltre a questa tipologia turistica che non sembra distante dalle pratiche di consumerismo politico (Stolle; Micheletti 2013), troviamo il *volunteer tourism*, una forma esperienziale ibrida tra turismo e volontariato - un esempio è costituito dallo "zapaturismo" in Messico (Pecorelli 2014).

Una forma di turismo sempre più investigata dalla comunità scientifica in questi ultimi decenni – e, gradualmente, sempre più considerata dalle agende

1 Uno dei primi studi sugli impatti negativi del turismo è quello di Nunez (1963), seguito da Smith (1978) e da De Kadt (1979). Nel 1978, inoltre, Nash ispira l'attivismo "terzomondista" degli anni Ottanta, assimilando il fenomeno turistico ad una nuova forma di imperialismo.

politiche locali – è quella del turismo sostenibile/responsabile.² A differenza dell'ecoturismo, che spesso nasconde insidie di *greenwashing* e non implica il coinvolgimento della popolazione autoctona (Camuffo; Malatesta 2009), per turismo sostenibile si intende un turismo che sia sostenibile rispetto alle sue quattro dimensioni principali: ambientale, sociale, culturale ed economica (Mowforth, Munt 2003). Esso può essere definito come un turismo che cerca di far coincidere le necessità di turisti e residenti, rispettando al contempo gli elementi ambientali e sociali del territorio (Bianchi 1998). Il turismo responsabile non è quindi l'ennesimo prodotto turistico (Garrone 2007). Il termine implica, al contrario, un cambiamento radicale della mentalità e dei comportamenti non solo da parte del turista, ma anche da parte dei decisori politici e della comunità locale più in generale, contemplando principi quali l'equità sociale, l'accesso alle risorse locali, la solidarietà.

Nel turismo sostenibile, il coinvolgimento e la partecipazione della popolazione locale assumono un ruolo centrale (Girod 2011; Musarò 2013). Ma le modalità partecipative possono variare profondamente. Uno studio effettuato da Pretty e Hine (1999), ad esempio, ci mostra come esistano diversi livelli di coinvolgimento della comunità locale anche all'interno del processo turistico, che si muovono verso una sempre maggiore presa di coscienza da parte della comunità locale all'interno delle dinamiche territoriali. Queste modalità vanno dalla partecipazione passiva all'automobilizzazione, per indicare quelle azioni guidate direttamente dai locali senza l'ausilio o il suggerimento da parte di istituzioni esterne, giungendo a detenere il pieno controllo delle risorse territoriali.

Per riassumere, il turismo responsabile tenta di coniugare la scelta di determinate mete e prassi con la consapevolezza di un turista maggiormente sensibile e attento alle peculiarità del territorio visitato e alle esigenze della popolazione che lo abita. Nell'insieme, le forme di turismo che si sono

2 Dato che sosteniamo l'interdipendenza tra dimensione ambientale, sociale ed economica del turismo, abbiamo deciso di adottare questi termini in maniera interscambiabile, anche se nel testo il lettore troverà principalmente la dizione di "turismo responsabile" adottato come "concetto ombrello". Se, infatti, in un primo momento il termine "turismo sostenibile" si riferiva principalmente ad aspetti ambientali, e quello di "turismo responsabile" ad aspetti socioculturali, la consapevolezza che queste due dimensioni siano strettamente correlate (Moulaert et al., 2013), ci porta a sostenere che turismo sostenibile e responsabile rientrino all'interno di uno stesso approccio. Per maggiori dettagli sull'argomento si consiglia di leggere Mihalic (2016).

sviluppate in corrispondenza di tali principi sono molte e alternano elementi comuni ad aspetti specifici (es.: turismo rurale/urbano, turismo culturale, ecoturismo, etc.). Tuttavia, al di là delle rispettive particolarità, queste diverse pratiche si potrebbero «riassumere con la regola anglosassone delle tre E (*Economy, Ethics, Environment*), secondo la quale economia, etica ed ambiente devono avere pari considerazione e rispetto» (Davolio; Meriani 2011, p. 27). Proprio per la sua capacità di coniugare aspetti socioculturali con quelli economici e ambientali, il turismo sostenibile è stato indicato dall'ONU come un'importante leva per lo sviluppo locale – emblematica è stata la decisione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite di proclamare il 2017 «Anno internazionale del turismo sostenibile per lo sviluppo» – e inserito in diversi punti dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

2. *Diversity is cool!* Riflessioni sulla dimensione educativa del turismo in un mondo sempre più complesso

Sulla base di principi legati alla sostenibilità e alla giustizia sociale si sono sviluppate nel tempo diverse forme di turismo qualitativamente diverse rispetto al turismo tradizionale, che dimostrano di riservare un'attenzione particolare all'interazione tra i turisti e la comunità locale e all'impatto del turismo nella destinazione (Mason 2015).

Nuove modalità di fare turismo che, però, riflettono anche la necessità di un cambiamento di paradigma sociale più ampio. Se come molti sostengono, il turismo è una lente di ingrandimento di alcuni fenomeni tipici delle società contemporanee (Minca; Oakes 2014), allora parlare di educazione attraverso il turismo significa chiamare in causa riflessioni che appartengono ad una scala più ampia, quella della giustizia sociale (Tarozzi 2017). Riflettere sulla dimensione educativa e simbolica del turismo, infatti, significa anche riflettere sui rapporti tra paesi di origine e di destinazione, sull'accesso alle risorse da parte delle comunità locali, sui diritti dei lavoratori, sulla distribuzione dei redditi turistici, ma anche sulla mercificazione culturale, sul postcolonialismo e su possibili incontri/confitti. Tesi, per altro, già sostenuta da Krippendorf nel 1987 (Krippendorf 1987), che suggeriva che una società ammalata non può essere in grado di produrre un turista sano. Nonostante le ventitré tesi proposte dall'autore per 'umanizzare il viaggio' possano sembrare eccessivamente pretenziose, poiché per l'autore il loro obiettivo sarebbe

quello di ‘guarire’ gradualmente la società contemporanea, Krippendorf rimane uno dei primi studiosi ad indagare il legame tra pratiche turistiche e pratiche della quotidianità e a sostenere la centralità della dimensione socio-culturale nell’esperienza turistica.

Se parliamo di ruolo educativo del turismo, infatti, è inevitabile riflettere sul momento dell’incontro. Incontro che avviene tra turisti diversi, ma anche tra turisti e comunità locale. Quest’ultima, tra l’altro, viene spesso descritta impiegando un termine collettivo e complessivo che nasconde l’eterogeneità delle persone che la compongono in termini di età, genere, professione, ma anche in termini di atteggiamenti verso gli stessi turisti, con aspettative e modalità di andare in vacanza altrettanto differenti.

Da questo punto di vista, il ruolo educativo del turismo responsabile è ancora più rilevante. Essere responsabili significa, infatti, rapportarsi con le persone e con le loro visioni del mondo, incoraggiando una comprensione reciproca tra tutti i partecipanti dell’esperienza turistica (Higgins-Desbiolles 2010). Ma significa anche sostenere processi di negoziazione rispetto all’interpretazione dell’heritage locale, inteso come un bene comune che può essere valorizzato attraverso punti di vista che talvolta possono anche mostrarsi dissonanti (Mariotti 2016).

Rispetto al turismo tradizionale, quindi, il turismo responsabile cercherebbe di offrire chiavi di lettura che conferiscono un senso diverso all’esperienza turistica, molto più orientate all’incontro con il diverso e con l’alterità (Aime; Papotti 2012). È possibile, pertanto, individuare un duplice livello di benefici derivanti dalla pratica del turismo responsabile: uno legato al contesto fisico, sociale, culturale ed economico all’interno del quale avviene l’interazione tra *host* e *guest*; l’altro, invece, connesso a processi di apprendimento individuale che si attivano durante l’esperienza turistica stessa. Processi «che attraverso gli stadi di estraniamento, spaesamento, e quindi di graduale accostamento al nuovo, fino all’immersione in una nuova realtà, conducono ad esiti di arricchimento» (Garrone 2007, p. 640). La dimensione educativa dell’esperienza turistica che si sta sviluppando in questi ultimi decenni, pertanto, si allontana dalla tanto ricercata esperienza di mera evasione che caratterizzava il turismo eliotropico delle “quattro S” (*sun, sea, sex and sand*) dei decenni precedenti (Bagnoli 2018).

