

*Scuola di Dottorato di Ricerca in
"Antropologia ed Epistemologia della
complessità" – XXIV ciclo*

*Doctorado Interdepartamental en Ciencias de
la Educación y Didácticas Específicas*

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Educación

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
BERGAMO**



UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA



***Concezioni della sostenibilità e
orientamenti temporali in contesti
educativi informali***
L'esperienza dei Gruppi di Acquisto Solidale

***Conceptos de sostenibilidad y
orientaciones temporales
en contextos educativos informales***
La experiencia de los Grupos de Compra Solidaria

Tesi di dottorato

Tesis doctoral

Direttori di tesi:

prof. Mario Salomone

prof. Enrique Garcia Pascual

prof.ssa Rosario Fernandez Manzanal

Tesis dirigida por:

Dr. Mario Salomone

Dr. Enrique García Pascual

Dra. Rosario Fernández Manzanal

Dottorando Valerio Contini

Tesis doctoral presentada por Valerio Contini

ANNO ACCADEMICO 2011-2012

AÑO ACADÉMICO 2011-2012

*Spesso la vera sapienza del futuro è soltanto
sapienza del presente in relazione al passato*

(I:Ching)

*Tu sai bene che il parlare scorretto non solo è cosa per sé sconveniente,
ma fa male anche alle anime*

(Platone, Fedone, 115e)

*In ogni schema ordinato tendente a comporre il modello della vita umana
è necessario introdurre una certa dose di anarchia*

(Bertrand Russell, Saggi scettici)

INDICE

Introduzione	9
1. Motivazione e contestualizzazione della ricerca	11
1.1 Lo stato della questione	14
1.1.1 Sostenibilità e educazione	14
1.1.2 L'orientamento temporale	19
1.1.3 Educazione permanente, pedagogia sociale e nuovo ruolo strategico dell'educazione informale	22
1.2 Le finalità e gli obiettivi specifici della ricerca	29
1.3 Innovatività e rilevanza della ricerca	33
Parte prima	35
Capitolo 1	
Le varianti del concetto di <i>sostenibilità</i>	39
1.1 Inquadrare il problema	39
1.2 Le varianti del concetto di <i>sostenibilità</i> . <i>Sostenibilità debole, sostenibilità forte, sostenibilità integrale</i>	43
1.2.1 La <i>sostenibilità debole</i>	44
1.2.2 La <i>sostenibilità forte</i>	45
1.2.3 La <i>sostenibilità integrale</i>	46
1.3 Le varianti della <i>sostenibilità</i> . La <i>sostenibilità integrale</i> come valore universale e non negoziabile	47
1.4 Le varianti della <i>sostenibilità</i> . <i>Sostenibilità come etica dell'adattamento</i>	49
1.5 Le varianti della <i>sostenibilità</i> : <i>crescita economica sostenibile e sviluppo umano sostenibile</i>	51
1.6 Le varianti del concetto della <i>sostenibilità</i> . Il <i>Rapporto Brundtland</i>	53
1.7 Le varianti della <i>sostenibilità</i> . <i>Caring for the Earth</i> : la <i>sostenibilità come sviluppo comunitario locale sostenibile</i>	54
1.8 Le varianti della <i>sostenibilità</i> . Il Summit della Terra di Rio de Janeiro: la <i>sostenibilità integrale</i>	58
1.9 Le varianti della <i>sostenibilità</i> . La <i>Dichiarazione di Salonicco</i>	61
Capitolo 2	
Sostenibilità e educazione	65
2.1 L'educazione sostenibile come educazione al futuro e per il futuro	65
2.1.1 Educare al futuro e per il futuro	65
2.1.2 <i>Futures envisioning</i> : una strategia chiave dell'educazione per la <i>sostenibilità</i>	70
2.1.3 Pensare filosoficamente il futuro	73
2.1.4 Spunti per la riflessione	79
2.2 L'educazione sostenibile come educazione per la cittadinanza democratica attiva	82
2.2.1 <i>Cittadinanza</i> : polisemia e instabilità di un concetto	85

2.2.2	Cittadinanza, appartenenza, <i>status</i> e ruolo	86
2.2.3	Cittadinanza, democrazia, partecipazione	88
2.2.4	Dalla cittadinanza nazionale esclusiva alle cittadinanze plurime inclusive	89
2.2.5	Identità terrestre, cittadinanza planetaria e antropoetica	90
2.2.6	Paradigma della sostenibilità e nuove forme della cittadinanza: alcuni spunti per la riflessione	93
2.3	L'educazione sostenibile come educazione ai valori	95
2.3.1	L'etica della sostenibilità	96
2.3.2	La revisione teorica dell'etica di Hans Jonas	98
2.3.3	La <i>complessità</i> come istanza etica	100
2.3.4	Conseguenze educative dell'etica della sostenibilità	102
2.4	L'educazione sostenibile come <i>lifelong</i> e <i>lifewide learning</i>	106

Parte seconda

119

Le scelte metodologiche

Capitolo 1

I criteri	121	
1.1	Il fenomeno dei Gruppi di Acquisto Solidale (GAS) e le ragioni della scelta dei quattro GAS coinvolti nella ricerca	121
1.1.1	Le ragioni della scelta dei quattro GAS coinvolti nella ricerca	125
1.2	La ricerca sul campo. Struttura, obiettivi, modalità di realizzazione	127
1.3	La ricerca sul campo. Le scelte metodologiche di fondo	130
1.3.1	Metodologia quantitativa e metodologia qualitativa	130
1.3.1.1	La metodologia quantitativa	131
1.3.1.2	La metodologia qualitativa	131
1.3.1.3	Metodologia quantitativa e qualitativa possono coesistere?	133
1.3.2	La metodologia adottata in questa ricerca	135
1.3.2.1	Il metodo etnografico	138
1.4	La ricerca sul campo. Il processo, gli strumenti, i criteri	142
1.4.1	Il processo della ricerca	142
1.4.2	Gli strumenti della ricerca	144
1.4.3	I criteri della ricerca	144
1.5	L'osservazione delle attività dei GAS e l'analisi dei documenti: criteri, modalità, strumenti	146
1.5.1	L'osservazione delle attività dei GAS	146
1.5.1.1	Che cosa abbiamo osservato	148
1.5.1.2	La registrazione dell'osservazione	150
1.5.1.3	L'analisi del materiale empirico raccolto	151
1.5.2	La raccolta e l'analisi dei documenti prodotti dai GAS	153
1.6	Le interviste individuali semistrutturate: criteri, modalità, strumenti	154
1.6.1	La realizzazione delle interviste	158
1.6.2	Il <i>setting</i> delle interviste	159
1.6.3	La conduzione delle interviste	160
1.6.4	L'analisi delle interviste	161

Parte terza

Cronaca di una tribù (e di quattro suoi *clan*). Orientamenti temporali, concezioni della sostenibilità e dinamiche educative nei Gruppi di Acquisto Solidale 163

Capitolo 1

L'Inventario della Prospettiva Temporale (ZTPI) di Zimbardo e Boyd. Caratteristiche, modalità di somministrazione, elaborazione dei risultati, analisi e discussione	165
1.1 Le caratteristiche delle prospettive temporali dello ZTPI	168
1.1.1 Il Passato	168
1.1.2 Il Presente	169
1.1.3 Il Futuro	170
1.2 Caratteristiche del campione e modalità di applicazione dello strumento	172
1.3 Procedimento per l'elaborazione dei dati e presentazione riassuntiva dei risultati	174
1.4 Discussione dei risultati	175
1.4.1 <i>Passato negativo – Passato positivo</i>	175
1.4.2 <i>Futuro</i>	176
1.4.3 <i>Presente edonistico</i>	177
1.4.4 <i>Presente fatalistico</i>	178

Capitolo 2

Le concezioni della sostenibilità. Caratteristiche del questionario aperto, modalità di somministrazione, elaborazione dei risultati, analisi e discussione	181
2.1 Caratteristiche dello strumento, struttura del campione e modalità di Applicazione	181
2.2 Procedimento per l'elaborazione dei dati e presentazione riassuntiva dei risultati	184

Capitolo 3

Cronaca di una tribù (e di quattro suoi <i>clan</i>). Concezioni della sostenibilità, orientamento al futuro e dinamiche educative nei Gruppi di Acquisto Solidale	203
3.1 I quattro <i>clan</i> e i loro modelli di organizzazione sociale	204
3.1.1 I quattro GAS coinvolti nella ricerca: storia, identità, struttura, forme organizzative	204
3.1.1.1 Il GAS Pavia	204
3.1.1.2 I GAS Stronauti	206
3.1.1.3 Il GAS Tortona	207
3.1.1.4 Il GAS Voghera	208
3.1.2 Il contesto fisico	209
3.1.3 Le interazioni sociali	211
3.2 Le dinamiche educative nei GAS	213
3.2.1 L'azione educativa del GAS in quanto gruppo sui <i>gasisti</i>	215

3.2.2	La relazione educativa tra <i>gasisti</i> e produttori	222
3.2.2.1	L'azione educativa dei <i>gasisti</i> verso i produttori	225
3.2.2.2	L'azione educativa dei produttori verso i <i>gasisti</i>	227
3.2.3	L'azione educativa rivolta al territorio	231
3.2.3.1	Il modello di GAS Tortona	234
3.2.3.2	Il modello di GAS Pavia	236
3.2.4	La formazione dei nuovi <i>gasisti</i>	240
3.3	I GAS e le concezioni della sostenibilità	242
3.3.1	La nozione di sostenibilità di GAS Voghera	248
3.3.2	La nozione di sostenibilità di GAS Pavia	249
3.3.3	La nozione di sostenibilità di GAS Tortona	250
3.3.4	La nozione di sostenibilità dei GAS Astronauti	251
3.4	I GAS e l'orientamento al futuro	254
3.5	I GAS: uno spazio per l'educazione alla sostenibilità delle relazioni umane	263
3.6	I GAS come palestre di educazione alla cittadinanza democratica attiva	268

Capitolo 4

Criticità e proposte	277
-----------------------------------	-----

4.1	Il rischio della <i>sostenibilità</i> come semplice collante retorico-discorsivo	279
4.2	Cura per il futuro e primato della contingenza. Una coesistenza possibile?	281
4.3	Potenzialità e limiti del nuovo <i>vicinato elettivo gasista</i>	283
4.4	La <i>cittadinanza sostenibile gasista</i> come semplice pratica quotidiana	285
4.5	Buoni propositi per il futuro: tre possibili piste per proseguire la ricerca	288
4.5.1	Fare il punto sullo stato della ricerca	289
4.5.2	Favorire il buon uso delle parole e lo sviluppo di competenze Metacognitive	290
4.5.3	Governare l'azione educativa informale dei GAS	292
4.6	Epilogo	295

Bibliografia	301
---------------------------	-----

Appendici	337
------------------------	-----

Appendice 1	Caratteristiche del campione e sue articolazioni interne (singoli GAS e suddivisioni per genere, età, livello di istruzione e professione)	339
Appendice 2	Il questionario ZTPI (Zimbardo Time Paradox Inventory)	345
Appendice 3	Elaborazione grafica delle medie calcolate per le cinque prospettive temporali dello ZTPI	349
Appendice 4	Il questionario aperto sulle concezioni della sostenibilità	357
Appendice 5	Il progetto Scuole sostenibili di GAS Pavia	359

Introduzione

Il dibattito sviluppatosi nella società contemporanea intorno ai fattori globali di crisi (economica, ambientale, politica) e alle prospettive future dell'educazione propone oggi chiavi di lettura che insistono, talvolta in modo ripetitivo e persino fastidioso, su parole come *sostenibilità*, *società della conoscenza*, *educazione permanente*.

Da questo dibattito spesso si ricava l'impressione che si sia già consumata una rivoluzione silenziosa: che le nostre società siano già oggi orientate verso un futuro responsabile, equo, giusto; che si siano già realizzate condizioni reali per la democratizzazione dei processi di apprendimento; che si siano già avviati processi per l'integrazione delle modalità formali, non formali e informali dell'educazione; che sia già in atto la trasformazione delle nostre società in veri e propri *learning network* diffusi. Il dibattito in corso sembra cioè dare per scontato che sia già in corso avanzato di realizzazione quella che potremmo definire una nuova e positiva tappa di ciò che un tempo avremmo definito le *sorti magnifiche e progressive dell'umanità*.

In realtà, la mia esperienza di vita, tanto nella dimensione privata quanto in quella professionale, mi ha portato a riconoscere come questo dibattito sia, in molti suoi aspetti, la manifestazione di una retorica che tende ad enfatizzare in modo acritico, e in definitiva a legittimare, concetti e prospettive di sviluppo delle nostre comunità già *a priori* nettamente orientati e quasi mai democraticamente dibattuti e condivisi. Una retorica che ha come effetto quello di spingerci a rinunciare ad essere realmente, in prima persona, protagonisti di un impegno quotidiano e diffuso per la democratizzazione dei processi, delle organizzazioni e dei contesti.

Come docente di Filosofia e Storia nei licei italiani ho avuto l'opportunità di partecipare, nell'arco di quasi un ventennio, alla gestione e all'implementazione di progetti molto vicini al nucleo centrale di questa ricerca: educazione alla sostenibilità, alla cittadinanza attiva, alla cooperazione e allo sviluppo; integrazione tra modalità educative formali, non formali e informali. Progetti che si sono realizzati attraverso collaborazioni internazionali (europee e mondiali), spesso attraverso reti a livello locale, regionale, nazionale o soprannazionale, strutture nelle quali convergevano competenze e intenzionalità di soggetti tra loro molto diversi (scuole, ONG, enti governativi, ecc.). Queste esperienze sono state poi arricchite nel corso del tempo dall'esperienza accumulata negli stessi ambiti tematici come formatore di docenti e come esperto valutatore di progetti.