Ma l’incontro e i processi di apprendimento che ne derivano assumono una valenza ancora diversa, e per certi versi più intensa, se avvengono in

contesti interculturali.³ Esistono, infatti, alcune esperienze che coniugano i tempi e gli spazi del turismo con la volontà di promuovere forme inusuali di dialogo interculturale. Oltre al caso di Migrantour, che spiegheremo più in dettaglio nel prossimo paragrafo, citiamo, ad esempio, il Magdas Hotel a Vienna⁴, che promuove l'inclusione economica e lavorativa dei rifugiati all'interno di un ambiente giovanile e attento alla sostenibilità (all'interno dell'hotel si possono acquistare prodotti di benessere fatti a mano da persone disabili o degustare cibi e bevande a km0). Oppure, nella vicina Germania, ad Ausburg, il Grande Hotel Cosmopolis⁵, che viene gestito da un gruppo di artisti con il supporto di richiedenti asilo e studenti del posto. Ma citiamo anche il caso del Corso di formazione esperienziale su sviluppo turistico e ospitalità interculturale nell'Appennino bolognese, organizzato all'interno del Festival del Turismo Responsabile It.a.cà (2018), un momento di formazione sul legame tra turismo, sviluppo locale e intercultura diretto a sedici ragazzi e ragazze italiane/i e richiedenti asilo.⁶

Tuttavia, la forma turistica interculturale che si è più sviluppata nel tempo è quella degli itinerari urbani interculturali. Questi possono essere definiti come percorsi a tappe che vengono organizzati in quartieri caratterizzati

3 Si precisa che per cultura non ci si riferisce ad un sistema chiuso e definito, ma ad un insieme permeabile e dinamico composto da elementi talvolta contraddittori. Sosteniamo, dunque una posizione che pone l'accento sulla differenziazione culturale e sull'importanza della negoziazione e del cambiamento (Giaccardi 2005; Camozzi 2019) rispetto a una visione statica e storica della cultura. In base anche a queste premesse, la scelta del termine "interculturale" al posto del termine "multiculturale", è stata determinata dalla volontà di superare una visione delle culture come «aggregazioni omogenee al proprio interno e separate rispetto all'esterno da barriere impermeabili» (Mantovani 2010, p. 39) a favore di una visione più dinamica. Come afferma infatti Aime (2011), uno degli errori della prospettiva multiculturale consiste nel porre ancora una volta l'accento sulla differenza piuttosto che sul fatto che ogni cultura è già di per sé multiculturale. In secondo luogo, questo particolare tipo di approccio rischia di limitare i processi di mobilità sociale dell'individuo, promuovendo «divisione, separazione, isolamento e estraniamento» (Bauman 2001, p. 137). L'intercultura, invece, è qui intesa come un incontro tra sistemi culturali differenti che centra l'attenzione sulla dimensione della relazione - come suggerisce l'uso del prefisso *inter*, che sottende un aspetto di reciprocità, negoziazione e scambio.

4 <<https://www.magdas-hotel.at/en/>>, visitato il 23/03/2020.

5 <<https://grandhotel-cosmopolis.org/de/>>, visitato il 23/03/2020.

6 <<https://www.festivalitaca.net/2018/05/corso-di-formazione-esperienziale-sviluppo-turistico-e-ospitalita-interculturale-nellappennino-bolognese/>>, visitato il 23/03/2020.

da un numero particolarmente elevato di popolazione migrante o dove sono più visibili le attività dei migranti nel tessuto urbano, compresi negozi di alimentari, mercati, luoghi di ritrovo, associazioni e edifici religiosi (Moroni 2006). Itinerari, dunque, centrati sul consumo «dell'economia etnica e una mercificazione del luogo e dello spazio dove prevalgono gli elementi simbolici che rappresentano un'etnia o una comunità migrante» (Collins 2007, p. 68). Ma anche itinerari che attraggono turisti sempre più «metropolitani e meticcii» (Ceriani *et al.* 2009, p. 41).

Questa forma turistica non è nuova: basti pensare ai tour organizzati già nell'Ottocento del secolo scorso nella Chinatown newyorkese o a tutte quelle Chinatown che, a partire dall'esperienza di Vancouver del 1938, aprirono le proprie porte ai turisti (Halter 2007). Da spazi di 'segregazione', da evitare perché sporchi e poco raccomandabili, questi quartieri sono divenuti con il tempo spazi di 'esplorazione', pubblicizzati sulle guide turistiche di tutto il mondo: «ethnic diversity is cool!» (Hall; Rath 2007, p. 2). Questi mutamenti si sono potuti osservare in origine nelle grandi metropoli nordamericane, ma si stanno diffondendo in misura sempre maggiore anche nelle città europee, come nel caso di Liverpool, Birmingham, Berlino, Lisbona e, di recente, di alcune città italiane.

Tuttavia, se ad una prima analisi questo sviluppo potrebbe sembrare positivo, la mancanza di un'attenta riflessione circa gli impatti di queste attività turistiche potrebbe nascondere insidie non indifferenti. Una "mercificazione identitaria", generata da una gestione 'dall'alto' e un marginale coinvolgimento dei migranti che abitano queste aree rappresentano solo una piccola parte di questi rischi. Lo dimostra, ad esempio, il caso di Birmingham, studiato da Jones e Ram (2007), che illustrano come i tentativi di promuovere una nuova immagine della città, da ex-industriale a 'multiculturale', abbia portato allo sviluppo di una "new pleasure consumption economy" (*ivi*, 56). Una mercificazione identitaria che ha riguardato soprattutto il Balti Quartier, e che non solo ha portato a ben pochi benefici per le comunità locali, ma ha anche incentivato nuove forme di sfruttamento lavorativo e svariati 'imbrogli etnici' (Gallissot; Kilani; Rivera 2012).

Il caso di Birmingham rappresenta sicuramente un esempio in cui le strategie di marketing territoriale non coincidono con processi di partecipazione culturale e integrazione economica e sociale. E molti possono essere gli effetti 'perversi' che si originano a partire proprio da queste

pratiche turistiche (Vaccari 2011). In primo luogo, lo sviluppo di queste nuove forme di fruizione del tempo libero non coincide necessariamente con un miglioramento della condizione socio-economica dei migranti, ma al contrario potrebbe cristallizzarla ulteriormente. Un altro rischio riguarda eventuali conflitti tra migranti e residenti di lungo periodo in relazione a nuovi usi dello spazio pubblico o, parallelamente, conflitti tra gli stessi migranti, dovuti ad una diversa concezione riguardo alla valorizzazione e all'interpretazione della propria cultura. Un'ulteriore criticità riguarderebbe la potenziale “museificazione” e “fossilizzazione” delle aree interessate dal fenomeno, facendo venir meno l'aspetto di innovazione intrinseco nella diversità (Moralli 2019).

Proprio per questi motivi, l'introduzione di un approccio responsabile allo sviluppo di pratiche turistiche di questo tipo ha permesso di porre l'attenzione non solo sugli impatti ambientali ma anche e soprattutto sulla dimensione dell'incontro e della negoziazione culturale. Seguendo i principi propri del turismo responsabile, l'esperienza Migrantour, raccontata nel prossimo paragrafo, ha dimostrato di essere in grado non solo di limitare, almeno in parte, queste esternalità negative, ma anche di rappresentare un'esperienza alternativa di educazione all'interculturale.

3. Il progetto Migrantour: verso nuovi spazi di partecipazione interculturale tramite il turismo

Il progetto Migrantour, da cui si è sviluppata la rete “CittàMigrande”, propone itinerari di turismo responsabile che portano i turisti, nella maggior parte dei casi residenti in quella stessa città, a scoprire quartieri che solitamente vengono esclusi dalle proposte turistiche tradizionali. La particolarità di questo progetto è il coinvolgimento delle comunità di migranti di prima e/o seconda generazione. In questi tour, infatti, non solo i negozi e i ristoranti etnici entrano a fare parte dell'esperienza turistica, ma sono le stesse guide ad essere ‘migranti’, mettendo in luce con una certa abilità le connessioni (inter)culturali tra paesi di origine e paese di accoglienza. In molti casi, inoltre, sono le stesse guide che pianificano gli itinerari, diventando mediatori culturali tra gli abitanti del quartiere e i turisti. Le esperienze proposte sono molteplici: dalla sala di preghiera araba al negozio di pignatte latinoamericano, dal mercato più grande d'Europa

ad un parco urbano da riqualificare. In ogni caso, l'elemento unificatore rimane quello della possibilità di esperire la diversità culturale del quartiere riconosciuto come 'etnico', che spesso neanche i cittadini residenti nella stessa città conoscono a fondo o, in alcuni casi, perfino stigmatizzano.

Il progetto è nato nel 2007 da un laboratorio di scrittura creativa organizzato dal Centro Territoriale Permanete Parini di Torino, per poi svilupparsi grazie al lavoro della cooperativa onlus Viaggi Solidali che, insieme ad altre realtà locali, ha trasformato gli itinerari tracciati dai migranti in veri e propri percorsi di visita nel territorio torinese. A partire dal primo tour organizzato a Porta Palazzo a Torino, la rete si è in seguito diffusa in altre aree della città, per poi espandersi in diverse città italiane ed europee. L'obiettivo primario del progetto è, pertanto, fornire esperienze di turismo urbano 'alternativo' e responsabile, in grado di intrecciare tra loro diversi temi legati all'esperienza dei migranti, alle trasformazioni dello spazio in alcune città italiane ed europee e una maggiore consapevolezza di tali mutamenti. Ogni passeggiata, infatti, non è mai uguale ad un'altra, proprio perché avviene in uno spazio complesso e imprevedibile come quello della città.

In Migrantour, la dimensione della sostenibilità riguarda principalmente la volontà di affrontare queste tematiche nel modo più consapevole possibile. Seppur, infatti, l'incontro interculturale non può essere esente da contraddizioni e semplificazioni culturali, questa esperienza turistica tenta di ridurre quegli effetti di "zooificazione" e di banalizzazione culturale di cui abbiamo parlato precedentemente.

Al contrario, i risultati di una ricerca etnografica condotta sui Migrantour di quattro città italiane⁷, hanno mostrato che questa esperienza, seppur

7 La prima fase della ricerca, di natura esplorativa, ha alternato 15 interviste semi-strutturate ai coordinatori dei progetti, alle guide migranti e ai turisti che hanno partecipato alle passeggiate a 7 osservazioni partecipanti scoperte nelle città di Torino, Milano e Firenze. Le trascrizioni delle interviste e le note etnografiche sono state poi analizzate utilizzando il software Nvivo e adottando un sistema di codifica attorno ai nodi centrali della ricerca (es.: incontro interculturale, rapporto con lo spazio urbano, immaginario del quartiere, etc.). La seconda fase della ricerca, che è nata dalla volontà di condividere le riflessioni nate nella fase empirica esplorativa, ha invece adottato la metodologia della ricerca-azione con cui è stato possibile collaborare con alcune realtà bolognesi, prime fra tutte Next Generation Italy, associazione di migranti di seconda generazione, che ha proposto il primo Migrantour nella città di Bologna. A partire dal primo itinerario, organizzato nel 2015 all'interno del festival del turismo responsabile ITACÀ, l'associazione ha poi proposto tanti altri tour, tra cui un itinerario accessibile rivolto a persone non vedenti, in collaborazione con

collocandosi all'interno di un contesto ludico, si dimostra una valida forma di educazione all'intercultura. Questo aspetto verrà declinato, nella sezione che segue, secondo due chiavi di lettura: quella del turismo responsabile come spazio di partecipazione, e quella del turismo come spazio privilegiato delle relazioni interculturali.