La valutazione in termini di crescita di competenze professionali di tutto il lavoro svolto in questi anni è sicuramente molto positiva. E' altresì piena la consapevolezza di aver dato vita a processi educativi e formativi importanti che, sviluppati e nutriti nel tempo, hanno *segnato* l'evoluzione personale e, perché no, talvolta il destino dei miei studenti, veri destinatari di queste pratiche educative.

Questa stessa esperienza mostra invece dei contorni più problematici se si considerano aspetti più complessivi, che vanno oltre le singole esperienze personali. Si evidenziano in particolare alcune importanti criticità, le stesse in definitiva che hanno avuto un ruolo molto importante nello spingermi ad intraprendere il percorso dottorale durante gli ultimi quattro anni. A fronte dei risultati positivi cui ho accennato in precedenza, ho infatti osservato, nel corso degli anni, una crescente difficoltà nel trasferire all'istituzione scolastica nelle sue diverse articolazioni i percorsi didattici ed educativi realizzati, nel trasformarli in un patrimonio condiviso di pratiche e saperi per il sistema educativo nel suo complesso, in un elemento di crescita per un territorio nella sua globalità.

Nonostante il moto propulsivo innescato, in particolare per quanto riguarda i progetti educativi in dimensione europea (accolti e condivisi con entusiasmo dai loro specifici destinatari, cioè studenti, docenti e famiglie), mi sono dovuto confrontare con una situazione di sostanziale *vuoto istituzionale* e di progressivo indebolimento di un quadro pedagogico di fondo all'interno del sistema scuola al quale fare riferimento. In molti casi la stessa istituzione scolastica pareva sostenere le iniziative solo in termini puramente formali, con modalità che non permettevano l'avvio di processi di *appropriazione* dei risultati e di *rilancio* di nuovi obiettivi e di nuove pratiche. Per altro, va sottolineato che la stessa scuola si trovava spesso ad agire in un drammatico *vuoto sociale*, in un contesto locale nel quale istituzioni, altre agenzie formative e il clima generale contraddicevano in sostanza ciò che quotidianamente insegnanti e studenti elaboravano e costruivano insieme.

In aggiunta a tutto ciò, lo stesso sistema educativo scolastico mi è apparso marcatamente caratterizzato da logiche organizzative e gestionali via via più rigide, responsabili di creare, di fatto, un aumento di entropia complessiva (Tramma, 2009). Da qui la percezione di una crescente contraddizione presente nel contesto educativo: un'adesione superficiale al nuovo che di volta in volta si presentava e, nel contempo, un'incapacità di fondo di sostenere concretamente e di integrare le esperienze nella propria struttura (Capra, 1998, p. 178) al fine di generare un nuovo *mondo di cognizione* (Varela & altri, 1991, p. 166; Capra, 1998, p. 298).

L'effetto di questa situazione è stato un profondo, crescente, senso di frustrazione e di impotenza. In particolare, la sensazione è stata quella di provare quotidianamente su di sé la verità di ciò che alcune ricerche (Uzzell, 1999) mettono oggi sempre più frequentemente in evidenza: l'educazione formale, in particolare quella scolastica, nel suo occuparsi di temi quali la promozione di comunità sostenibili, di un futuro sostenibile, nella sua ambizione di farsi promotrice di criteri innovativi, orientati all'equità, alla solidarietà, alla sobrietà, cui ispirare il nostro vivere insieme risulta sempre più spesso sostanzialmente ininfluenza, quando non responsabile della promozione di atteggiamenti e comportamenti non sostenibili.

Nel corso degli anni, soprattutto degli ultimi anni (da quando cioè i processi cui accennavo in precedenza hanno subito una fortissima accelerazione), credo siano aumentati esponenzialmente i dubbi sul fatto che l'educazione formale, i sistemi scolastici in particolare, sia realmente in grado di svolgere quell'effetto catalizzatore di cambiamento nel quale in passato abbiamo creduto. Sembra sempre più difficile, cioè, continuare a credere che, agendo attraverso l'educazione scolastica, sia possibile accrescere l'attenzione per i problemi ambientali e promuovere in modo significativo la sostenibilità e la capacità di farsi carico del futuro. Una sensazione confermata, del resto, dal fatto che psicologi ambientali, pedagogisti e educatori/formatori contestano in modo sempre più deciso il *wishful thinking* (spesso assunto a bandiera dalle grandi organizzazioni internazionali e da svariati soggetti del mondo politico e della società civile) secondo il quale delegando alla scuola e agendo pressoché esclusivamente sui giovani, sia possibile ri-orientare l'intera società nella direzione della sostenibilità.

Un secondo elemento fondamentale per la mia decisione di intraprendere questo percorso accademico e di dedicarmi alla realizzazione di questa ricerca è stata poi la constatazione di una chiusura crescente, sino a rasentare la completa estraneità, della comunità in cui vivo ed opero rispetto ai grandi dibattiti che pur hanno preso vita e animato, in questi anni, non solo la comunità mondiale, ma anche tante realtà locali. Mi riferisco, in particolare, ai temi dello sviluppo di comunità, della sostenibilità, della educazione permanente, della difesa e della promozione delle peculiarità territoriali.

Il bisogno che ho sentito è stato allora quello di impegnarmi per portare questi temi e queste sensibilità all'attenzione di quelle persone che, organizzate in piccole ma concrete realtà, già agivano concretamente per la promozione della sostenibilità e per la costruzione di immagini

condivise di futuro. Il mio *avvicinamento* a queste realtà ha avuto il significato di ricercare contesti più *sensibili* nei quali fosse possibile implementare e valorizzare percorsi suscettibili di lasciare *tracce* incisive sul territorio. L'auspicio sottinteso quello di poter contribuire a creare le condizioni affinché, in prospettiva, queste persone e le loro esperienze possano diventare catalizzatori ed elementi di traino per percorsi di sostenibilità e di cittadinanza democratica attiva, per generare veri e propri processi di *empowerment* e di *emplacement*, finalizzati alla costruzione di quelli che *Caring for the Earth* definisce “percorsi di sviluppo comunitario sostenibile”.

Il terzo *motore* di questa mia scelta è stata poi, senza alcun dubbio, la curiosità per saperi e pratiche che nel corso degli anni avevo avuto modo di incontrare, a volte di conoscere ed apprezzare più in profondità. Esperienze che si organizzano in strutture del tutto diverse da quelle con le quali avevo avuto modo di confrontarmi in passato e che, tra molte difficoltà, cercano caparbiamente di costruire il nuovo e nello stesso tempo di dare continuità al meglio che un territorio è stato in grado di creare nel corso del tempo: l'allevatore che si spende per *salvare* gli ultimi capi di una razza tradizionale in un territorio che un tempo proprio di quelli faceva un segno identitario; l'azienda dell'agricoltore biodinamico che fa della propria organizzazione un presidio di rispetto per l'ambiente e di integrazione di disabili psichici gravi; l'azienda dell'allevatore-casaro, che continua la produzione di un formaggio tradizionale resistendo all'aggressività della grande distribuzione; la cascina dell'agricoltore biologico, che mantiene in vita con passione e dedizione varietà antiche di frutta; l'aggregazione spontanea di famiglie in Gruppi di Acquisto, che intendono, con le proprie scelte, appoggiare e nutrire pratiche di produzione e di vendita sostenibili dal punto di vista ambientale, sociale ed economico.

Questa ricerca rappresenta quindi il punto di convergenza di percorsi personali, di esperienze professionali, di incontri umani, di discussioni, di percorsi di condivisione. Nasce senza dubbio dalla volontà di offrire un contributo al dibattito attuale su temi che sono indubbiamente strategici, ma che, al tempo stesso, si presentano in forme controverse e culturalmente piuttosto instabili: la sostenibilità, la sua dimensione educativa, la dimensione immaginativa collegata al futuro, la dimensione informale dell'educazione e l'importanza che essa sarà destinata ad assumere nelle società di domani.

Soprattutto, però, questa ricerca trova la propria ragion d'essere fondamentale nel desiderio di contribuire a dare respiro all'azione di alcuni soggetti, che già oggi sono impegnati in quella conversione culturale, sociale, economica destinata ad essere il reale fondamento della costruzione di un futuro sostenibile. Mettere cioè a disposizione di una comunità, sensibilità, conoscenze e competenze sviluppate nell'arco di anni per contribuire a sostenere processi di cittadinanza attiva ed esperienze di protagonismo *dal basso* attraverso cui promuovere quella conversione ecologica, quel cambio di rotta, che credo oggi non sia più rinviabile.

In questo senso, questa ricchissima esperienza di dottorato, in particolare questa ricerca, rappresenta per me non tanto una chiusura quanto l'apertura di una possibile nuova stagione di vita e, forse, di nuovi orizzonti professionali futuri. In questa prospettiva, tutti coloro che ho incontrato, ed i *gasisti* in particolare, sono stati non tanto degli oggetti di studio, quanto piuttosto dei veri compagni di viaggio in questo lungo e non certo semplice percorso di scoperta, conoscenza e condivisione. A loro va perciò un ringraziamento del tutto speciale.

1. Motivazione e contestualizzazione della ricerca

Il nostro tempo è caratterizzato da un'accelerazione intensa e sempre meno prevedibile dei cambiamenti. Per di più, i settori della realtà e della nostra vita nei quali instabilità e imprevedibilità

si manifestano si stanno moltiplicando: la politica, l'economia, l'ambiente, l'educazione, le visioni del mondo, ecc.

Ciò rende questa nostra epoca storica unica, diversa da ogni altra precedente, un'epoca caratterizzata da una imprevedibilità, da una *liquidità* (Bauman, 2006) e *opacità* (Innerarity, 2004) della realtà, dovute essenzialmente, ma non solo, alla complessità e alla interconnessione globale.

La condizione esistenziale dell'umanità all'ingresso nel terzo millennio è inoltre caratterizzata dall'ambivalenza. Da un lato quella che si sta aprendo è un'epoca di sconvolgimenti politici, economici, ambientali, geopolitici di dimensioni e complessità del tutto inedite. L'umanità è assillata da crisi e problemi nuovi e di gravità inaudita, che potranno generare in futuro (anche a breve termine) catastrofi immani, moltiplicare le guerre, minare le basi della democrazia, aggravare le condizioni di vita di centinaia di milioni di esseri umani.

Dall'altro, questi sconvolgimenti offrono anche la possibilità di grandi cambiamenti, di inaugurare prospettive in precedenza ritenute utopistiche. I cambiamenti sconvolgenti in atto potranno cioè essere per l'umanità l'occasione per garantire a se stessa la soluzione di questi problemi e il miglioramento della qualità della vita per il maggior numero di persone possibile. Ciò dipenderà però dalla capacità della comunità umana planetaria di approfittare della sfida per tornare a pensare in grande, per immaginare e praticare nuove vie. Dipenderà dalla capacità di mettere in discussione quel *pensiero unico* che negli ultimi decenni le ha imposto la prospettiva dell'*eterno presente* (Innerarity, 2007; Augé, 2009), l'ha resa incapace di qualsiasi elaborazione di ampio respiro, per tornare a saper *pensare il futuro*, a costruire quelle che Alexander Langer amava definire *utopie concrete*, progetti praticabili e al tempo stesso radicalmente alternativi allo stato di cose esistente.

Come sostengono molti studiosi, tutte le grandi organizzazioni transnazionali (ONU, UE, Consiglio d'Europa, ecc.) e, almeno a parole, buona parte della comunità politica, la possibilità di mettere sotto controllo i fattori di crisi globale con i quali l'umanità si deve confrontare è affidata oggi in particolare all'educazione.

I sistemi educativi e formativi, in tutte le loro forme, sono oggi di fronte ad un bivio. Possono favorire l'affermarsi di una nuova *umanità empatica* (Rifkin, 2010) e di una più ampia "democrazia cognitiva" (Bocchi & Ceruti, 2004, p. XI), centrata essenzialmente sul superamento delle barriere tradizionali tra le discipline, la diffusione di nuovi saperi e di competenze fluide, *evolutive*, transdisciplinari, integrate, la moltiplicazione e diffusione delle opportunità formative. Oppure possono *gettare la spugna* e accettare lo strapotere delle logiche economiche e tecnocratiche che già oggi favoriscono il moltiplicarsi e l'approfondirsi delle crisi e delle disuguaglianze.

Di fronte alle crisi globali del mondo attuale e al dovere di ripensare il futuro a partire da nuovi quadri concettuali, i sistemi educativi e formativi sono chiamati a reagire con un cambiamento profondo, egualmente radicale. Per vincere la sfida dovranno trasformarsi in sistemi integrati di formazione permanente, in grado di offrire agli individui, in tutte le età e le dimensioni della vita, la possibilità e gli strumenti per affrontare le crescenti discontinuità delle proprie esistenze.

Dovranno, nello stesso tempo, saper rimettere in gioco e riprogettare la propria architettura per trasformarsi in tempo reale in risposta a stimoli sempre più numerosi e veloci che verranno dalla realtà.

Dovranno saper offrire ai soggetti le competenze necessarie per poter costruire, adattare e ridisegnare le mappe cognitive necessarie per decifrare la realtà e trovare un equilibrio con essa.

Mappe in grado di evolvere, allargarsi, ristrutturarsi per rispondere efficacemente al rapido modificarsi della realtà e dei problemi.

Dovranno saper creare le condizioni per un dialogo tra culture, punti di vista e sensibilità diverse, favorire il massimo grado possibile di interazione e dialogo tra le culture e le identità, individuali e collettive, costruire consenso su un insieme di principi democratici fondamentali che possano essere di beneficio a individui e società creando le condizioni per il pieno sviluppo dell'essere umano, della sua consapevolezza della libertà e della dignità di cui è portatore e per la sua formazione alla cittadinanza e al valore della convivenza civile. Ciò equivale a dire che i sistemi educativi e formativi dovranno saper garantire le condizioni indispensabili per l'evoluzione del genere umano e per la sua stessa sopravvivenza in futuro.

L'educazione deve sapere oggi individuare nuove grandi finalità che possano favorire da parte dei soggetti la percezione, l'analisi e la comprensione dei cambiamenti, il saper essere cittadini consapevoli e responsabili nei confronti di sé, dell'ambiente e delle comunità di appartenenza (locali, nazionali, sopranazionali e planetaria).

Gran parte della pubblicistica accademica e i piani d'azione elaborati dalle grandi organizzazioni internazionali (ONU, UNESCO, UE, Consiglio d'Europa, ecc.) considerano oggi la formazione alla comprensione-gestione della complessità del reale e alla progettazione di un *futuro sostenibile* le finalità fondamentali, irrinunciabili, dell'azione educativa, veri e propri imperativi per i diversi ambiti dell'azione educativo-formativa, scolastica e non, formale, non formale e informale. Formazione al cambiamento, al futuro, a uno sviluppo umano sostenibile; formazione permanente (che dura l'intero arco della vita), globale, integrale (che coinvolge la persona nella pluralità delle sue dimensioni), trasversale e sistemica vengono oggi riconosciute come priorità assolute per i sistemi formativi. Almeno a livello di documenti programmatici e di dichiarazioni di intenti.

Sino ad oggi i sistemi educativi hanno però avuto evidenti difficoltà ad avanzare con decisione, coerenza ed efficacia su questo terreno. A volte hanno compiuto rotture forti sul piano delle dichiarazioni di principio, della dichiarazione di intenzioni, dei documenti di riferimento normativo. A queste rotture raramente sono però seguite trasformazioni altrettanto decise e profonde sul piano delle prassi, dell'organizzazione e dell'operatività.

I sistemi educativi si sono mostrati in difficoltà nel compiere cambiamenti radicali di rotta. Hanno mostrato volontà politiche deboli o assenti, hanno sostanzialmente perpetuato logiche di tipo economicistico-produttivistico e positivista-istruktivistico-behaviourista, mostrando grande difficoltà ad affermare nei fatti un nuovo paradigma capacitativo-costruttivista che possa mettere l'uomo in condizione di ripensare in modo radicale i modelli fallimentari di sviluppo praticati sino ad oggi (vale a dire i principali responsabili della situazione attuale).

Un'inerzia che, di fronte all'aggravarsi delle crisi ambientali, economiche, sociali, induce oggi alcuni ambienti politici e culturali ad identificare i sistemi educativo-formativi come uno dei principali fattori responsabili della difficoltà che l'umanità incontra a rispondere alle sfide attraverso una trasformazione radicale del proprio modello di sviluppo (Sterling 2001a, 2001b).

Le crisi globali contemporanee impongono il problema della sostenibilità delle nostre scelte e delle nostre azioni, propongono un nuovo orizzonte etico collettivo orientato al futuro, richiamano al dovere di impegnarsi per la conservazione "delle condizioni ritenute più adatte a mantenere l'equilibrio di tutta la comunità biotica" (Zanato Orlandini, s.d.). Chiedono all'educazione di saper essere il motore fondamentale di un riorientamento sostenibile dei processi e delle forme di organizzazione sul piano economico, sociale, culturale.

L'educazione per la sostenibilità (o per un futuro sostenibile)¹, in particolare, si propone di raccogliere questa sfida, di promuovere cambiamenti costruendo giorno per giorno le condizioni per l'esercizio della capacità di scegliere responsabilmente per la realizzazione di quale mondo possibile impegnarsi. L'educazione per la sostenibilità si fa cioè strumento per la costruzione del mondo di domani, vuole offrire agli individui e alle società le competenze, le conoscenze, le visioni prospettive ed i valori indispensabili per vivere in modo sostenibile, nel rispetto dei bisogni umani, secondo modalità compatibili con l'uso sostenibile delle risorse naturali e le necessità del pianeta, nella prospettiva della promozione del principio della solidarietà umana a livello planetario.

1.1 Lo stato della questione

1.1.1 Sostenibilità e educazione

A partire dagli anni '70 del secolo scorso, la nozione di *sostenibilità* e il relativo paradigma epistemologico si sono affermati come il riferimento essenziale per la riflessione sullo stato attuale del pianeta e dell'umanità e per l'elaborazione di un modello di intervento in grado di garantire un possibile equilibrio tra le diverse dimensioni dello sviluppo umano e tra queste e la salvaguardia dell'ambiente.

Il termine *sostenibilità* è oggi tra i più utilizzati nel linguaggio scientifico, tecnico e politico (Meira, 2005), mentre lo *sviluppo sostenibile* è senza dubbio uno dei concetti di rottura più importanti del secolo e in prospettiva del nuovo millennio. L'intera decade degli anni '90 verrà ricordata come il periodo nel quale l'attenzione mondiale è stata, almeno a livello formale e di intenzioni, concentrata sullo sviluppo sostenibile.

Nel corso di più di trenta anni, il concetto di *sostenibilità* è stato analizzato, sviluppato, approfondito, a volte banalizzato o mitizzato. La sua plurivocità semantica è stata amplificata, mentre le aspettative intorno ad esso sono costantemente cresciute. Autori come Bybee (1991), arrivano addirittura a ritenere che quella della *sostenibilità* sia "l'idea centrale unificatrice maggiormente necessaria in questa fase della storia dell'umanità" (citato in Novo, 2006, cap. 3, traduzione italiana a cura dell'autore).

Un'idea quindi con potenzialità straordinarie per la costruzione di una nuova visione coerente della realtà, con implicazioni educative forti ed evidenti, esplicitate da tutti i documenti di riferimento internazionali e analizzate a fondo negli ultimi anni dalla comunità accademica.

Esiste oggi un certo accordo a livello politico ed accademico a proposito del fatto che l'educazione sia il mezzo più potente ed efficace attraverso il quale la società può riuscire ad elaborare visioni sostenibili del futuro e creare le condizioni opportune per la realizzazione di questi scenari possibili. La ricerca accademica e le strategie d'azione elaborate nella prospettiva dello sviluppo sostenibile dalle organizzazioni internazionali (ONU, OECD, EU, Consiglio d'Europa, l'organizzazione dei Paesi Baltici scandinavi e della Finlandia, ecc.) sottolineano il ruolo chiave che spetta all'educazione e alla formazione nella costruzione di un futuro sostenibile. A livello internazionale, il Decennio dell'Educazione per lo sviluppo Sostenibile - promosso dall'ONU, coordinato dall'UNESCO e attualmente nella sua fase conclusiva - riflette in modo evidente la funzione decisiva che viene riconosciuta in questo senso all'educazione e alla formazione.

Già nel 1973, Schumacher descriveva l'educazione come la "risorsa più importante" (p. 64) per realizzare una società giusta ed ecologica. Da allora, una lunga serie di incontri e di documenti

¹ Queste sono le formule utilizzate nell'ambito del Decennio dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (DESS) e attualmente più largamente condivise

internazionali ha sistematicamente sottolineato il ruolo decisivo che l'educazione può svolgere nella ricerca di forme sostenibili di sviluppo della comunità umana. Limitandoci, per ovvie ragioni, solo ai più importanti possiamo ricordare: il Rapporto Brundtland (WCED, 1987);² la World Conservation Strategy del 1980 (IUCN, UNEP & WWF 1980, sect. 13);³ "Caring for the Earth" (IUCN, UNEP & WWF 1991 p. 5);⁴ "Agenda 21" (UNESCO-UNEP 1996);⁵ il "Discussion Paper for the Thessaloniki Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability" (UNESCO 1998, p. 15);⁶ la Quarta Sessione della Commissione sullo Sviluppo Sostenibile (UNESCO-UNEP 1996, pp. 2-3);⁷ la riunione di coordinamento del 1998 della Commission on Sustainable Development.⁸

Molte iniziative, a livello internazionale, regionale e nazionale, hanno recentemente contribuito a creare le condizioni per una comprensione più chiara del concetto di *educazione per lo sviluppo sostenibile* e delle sue possibili applicazioni specifiche. Per esempio, l'UNESCO, in collaborazione con "Education International"- la più grande organizzazione mondiale dei docenti - ha recentemente elaborato un programma multimediale specifico per la formazione dei docenti denominato "Teaching and Learning for a Sustainable Future".⁹

Si sono così raggiunti alcuni risultati importanti. È stato messo progressivamente in primo piano il nuovo vocabolario dell'educazione per la sostenibilità; si è affermata la necessità di educare e attivare tutti i settori della società per realizzare uno stile di vita sostenibile; sono stati messi a punto piani d'azione nazionali e regionali coerenti con questi principi.

Solo in un numero limitato di situazioni queste novità si sono però tradotte realmente in iniziative politiche ed amministrative coerenti, in progetti effettivi di riorientamento complessivo dei sistemi di istruzione e formazione secondo i principi della sostenibilità.

Un enorme sforzo sul piano dell'elaborazione teorica e della sperimentazione di esperienze educative ispirate ai principi della sostenibilità¹⁰, al quale non ha corrisposto un eguale impegno da parte degli Stati nel creare cornici istituzionali e nell'implementare programmi educativi coerenti con il paradigma della sostenibilità. Un quadro internazionale che rimane a tutt'oggi, sotto questo punto di vista, estremamente variegato e poco coerente. Da un lato Paesi estremamente attivi e impegnati nel promuovere politiche educative ispirate ai principi della sostenibilità (quali, per citare

² Nel quale viene riconosciuto esplicitamente il nuovo ruolo degli insegnanti e degli educatori.

³ Con la quale si afferma che la nuova missione a lungo termine dell'educazione dovrà essere quella di promuovere e/o rafforzare atteggiamenti e comportamenti coerenti con una nuova etica ecologica.

⁴ Dove si riconosce l'etica del vivere in modo sostenibile come il nuovo paradigma di riferimento educativo.

⁵ Il documento con il quale i Paesi del Nord e del Sud del mondo hanno convenuto sul fatto che l'educazione è il piano decisivo per promuovere lo sviluppo sostenibile e per implementare la capacità delle persone di far fronte alle sfide dell'ambiente e dello sviluppo.

⁶ Il documento nel quale è stato riconfermato l'impegno assunto con *Agenda 21*.

⁷ Il documento nelle cui conclusioni si afferma: "In order to change unsustainable production and consumption patterns and lifestyles, it (is) essential to give great emphasis to the role of education for sustainable development, including environmental economics as well as environmental awareness".

⁸ Nel corso del quale si è sottolineata con forza la necessità di riconoscere alle modalità non-formali e informali dell'educazione (quelle cioè che avvengono nella famiglia e nella comunità) un ruolo decisivo nella realizzazione dei cambiamenti necessari per attuare una educazione per la sostenibilità più ampia, inclusiva ed efficace, realmente attenta ai "bisogni e ai valori locali".

⁹ Accessibile *on line*: www.unesco.org/education/tlsf/

¹⁰ A partire dagli anni '90 del secolo scorso le esperienze di insegnamento/apprendimento legate alla sostenibilità si sono moltiplicate esponenzialmente in contesto europeo e mondiale, seppure a macchia di leopardo e spesso in forma non istituzionalizzata.

solo due esempi, Australia¹¹ e Danimarca¹²). Dall'altro, Paesi nei quali l'iniziativa politica e il coordinamento amministrativo sono estremamente deboli¹³ o addirittura assenti.

Molti indicatori mostrano che, nonostante la massa di iniziative promosse a livello internazionale, locale e nazionale per promuovere nella popolazione atteggiamenti e comportamenti sostenibili, non c'è stato un reale, significativo, riorientamento dei sistemi educativi in questa direzione. Addirittura, l'impressione è che profondità e radicalità del cambiamento necessario, soprattutto in ambito educativo, non siano nemmeno stati realmente compresi da molti politici, professionisti ed esperti.

Al contrario, come alcuni autori (per esempio Hopkins & McKeown, 2002, 2003; Orr, 2003; Sauvé & Berryman, 2003; Sterling, 1992, 2001a, 2001b; Uzzell, 1999) hanno evidenziato con grande efficacia, anzich e agire come promotori di sostenibilità i sistemi educativi spesso hanno la tendenza a perpetuare stili di vita insostenibili. In particolare,   ormai abbastanza chiaro che non vi   garanzia che aumentando la consapevolezza circa la gravità dello stato del Pianeta si possa ottenere un cambiamento nei valori, negli atteggiamenti e nei comportamenti delle persone. Molti studi dimostrano infatti che il semplice offrire conoscenze corrette sullo stato di insostenibilità attuale senza associare ad esse visioni coinvolgenti del futuro, visioni dalle quali appaia chiaro che esistono alternative pi  sostenibili, porta a stati d'animo di apatia e di impotenza, quindi sostanzialmente al disimpegno (a titolo di esempio, si veda lo studio di Kellstedt & altri del 2008 relativo al cambiamento climatico).

Soprattutto la ricerca accademica esprime oggi forti dubbi sulla possibilità di diffondere e radicare socialmente atteggiamenti e comportamenti *sostenibili* semplicemente attraverso programmi educativi *ad hoc*. Altrettanto forti sono oggi i dubbi sulla possibilità che iniziative di educazione per la sostenibilità rivolte ai giovani e promosse solo attraverso il sistema dell'educazione formale possano avere un effetto di traino sugli atteggiamenti e i comportamenti del mondo adulto. (Uzzell, 1999)

Le ragioni che stanno alla base di questa crescente difficoltà che l'educazione incontra nel rispondere alle sfide della sostenibilità sono essenzialmente le seguenti:

- quella della *sostenibilità*   un'idea recente, che si fa strada con notevole difficoltà. Come ha correttamente sottolineato Mayor Zaragoza (2000), la preoccupazione per la sostenibilità dei nostri comportamenti e delle nostre scelte "es indicio de una auténtica revolución de las mentalidades: aparecida en apenas una o dos generaciones, esta metamorfosis cultural, científica y social rompe con una larga tradición de indiferencia, por no decir de hostilidad".
- La nozione stessa di *sostenibilità* ha una natura epistemologicamente instabile, fragile. Tanto la base conoscitiva che quella valoriale della sostenibilità sono variabili, instabili e rivedibili. Ci  pu  avere l'effetto di rendere la nozione di *sostenibilità* inconsistente e poco efficace dal punto di vista educativo, di farne un semplice strumento retorico o addirittura di trasformarla in uno strumento di condizionamento occulto (Naredo, 1996;

¹¹ In Australia la educazione per la sostenibilità   uno degli assi fondamentali della politica educativa nazionale e uno dei temi pi  ampiamente dibattuti a livello accademico.