3.1 Responsabilità come incontro e partecipazione

Viste le premesse teoriche iniziali, un primo elemento di riflessione circa la portata educativa di un'esperienza come Migrantour riguarda la sua declinazione in termini di turismo responsabile. Ma responsabile rispetto a che cosa? Ciò che è emerso dal confronto tra le interviste di coordinatori, guide migranti e turisti è un'evidente condivisione del significato dell'esperienza turistica, concentrato prevalentemente sull'aspetto dell'incontro interculturale. Incontro che si esprime sia rispetto alla comunità locale, sia in riferimento alle occasioni di contatto tra la popolazione autoctona ed i turisti che percorrono questi itinerari. Ma che si concretizza anche attraverso l'esplorazione di un territorio, caratterizzato da diversi livelli di "territorializzazione semantica" (Appadurai 1996).

Al di là di alcune ricadute positive in termini economici per le guide migranti e per le attività coinvolte negli itinerari, infatti, Migrantour rappresenta un'esperienza di turismo responsabile in particolare in relazione all'aspetto socioculturale, costituito *in primis* dall'interazione tra persone provenienti da contesti differenti. Ed è proprio la forte dimensione relazionale che caratterizza queste esperienze che limita quel processo di *commodification* ben descritto da Rath (2007) in *Tourism, Ethnic Diversity and the City*, uno dei primi libri a presentare un insieme di studi sul tema del turismo interculturale.

Tuttavia, un possibile limite riguarda la portata educativa di Migrantour. I coordinatori locali, infatti, riconoscono che i turisti che decidono di partecipare agli itinerari sono principalmente persone già orientate verso esperienze di questo tipo, o che lavorano in contesti interculturali, così come insegnanti o turisti che hanno già viaggiato in diverse parti del mondo. Considerazione, peraltro, confermata anche dai turisti stessi, che, per la maggior parte, ammettono di far parte di associazioni di volontariato o di

l'associazione La Girobussola. <<http://www.mygrantour.org/migrantour-bologna/>, visitato il 26/03/2020>.

essere già vicini, per motivi professionali o personali, a situazioni favorevoli al dialogo interculturale. Ne consegue, quindi, che la portata educativa di queste esperienze viene ampiamente ridimensionata. Al contrario, come gli stessi organizzatori riconoscono, quando a partecipare agli itinerari sono dei gruppi precostituiti (es.: scuole, dopolavoro, etc.), aumenta anche la loro potenziale portata educativa in termini interculturali. Infatti, come sostenuto, ad esempio, dal Modello Dinamico di Sensibilità di Interculturale di Bennett (2002), è proprio l'esperienza della diversità che può facilitare processi di adattamento e integrazione. Secondo questo modello, maggiori sono le occasioni di confrontarsi con la diversità, migliore diventa la nostra 'sensibilità interculturale' e, di conseguenza, maggiore sarà la nostra crescita personale.

Ma Migrantour rappresenta un'esperienza di turismo responsabile anche in riferimento ad un'altra dimensione, quella della partecipazione culturale (Paltrinieri 2019). E sono proprio le guide migranti al centro di questo processo. Queste ultime, infatti, non solo assumono il ruolo di mediatori culturali nel territorio, ma collaborano in prima persona alla creazione dell'itinerario, dopo aver partecipato ad un percorso di formazione e di mappatura delle risorse locali. Si innescherebbe, pertanto, un processo di empowerment individuale che trasforma le guide migranti in facilitatori culturali, generando un alto grado di soddisfazione, di autonomia e di coinvolgimento rispetto al progetto. Un'esperienza, dunque, che permette loro di 'crescere in continuazione', come sostenuto da una guida durante un itinerario a Firenze. L'esito di tale percorso è quindi un arricchimento a livello personale determinato dalla relazione costante con un contesto flessibile, in mutamento, dove la diversità culturale viene valorizzata e non stigmatizzata.

3.2 Educazione all'intercultura e "ribaltamento"

Uno degli elementi che facilita l'incontro interculturale durante gli itinerari Migrantour è sicuramente il cibo. Esso viene considerato un mezzo fondamentale tramite il quale concretizzare l'esperienza interculturale (Augustoni; Alietti 2009). Molte sono, infatti, le occasioni in cui le guide fanno vedere e annusare alimenti etnici, come si è rilevato anche durante le varie osservazioni partecipanti. Altre volte, invece, vengono proposte brevi

degustazioni, o sono le guide stesse che portano alcuni assaggi da casa.

Il cibo, in questo caso, si fa foriero del superamento di frame interpretativi stigmatizzanti (Goffman 1974) che facilitano l'abbassamento di barriere cognitive nei confronti della diversità. La maggior parte dei turisti intervistati, infatti, ha ammesso di aver provato talvolta del timore in alcune occasioni di contatto con l'alterità. Ed è così che entrare nella macelleria *halal* o nel ristorante ecuadoriano non significa solo 'varcare la soglia' fisica di questi luoghi, ma anche varcarne la soglia simbolica e cognitiva. In questo senso, *Migrantour* può essere definito come una "finestra", poiché, come spiegato da Meo (2007, p. 150): «è solo andando con lo sguardo oltre questa finestra che risulta possibile vedere cose mai viste prima, cose che probabilmente, altrimenti, rimarrebbero invisibili».

In alcuni casi, poi, anche qualche passante si aggrega alla passeggiata, talvolta origliando, altre volte ponendo domande veloci. Durante una passeggiata a Firenze, ad esempio, il cliente di una macelleria ha iniziato a spiegare ai turisti, piacevolmente coinvolti nella conversazione, i diversi nomi con cui viene chiamato *Allah*. Gli itinerari variano, quindi, in base alla permeabilità dello spazio in cui vengono organizzati. Si tratta di accadimenti che non vengono programmati, ma che avvengono grazie alla capacità di queste esperienze turistiche di essere attraversate dalla temporaneità dei luoghi in cui si trovano, alla loro intrinseca variabilità e alle mille possibilità che ogni volta si vengono a creare in uno spazio, come quello urbano, in continuo mutamento.

Le complesse relazioni che si vengono a instaurare tra vecchi e nuovi residenti, tra migranti e autoctoni, tra turisti e guide, pertanto, diventano educative anche attraverso un dispositivo particolare che qui definiamo "ribaltamento". Un ribaltamento che riguarda i ruoli degli attori sociali coinvolti: il turista, molto spesso residente di lunga data, diventa l'Altro, colui che esplora aree sconosciute della propria città. Al contrario, il migrante diventa la guida che racconta il quartiere, o anche solo un particolare o un aneddoto, secondo la sua prospettiva personale. Si viene così a delineare una geografia esperienziale costruita 'dal basso' (Bonadei; Volli 2003), dove il valore aggiunto degli itinerari si esprime proprio in un processo di apprendimento reciproco.

Un ultimo nodo di riflessione, infine, riguarda le informazioni che vengono comunicate durante gli itinerari. Nonostante, infatti, i quartieri in

cui si svolgono i Migrantour siano frequentemente descritti dai coordinatori come aree in cui sono ancora presenti una serie di problematiche e fenomeni di stigmatizzazione sociale, spesso questo aspetto viene trattato solo marginalmente. Durante gli itinerari, infatti, vengono fornite moltissime nozioni sulla storia, sulle tradizioni e sulla cultura relative ai paesi di cui si parla, ma vengono effettuati solo brevi cenni al fenomeno migratorio, alle difficoltà incontrate dai migranti e richiedenti asilo, così come al disagio sociale che ancora parzialmente viene associato al quartiere in cui avvengono le passeggiate. Aspetto che si spiega considerando che, al di là della portata educativa di Migrantour, gli itinerari sono pur sempre un'esperienza turistica. Nonostante l'adozione di un approccio di tipo responsabile, dunque, in alcuni casi la portata educativa dell'esperienza si limita all'approfondimento di un *ethnoscape* e manca di una riflessione critica su alcuni paradossi che caratterizzano il sistema dell'accoglienza e i processi di integrazione o, più in generale, la diffusa stigmatizzazione del fenomeno migratorio come 'problema sociale'.

4. Considerazioni conclusive

Il caso di Migrantour ha mostrato alcune modalità tramite cui il turismo responsabile non solo può promuovere un confronto reciproco, ma può diventare una vera e propria forma di educazione all'intercultura. Un esempio di "globalizzazione dal basso" (Falk 2000) che chiama in gioco, da una parte, la partecipazione diretta delle comunità migranti; dall'altra, la dimensione dell'incontro tipica di qualsiasi esperienza turistica diventa anche un dispositivo tramite cui valorizzare la diversità culturale.

Come abbiamo visto, è proprio la dimensione partecipativa e relazionale che permette di evitare forme discorsive egemoniche (Mowforth; Munt 2003), in favore di racconti plurali, in cui la frammentarietà dei punti di vista non è un limite ma una risorsa.

Il turismo, pertanto, può trasformarsi in una pratica culturale sostenibile attraverso la quale superare visioni del mondo polarizzate, che vedono contrapporsi un Noi ed un Loro (Anderson 2013). Contrapposizioni che non sono mai neutrali, e che ci svelano il carattere performativo della dimensione simbolica e narrativa con cui, spesso, la migrazione viene descritta e presentata come un problema sociale (Castels 2010). All'origine

del pregiudizio (compreso quello “etnico”) vi è, infatti, un processo di categorizzazione che si muove dalla formazione di classi e gruppi individuati sulla base di caratteristiche comuni utili a ridurre la complessità cognitiva (“italiano”, “extracomunitario”, “clandestino”), fino alla generalizzazione indebita a tutti i membri del gruppo (“tutti i migranti sono sporchi”), e all’assunzione di posizioni ‘irrazionali’ per il bisogno di aderire al gruppo di appartenenza (Cotesta 2009)

I pregiudizi costituiscono, quindi, rappresentazioni semplificate o distorte dell’Altro, generalmente condivise dagli appartenenti a un determinato gruppo sociale e per le quali si usano affermazioni non veritiere o incomplete, associate a diverse generalizzazioni.

Educare all’intercultura tramite il turismo significa proprio cercare di decostruire queste semplificazioni, generando nuovi spazi di incontro e di relazione. E proprio in questo senso, la dimensione educativa di questo tipo di turismo assume anche una valenza politica (Farné 2019). Queste modalità di fare turismo sono, quindi, fortemente differenziate e chiamano in causa la nostra riflessività rispetto ad una complessità che va declinata e interpretata.

Nonostante, come abbiamo visto, anche un approccio di turismo responsabile non sia esente da rischi, esso rappresenta un buon punto di partenza per ri-pensare nuovi spazi di negoziazione, incontro e apprendimento collettivo. E, spostando la riflessione su una scala diversa, ci si potrebbe addirittura domandare se queste forme alternative di educazione all’intercultura possano rappresentare nuove modalità di inclusione economica e sociale di migranti e richiedenti asilo.

Sicuramente, esperienze come queste possono contribuire a veicolare visioni del mondo diverse, imparando a «ritrovare se stessi, a sentirsi ospite, straniero, randagio e così comprendere che non si può mai veramente possedere una casa (...), ma solo sostarvi, per una notte o per tutta la vita, con rispetto e gratitudine» (Granata 2012, p. 202).

Bibliografia

AIME, Marco (2011), *Culture, non pietre*. In: *Noi e l'altro? Materiali per l'analisi e la comprensione dei fenomeni migratori contemporanei*, a cura di Bianca Baggiani; Laura Longoni; Giacomo Solano. Bagnacavallo Ravenna: Discanti Editore.

AIME, Marco; PAPOTTI, Davide (2012), *L'altro e l'altrove: antropologia, geografia e turismo*. Torino: Einaudi.

ANDERSON, Bridget (2013), *Us and Them? The Dangerous Politics of Immigration Control*. Oxford: OUP Oxford.

AUGUSTONI, Alfredo; ALIETTI, Alfredo (a cura di) (2009), *Società urbane e convivenza interetnica: vita quotidiana e rappresentazioni degli immigrati in un quartiere di Milano*. Milano: Franco Angeli.

APPADURAI, Arjun (1996), *Modernity at large Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: Minnesota University Press.

BAGNOLI, Lorenzo (2018), *Manuale di geografia del turismo. Dal Grand Tour al Piano Strategico*. Torino: UTET Università.

BAUMAN, Zygmunt (2001), *Voglia di comunità*. Roma: GLF Editori Laterza, Roma.

BENNETT, Milton J. (2002), *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: Franco Angeli.

BERRUTI, Alessandro; DELVECCHIO, Elisa (2009), *Turismo: povertà, sviluppo e turismo responsabile*. Torino: Effatà Editrice.

BIANCHI, Michela (1998), *L'arte del viaggio: ragioni e poesia di un turismo sostenibile*. Milano: MC Editrice.

BONADEI, Rossana; VOLLI, Ugo (2003), *Lo sguardo del turista e il racconto dei luoghi*. Milano: Franco Angeli.

CAMOZZI, Ilenya (2019), *Sociologia delle relazioni interculturali*. Bologna: Il Mulino.

CAMUFFO, Monica; MALATESTA, Stefano (2009), *La 'bolla verde': ecoturismo e sostenibilità*. In: *Turismo critico: immaginari geografici, performance e paradossi sulle rotte del turismo alternativo*, a cura di Rachele Borghi; Filippo Celata. Milano: UNICOPLI.

CASTELS, Stephen (2010), *Understanding global migration: A social transformation perspective*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 36, n.10, p. 1565-1586.

CERIANI, Giorgia [et al.] (2009), *Il turismo e l'incontro con l'altro*. In: *Turismo critico: immaginari geografici, performance e paradossi sulle rotte del turismo alternativo*, a cura di Rachele Borghi; Filippo Celata. Milano: UNICOPLI.

COLLINS, Jock (2007), *Ethnic Precincts as Contradictory Tourist Spaces*. In: *Tourism, Ethnic Diversity and the City*, a cura di Jan Rath. London, New York: Routledge, p. 67-86.

COTESTA, Vittorio (2009), *Sociologia dei conflitti etnici: razzismo, immigrazione e società multiculturale*. Roma, Bari: GLF Editori Laterza.

CROUCH, David (a cura di) (1999), *Leisure/Tourism Geographies: Practices and Geographical Knowledge*. London, New York: Routledge.

DAVOLIO, Maurizio; MERIANI, Chiara (2011), *Turismo responsabile: che cos'è, come si fa*. Milano: Touring Club Italiano.

DE KADT, Emanuel (a cura di) (1979), *Tourism: Passport to development?* Oxford: Oxford University Press.

DELL'AGNESE, Elena (2018), *Bon voyage. Per una geografia critica del turismo*, Torino: Utet Università.

FALK, Richard (2000), *Resisting 'Globalization-from-Above' through 'Globalization-from-Below'*. In: *Globalization and the Politics of Resistance*, a cura di Berry K. Gills. London: Macmillan, p. 46-56.

FARNÉ, Roberto (2019), *Per una consapevolezza politica dell'azione educativa*. In: *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, a cura di Elena Madrussan. Como-Pavia: Ibis, p. 299-309.

GALLISSOT, René; KILANI, Mondher; RIVERA, Annamaria (nuova ed.) (2012), *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dedalo.

GARRONE, Renzo (2007), *Turismo Responsabile: nuovi paradigmi per viaggiare in terzo mondo*. Camogli, Genova: RAM.

GIACCARDI, Chiara (2005), *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino.

GIROD, André (2011), *Le tourisme de destruction massive*. Parigi: L'Harmanattan.

GOFFMAN, Erving (1974), *Frame analysis*. New York: Harper & Row.

GRANATA, Anna (2012), *Intercultura: report sul futuro*. Roma: Città Nuova Editrice.

HALL, Michael C.; RATH, Jan (2007), *Tourism, Migration, and Place Advantage in the Global Cultural Economy*. In: *Tourism, Ethnic Diversity and the City*, a cura di Jan Rath. London, New York: Routledge, p. 9-42.

HALTER, Marylin (2007), *Tourists "R/Us": Immigrants, Ethnic Tourism, and the Marketing of Metropolitan Boston*. In: *Tourism, Ethnic Diversity and the City*, a cura di Jan Rath. London, New York: Routledge, p. 199-215.

HIGGINS-DESBIOLLES, Freya (2010), *Justifying Tourism: Justice through Tourism*. In: *Tourism and Inequality: Problems and Prospects*, a cura di Cole Stroma; Morgan Nigel. Wallingford: Cabi, p. 195-212.

JONES, Trevor; RAM, Monder (2007), *Urban Boosterism, Tourism, and Ethnic Minority Enterprise in Birmingham*. In: *Tourism, Ethnic Diversity and the City*, a cura di Jan Rath. London, New York: Routledge, p. 50-66.

KALISCH, Angela (2010), *Fair Trade in Tourism - a Marketing Tool or Social Transformation?*. In: *Tourism and Inequality: Problems and Prospects*, a cura di Cole Stroma; Morgan Nigel. Wallingford: CABI, p. 85-106.

KRIPPENDORF, Jost (1987), *The holiday makers: Understanding the impact of leisure and travel*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.

MANTOVANI, Giuseppe (2010), *Fare ricerca "con", non "su" gli altri. Ma chi sono gli altri?*. In: *Ricerca Interculturale e Processi di Cambiamento: Metodologie, Risorse e Aree Critiche*, a cura di Caterina Arcidiacono; Filomena Tuccillo. Napoli: Melagrana Editore.

MARIOTTI, Alessia (2016), *Beni comuni, patrimonio culturale e turismo*. In: *Commons/Comune: geografie, luoghi, spazi, città*, Firenze: Società di Studi Geografici, p. 437-438.

MASON, Peter (2015), *Tourism impacts, planning and management*. New York: Routledge.

MEO, Milena (2007), *Lo straniero inventato: riflessioni sociologiche sull'alterità*. Milano: Franco Angeli.

MIHALIC, Tanja (2016), *Sustainable-responsible tourism discourse—Towards 'responsustable'tourism*, «Journal of Cleaner Production», 111, p. 461-470.

MINCA, Claudio; OAKES, Tim (2014), *Tourism after the postmodern turn*. In: *The Wiley Blackwell Companion to Tourism*, a cura di Alan A. Lew; Michael C. Hall, Allan M. Williams. Oxford: Wiley Blackwell, p. 294-303.

MORALLI, Melissa (2016), *Fostering Interculturality in Urban Ethnic Neighbourhoods: Opportunities and Limits of the Responsible Tourism Approach*, «Journal of Mediterranean Knowledge», 1, n.2, p. 165-183.

MORALLI, Melissa (2019), *Innovazione sociale. Pratiche e processi per ripensare le comunità*. Milano: Franco Angeli.