¹² A testimonianza di questo impegno si veda, a puro titolo esemplificativo, il recentissimo documento *Education for Sustainable Development – A strategy for the United Nations Decade 2005-2014*, pubblicato dal Ministero danese dell'Educazione nel 2009.

¹³ Ricordo a questo proposito il caso italiano. L'Italia   stato uno dei primi Paesi a darsi un documento di indirizzo e coordinamento delle iniziative di educazione allo sviluppo sostenibile (*Carta dei principi di Fiuggi*, 24 aprile 1997), ma rimane ad oggi sostanzialmente privo di una politica coerente per l'educazione per la sostenibilità e con un raccordo molto fragile tra iniziative UNESCO legate al DESS e sistema educativo scolastico.

Hesselink & altri, 2000; Leal Filho, 2000; Luffiego García & Rabadán Vergara, 2000; Huckle & Sterling, 2001; Tilbury & altri, 2002; Hopkins & McKeown, 2002; Wals & Jickling, 2002; Freitas, 2004; Tilbury & Wortman, 2004; Meira, 2005; Novo, 2006; Vilches & altri, 2009; Jones & altri, 2010).

- L'aumento dell'*entropia educativa* caratteristico delle nostre società, effetto della difficoltà crescente che i sistemi educativi incontrano nel rispondere efficacemente alle sfide e ai cambiamenti della società contemporanea (Tramma, 2009) e dell'indebolimento progressivo delle capacità effettive di *governance* della politica.
- Le dimensioni, la complessità e le ripercussioni ad ogni livello (locale, regionale, planetario) delle sfide odierne. L'umanità si trova oggi di fronte a sfide senza precedenti e il riorientamento dell'educazione in funzione della sostenibilità, la traduzione dei valori e dei principi della sostenibilità in obiettivi e percorsi concreti di sostenibilità educativa richiedono capacità di dar vita a forme di cooperazione ad ogni livello e tra una grande varietà di attori (organizzazioni internazionali, governi, la società civile, il settore imprenditoriale, il terzo settore, i media, i sistemi formativi nel loro complesso), estrema efficacia nella *governance*, restituzione di centralità alla politica, capacità di attivare energie e risorse di dimensioni assolutamente senza precedenti nella storia dell'umanità.
- La consapevolezza ancora del tutto insufficiente della profondità e della complessità del cambiamento educativo necessario per la transizione verso una società più sostenibile. In generale, si continua invece a credere che piccoli aggiustamenti siano sufficienti per vincere questa grande sfida. (Fien, 1998; Hesselink & altri, 2000; Huckle & Sterling, 2001; Fien & Tilbury, 2002)

Non è quindi difficile capire perché, soprattutto nel corso degli ultimi due decenni¹⁴, il dibattito sulle possibili implicazioni educative del paradigma della sostenibilità¹⁵ sia stato così animato, tanto a livello politico che accademico.

Non sorprende perciò che la comunità educativa sia oggi sostanzialmente divisa di fronte ad una possibile affermazione del paradigma della sostenibilità in ambito educativo. I punti di vista degli studiosi e degli educatori a proposito del rapporto tra paradigma della sostenibilità e educazione continuano ad essere molto diversi e, probabilmente, difficilmente conciliabili. Pochi dubitano dell'importanza della nozione di *sostenibilità* in ambito educativo. In generale va però osservato che la sua effettiva utilità sembra condizionata da due fattori. Da un lato dalla sua fragilità in quanto concetto organizzativo di riferimento. La nozione di *sostenibilità* è concettualmente debole, carente. Essa allude ad un obiettivo, ma non dice nulla su come mediare tra esigenze contrapposte e tra richiami a orizzonti valoriali incompatibili per conseguirlo.

Dall'altro, l'utilizzabilità effettiva della nozione di *sostenibilità* in ambito educativo è condizionata dal suo carattere critico e di rottura, dal suo essere fondamentalmente alternativo alle concezioni oggi prevalenti dell'educazione.

Per questo, parlare della sostenibilità è in effetti qualcosa di molto diverso dal farne lo scopo dell'educazione o dall'essere effettivamente in grado di utilizzare questa idea come nuovo orizzonte

¹⁴ In particolare a partire dal *Rapporto Brundtland* del 1987, e poi con ancora maggior vigore a seguito della United Nations Conference on Environment and Development di Rio de Janeiro del 1992.

¹⁵ In particolare possiamo ricordare la consultazione *on line* promossa dal governo canadese i cui contributi più significativi sono stati pubblicati nel volume n° 4 del *Canadian Journal of Environmental Education*, la monografia pubblicata da Carnet e altri (2000) a documentazione di questa stessa consultazione e, infine, il dibattito *on line* promosso dall'Inter Departmental Steering Group on Environmental Education olandese i cui risultati sono stati pubblicati da Hesselink, van Kempen e Wals nel 2000.

concettuale di riferimento educativo. Nello stesso tempo, è però vero che la nostra capacità di immaginare un futuro sostenibile e di costruire coerentemente, giorno per giorno, le condizioni per la sua realizzazione dipendono dalla correttezza, dal rigore e dalla cura che poniamo nell'usare la parola *sostenibilità* in relazione alle nostre scelte e alle nostre azioni.

La vita, la nostra vita, è regolata dalle nostre idee, e se le idee regolano la nostra vita, allora di esse dobbiamo avere cura, prima ancora che per semplice amore del sapere per il bisogno che abbiamo di governare la nostra vita mettendo ordine e portando chiarezza nel nostro sapere (Galimberti, 2010, p. 11).

“I *limiti del mio linguaggio* significano i limiti del mio mondo” (Wittgenstein, 1995, p. 88) . Con queste parole Wittgenstein ci ricorda che la ricchezza e la qualità delle parole che usiamo è la condizione essenziale della nostra capacità di dar senso al mondo e, di conseguenza, di *dominare* la realtà, di esercitare un potere su di essa. Dallo stato di salute delle parole, da come sono utilizzate, da quello che sanno significare dipende la nostra possibilità di elaborare progetti, di costruire immagini di un futuro sostenibile e di creare le condizioni per la loro realizzazione effettiva.

Se in generale è vero che la vita è regolata dalle nostre idee, è particolarmente vero che in questa fase storica all'idea di *sostenibilità* spetta una responsabilità particolare nell'orientare l'educazione e con essa la nostra capacità di costruire un futuro sostenibile, assicurando così la continuità dell'organizzazione democratica ed inclusiva delle nostre società. In nessun altro sistema di governo le parole sono importanti come in democrazia. Come ci ha insegnato la Grecia antica, la democrazia è fondamentalmente *dialeghestai*, dialogo, ragionamento comune, confronto favorito dalla circolazione e dal confronto delle opinioni. E, come ha molto opportunamente osservato Gustavo Zagrebelsky, lo strumento essenziale della democrazia sono le parole, la loro quantità (“Il numero di parole conosciute e usate è direttamente proporzionale al grado di sviluppo della democrazia e dell'uguaglianza delle possibilità. Poche parole e poche idee, poche possibilità e poca democrazia; più sono le parole che si conoscono, più ricca è la discussione politica e, con essa, la vita democratica” (2007, p 35) e la loro qualità, cioè la loro effettiva capacità di indicare con precisione e non ambiguità cose e idee (“Le parole non devono essere ingannatrici [...] devono rispettare il concetto, non lo devono corrompere”, ibidem, p. 36)

Negli ultimi decenni, la parola *sostenibilità* è stata però così inflazionata da essere diventata una delle tante *parole d'ordine* che affollano la nostra vita, una di quelle espressioni “del tutto svincolate dai significati [...] [di quelle parole che, n.d.r] non valgono per la capacità di creare e comunicare senso, ma solo per la capacità di attivare effetti meccanici di riconoscimento [...], oggetti inerti il cui significato è completamente indifferente rispetto alla funzione” (Carofiglio, 2010, pp. 57-8).

Sostenibilità è oggi una sorta di *mantra ipnotico*, una nozione subita in modo acritico, dogmatico, che tende a sottrarsi alla discussione e alla critica. La sostenibilità è cioè diventata, in alcuni ambienti e certamente per molte persone comuni (in particolare per molti consumatori) un *mito*, e i miti sono per definizione idee che più che essere possedute ci possiedono, ci governano con mezzi a volte logici ma preferibilmente psicologici e profondi, difficilmente analizzabili razionalmente (Galimberti, 2010, p. 11).

Da idea complessa, problematica, difficile, la *sostenibilità* corre così oggi il rischio di trasformarsi in un mito comodo, rassicurante, capace di togliere dubbi anziché aggiungerne alla nostra visione del mondo. Un'idea che, anziché spingerci ad interrogare il mondo e il nostro sapere, tranquillizza la nostra coscienza e la spinge verso il sonno e la condivisione inconsapevole.

Corriamo cioè il rischio che la nozione di *sostenibilità*, in contraddizione con il suo statuto costitutivo che è critico, complesso, sistemico, instabile, ci spinga a stare nel mondo senza comprenderlo, con una capacità di discernimento critico indebolita. Nata dalla volontà di aumentare la nostra capacità di essere protagonisti interessati, consapevoli, critici nel mondo e nella vita, la *sostenibilità* rischia oggi di trasformarsi in uno strumento che ci estranea dal mondo e ci priva della capacità di essere critici, capaci cioè di pensare e agire perché il mondo possa essere diverso e migliore da come esso è.

Sottoporre a critica¹⁶ la *sostenibilità* diventa perciò la condizione per ritrovare la capacità di essere veramente presenti in modo inquieto, *sospettoso*¹⁷, attivo e partecipe nel mondo, capaci di comprenderlo e di orientarne la trasformazione verso orizzonti condivisi.

De-mitizzare quindi la *sostenibilità* per restituirle la capacità di essere strumento efficace di comprensione del mondo e per la sua trasformazione è oggi un dovere non più rinviabile. Mettere i risultati di questo percorso di chiarificazione e di ripresa di possesso a disposizione di coloro che quotidianamente sono concretamente impegnati nella costruzione della *utopia concreta* della *sostenibilità*, farne lo strumento per attivare percorsi di riflessione e di messa a fuoco delle loro rappresentazioni, cognizioni, scelte, azioni in relazione alla *sostenibilità* ed al futuro è l'obiettivo finale di questa ricerca.

1.1.2 L'orientamento temporale

Una delle caratteristiche più specifiche del comportamento umano è la sua capacità di percepire il tempo (Roberts, 2002; Suddendorf & Corballis, 1997). Ciò spiega perché per secoli l'analisi della natura del tempo e del suo ruolo nella coscienza umana siano stati tra i temi più ricorrenti e dibattuti nell'ambito della filosofia (Roekelin, 2000).

La riflessione su questi temi sviluppata dalla psicologia nel corso di più di un secolo ha portato a vedere nella percezione del tempo una delle componenti fondamentali della cognizione, una componente che ha la capacità di dare senso alle esperienze vissute (James, 1890), che permette di autoregolare il comportamento presente (Lewin, 1942) e di anticipare il futuro (Fraisie, 1957).

L'orientamento temporale è una variabile psicologica fondamentale: permea tutti gli aspetti del comportamento umano, permette di scomporre e organizzare entro differenti quadri temporali (diversamente orientati rispetto al passato, al presente e al futuro) il flusso continuo dell'esperienza e della condotta e di attribuire ad esso senso e coerenza.

L'orientamento temporale va considerato quindi come un "elemento cardine dello sviluppo della personalità e del comportamento umano, poiché implica l'integrazione di fattori cognitivi e motivazionali all'interno di un quadro strutturato il cui sviluppo si determina in relazione ad un complesso di variabili individuali ed extraindividuali interagenti fra loro" (Maggiolaro, p. 1).

Tutte le scelte e le decisioni sono fortemente condizionate dal nostro atteggiamento nei confronti del tempo. L'orientamento temporale è cioè una vera e propria forza, della quale siamo per lo più inconsapevoli, che agisce dentro di noi e che è decisiva per le nostre rappresentazioni del mondo, le nostre scelte e azioni, ma anche per il prendere forma di orientamenti culturali, di scelte politiche ed economiche. (Díaz-Morales, 2006, p. 565).

Secondo Fraisse, ogni nostra azione dipende dalla prospettiva temporale che abbiamo in un determinato momento. L'orientamento temporale sarebbe perciò decisivo per la formazione delle

¹⁶ Critica rimanda al greco *krino*, parola che può essere tradotta con *giudico*, *valuto*, *interpreto*.

¹⁷ Qui in senso nietzschiano.

nostre rappresentazioni mentali, degli atteggiamenti, degli orientamenti all'azione e delle nostre aspettative riguardo al futuro.

Ciò che facciamo in un momento qualunque non dipende solo dalla situazione in cui ci troviamo in quell'istante, ma anche da ciò che abbiamo sperimentato in passato e dalle aspettative che abbiamo per il futuro. Ogni nostra azione tiene conto di tutto questo, talvolta esplicitamente, sempre implicitamente [...] Si potrebbe dire che ogni nostra azione ha luogo entro un orizzonte temporale e dipende dalla prospettiva temporale che abbiamo nel momento in cui l'azione ha luogo (citato in Zimbardo & Boyd, 2009, p. 50).

In continuità con questi orientamenti, in particolare con la definizione formulata nel 1942 da Lewin¹⁸, Philip Zimbardo e John Boyd hanno elaborato nel corso degli ultimi venti anni una definizione originale della *prospettiva temporale*, intesa come "l'atteggiamento personale, spesso non cosciente, che ognuno di noi ha verso il tempo; [...] il processo attraverso il quale il flusso ininterrotto del vivere si organizza in categorie temporali che contribuiscono a conferire ordine, coerenza e significato alla propria vita" (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 50).