MORALLI, Melissa; VIETTI, Francesco (2016), *Verso un turismo responsabile nella città interculturale*. In: *Turismo sostenibile. Retorica e pratiche*, a cura di Alfonso Pecoraro Scanio. Ariccia: Aracne editrice, p. 289-324.

MORALLI, Melissa; MUSARÒ, Pierluigi; PALTRINIERI, Roberta; PARMIGGIANI, Paola (2019), *Atlas of Transitions. Arti performative e negoziazione della diversità*, «Mondi Migranti», 2, pp. 101 – 125.

MORONI, Beatrice (2006), *Il quadro urbanistico, territoriale, ambientale: vincoli e opportunità per la realizzazione di infrastrutture dedicate alla mobilità dolce/ lenta*. In: *Mobilità dolce e turismo sostenibile: un approccio interdisciplinare*, a cura di Roberto Busi; Michele Pezzagno. Roma: Gangemi Editore.

MOULAERT, Frank; MACCALLUM, Diana; MEHMOOD, Abid; HAMDOUCH, Abdelillah (a cura di) (2013), *The International Handbook. On Social Innovation Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*, Cheltenham: Edward Elgar.

MOWFORTH, Martin; MUNT, Ian (2003), *Tourism and Sustainability: Development and New Tourism in the Third World*. London, New York: Routledge.

MUSARÒ, Pierluigi (2013), *Come coniugare crescita e benessere? Il turismo responsabile in prospettiva globale*, «Sociologia del Lavoro», 132, p. 143-157.

NOCIFORA, Enzo; DE SALVO, Paola; CALZATI, Viviana (a cura di) (2011), *Territori lenti e turismo di qualità. Prospettive innovative per lo sviluppo di un turismo sostenibile*. Milano: Franco Angeli.

NUNEZ, Theron A. (1963), *Tourism, tradition and acculturation: Weekendismo in a Mexican village*, «Ethnology», 2, p. 347-52.

OKAZAKI, Etsuko (2008), *A community-based tourism model: Its conception and use*, «Journal of sustainable tourism», 16, n. 5, p. 511-529.

PALTRINIERI, Roberta (2019), *Il valore sociale della cultura per lo sviluppo delle comunità e dei territori: cosa significa partecipazione culturale?*, «PANDORA», 8/9, p. 122 – 125.

PECORELLI, Valeria (2014), *Constructive resistance in Europe. Autonomy practices and solidarity trade*. Milano: UNICOPLI.

PRETTY, Jules; HINE, Rachel (1999), *Participatory Appraisal for Community Assessment*. Colchester: Centre for Environment and Society, University of Essex.

RABBIOSI, Chiara (2016), *Il turismo partecipativo a Milano*, «Via», 9, p. 1-16.

RATH, Jan (a cura di) (2007), *Tourism, Ethnic Diversity and the City*. London, New York: Routledge.

SAVELLI, Asterio (a cura di) (2008), *Spazio turistico e società globale*. Milano: Franco Angeli.

SMITH, Valene L. (a cura di) (1978), *Hosts and guests: The anthropology of tourism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

SPILLARE, Stefano (2016), *Turismo di comunità per il rilancio dei contesti locali marginali: il caso di Cerreto Alpi*, «Culture della Sostenibilità», 17, p. 46-57.

STOLLE, Dietlind; MICHELETTI, Michele (2013), *Political Consumerism: Global Responsibility in Action*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAROZZI, Massimiliano (2017), *Educazione alla giustizia sociale. Social justice education*. In: *Gli alfabeti dell'intercultura*, a cura di Massimiliano Fiorucci; Franca Pinto Minerva; Agostino Portera. Pisa: Edizioni ETS, p. 271-279.

URBAIN, Jean-Didier (1991), *L'idiot du voyage: histoires de touristes*. Paris: Payot.

VACCARI, Federico (2011), *Quartieri etnici e turismo urbano*. In: *Altri turismi crescono: turismi outdoor e turismi urbani*, a cura di Ezio Marra; Elisabetta Ruspini. Milano: Franco Angeli.

Analisi delle motivazioni nella scelta delle destinazioni Erasmus: formazione o turismo?

José Luis Paniza Prados è dottore di ricerca in Sociologia e professore presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Granada.

Inmaculada Puertas Cañaveral, è dottore di ricerca in Sociologia e Professoressa presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Granada.

Abstract

Questo articolo si propone di realizzare una sistematica ricerca bibliografica sulle motivazioni che portano gli studenti del programma Erasmus a studiare in un paese diverso da quello di origine. La ricerca è stata effettuata sulla base di articoli pubblicati nella banca dati scientifica di "Web of Science" (WOS). L'algoritmo impostato per la ricerca ha permesso di rilevare 16 articoli in cui vengono analizzate le principali motivazioni che spingono gli studenti universitari ad intraprendere i loro viaggi, gli approcci teorici da cui vengono svolte le indagini e la metodologia utilizzata.

Caught between training and tourism. An analysis of the motivations for Erasmus destination choices.

José Luis Paniza Prados, *professor and PhD of Sociology - Department of Sociology, Granada University.*

Inmaculada Puertas Cañaveral, *professor and PhD of Sociology - Department of Sociology, Granada University.*

Abstract

This chapter sets out to present systematised documentary research into the motivations given by Erasmus students for studying in a different country. The research was conducted on the basis of articles published in the “Web of Science” (WOS) scientific database. The research equation identified 16 articles analysing the key motivations behind university students’ desire to travel, the theoretical approaches underlying the investigations conducted and the methods used.

Introduzione

La crescente mobilità degli studenti universitari europei appare sotto i nostri occhi come un fenomeno collegato e stimolato dallo sviluppo delle comunicazioni, dagli spostamenti e trasferimenti massicci e dallo spazio economico europeo. Tuttavia, non è una realtà nuova poiché esistono antecedenti che si rifanno ad epoche abbastanza antiche. Già nell'antica cultura greca, infatti, il trasferimento attraverso il Mediterraneo di filosofi e poeti era incoraggiato e motivato dalla conoscenza personale di paesi e città più prosperi; anche nell'antica Roma, il viaggio era considerato una parte essenziale dell'educazione dei giovani benestanti.

La costante di questa mobilità studentesca, in tutte le epoche e fino ad oggi, è stata sempre quella del viaggio legato alla conoscenza, al desiderio di diffondere la propria cultura, di imparare dagli altri popoli, di scoprire il nuovo, ecc. È così diventato un elemento essenziale del bagaglio di studiosi di tutti i tempi, che per molti secoli hanno evidenziato, con il loro comportamento, come le università e gli altri istituti di istruzione superiore siano per definizione, per obiettivo e vocazione, internazionali.

Fino a poco più di due decenni fa, la mobilità degli studenti europei era assolutamente libera e appannaggio di una minoranza; solo un esiguo numero di giovani appartenenti alle *élite* sociali poteva permettersi di studiare in un altro paese. Nel vecchio continente infatti nei primi anni '80, il numero di studenti che accedevano ad un'università straniera era pari a 5 su 1.000. Questo dato è a sua volta minore rispetto a quello che si riferisce al comportamento dei giovani in altre zone del mondo come gli Stati Uniti o il Giappone. È a partire dal 1987, grazie alla creazione del programma Erasmus, che inizia una maggiore mobilità internazionale degli studenti europei. Negli ultimi anni il continente europeo ha notevolmente migliorato la propria performance, grazie ai programmi di scambio tra i diversi paesi dell'Unione europea e al di fuori dell'Unione, equiparandosi ai paesi più avanzati. I dati relativi al 2005 mostrano che questi programmi hanno interessato solo il 4% della popolazione studentesca, mentre le autorità educative stimano che sarebbe auspicabile che almeno il 10% degli studenti universitari vivesse questa esperienza (Castillo 2002).

La Dichiarazione di Bologna del 1999 pone le basi per la costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore, organizzato secondo determinati principi (qualità, mobilità, diversità e competitività) e

orientato al raggiungimento di due obiettivi strategici principali: l'aumento dell'occupazione nell'Unione europea e la conversione del sistema europeo di formazione superiore in un polo di attrazione per studenti e insegnanti di tutto il mondo.

La decisione del Parlamento europeo (n° 1720/2006/CE) ha segnato la fase finale del processo di Bologna e ha istituito il programma d'azione permanente per il sapere, ponendo l'accento su una nuova strategia per lo sviluppo europeo per il 2020: crescita sostenibile, conoscenze avanzate, la cittadinanza unita come una società e l'accesso all'apprendimento permanente come un mezzo contro la disoccupazione. Gli obiettivi strategici per il 2020 sono anche promuovere la mobilità accademica e l'aumento della qualità e dell'efficacia della formazione per migliorare i livelli di inserimento lavorativo (Fombona et al. 2013).

1. Obiettivo della ricerca e scopo della analisi della letteratura

L'obiettivo di questa analisi è quello di identificare le principali motivazioni che spingono gli studenti partecipanti al programma Erasmus a studiare in università di altri paesi. In effetti, l'obiettivo finale è quello di analizzare gli scambi Erasmus come un tipo di turismo, che potremmo classificare come “turismo accademico”, che dovrebbe essere differenziato da diversi concetti: “turismo linguistico”, “turismo educativo”, “turismo giovanile” e alcuni autori lo includono persino nel “turismo culturale”. Come indicano Pawlowska e Martinez (2009), il concetto di “turismo giovanile” si riferisce a un gruppo troppo ampio che comprende viaggiatori la cui principale ragione di visita non sono gli studi, oltre ad essere un concetto fortemente correlato all'età del turista. D'altro canto, il “turismo linguistico” si riferisce a quel gruppo il cui obiettivo principale del viaggio è frequentare un corso di lingua nel paese ospitante. Il “turismo culturale” non è conforme alla formazione regolamentata del programma Erasmus, ma fa riferimento a una serie di esperienze più ampie relative alla storia e ai costumi della destinazione. Forse il concetto che più assomiglia all'oggetto di studio è quello del “turismo educativo”, sebbene riteniamo che la definizione più appropriata per identificare i viaggi che si intendono analizzare in questo saggio, sia quella di turismo accademico.