Secondo i due autori, la *prospettiva temporale* riflette atteggiamenti, credenze pensieri e valori collegati al tempo, consente al soggetto di scomporre e organizzare entro differenti cornici temporali il flusso continuo dell'esperienza e dell'azione dandole senso e coerenza. La tendenza individuale ad enfatizzare un determinato orientamento temporale esercita cioè un'influenza dinamica importante su giudizi, decisioni, azioni, contribuendo così a determinare il comportamento individuale e sociale. Le cornici temporali di riferimento (passato, presente e futuro) permettono di codificare, organizzare e ricordare le esperienze passate e presenti e di costruire nuove mete, aspettative e scenari futuri. Ciò fa sì che la *prospettiva temporale* venga concepita come un processo fondativo del funzionamento tanto individuale quanto sociale, mentre la rappresentazione del tempo diviene uno degli elementi determinanti le energie mobilitate in direzione dello scopo, sia verso il futuro, sia verso il passato. (Maggiolaro, p. 2).

Ogni soggetto tende, nel corso della propria vita, a sviluppare e a modificare nel tempo una certa varietà di prospettive temporali e uno specifico equilibrio tra esse. Questo equilibrio può, di volta in volta, essere più orientamento verso il futuro, verso il presente o verso il passato. Questo processo è co-determinato da una molteplicità di fattori appresi, in particolare da modelli culturali, educativi, religiosi, di classe sociale, famigliari. Per questo, le persone sono raramente consapevoli del proprio orientamento temporale, sebbene questo sia molto importante per una serie di altre costruzioni mentali, come per esempio darsi uno scopo, immaginare scenari, assumere rischi e responsabilità, provare senso di colpa, tener conto delle conseguenze future, ricercare la novità.

Come vedremo in modo più analitico nelle diverse sezioni di questo lavoro, la prospettiva della *sostenibilità* è fondamentalmente caratterizzata da un investimento specifico sulle diverse *prospettive temporali*. In particolare, questo investimento è particolarmente significativo e del tutto peculiare per quanto riguarda il futuro, perlomeno secondo due diverse ma complementari prospettive:

- Da un lato, per il richiamo che la prospettiva della sostenibilità rivolge alla persona ed alle comunità ad **impegnarsi ad immaginare il futuro**, a costruire e mettere a confronto ipotesi di un futuro migliore e possibile (*futures envisioning*).

¹⁸ "The totality of the individual's views of his psychological future and psychological past existing at a given time" (Lewin, 1942, p. 75).

- Dall'altro, per l'enfasi che essa pone sul dovere che le persone e le comunità hanno di operare responsabilmente per la **realizzazione concreta di un futuro più sostenibile** attraverso la costruzione, il radicamento sociale e la condivisione di rappresentazioni mentali, atteggiamenti e stili di vita più responsabili, equi, solidali. In una parola, più *sostenibili*.

La prospettiva della sostenibilità insiste quindi con particolare forza sulla necessità di impegnarsi per costruire e rafforzare **rappresentazioni mentali** della realtà, **atteggiamenti**, e di conseguenza **comportamenti e stili di vita** che ci mettano nella condizione di saper vivere in un mondo interdipendente e di saper contribuire a creare le condizioni per una maggior sostenibilità di questo stesso mondo. Essa esalta l'importanza delle dimensioni concettuali e operative della **dinamicità** e del **cambiamento**, intese come orientamento al cambiamento, allo sviluppo di prospettive innovative, di atteggiamenti dinamici, di progettualità verso il futuro, capacità di promuovere nuovi valori, atteggiamenti e stili di vita.

Lo studio delle dinamiche di formazione e modificazione degli atteggiamenti è perciò senza dubbio oggi uno degli ambiti più interessanti e fecondi nell'ambito delle ricerche relative alla sostenibilità e, in particolare, all'educazione per la sostenibilità. La ragione fondamentale di questa centralità consiste probabilmente in quella caratteristica degli atteggiamenti individuata e descritta da Crawley e Koballa sin dalla metà degli anni '90: le persone formulano continuamente nella propria vita giudizi valutativi, definiscono cioè atteggiamenti e orientamenti conseguenti, su una grande varietà di argomenti e scelgono, tra le varie ipoteticamente possibili, le linee d'azione che effettivamente metteranno in pratica affidandosi anche a questi atteggiamenti (1994).

L'educazione per la sostenibilità tende a produrre trasformazioni sostanziali degli atteggiamenti e dei comportamenti, tanto a livello individuale quanto collettivo; tende cioè a promuovere e sostenere processi intenzionali di cambiamento nei modi di agire delle persone e delle organizzazioni.

Le cornici temporali di riferimento permettono ai soggetti di codificare, organizzare e ricordare le esperienze passate e presenti e di costruire nuove mete, aspettative e scenari futuri. La *prospettiva temporale* svolge quindi un ruolo decisivo nella formazione delle rappresentazioni e degli atteggiamenti, dei giudizi e delle decisioni, degli orientamenti ad agire. In particolare, è evidente che essa contribuisce in modo fondamentale a determinare il comportamento dei soggetti e dei gruppi impegnati quotidianamente nella realizzazione della sostenibilità, nella realizzazione di un modello alternativo di organizzazione delle relazioni economiche e sociali all'interno delle nostre comunità, nella messa in pratica di un approccio critico al consumo e di un'idea nuova di economia fondata sulla condivisione e sulla limitazione del proprio impatto ambientale più che sulla proprietà e sul possesso esclusivo.

Da queste ed altre considerazioni è nata l'idea di utilizzare lo ZTPI di Zimbardo e Boyd, cioè quello che probabilmente è oggi lo strumento più conosciuto e sperimentato in questo ambito, per *mappare* in modo analitico gli orientamenti temporali caratteristici dei membri di alcuni Gruppi di Acquisto Solidale e per procedere in una fase successiva della ricerca a studiare la relazione esistente tra questi specifici orientamenti, le concezioni della *sostenibilità* presenti e condivise nei GAS e le dinamiche volte alla promozione della sostenibilità messe concretamente in atto dai gruppi stessi.

1.1.3 Educazione permanente, pedagogia sociale e nuovo ruolo strategico dell'educazione informale

Come già sottolineato in avvio di questa introduzione, la società attuale è un mondo in continuo movimento e in forte espansione, caratterizzato da un elevato livello di complessità e da un grado crescente di *opacità* (Innerarity, 2007), imprevedibilità e di *liquidità* (Bauman, 2000). In questo nuovo orizzonte sociale la concezione della natura e dell'impatto dell'educazione sulla vita delle persone sta oggi cambiando in modo molto rapido e fortemente significativo: lo spazio dell'apprendimento si allarga a nuovi ambiti e nuove modalità, si tende a considerare il tempo della formazione secondo nuove esigenze e prospettive, si assegnano nuovi ruoli e si riconoscono nuovi valori ai protagonisti di questo processo.

L'educazione assume i caratteri di un processo dinamico, permanente, diffuso e partecipativo di spiegazione dei valori, formazione dei concetti, delle competenze, delle rappresentazioni, degli atteggiamenti e degli stili di vita in grado di dotare le persone, tutte le persone di ogni età, condizione socio-economica, provenienza geografica "di una percezione coerente della propria identità e dell'orientamento della propria vita" (*Memorandum sull'apprendimento permanente*, 2000, p. 12). Nello stesso tempo, l'educazione opera per mettere queste stesse persone nella condizione di saper assumere responsabilmente un ruolo attivo nei confronti del proprio personale percorso di vita (in tutta la varietà e diversità delle sue dimensioni), della democrazia e della costruzione di un futuro sostenibile per la comunità umana e per l'ecosistema planetario.

In questa prospettiva, l'educazione e la formazione vengono intesi quali strumenti essenziali attraverso i quali modificare i valori, le mentalità e gli atteggiamenti, così da spingere le coscienze degli individui verso un'assunzione di responsabilità rispetto al futuro, all'ecosistema planetario, all'umanità, verso scelte di vita compatibili con il rispetto della propria dignità umana, della dignità e della qualità della vita di miliardi di altre persone che popolano la Terra, dell'integrità del patrimonio naturale e culturale.

Questa nuova prospettiva impone necessariamente un'espansione dell'orizzonte di riferimento, non solo per quanto riguarda gli effetti ma anche per quanto riguarda la natura dell'azione educativa. Da un modello caratteristico del passato, centrato su interventi educativi circoscritti nel tempo e nello spazio, temporanei (la scuola, la giovinezza, un determinato *set* di discipline/argomenti o competenze) e vincolati in modo statico ad un contesto locale, a un nuovo modello di educazione permanente, diffusa, reticolare, altamente accessibile e *glocale*.

Educazione permanente non solo perché dura oltre i suoi limiti ordinari (diviene cioè *lifelong learning*), ma anche perché concepisce ogni singolo aspetto della vita umana come una grande potenziale avventura formativa (assume perciò la forma di *lifewide learning*). In questa nuova prospettiva, il destinatario dell'azione educativo-formativa non è più (o non è più solo) il giovane in età formativa o l'adulto come recettore di competenze professionali settoriali o specifiche, ma la persona vista nell'insieme delle sue dimensioni personali e professionali, pubbliche e private, che si distribuiscono lungo un solo *continuum* esistenziale.

Emerge così l'esigenza di un nuovo modello formativo continuo, reticolare e diffuso attraverso il quale promuovere l'acquisizione delle conoscenze negli ambienti di vita quotidiana dove la gente vive, si ritrova, condivide percorsi, strategie e progetti di vita. Un nuovo modello formativo caratterizzato da quella che potremmo definire una prospettiva *ecologica*, da intendersi non semplicemente come attenzione all'ambiente, ma prima ancora come attenzione al contesto in cui si svolge il processo educativo/formativo e alla rete di rapporti che il processo stesso genera.

L'orizzonte educativo-formativo si allarga così al complesso delle relazioni, alle conseguenze a lungo termine, alla continuità e globalità dell'educazione-formazione lungo la vita intera, alla

necessità dell'interconnessione in rete dell'intero sistema delle potenzialità educative presenti in un territorio, in un contesto sociale in un orizzonte temporale determinato.

La prospettiva dell'educazione permanente pone perciò con molta forza l'esigenza della messa in rete, dell'interconnessione sistemica e complessa, di una pluralità di dimensioni, ambiti e prospettive dell'educativo, secondo modalità del tutto innovative. Pone la necessità di realizzare un'osmosi progressiva tra le diverse strutture dell'offerta, "di costruire reti aperte di offerte di formazione e di riconoscimento delle qualifiche tra i tre fondamentali, complementari, contesti dell'apprendimento" [formale, non formale e informale, n.d.r.] (*Memorandum sull'apprendimento permanente*, 2000, p. 11). Richiede l'interconnessione degli ambienti propriamente educativi (scuola, famiglia, università) con gli ambienti sociali (la città, l'ecosistema, i mondi culturali dell'extrascuola, il patrimonio artistico e naturale); degli spazi educativi tradizionali (la classe, la biblioteca, la palestra, ecc.) con i nuovi spazi dell'educazione informale (i parchi, le mostre, i festival della letteratura, i saloni del gusto, i GAS, ecc.); del mondo soggettivo del corpo, della mente, degli affetti, con la città, il territorio, la vita urbana; dell'immaginario soggettivo con l'immaginario collettivo culturale e storico condiviso; dello sviluppo soggettivo con l'habitat e con lo sviluppo umano comune passato, presente e futuro; dell'azione educativa formale con l'educazione non formale e informale; delle istanze della vita comunitaria, che a vario titolo influiscono sullo sviluppo, la crescita e la formazione, cioè dell'educazione istituzionale con l'educazione *della vita* (Tramma, 2009), dell'educazione intenzionale con l'educazione occasionale.

Quella cui oggi assistiamo è quindi una transizione impegnativa e accelerata dalla tradizionale *educazione degli adulti* all'odierna *educazione permanente*. Documenti politico-programmatici, studi e indagini effettuate a vario titolo e in diversi contesti, nel delineare le nuove prospettive e le nuove sfide connesse a questa transizione sottolineano la necessità di passare da una vecchia concezione, quella dell'*educazione degli adulti* incardinata su una visione di tipo compensatorio e a centralità economica, a un nuovo concetto di *educazione permanente*, focalizzato invece sulla necessità che l'educazione:

- investa l'intero arco e le diverse dimensioni della vita delle persone, di tutte le persone e di tutte le età;
- promuova intersezioni continue e complesse tra gli ambiti tradizionali dell'educazione permanente (di base, professionale e personale) e tra le differenti dimensioni educative (formale, non formale e informale);
- individui come propria finalità specifica la promozione dello sviluppo personale, di quello comunitario (favorendo la coesione, l'equità e la giustizia), della competitività. Con uno *slogan*, crei le condizioni per un futuro sostenibile per ognuno di noi, per le nostre comunità, per la comunità umana e per il pianeta nel suo complesso.
- Individui come nuova grande sfida per il futuro la possibilità per le persone di esercitare attivamente i propri diritti di cittadinanza in modo libero, solidale responsabile, democratico.

Allontanandosi dalla prospettiva tradizionale, il cui *focus* era tutto centrato sull'adattamento del soggetto alle esigenze del mercato e dell'azienda, l'educazione permanente è oggi impegnata ad affermare un'idea innovativa di formazione, intesa come "presidio dei processi di creazione e sviluppo delle conoscenze" (Alessandrini, 2008, p. 1129).

Parallelamente, la prospettiva dell'educazione permanente enfatizza la dimensione di auto-formazione dei soggetti, in quanto motivazione intrinseca ad apprendere ed esercizio di capacità riflessive e di auto-diagnosi da parte dei soggetti stessi, orientate al miglioramento delle proprie capacità di lettura dei contesti e di adattamento alle sollecitazioni provenienti da questi.

La sfida di fondo dell'educazione permanente è cioè quella dello sviluppo personale del soggetto in una prospettiva comunitaria, nella prospettiva cioè di una relazione comunicativa ed interattiva continua del soggetto con l'altro da sé. Apprendimento quindi come dialogo continuo con la realtà e con gli altri soggetti, sviluppo della persona in prospettiva comunitaria, la cui finalità ultima è la trasformazione di se stessi e della realtà, la costruzione di futuro per sé e per l'umanità, attuale e futura, processo continuo di costruzione e rinegoziazione di significati e valori.

La prospettiva dell'educazione permanente chiede quindi al soggetto di assumere l'iniziativa, di scegliere tra le diverse opportunità formative disponibili. E lo invita a farlo non più solo nell'ottica del miglioramento delle proprie capacità e/o dell'aggiornamento della propria preparazione professionale, ma in una nuova prospettiva di responsabilità verso le comunità alle quali appartiene, verso l'umanità nel suo complesso (attuale e futura), verso l'ecosistema planetario.

Nella prospettiva dell'educazione permanente si afferma poi la necessità di costruire e gestire opportunamente interazioni continue e sinergie sistemiche tra le diverse dimensioni e i diversi protagonisti dei processi educativi stessi. La prospettiva diviene così quella della rete, della integrazione e della coerenza tra le dimensioni, i protagonisti e le proposte educative socialmente disponibili. Educazione formale, non formale e informale vengono perciò pensate secondo una unità di contesto e di senso, nella prospettiva di una complementarietà che comporta necessariamente lo scardinamento delle prospettive tradizionali, tanto dell'educazione in senso generale quanto dell'educazione degli adulti, e la conseguente transizione verso un nuovo paradigma educativo, quello appunto del *lifelong e lifewide learning*.

I documenti europei e quelli di importanti organizzazioni internazionali quali ONU e UNESCO confermano questa prospettiva e individuano una serie di principi chiave intorno ai quali dovranno essere organizzate le politiche future della educazione permanente:

- il diritto all'apprendimento per tutti e durante tutto l'arco della vita.
- La complementarietà tra apprendimento formale, non formale e informale.
- L'apprendimento *vicino a casa*, quindi l'accessibilità effettiva delle opportunità di apprendimento.
- L'imprescindibilità del contesto come ambito di per sé formativo.¹⁹
- La concezione della conoscenza come un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento (Wenger, 2000), a veri e propri *learning network* di cui l'intera società condivide i risultati in termini di conoscenze, esperienze, competenze.
- La priorità che va riconosciuta alle forme di apprendimento informale, alla dimensione conversazionale, alle *comunità di scopo* che si costituiscono spontaneamente per conseguire un obiettivo, al *brainstorming* diffuso, alle manifestazioni creative, ludiche, espressive alle comunità di pratica.²⁰

La società tende oggi sempre di più a trasformarsi in una *learning society*, una società della conoscenza che è anche società della riflessività, della costruzione condivisa dei significati, della collaborazione e della reciprocità. Una società nella quale imparare è sempre di più la condizione

¹⁹ Il contesto passa cioè da un regime di *ovvietà* (dall'essere cioè inteso come condizione data alla quale l'azione formativa si deve raccordare, quindi come potenziale elemento generatore di inerzia nei soggetti e nelle organizzazioni) ad essere considerato invece "oggetto di progettazione formativa" (Alessandrini, 2008, p. 1132), quindi oggetto oltre che di analisi anche di discussione, di critica e di progettazione

²⁰ Intese come "gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio" (citazione tratta dal sito www.ewenger.com, al link <Communities of practice>).

per vivere, per essere soggetti capaci di immaginare e realizzare progetti, realmente responsabili e autonomi.

Questa condizione del tutto nuova ci impone di riflettere a fondo sul fatto che la vita dei soggetti, in tutta la sua estensione temporale e in tutta la varietà della sue dimensioni, tende a divenire un *continuum* formativo, un percorso ininterrotto che costituisce un aspetto strutturale e permanente nella vita dei singoli e della collettività. La formazione si dilata sino ad occupare, almeno potenzialmente, l'intero "tempo vitale" delle persone e dei gruppi e la totalità del loro "spazio vitale" (Tramma, 2010, p. 23).

In questa prospettiva, tendono progressivamente a perdere centralità i modelli di apprendimento auto-fondanti, quelli cioè nei quali il processo di apprendimento si giustifica in sé e per sé (come è il caso, per esempio, della scuola o dell'università). Perde progressivamente di centralità e di incisività cioè quella dimensione formale dell'educare che ha sostanzialmente egemonizzato l'agire educativo e la riflessione su di esso negli ultimi secoli e che Franco Blezza ha definito "pedagogia istituzionale" (Blezza, 2005, p. 29).

Nello stesso tempo, l'emergere di nuovi bisogni educativi da parte delle persone, l'affacciarsi di nuovi soggetti sociali che affermano il proprio diritto ad educarsi (secondo modalità tradizionali o innovative), la ridefinizione dei compiti affidati alle tradizionali agenzie educative/formative, il ridefinirsi continuo degli spazi, delle forme e delle finalità delle azioni educative, tutto ciò negli ultimi decenni "ha movimentato l'educazione, riformulandone profondamente la concezione riguardo ai soggetti interessabili, alle aree esistenziali da essa coperte, ai compiti attribuiti, alla ricerca teorica e metodologica" (Tramma, 2010, p. 12).

Cresce perciò costantemente nella società contemporanea l'importanza di quegli spazi sociali che, pur avendo una valenza e una funzione educativa essenziale e magari irrinunciabile, non sono istituzionalizzati in quanto educativi ma sono educativi in quanto sociali e relazionali (Blezza, 2005), luoghi che hanno funzioni essenzialmente *familiari* (come ad esempio i convitti o le comunità d'accoglienza, terapeutiche, ecc.) o *socio – ambientali* (come ad esempio i centri sociali e civici, le associazioni, le società sportive, i Gruppi di Acquisto Solidale, ecc.).

Si pongono così le basi per l'affermazione di nuovi modelli di apprendimento, che potremmo definire di contesto, situati, della conoscenza condivisa, ecologici della cognizione quotidiana. Si creano le condizioni per il radicamento progressivamente più forte di una forma di *educazione diffusa* esterna alle tradizionali agenzie educative, che tende a diventare sempre più decisiva nella formazione delle persone e delle collettività (Tramma, 2010, p. 14).

Con il crescere dell'importanza di questi nuovi modelli e il moltiplicarsi di spazi educativi socialmente diffusi e non istituzionali si afferma il ruolo strategico, una vera e propria nuova centralità, della **pedagogia sociale**. Complessità, frammentazione, opacità della società contemporanea, unite all'importanza crescente e al moltiplicarsi delle esperienze educative diffuse, rendono cioè necessario creare e *coltivare* uno spazio di riflessione specifico su questa complessa nuova fenomenologia. Questo è lo spazio della pedagogia sociale, spazio che si dedica allo studio dell'"agire educativo come complesso e problematico campo di azioni sociali", messa a fuoco delle "diverse dimensioni dell'azione educativa intesa come azione sociale", di "fini, intenzionalità, norme, orientamenti, valori culturali definiti e condivisi, nell'ambito di determinati universi sociali" (Striano, 2004, p. 87).

Quello della pedagogia sociale è certamente un ambito molto difficile da circoscrivere, da descrivere e da definire. Non è nostra intenzione evidentemente, né può costituire compito specifico

di questa ricerca, procedere ad una discussione analitica dei termini del dibattito attuale circa la natura e l'identità della pedagogia sociale (Agazzi, 1976; Mangano, 1989; Izzo, 1997; Saracino & Striano, 2001; Alessandrini, 2003; Gramigna, 2003; Pollo, 2004; Striano, 2004; Blezza, 2005; Bruno, 2009; Rinaldi, 2009; Tramma, 2010). Si tratta in effetti di un dibattito molto animato e anche piuttosto controverso, dal momento che la pedagogia sociale per sua stessa natura si presta ad essere interpretata e definita in relazione ad aspetti molto diversi e a prospettive differenti.

Cionondimeno, alcune definizioni, particolarmente essenziali, possono aiutarci a mettere in evidenza alcune caratteristiche di questo fenomeno facilmente condivisibili e particolarmente utili per le finalità di questa ricerca. Franco Blezza, per esempio, assumendo come riferimento la categoria dell'istituzionalizzazione²¹, definisce la pedagogia sociale come “[...] quella branca della Pedagogia Generale che si occupa dell'educazione non istituzionalizzata in quanto tale” e che come tale accade “in tutti quei luoghi che sono educativi in quanto sociali, e non viceversa” (Blezza, 2005, p. 29). Giuditta Alessandrini, da parte sua, la definisce come “lo studio della formazione dell'uomo nei vari contesti sociali attraverso i quali si attua la partecipazione alla vita” (Alessandrini, 2003, p. 27). Sergio Tramma ritiene che la pedagogia sociale vada identificata con quello specifico ambito della riflessione pedagogica che ha come oggetto i “[...] molteplici livelli di esperienza che stimolano, a prescindere dalla volontà e dalla consapevolezza dei soggetti coinvolti (educatori ed educandi), apprendimenti riguardanti tutte le dimensioni dell'esistenza” (Tramma, 2010, p. 16).

È evidente che tutte queste prese di posizione hanno in comune alcune convinzioni di fondo, nelle quali possiamo riconoscere altrettanti capisaldi della interpretazione odierna più largamente condivisa della pedagogia sociale. In primo luogo, ritengono che non sia più possibile oggi confinare l'educazione solo a quelle esperienze che si riconoscono o vengono socialmente riconosciute come tali. Né, d'altro canto, che sia possibile limitarla alle istituzioni che operano all'interno di quadri strutturati istituzionalmente e/o consolidati storicamente in tradizioni culturalmente e socialmente riconosciute. La pedagogia sociale riconosce invece il fatto che la formazione dei soggetti e dei gruppi avviene all'interno di una rete di situazioni socio-relazionali quotidiane, nelle quali, più o meno consapevolmente, si formano rappresentazioni e atteggiamenti, modelli di comportamento, atteggiamenti, stili di vita.

Esiste cioè un tessuto dalle maglie densissime di formazione diffusa, dove le componenti intenzionali e quelle involontarie sono sovente inestricabili, di cui le organizzazioni e le istituzioni educative formali (la scuola innanzitutto) rappresentano solo una componente. (Tramma, 2010, p. 22)

In secondo luogo, la pedagogia sociale vede il *territorio* come spazio (nello stesso tempo materiale e immateriale) abitato dal complesso delle esperienze educative date in un determinato momento e dai soggetti (singoli e collettivi) che sono portatori di bisogni, istanze, aspettative verso le quali si indirizzano o meno specifiche risposte educative.

Il territorio [...] si presenta disseminato di luoghi, tempi, azioni e, in generale, di esperienze che nella vita dei soggetti individuali e collettivi sono educative a prescindere dall'essere vissute, riconosciute e indicate come tali. Un complesso di esperienze [...] non riconducibili alle agenzie tradizionalmente considerate le principali. (Tramma, 2010, p. 39)

²¹ L'uso di categorie di questo tipo è oggi ritenuta superata per effetto della complessità crescente delle dinamiche educative presenti nelle società complesse.

In terzo luogo, nella prospettiva della pedagogia sociale il territorio assume l'aspetto di una rete densa e diffusa di luoghi ove avvengono incontri che *di fatto* sono educativi. Esso è un *continuum* educativo, tutti i suoi spazi sono potenzialmente educativi. Non esistono spazi di per sé *non educativi*, l'educazione è diffusa a tutti gli ambiti nei quali il territorio, in un determinato momento storico, si articola. Le diverse articolazioni sociali, economiche, culturali, morfologiche del territorio educano attraverso il gioco continuamente mutevole delle proprie interconnessioni.

Infine, la pedagogia sociale propone una concezione innovativa dell'educazione, caratterizzata dalla prospettiva

della continuità dell'educazione e della dilatazione dei luoghi formativi, prospettando il superamento di un sistema chiuso di insegnamento (fondato sul sistema formale) verso un sistema aperto di apprendimento che dovrà proseguire per tutta la vita e in cui la scuola sarà soltanto uno dei possibili canali. (Tramma, 2010, p. 67)

È del tutto evidente il fatto che nelle nostre società si stanno moltiplicando le occasioni educative non istituzionali, informali e debolmente o per nulla intenzionali, quelle opportunità educative *latenti*, diffuse ed estremamente polimorfe che coinvolgono un numero esponenzialmente crescente di soggetti individuali e collettivi per l'intero arco della loro vita. È chiara la nuova importanza che assumono oggi i processi di costruzione della conoscenza che avvengono a livello micro e macro-sociale (Striano, 2004, p. 128) e l'importanza decisiva che essi assumono per lo sviluppo del "potenziale conoscitivo umano" (Striano, 2004, p. 128).

Le trasformazioni che stiamo attraversando pongono ai nostri sistemi educativi una sfida epocale: aumentare, conservare/valorizzare e disseminare il capitale costituito da questo *potenziale conoscitivo umano* attraverso un *set* adeguato di politiche ed interventi ideati e messi in atto in un'ottica di *lifelong e lifewide learning*, perseguendo cioè un "potenziamento e un elevamento delle conoscenze e delle conoscenze di tutti gli uomini, attraverso una riorganizzazione e ridefinizione delle strategie di apprendimento" (Striano, 2004, p. 128).

È altrettanto evidente però quella che Sergio Tramma ha definito una "sottovalutazione pedagogica" (2010, p. 13). L'attenzione che stiamo dedicando ad individuare, descrivere e modellizzare queste esperienze educative latenti e diffuse nel tessuto profondo delle nostre società sembra essere del tutto inadeguata. Sembra emergere una sostanziale persistente sottovalutazione di questi fenomeni, dovuta essenzialmente alla difficoltà che abbiamo a svincolarci dall'idea che l'educazione sia essenzialmente circoscritta agli ambiti formali e istituzionali tradizionali, della scuola, dell'università, della formazione professionale, cui si aggiunge ovviamente l'ambito familiare.