Siamo convinti che la mobilità degli studenti in generale possa essere

considerata una tipologia di mobilità turistica, poiché risponde ai parametri concettuali utilizzati dalle organizzazioni internazionali nel settore del turismo. L'Organizzazione Mondiale del Turismo (OMT) considera come turisti gli studenti che durante un periodo inferiore a dodici mesi rimangono fuori dal loro normale luogo di residenza per studiare, poiché il turismo include quelle «attività svolte dalle persone durante viaggi e soggiorni in luoghi diversi da quelli della residenza abituale, per un periodo consecutivo inferiore a un anno per motivi di piacere, lavoro e altro» (OMT 1994, p.26), indicando che tra questi altri motivi possiamo considerare studio, istruzione e ricerca. Nelle proprie statistiche sul turismo, l'OMT inserisce nella categoria di visitatori gli studenti che frequentano corsi brevi (meno di un anno), mentre gli studenti i cui studi a destinazione equivalgono o superano un anno devono essere esclusi da questa categoria (Pawlowska; Martinez 2009). Pertanto, possiamo considerare gli studenti Erasmus come turisti, poiché il loro soggiorno medio è di 5,2 mesi. In alcuni paesi, i viaggi di studio sono già un settore che può essere considerato stabile e che supera il turismo ricreativo e d'affari (Lesjak et al. 2015).

2. Metodologia

Come abbiamo accennato in precedenza, intendiamo effettuare una sistematica analisi della letteratura, utilizzando come oggetto di studio i documenti relativi all'argomento pubblicati nella banca dati *Web of Science* e che sono di libero accesso attraverso i canali istituzionali dell'Università di Granada.

A tal fine sono stati esaminati gli articoli scientifici pubblicati su riviste incluse nelle banche dati WOS (*Web of Science*), BCI, BIOSIS, CCC, DIIDW, KJD, MEDLINE, RSCI, SCIELO, utilizzando come criteri di ricerca avanzata TS = (*Erasmus and motivations*); questa ricerca ha prodotto 103 risultati, che sono stati filtrati secondo il dominio di ricerca “scienze sociali”, ottenendo un totale di 96 prodotti e successivamente secondo il tipo di documento, analizzando solo articoli di ricerca. Sono stati trovati 33 risultati e dopo aver esaminato gli articoli in modo più dettagliato, è stata presa la decisione di includere anche quelli con accesso istituzionale aperto (22). Inoltre, ne sono stati esclusi sei con le seguenti motivazioni: il primo dettagliava principalmente metodologie di apprendimento attivo applicato

ad ambienti professionali inquadrati all'interno del programma Erasmus + e centrati sul miglioramento della motivazione e del rendimento degli studenti (Fonseca et al. 2016); il secondo si concentrava su un'esperienza concreta svolta con gli studenti del triennio di psicologia dell'Università Erasmus di Rotterdam, ma analizzava le motivazioni che influenzano le prestazioni accademiche (Koning et al. 2012), non la scelta di un soggiorno Erasmus. Il terzo, di Baars e Arnold (2014) analizzava le motivazioni di abbandono degli studenti universitari durante il primo anno di laurea e sarebbe stato quindi lontano dall'argomento dell'analisi. Il quarto articolo escluso analizzava l'applicazione di nuove tecnologie e pratiche di insegnamento per migliorare l'apprendimento e la motivazione degli studenti, in particolare il modello di classe invertita (Villalba et al. 2018). I restanti due sono stati esclusi dalla selezione poiché risultavano essere pubblicazioni di carattere medico. Dopo questa selezione il materiale bibliografico analizzato è risultato essere composto da 16 articoli.

3. I risultati della ricerca

Una iniziale analisi bibliografica ha mostrato come i due terzi della produzione scientifica analizzata siano strettamente correlati al campo educativo. Il resto delle aree è legato alla psicologia, alle scienze comportamentali, alla linguistica e al business. La produzione è principalmente in lingua inglese (10 documenti) e spagnolo e legata a paesi (casi di studio) come Inghilterra, Olanda, Spagna e Portogallo. Le pubblicazioni, come abbiamo menzionato, sono inserite in riviste dedicate all'istruzione, come *Higher Education* (2) o *Journal of Studies in International Education* (2), ma la produzione è ampiamente suddivisa in una vasta gamma di riviste.

3.1 Motivazioni degli spostamenti

Attraverso l'analisi dei contenuti degli articoli selezionati, possiamo affermare che in generale ci sono sei grandi blocchi in cui le motivazioni del corpo studentesco possono essere classificate relativamente alla scelta finale della destinazione del loro soggiorno Erasmus, vale a dire: geografico, culturale, socio-economico, accademico, lavorativo e personale (Figura 1). Fra questi sei gruppi, prevalgono i motivi culturali, seguiti da motivi

accademici e lavorativi. È anche vero che gli uni o gli altri si intensificano tenendo conto della destinazione geografica e della società (spagnola, italiana, portoghese, ecc.) analizzata nelle diverse pubblicazioni.

MOTIVAZIONI	AUTORI
Geografica	Castillo et al. (2017); Sin et al. (2017); Clemente-Ricolfe and García-Pinto (2019)
Culturale	Koçer (2013); Botás e Huissman (2013); Fombona et al. (2013); Lesjak (2015); Gutiérrez Almarza et al. (2015); Smidova (2015); Beerkens et al. (2016); Brown et al. (2016); Castillo et al. (2017); Jamaludin and Lackland (2018); Larreche e Nieto (2019); Hessel (2019); Soares and Mosquera (2019)
Socio-economica	Botás e Huissman (2013); Souto et al. (2013); Lesjak (2015); Castillo et al. (2017); Jamaludin and Lackland (2018); Soares and Mosquera (2019)
Accademica	Botás e Huissman (2013); Souto et al. (2013); Gutiérrez Almarza et al. (2015); Beerkens et al. (2016); Castillo et al. (2017); Sin et al. (2017); Larreche e Nieto (2019); Clemente-Ricolfe and García-Pinto (2019)
Lavorativa	Botás e Huissman (2013); Fombona et al. (2013); Gutiérrez Almarza et al. (2015); Beerkens et al. (2016); Brown et al. (2016); Chalupova et al. (2016); Soares and Mosquera (2019)
Personale	Koçer (2013); Botás e Huissman (2013); Lesjak (2015); Jamaludin and Lackland (2018); Clemente-Ricolfe e García-Pinto (2019)

Figura 1. Revisione di articoli sulle motivazioni degli studenti Erasmus (Fonte: elaborazione propria, 2020)

Botas e Huissman (2013), analizzano il programma Erasmus dal punto di vista del capitale sociale di Bourdieu, prendendo come riferimento gli studenti Erasmus polacchi. Le motivazioni degli studenti Erasmus sono

focalizzate sull'acquisizione di competenze, sull'esercizio pratico di una lingua, arricchire il proprio *curriculum vitae*, sull'investimento in una carriera professionale, sull'ottenimento di salari migliori, sull'aggiunta di valore a un diploma di laurea, sull'acquisizione di competenze per migliorare il proprio inserimento nel mondo del lavoro, lo sviluppo delle capacità per il lavoro di squadra, la comunicazione con diverse culture e infine il turismo. Emerge il ruolo rilevante che il turismo svolge all'interno delle motivazioni perché rappresenta un'opportunità per gli studenti nello sviluppo del loro capitale culturale, sociale e linguistico.

Sulla stessa linea, Castillo et al. (2017) identifica quattro motivazioni con riferimento a quelle mostrate nella Figura 1, analizzando così come l'esperienza Erasmus significhi qualcosa di più per gli studenti che una semplice esperienza accademica. I centri universitari sono anche associati a potenziali destinazioni turistiche a causa della loro posizione geografica, sono scelti in base alla lingua, in base alla necessità di ampliare la propria cerchia di conoscenze, la città, il clima, l'interesse culturale e l'offerta didattica.

Esistono diversi articoli fra quelli verificati che analizzano le intenzioni degli studenti di tornare a visitare e raccomandare la destinazione dei loro studi alle persone del loro paese di origine (Jamaludin e Lackland, 2018) e in essi l'approccio teorico *push* (motivazioni 'di spinta') e *pull* (motivazioni 'di attrazione') trova grande interesse. Ad esempio, le motivazioni subiscono cambiamenti a seconda del fatto che il soggiorno sia a breve (semestre/anno) o a lungo termine (diversi anni). Quindi, mentre per i primi le attrazioni della destinazione, l'orientamento alla cultura del luogo, il patrimonio nazionale e gli adattamenti psicologici sono i motivi principali per raccomandare la destinazione, per quanto riguarda il lungo termine, esisterebbero le stesse variabili ad eccezione dell'adattamento psicologico che viene sostituito dagli adattamenti socio-culturali.

Sulla stessa linea analitica di *push and pull*, un articolo dimostra che la mobilità Erasmus è motivata dai seguenti fattori *push*: sperimentare qualcosa di nuovo, crescere personalmente, conoscere culture diverse, incontrare nuove persone e frequentare un semestre lontano da casa; per quanto riguarda invece i fattori *pull*: attrazioni naturali, sicurezza e protezione, poco noto ai turisti, ricchezza culturale, arte e storia e offerta di eventi (Lesjak 2015).

Sotto questo stesso ventaglio teorico si trova uno studio che analizza la mobilità Erasmus in modo comparativo tra sette paesi, con queste motivazioni principali: benefici per il futuro lavoro, esperienza interculturale, disponibilità di borse di studio, disponibilità di supporto amministrativo e adeguatezza del programma accademico. Non ci sono quasi differenze significative nelle motivazioni degli studenti di questi sette paesi, ma oltre il 90% del corpo studentesco identifica la motivazione culturale come dominante (Beerkens et al. 2016). Dall'altro lato della medaglia vengono evidenziati gli ostacoli principali alla mobilità, come quelli finanziari e di adeguatezza degli studi.

Un interessante studio sulle motivazioni degli studenti Erasmus presso l'Università di Valencia mostra che ci sono quattro fattori che combinano le motivazioni Erasmus. Il primo viene etichettato come sviluppo individuale e comprende quelli relativi al miglioramento professionale o allo sviluppo personale; il secondo descritto come facilitatore della scelta della destinazione (posizione geografica, prossimità, processi di ammissione facili, raccomandazioni e tempo libero); in terzo luogo gli aspetti accademici relativi al prestigio e all'alto livello accademico; per ultimi, i punti forti della destinazione (lingua spagnola, buon clima, basso costo della vita) (Clemente-Ricolfe e García-Pinto 2019).

Abbiamo anche trovato articoli che non hanno come obiettivo principale l'analisi delle motivazioni degli studenti, ma che le raccolgono per vie traverse quando vengono analizzate le abilità associate all'occupabilità che possono essere sviluppate in uno scambio Erasmus (Soares; Mosquera 2019). Ciò evidenzia la ricerca di distinzione tra competenza linguistica e capacità di operare in contesti culturali diversi.

Un ulteriore articolo raccoglie un'analisi comparativa tra due gruppi di studenti Erasmus (Gran Bretagna e Spagna) e riassume i motivi percepiti per la partecipazione al programma; anche se ci sono differenze e similitudini, potrebbe essere che questi possano essere motivati dall'obbligatorietà del programma Erasmus nell'ambito degli studi britannici. In sintesi, le motivazioni che hanno ottenuto nel complesso la massima valutazione sono state: arricchire le capacità accademiche, migliorare il proprio futuro professionale, acquisire esperienza di vita, viaggiare e conoscere paesi stranieri e l'interesse per altre culture (Gutiérrez Almarza et al. 2015).

A questo proposito, in un altro articolo si rafforza l'importanza del

programma Erasmus nell'apprendimento della lingua come principale motivazione; questo studio si concentra su un gruppo di studenti in Turchia ed il risultato principale che si ottiene è quello che i corsi di lingue sono la motivazione prevalente, perché migliorano sensibilmente le competenze linguistiche in generale degli stessi studenti, oltre a comprendere meglio altre culture e società (Koçer 2013).

Uno degli articoli pone particolare enfasi sulle caratteristiche e le motivazioni degli studenti che sono inseriti nel programma Erasmus ma che sono di origine latino-americana. Questo gruppo di studenti si distingue per motivazioni come la pratica di una lingua straniera, l'ottenimento di un'esperienza educativa di alta qualità e uno scambio culturale (Larreche; Nieto 2019).

Strettamente legate alle motivazioni, come fosse l'altra faccia della stessa medaglia, vengono analizzati gli ostacoli incontrati dagli studenti Erasmus (Souto et al. 2013). Ciò è spiegato attraverso l'analogia *push and pull*, vale a dire i fattori che motivano gli studenti ad andare all'estero e i fattori di attrazione che li trattengono a casa e nel proprio paese. I primi sono definiti per ragioni più estrinseche che personali, a differenza di altre classificazioni e si centrano su aspetti come la situazione politica nel proprio paese, l'insufficiente qualità dell'istruzione o iniziative promozionali dei diversi paesi. I secondi (*pull*) si centrano su persone ed elementi influenti (gli amici e la famiglia, le informazioni disponibili, le condizioni di mobilità ed ottenimento di credito), i rischi e le ansie (costi finanziari e opportunità) (Souto et al. 2013).

L'analisi realizzata presso l'Università di Oviedo da Fombona et al. (2013), coincide con i fattori motivazionali già sopra evidenziati: esercitare una lingua, un'avventura in terra straniera, fattori culturali, l'essere indipendente, fattori accademici, esperienza europea e sviluppo professionale. Questi autori sottolineano la necessità di approfondire i concetti relativi ai progetti di vita individuale e la reputazione associata a determinate destinazioni, poiché traccia una geografia differenziata degli interessi degli studenti.

Sin et al. (2017) realizzano una valutazione su come l'obiettivo chiave del processo di Bologna relativamente alla mobilità studentesca in Portogallo sia stato raggiunto. Considerano cioè le motivazioni della mobilità studentesca in questo paese e differenziano tra gli studenti *incoming* - tra cui si mettono in risalto motivazioni come ubicazione, clima, opportunità ricreative e, in

misura minore, il prestigio dell'istruzione superiore - e quelli *outgoing* dove l'importanza si concentra principalmente sullo sviluppo accademico.

Merita una menzione diversa, a causa della specificità di titoli e qualifiche, uno studio che realizza un'analisi sistematica sui fattori e le motivazioni che influenzano gli studenti di Scienze della Salute che svolgono *stage* facoltativi o Erasmus all'estero. Il fattore che più spicca è che la maggior parte degli studenti sono motivati dal desiderio di viaggiare e sperimentare altre culture e ambienti sanitari (Brown et al. 2016).

Un altro studio analizza un evento particolare, la 'International Business Week' che si celebra nella Repubblica Ceca, e la sua influenza come motore di partecipazione al Programma Erasmus (Chalupova et al. 2016). In detto studio vengono indicate una serie di ragioni che gli stessi studenti cechi sottolineano riguardo la loro mobilità: miglioramento della lingua, miglioramento delle competenze, crescita personale e conoscenza della società e della cultura straniera.

Infine, troviamo un articolo incentrato sull'esperienza Erasmus, non tanto legato alle motivazioni, ma piuttosto come una valutazione dello sviluppo e dell'apprendimento interculturale che gli studenti acquisiscono durante gli studi all'estero (Hessel 2019).

3.2 L'aspetto teorico (*approccio all'oggetto di studio*)

Il secondo dei criteri utilizzati per la sistematizzazione degli articoli è stato l'aspetto teorico preso in considerazione per lo studio delle motivazioni (Figura 2). L'approccio principale utilizzato in 6 articoli è l'analisi della mobilità degli studenti nel quadro *'push and pull'*, che viene generalmente utilizzato nel campo dell'economia, del marketing o del turismo, centrandosi sull'idea che la mobilità degli studenti possa essere spiegata a breve termine da una serie di fattori di attrazione (*'pull'*) come l'opportunità di conoscere nuove culture, lingue, ecc. e altri che spingono (*'push'*), come la qualità e il prestigio di alcune istituzioni universitarie.

APPROCCIO TEORICO	AUTORI
Push-pull	Souto et al. (2013); Lesjak et al. (2015); Beerkens et al. (2016); Brown et al. (2016); Jamaludin and Lackland (2018); Clemente- Ricolfe and García-Pinto (2019)
Rapporto cultura, lingua e comunicazione	Koçer (2013); Gutiérrez Almarza et al. (2015); Hessel (2019)
Relazione di gestione Programma Erasmus / percezioni motivazioni studenti	Fombona et al. (2013); Sin et al. (2017)
Turismo educativo internazionale	Lesjak (2015); Castillo et al. (2017)
Teoria della distinzione, Bourdieu	Botás and Huissman (2013)
Istituti di internazionalizzazione istruzione superiore	Chalupova et al. (2016)
Teoria del ciclo politico	Sin et al. (2017)
Analisi del rapporto tra sviluppo delle competenze e percezioni dell'occupabilità	Soares and Mosquera (2019)

Figura 2. Focus teorico di riferimento degli articoli recensiti sulle motivazioni degli studenti Erasmus (Fonte: elaborazione propria, 2020)

Di seguito, tre articoli si concentrano sul rapporto tra cultura, lingua e comunicazione. Sotto questo aspetto più sociologico, l'apprendimento reale di una lingua si ottiene immergendosi in contesti educativi stranieri e in culture diverse dalla propria; inoltre questa integrazione culturale può favorire gli studenti che accettano e integrano queste differenze, creando così un senso di cittadinanza europea che va oltre i diversi paesi (Byram; Zarate 1997).

Seguendo un approccio puramente sociologico, Botas e Huissman (2013) hanno utilizzato la teoria della distinzione di Bourdieu (1997) relativa al capitale sociale e culturale per analizzare le motivazioni degli studenti

Erasmus.

Due articoli, esaminano da un punto di vista funzionale, come il quadro normativo della strategia di internazionalizzazione e le mobilità degli studenti possano essere stati influenzati dalle diverse caratteristiche socioeconomiche, culturali e geografiche dei diversi paesi (Fombona et al. 2013; Sin et al. 2017).

Sin et al. (2017), applicano la teoria del ciclo politico per la formulazione di direttive sull'istruzione nell'Unione europea di tipo ideale, razionale e basata su prove. Pertanto la formulazione delle diverse politiche deve seguire un'evoluzione (crono)logica a partire da alcune fasi fondamentali: definizione dei problemi e agenda; sviluppo, adozione e attuazione; valutazione della sua efficacia ed efficienza.