La complessità, la profondità e la rapidità della trasformazioni che stanno investendo le nostre società impone invece oggi di saper riconoscere e adeguatamente valorizzare la nuova importanza assunta dai modelli educativi e dalle pratiche diffuse attraverso cui il processo di apprendimento – mediato dagli strumenti culturali di volta in volta rilevanti nel contesto – si realizza come relazione, comunicazione, condivisione di esperienze (Zanato Orlandini, 2008). In particolare, impone di saper prestare grande attenzione alla nuova centralità della cosiddetta dimensione informale dell'educazione, una centralità destinata certamente ad affermarsi in futuro con forza sempre maggiore. L'educazione informale, uno degli ambiti specifici di attenzione della pedagogia sociale, è infatti l'area "della pedagogia più attenta alle dimensioni e alle esperienze educative rintracciabili in quegli spazi e in quei tempi dell'esistenza non presidiati, o poco presidiati, da organizzazioni e intenzioni educative (Tramma, 2009, p. 8).

La dimensione informale dell'educazione comprende il complesso e variegato mondo di quelle opportunità non formalmente codificate e riconosciute come formative e/o educative che sono comunque disponibili in un determinato contesto socio-culturale e che incidono in modo significativo sui processi formativi dei soggetti e dei gruppi (Frabboni, 2001). Si tratta di apprendimenti spontanei, che prendono forma direttamente all'interno dei percorsi esistenziali del soggetto e nel suo ambiente di vita e che si caratterizzano per un forte carattere esperienziale (Iavarone, 2000, p. 33). Opportunità educative che attraversano il sistema complessivo di trasmissione sociale culturale (Orefice, 2001, p. 183) e che possiamo identificare con lo spazio delle relazioni interpersonali e degli eventi che appartengono alla vita quotidiana dei soggetti (lavoro, tempo libero, associazionismo). Esperienze che sono quindi esterne alla cornice di una formazione istituzionale che fa capo a un sistema formativo formalizzato e *altre* rispetto a tutte quelle iniziative che, pur non originate direttamente da un sistema formativo istituzionale, tendono a produrre apprendimenti compensativi o aggiuntivi a quelli forniti da quello stesso sistema.

Lo spazio dell'educazione informale comprende quindi quelle esperienze comunicative e relazionali, dei singoli e dei gruppi, "in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale" (Tramma, 2009, p. 36). Il fatto che non sia presente una specifica ed esplicitata intenzionalità pedagogica non esclude però del tutto la presenza di una qualche forma di intenzionalità che, "pur non giungendo a una riflessività su di sé, sui propri scopi, sulle proprie 'didattiche', tende a stimolare apprendimenti diffusi o delimitati" (Tramma, 2009, p. 37).

L'area delle esperienze educative informali non è quindi delimitabile *a priori* e in generale. Essa può essere definita e circoscritta solo in un tempo e in uno spazio sociale ben preciso. Essa è però presente, almeno potenzialmente, in tutti i luoghi in cui prendono forma esperienze e relazioni umane e investe la totalità della vita delle persone e tutte le sue età.

Questa ricerca prende quindi l'avvio dalla ferma convinzione dell'esistenza e dell'importanza di una funzione e di effetti educativi latenti in ogni relazione sociale, anche in assenza di scopi formativi espliciti. Questo concetto, che è alla base di una nuova attenzione per la pedagogia sociale e in particolare per la dimensione informale dell'educazione, si fonda sull'idea che la conoscenza sia una pratica sociale situata, congiunta e distribuita e che l'apprendimento sia un processo di partecipazione sociale: l'apprendimento non più visto come un'acquisizione mentale individuale e decontestualizzata, bensì come un processo sociale e situato di partecipazioni a specifiche comunità di pratica che perseguono scopi, svolgono attività e utilizzano strumenti specifici per costruire propri specifici percorsi di apprendimento.

Ambito privilegiato, innovativo, della ricerca e della riflessione educativa diventa così l'universo delle esperienze quotidiane, lo spazio delle relazioni interpersonali e della conversazione informale in quanto processi di costruzione della realtà. L'attenzione viene focalizzata sui processi di apprendimento reciproco nei più diversi contesti di vita e sull'aspetto informale della formazione, una dimensione certamente poco prevedibile e difficilmente oggettivabile, ma non per questo casuale o del tutto priva di intenzionalità.

Proprio per la loro pervasività e fluidità e proprio per lo stato di crisi e difficoltà crescente che l'educazione formale sta attraversando, le esperienze di educazione informale assumono oggi una rilevanza sempre maggiore. Esse sembrano poter raggiungere soggetti strategici per la costruzione di una comunità planetaria sostenibile, soggetti altrimenti non raggiungibili dai sistemi formali; sembrano poter ottenere effetti molto più duraturi, incisivi e diffusi e poter contribuire a moltiplicare l'efficacia della stessa educazione formale.

Pur in presenza di una consapevolezza forte e diffusa consapevolezza della centralità assoluta che la prospettiva dell'educazione permanente e la dimensione dell'educazione informale hanno oggi assunto per la costruzione di comunità umane sostenibili, le forze messe oggi realmente in campo per promuovere, sostenere e radicare un'educazione permanente di qualità per tutti appaiono in realtà ancora molto deboli. In particolare è del tutto evidente che il riorientamento dell'educazione per la sostenibilità secondo logiche olistiche, sistemiche, *lifelong* e *lifewide* rimane in gran parte ancora da realizzare (Smyth, 1999), e che questa sarà in futuro la sfida decisiva per qualsiasi progetto di riconversione delle nostre comunità verso l'obiettivo della sostenibilità.

In questa prospettiva, abbiamo creduto di poter riconoscere nei Gruppi di Acquisto Solidale un esempio emergente e particolarmente significativo di questo impegno. Per questo abbiamo scelto di utilizzarli come *lente* attraverso la quale indagare il complesso fenomeno della educazione informale per la sostenibilità e per il futuro sostenibile così come prende forma entro la varietà dei contesti relazionali, conversazionali e di azione sociale che costituiscono, come abbiamo visto, l'oggetto privilegiato di attenzione della pedagogia sociale odierna.

La speranza è quella di poter offrire con questa ricerca un contributo di conoscenza significativo che possa in futuro essere utile per realizzare effettivamente quel riorientamento dell'educazione per la sostenibilità secondo logiche olistiche, sistemiche, *lifelong* e *lifewide* che, sebbene da tutti auspicato, resta ancora in gran parte da realizzare (Smyth, 1999). L'auspicio è che questo lavoro possa contribuire a mettere a fuoco alcuni aspetti, risorse e problematicità caratteristici dell'attività di esperienze pioniere per la promozione della sostenibilità quali sono i GAS. Attivare all'interno di queste *realità pioniere* dei percorsi metacognitivi, delle occasioni cioè di riflessione e autoriflessione critica sulle proprie concezioni, atteggiamenti, credenze, per dare respiro e coerenza alla loro azione e costruire così le condizioni per la realizzazione di comportamenti e stili di vita sostenibili e capaci di contaminare interi territori.

1.2 Le finalità e gli obiettivi specifici della ricerca

Sulla base dell'orizzonte tratteggiato nelle pagine precedenti, questa ricerca intende *incrociare* tre distinti campi di interesse:

1. Quello della **sostenibilità educativa**, con un'attenzione particolare per le diverse concezioni e dimensioni della sostenibilità cui essa può potenzialmente fare riferimento e per il ruolo che essa riserva al tema del futuro.
2. Quello dell'**educazione informale**. Si tratta, senza dubbio, di una modalità educativa destinata ad assumere in futuro un'importanza strategica per effetto delle trasformazioni in atto nel mondo contemporaneo e delle sue evidenti capacità di risposta alle criticità della società di oggi.
3. Quello dell'**educazione permanente degli adulti**, di tutte le persone, in tutte le età e in tutte le dimensioni della loro vita.

Il filo conduttore che accomuna questi tre ambiti della ricerca è senza dubbio quello della democratizzazione dei processi e delle organizzazioni. Si tratta di un ambito di ricerca intorno al quale c'è attualmente grande attenzione e nello stesso tempo preoccupazione (a livello politico, sociale e culturale), che sta generando progetti di intervento innovativi e cambiamenti significativi nel modo stesso di affrontare la ricerca (Arandia, Alonso & Martínez, 2005) e che avrà certamente in futuro grande importanza nel creare le condizioni per uno sviluppo giusto e quanto più possibile egualitario della cittadinanza.

Tre sono state le finalità generali perseguite dalla ricerca:

- ricostruire alcuni aspetti centrali del dibattito attuale sulla sostenibilità, un dibattito particolarmente animato, instabile e controverso, per provare a ipotizzare alcune linee di convergenza possibile su aspetti specifici di questo dibattito.
- Mettere a fuoco le grandi potenzialità che l'educazione permanente ed in particolare la dimensione informale dell'educazione hanno in vista della realizzazione di un futuro sostenibile per le nostre società. Ciò non tanto attraverso una discussione in termini teorici, quanto attraverso lo studio *in vivo* di un'esperienza particolarmente significativa di educazione permanente attraverso modalità informali quale è quella dei Gruppi di Acquisto Solidali.
- Mettere a fuoco alcuni aspetti, risorse e problematicità caratteristici dell'attività di esperienze pioniere ed eroiche per la promozione della sostenibilità quali sono i GAS.

Possiamo riassumere gli obiettivi principali della ricerca attraverso le seguenti domande:

- a. Quali sono gli orientamenti temporali condivisi, più o meno esplicitamente, dai soggetti coinvolti nei GAS studiati? In particolare, è vero che negli aderenti ai gruppi di acquisto solidale l'orientamento al futuro è particolarmente forte?
- b. Quali sono le concezioni della sostenibilità condivise, più o meno esplicitamente, dai *gasisti* coinvolti nelle quattro realtà studiate, cioè da soggetti che fanno parte di gruppi educativi informali rilevanti per la promozione della sostenibilità? Quali sono le fonti di ispirazione e i caratteri costitutivi di tali concezioni?
- c. Qual è il rapporto, se ve ne è uno, tra queste concezioni e le interpretazioni della sostenibilità elaborate negli ultimi decenni nel dibattito politico e accademico internazionale?
- d. Con riferimento ai gruppi educativi informali studiati, quali percorsi biografici (studio, lavoro, tempo libero, ecc.) sono stati importanti per la formazione di queste concezioni della sostenibilità?
- e. Che rapporto esiste nel campione studiato, se ne esiste uno, tra le concezioni della sostenibilità e l'orientamento temporale, in particolare l'orientamento al futuro? È possibile che determinati orientamenti temporali siano buoni predittori di comportamenti orientati alla sostenibilità?
- f. Nei gruppi educativi informali studiati, esistono differenze significative tra i generi per quanto riguarda le concezioni della sostenibilità e le prospettive temporali? In particolare, è vero che le donne sono più marcatamente orientate al futuro?
- g. Nei gruppi educativi informali studiati, esistono differenze significative tra le diverse classi di età per quanto riguarda le concezioni della sostenibilità e le prospettive temporali?
- h. Quali forme originali ed innovative di cittadinanza vengono praticate all'interno di questi gruppi educativi informali? C'è coerenza tra queste forme e il punto di vista formulato dal paradigma della sostenibilità educativa sui temi della cittadinanza democratica attiva?

Per la realizzazione della ricerca, in particolare per rispondere alle domande di ricerca individuate, si è ritenuto opportuno procedere ad una discussione preliminare su due temi:

- La struttura e le caratteristiche specifiche di alcune concezioni della *sostenibilità* elaborate negli ultimi decenni nell'ambito del dibattito accademico e politico a livello internazionale, in particolare di quelle concezioni che si può ipotizzare siano presenti e in qualche modo conosciute all'interno del campione studiato.

- Le convergenze ipotizzabili nel dibattito culturale e politico attuale relativamente a quattro dimensioni chiave della sostenibilità educativa: l'*educazione sostenibile*²² come educazione al futuro e per il futuro; l'*educazione sostenibile* come educazione per la cittadinanza democratica attiva; l'*educazione sostenibile* come educazione ai valori; l'*educazione sostenibile* come educazione permanente.

Per concludere questa introduzione, che ha il solo scopo di offrire al lettore una bussola concettuale per orientarsi nella navigazione tra i capitoli che seguiranno, ritengo che possa essere utile proporre una breve panoramica di ciò che troverà all'interno di questo testo.

La **prima parte** del lavoro è dedicata alla costruzione di alcuni strumenti concettuali e di alcuni criteri orientativi dei quali mi sono servito per analizzare il materiale empirico raccolto durante il lavoro sul campo (presentato nella terza parte di questo lavoro). In particolare, nel **primo capitolo** ho cercato di restituire ordine e leggibilità ad alcuni aspetti del dibattito culturale e politico recente sul significato del termine *sostenibilità*, provando a individuare e discutere sinteticamente alcune sue linee di tensione e punti di cristallizzazione e convergenza. Ho cercato quindi di ricostruire una fenomenologia di base, non esaustiva e men che meno conclusiva, di alcune tra le prospettive che si sono affermate negli ultimi decenni, provando a individuarne i diversi orizzonti concettuali di riferimento. Le posizioni/definizioni che vengono presentate sono state scelte per la loro significatività, per il rilievo che hanno assunto nel dibattito internazionale, per la capacità che hanno dimostrato di orientare il dibattito culturale e le varie iniziative operative promosse a livello locale, nazionale e globale. Soprattutto però esse sono state scelte perché ritenute particolarmente rilevanti e significative, quindi utili, relativamente al fenomeno sociale ed educativo sul quale si concentra il lavoro sul campo: i GAS. Il capitolo non ha perciò l'ambizione di ricostruire un quadro completo delle definizioni della sostenibilità elaborate all'interno dei processi politico-diplomatici (la cosiddetta *sostenibilità normativa*) o dalla comunità accademica internazionale (la *sostenibilità positiva*) negli ultimi decenni. Allo stesso modo, non ha l'ambizione di ripercorrere in modo esaustivo il dibattito relativo all'educazione sulla/alla/per la sostenibilità, di riepilogare cioè integralmente i termini di un dibattito che rimane estremamente mosso e frastagliato. Esso cerca invece di ricostruire, secondo un'ottica non continuista e non evolucionista, alcune tra le cristallizzazioni prodottesi nel dibattito recente e le loro linee di intersezione/sovrapposizione, quelle più significative per le finalità di questo studio, quelle ipotizzabili come potenzialmente rilevanti in relazione all'esperienza dei GAS.