Un altro approccio teorico utilizzato da Soares e Mosquera (2019) si riferisce allo sviluppo di abilità e percezioni della futura capacità di inserimento professionale degli studenti Erasmus. Detto approccio ha come punto di partenza la constatazione del fatto che gli individui abbiano una percezione positiva riguardo al mantenimento del proprio lavoro o addirittura di trovarne uno nuovo, generando un maggiore sviluppo delle loro abilità individuali e di gruppo e quindi maggiore possibilità di successo professionale, soddisfazione nella vita, ecc.

Infine, utilizzando il turismo educativo come variabile teorica, tanto Lesjak (2015) come Castillo et al. (2017) analizzano le motivazioni dello studente Erasmus, evidenziando l'importanza dell'apprendimento delle lingue.

3.3. La metodologia utilizzata

L'ultimo dei criteri presi in considerazione nella revisione, mostra che la maggior parte degli articoli analizzati presenta una metodologia quantitativa (50%), utilizzando principalmente questionari somministrati attraverso il web come strumento di raccolta dei dati. Successivamente, la metodologia qualitativa ha riunito il 31% delle indagini utilizzando come tecnica di ricerca le interviste nelle loro diverse tipologie, le analisi di gruppo o l'osservazione dei partecipanti. Infine, la triangolazione metodologica (quantitativa-qualitativa) è stata sviluppata nel 19% degli studi analizzati.

METODOLOGIA	STRUMENTO	AUTORI
Qualitativo	Interviste strutturate e approfondite	Botás and Huissman (2013)
	Argomento di studio	Koçer (2013)
	Interviste non dirette e osservazione dei partecipanti	Larreche e Nieto (2019)
	Analisi comparativa di gruppi disfunzionali (fsQCA)	Soares and Mosquera (2019)
	Sintesi narrativa	Brown et al. (2016)
Quantitativo	Sondaggio web	Souto et al. (2013); Fombona et al. (2013); Lesjak et al. (2015); Lesjak et al. (2015); Beerkens et al. (2016); Castillo et al. (2017); Jamaludin and Lackland (2018); Clemente-Ricolfe e García-Pinto (2019); Hessel (2019)
	Dati secondari	Chalupova et al. (2016)
Cuanti / Cualì	Sondaggio web preliminare e intervista successiva	Gutiérrez Almarza et al. (2015);
	Dati secondari, selezione specifica di casi e focus group	Sin et al. (2017)

Figura 3. Metodologia utilizzata negli articoli recensiti sulle motivazioni degli studenti Erasmus Fonte: elaborazione propria, 2020.

4. Considerazioni conclusive

Questo lavoro di analisi della letteratura ci consente di affermare che, sebbene gli articoli trovati non siano stati molti, sono stati identificati sei temi intorno ai quali possono essere raggruppate le motivazioni degli studenti nella scelta finale della destinazione per il loro soggiorno Erasmus: geografico, culturale, socioeconomico, accademico, lavorativo e personale (Figura 1).

Quindi, tornando all'obiettivo della nostra ricerca, le motivazioni legate al tempo libero, al turismo e alla cultura sono determinanti nel comprendere lo spostamento degli studenti Erasmus?

La risposta sta nel fatto che le motivazioni degli studenti sono numerose e diverse e che le attrazioni turistiche sono un elemento in più nella scelta di una destinazione Erasmus perché rappresentano un'opportunità per gli studenti nello sviluppo del loro bagaglio culturale, sociale e linguistico. Le pubblicazioni mostrano anche come il peso delle diverse motivazioni differisce a seconda della destinazione selezionata e dell'origine degli studenti.

Pertanto, il "turismo accademico" può rappresentare un importante segmento di mercato per le destinazioni universitarie in quanto lo studente Erasmus risulta essere praticamente un 'turista' che si integra meglio rispetto ad altri nella società di destinazione, rappresentando così un tipo di turismo più sostenibile e più duraturo poiché unisce fattori di sviluppo personale e professionale dell'individuo alle caratteristiche della destinazione con il prestigio dell'università.

Da questa analisi possiamo dedurre che esiste un vuoto nella ricerca relativamente alle motivazioni del corpo studentesco Erasmus, sebbene sia stato solo negli ultimi anni (2016-2020) quando i contributi analizzati siano emersi, per cui tutto sembra indicare che l'analisi sugli studenti Erasmus va prendendo un po' più di vigore come oggetto di studio della comunità scientifica. In relazione a questo osserviamo come i quadri teorici prevalenti per l'analisi delle motivazioni siano marcatamente di stampo economico (teoria "*push and pull*"), anche se vengono rilevate altre ricerche con correnti teoriche tipiche della sociologia (teoria della distinzione sociale) e delle scienze politiche (teoria del ciclo politico). La metà delle indagini oggetto di analisi ha utilizzato una metodologia esclusivamente quantitativa.

Bibliografia

BAARS, G. J. A.; ARNOLD, I. J. M. (2014) *Early identification and characterization of students who drop out in the first year at university*, «Journal Of College Student Retention-Research Theory & Practice», 16, n. 1, p. 95-109

BEERKENS, Maarja; SOUTO-OTERO, Manuel; DE WIT, Hans; et ál. (2016), *Similar Students and Different Countries? An Analysis of the Barriers and Drivers for Erasmus Participation in Seven Countries*, «Journal of Studies in International Education», 20, n. 2, p. 184-204

BOTAS, Paulo Charles Pimentel; HUISMAN, Jeroen (2013), *A Bourdieusian analysis of the participation of Polish students in the ERASMUS programme: cultural and social capital perspectives*, «Higher Education», 66, n. 6, p. 741-754

BROWN, Mary; BOATENG, Edward Appiah; EVANS, Catrin (2016), *Should I stay or should I go? A systematic review of factors that influence healthcare students' decisions around study abroad programmes*, «Nurse Education Today», 39, p. 63-71

CASTILLO ARREDONDO, Maria Isabel; RODRIGUEZ ZAPATERO, Maria Isabel; CLEMENTE-RICOLFE, Jose Serafin; GARCÍA-PINTO, Paula (2019), *Erasmus University students motivation and segments: The case of Universitat Politècnica de València, Spain*, «Journal of Educational and Social Research», 9, n. 2, p. 72-82

CASTILLO PÉREZ, Remedios (2002), *Turismo cultural: los estudiantes extranjeros en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

LOPEZ-GUZMAN, Tomas (2017), *The important role of the international college students as a motor for promotion and development of international educational tourism as modality within the language tourism*, PASOS-Revista de Turismo y Patrimonio Cultural», 15, n. 2, p. 471-480

CHALUPOVA, Martina; CERNA, Martina; PROKOP, Martin (2016), *International Business Weeks - From challenge to opportunity*, «Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science», 9, n. 2, p. 31-36

DE KONING, Bjorn B.; LOYENS, Sofie M. M.; RIKERS, Remy M. J. P.; et ál. (2012), *Generation Psy: Student characteristics and academic achievement in a three-year problem-based learning bachelor program*, «Learning and Individual Differences», 22, n. 3, p- 313-323

FOMBONA, Javier; RODRIGUEZ, Celestino; PASCUAL SEVILLANO, M. Ángeles (2013), *The motivational factor of Erasmus student at the University*, «International Education Studies», 6, n. 4, p. 1-9

FONSECA ESCUDERO, David; CLIMENT, August; CANALETA, Xavier; et ál. (2017), *Scenario Centered Curriculum Assessment Based on the Technological Profile of the Student*, «Education in the Knowledge Society», 17, n. 3, p. 67-88

GUTIÉRREZ Gloria; DURAN R; BELTRAN, F (2015), *Identifying students' intercultural communicative competence at the beginning of their placement: towards the enhancement of study abroad programmes*, «Intercultural Education», 26, n 1, p. 73-85

HESSEL, Gianna, *The role of international student interactions in English as a lingua franca in L2 acquisition, L2 motivational development and intercultural learning during study abroad*, «Studies in Second Language Learning and Teaching», 9, n. 3, 495-517

JAMALUDIN, Nor Lelawati; SAM, David Lackland; SANDAL, Gro Mjeldheim, *Destination Motivation, Cultural Orientation, and Adaptation: International Students' Destination-Loyalty Intention*, «Journal Of International Students», 8, n. 1, p. 38-65

KOCER, Omer (2013), *Investigating the beliefs of turkish as a foreign language learners after target-culture integrated language courses*, «Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi», 3, n. 2, p. 25-35

LARRECHE, Ignacio Jose; NIETO, Maria (2019), *The place tissue: geographics intersections, the case of Erasmus latin students*, «Anales de Geografía de la Universidad Complutense», 39, n. 2, p. 337-357

LESJAK, Miha; JUVAN, Emil; INESON, Elizabeth M.; et ál. (2015), *Erasmus student motivation: Why and where to go?*, «Higher Education», 70, n. 5, p. 845-865

SIN, Cristina; TAVARES, Orlanda; NEAVE, Guy, (2017), *Student Mobility in Portugal: Grappling With Adversity*, «Journal of Studies in International Education», 21, n. 2, p. 120-135

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE TURISMO (1994): *Recomendaciones sobre estadísticas del turismo*. New York: Naciones Unidas.

PAWLOWSKA, Ewa; MARTÍNEZ, Fidel (2009), *Una aproximación al impacto económico directo del turismo académico: el caso de los intercambios Erasmus en la Universidad*

de Santiago de Compostela, «Revista Galega de Economía», 18, n. 2, p. 91-110

SOARES, Maria Eduarda; MOSQUERA, Pilar (2019), *Linking development of skills and perceptions of employability: the case of Erasmus students*, «Economic Research-Ekonomska Istrazivanja», p. 1-19

VILLALBA, M. Teresa; CASTILLA, Guillermo; REDONDO-DUARTE, Sara (2018), *Factors with influence on the adoption of the flipped classroom model in technical and vocational education*, «Journal of Information Technology Educacion: Research», 17, p. 441-469