Al **secondo capitolo** ho affidato invece il compito di verificare se esistano, e se sì quali siano, alcuni possibili punti di convergenza del dibattito culturale e politico recente relativamente a quattro dimensioni chiave della educazione interpretata secondo la prospettiva della sostenibilità: l'*educazione sostenibile* come educazione al futuro e per il futuro; l'*educazione sostenibile* come educazione per la cittadinanza democratica attiva; l'*educazione sostenibile* come educazione ai valori; l'*educazione sostenibile* come educazione permanente.

In conclusione, la funzione essenziale di questa prima parte è quindi quella di costruire preliminarmente alcuni strumenti concettuali e criteri orientativi di cui servirsi utilmente nella ricerca sul campo per scandagliare il fenomeno individuato: i GAS come contesti educativi informali rilevanti per la costruzione di un futuro sostenibile.

²² L'espressione *educazione sostenibile* non viene usata in questo lavoro per fare riferimento al concetto corrispondente elaborato da Stephen Sterling (2001a; 2001b). L'espressione viene invece usata come riferimento sintetico ad una qualsiasi forma di agire educativo ispirato ai principi della sostenibilità. Proprio per evitare confusione tra questo nostro uso dell'espressione e il concetto elaborato da Sterling, nel testo "educazione sostenibile" viene sempre utilizzato in carattere corsivo.

Nella **seconda parte** del lavoro, composta di un solo capitolo, ho presentato e giustificato i criteri seguiti nella realizzazione della ricerca sul campo. Nel primo paragrafo ho presentato il fenomeno dei GAS nei suoi aspetti generali e motivato le ragioni fondamentali per le quali abbiamo scelto i quattro GAS che costituiscono il campione. Nei paragrafi successivi ho presentato le scelte metodologiche di fondo, gli strumenti utilizzati, i criteri e le modalità di utilizzazione di questi stessi strumenti, le diverse attività realizzate (questionari, interviste semi-strutturate, osservazione partecipante). In questo capitolo ho dedicato un'attenzione particolare ai seguenti aspetti:

- presentazione delle caratteristiche delle metodologie quantitative e qualitative.
- Discussione della possibilità di associare metodologia quantitativa e qualitativa, delle diverse forme di associazione e dei vantaggi/rischi relativi.
- Presentazione dell'approccio etnografico, l'opzione metodologica su cui si regge il lavoro.
- Giustificazione dei cambiamenti (tempi, strategie d'azione, tecniche, moltiplicazione dei punti di vista, ecc.) che si sono resi necessari nel corso del lavoro rispetto alla sua impostazione originaria.

La **terza parte** del lavoro è dedicata invece alla presentazione della ricerca sul campo sugli orientamenti temporali, le concezioni della sostenibilità e le dinamiche educative nei quattro Gruppi di Acquisto Solidale investigati. La presentazione occupa complessivamente tre capitoli.

Il **primo capitolo** espone le caratteristiche dell'Inventario della Prospettiva Temporale (ZTPI) di Zimbardo e Boyd, le modalità della sua somministrazione e le caratteristiche del campione, l'elaborazione, l'analisi e la discussione dei risultati ottenuti.

Nel **secondo capitolo** vengono presentate le caratteristiche del questionario aperto sulle concezioni della sostenibilità, le modalità della sua somministrazione e le caratteristiche del campione, l'elaborazione, l'analisi e la discussione dei risultati ottenuti.

Il **terzo capitolo** è dedicato invece alla presentazione del cuore della ricerca sul campo. Vengono descritte le modalità di realizzazione dell'indagine svolta secondo modalità etnografiche sui quattro microcosmi individuati. Vengono prima di tutto delineati i profili specifici dei quattro GAS analizzati: storia, identità, struttura, forme organizzative, interazioni sociali, ecc.. Vengono quindi mappati, analizzati e discussi le concezioni della sostenibilità, l'orientamento temporale al futuro e le dinamiche educative presenti nei quattro contesti sociali oggetto di studio. Attraverso l'osservazione partecipante e le interviste semi-strutturate realizzate con alcuni testimoni privilegiati, ho rilevato, analizzato e discusso i diversi posizionamenti individuali e di gruppo che emergono relativamente ai temi individuati.

Infine, nel **quarto capitolo** presentiamo e discutiamo alcune criticità emerse dal lavoro sul campo e, a partire da esse, ipotizziamo alcune piste per il proseguimento della ricerca in futuro.

1.3 Innovatività e rilevanza della ricerca

La rilevanza e il carattere originale ed innovativo di questa ricerca, sia sul piano culturale che su quello sociale, credo siano evidenti. I temi sui quali insiste la ricerca (la sostenibilità e le sue dimensioni, alcune sue specifiche implicazioni sul piano educativo, il nuovo vigore e le nuove modalità che caratterizzano la riflessione intorno al futuro, le prospettive dell'educazione permanente, la nuova centralità che va riconosciuta alla dimensione informale dell'educazione, la democratizzazione dei processi e delle organizzazioni) sono altrettanti snodi centrali del dibattito

culturale e del confronto politico attualmente in corso a livello mondiale. In prospettiva, sono probabilmente alcuni degli snodi concettuali intorno ai quali si definiranno le prospettive della comunità planetaria nel corso del XXI secolo.

Questo dibattito è però caratterizzato da grande conflittualità e da una sostanziale marcata instabilità. Contrasti, punti di vista difficilmente conciliabili, difficoltà a convergere su prospettive e strategie d'azione condivise. Ciò rende ancora più rilevante l'obiettivo che questa ricerca si propone: portare un po' d'ordine in questo dibattito, provare a rimettere in ordine le tessere del mosaico per formulare qualche prospettiva sulla quale costruire dei percorsi di condivisione e convergenza praticabili dagli studiosi, dalla politica, dalle organizzazioni e anche dagli stessi cittadini. Perlomeno in relazione ad alcuni temi chiave, come il futuro, i valori, la cittadinanza, la democratizzazione e la diffusione dei processi educativi.

Un secondo aspetto di rilevanza e di innovatività è dato dal fatto che vengono associati in questo lavoro tre ambiti che non è così usuale riunire in una ricerca: quello **sostenibilità educativa**, quello dell'**educazione permanente degli adulti** e quello dell'**educazione informale**.

Un terzo fattore consiste senza dubbio nell'associazione tra concezioni della sostenibilità e orientamenti temporali, in particolare l'orientamento al futuro. Ricerche recenti effettuate attraverso diversi data base (ERIC - Educational Resources Information Center; PsycINFO; Science Direct Elsevier; APA PsycNET; Social Science Source; COMPLUDOC - Base de Datos de Artículos de Revistas Españolas de Ciencias Sociales; Tesionline) mostrano che esistono migliaia di documenti o ricerche che hanno come parole chiave *sostenibilità* e *tempo*. Al contrario, quando associamo nella nostra ricerca queste due parole ci vengono mostrati pochissimi risultati. Ad una analisi più approfondita inoltre, nessuno dei documenti ottenuti pare effettivamente centrato su una discussione del rapporto tra prospettiva temporale e sostenibilità. L'impressione è quindi che, mentre i ricercatori si sono dedicati sino ad ora ad indagare l'orientamento temporale e la sostenibilità come costrutti indipendenti, praticamente nessuna indagine ha focalizzato la propria attenzione in modo sistematico e scientificamente rilevante sulla relazione tra questi due costrutti.

Un quarto elemento di innovatività è certamente costituito dall'orientamento metodologico del lavoro. In primo luogo perché la scelta metodologica di fondo, quella sulla quale è stata impostato il *core* di questa ricerca cioè il lavoro di campo, è stata quella qualitativa, in particolare quella dell'approccio etnografico. Ci siamo affidati ad un approccio in grado di garantire un forte protagonismo al mondo interpretativo delle persone, delle istituzioni e dei gruppi sociali, funzionale a favorire l'appropriazione critica della realtà da parte dei soggetti, la costruzione di una conoscenza attiva e critica che avesse come fine quello di influire sui processi di trasformazione. In secondo luogo perché a questo orientamento di fondo è stato affiancato, in alcune fasi e per finalità ben definite e delimitate, l'uso di strumenti e metodi specifici della metodologia quantitativa. Abbiamo immaginato e poi adottato un *mix* originale tra metodologia qualitativa e quantitativa che potesse consentire di controllare e correggere i rischi insiti in entrambi gli approcci, quindi di aumentare il grado di efficienza della ricerca e la credibilità dei risultati. In terzo luogo, perché l'approccio etnografico è stato scelto per le sue potenzialità emancipative, per la sua capacità di favorire processi di trasformazione sociale, di agire per "la emancipación de las personas a través del conocimiento científico de la cultura y de la sociedad" (Sabirón Sierra, 2006, p. 53). La ricerca diventa in questo senso non solo un atto conoscitivo, un'azione attraverso la quale si vuole sapere qualcosa su un determinato fenomeno sociale. Diventa invece anche un "sapere pratico che vuole che avvenga qualche cosa" (Iori, 1996, p. 102), un sapere "per la prassi che è legato all'intervento trasformativo e al risultato da realizzare". (Rinaldi, 2009, p. 20)

La ricerca ha pertanto assunto contemporaneamente le caratteristiche di pratica euristica (volta a far emergere e descrivere una serie specifica di eventi educativi) e di dispositivo di formazione, finalizzato ad avviare nei soggetti e nei gruppi studiati forme riflessive ed autoriflessive in grado di attivare percorsi di crescita e di cambiamento futuri.

La ricerca ha così messo in atto alcune di quelle caratteristiche peculiari che definiscono lo specifico della pedagogia sociale. Ha operato per *scoprire* dimensioni educative *inaspettate* caratteristiche dei soggetti o dei gruppi, per trovare educazione in luoghi non previsti, dove essa non si fa vedere facilmente o dove i soggetti non ne sono consapevoli; ha cercato di creare le condizioni perchè queste dimensioni educative potessero rafforzarsi, modificarsi, divenire educative in modo più intenzionale, organizzarsi in vista del conseguimento di scopi e obiettivi attraverso l'utilizzazione di metodi e strumenti funzionali; ha inteso contribuire a far sì che le occasioni educative si possano moltiplicare e dilatare nello spazio e nel tempo della vita sociale (Tramma, 2010, pp. 36-7); si è proposta con una finalità critica e al tempo stesso emancipativa, orientata cioè alla promozione e alla crescita individuale e collettiva (Striano, pp. 74-5); ha identificato come proprio obiettivo centrale quello di favorire la “diffusione [e la] promozione di un ‘uso sociale della ragione’, allo scopo di produrre sempre più consapevoli itinerari di ‘autoeducazione’ delle comunità sociali” (Striano, 2004, p. 64 – Laporta, 1979, 1995).

Infine, un ultimo ma certamente non meno importante aspetto di rilevanza e di innovatività è dato dal campione sul quale è stata effettuata la ricerca sul campo. I Gruppi di Acquisto Solidale sono senza dubbio uno dei fenomeni sociali più innovativi oggi presenti, in Italia e sempre più spesso in Europa e nel mondo. La rapidità, le dimensioni e la capillarità dell'espansione di questo movimento, la propensione dei GAS a fare rete per radicare forme di economia e di socialità alternative, l'attenzione con la quale a livello europeo e mondiale si guarda a questa esperienza spingono a credere che i GAS sono destinati ad essere tra i protagonisti assoluti di quella conversione ecologica, economica, sociale, forse anche educativa, alla quale è affidato il futuro del pianeta e dell'umanità.

Parte Prima

Come abbiamo già avuto modo di anticipare nella Introduzione, questa prima parte del lavoro è dedicata alla costruzione di alcuni strumenti concettuali e di alcuni criteri orientativi funzionali alla realizzazione del lavoro sul campo, utili cioè per l'analisi e l'interpretazione del materiale empirico raccolto e per formulare le conclusioni finali della ricerca.

Questo lavoro preliminare di ricognizione e di ricostruzione di alcuni quadri concettuali ha pertanto finalità ben definite e delimitate. In particolare, esso deve necessariamente tener conto del profilo specifico del campione che sarà oggetto di studio del lavoro sul campo: soggetti aderenti a Gruppi di Acquisto Solidale, persone cioè con profili socio-economici e culturali significativamente eterogenei e, soprattutto, privi generalmente di una acculturazione o di una formazione specifica relativamente ai temi oggetto di questa ricerca.

In particolare, nel **primo capitolo** ho cercato di restituire ordine e leggibilità ad alcuni aspetti del dibattito culturale e politico recente sul significato del termine *sostenibilità*, provando a individuare e discutere sinteticamente alcune sue linee di tensione e punti di cristallizzazione e convergenza. Ho cercato quindi di ricostruire una fenomenologia di base, non esaustiva e men che meno conclusiva, di alcune tra le prospettive che si sono affermate negli ultimi decenni, provando a individuarne i diversi orizzonti concettuali di riferimento. Le posizioni/definizioni che vengono presentate sono state scelte per la loro significatività, per il rilievo che hanno assunto nel dibattito internazionale, per la capacità che hanno dimostrato di orientare il dibattito culturale e le varie iniziative operative promosse a livello locale, nazionale e globale. Soprattutto però esse sono state scelte perché ritenute particolarmente rilevanti e significative, quindi utili, relativamente al fenomeno sociale ed educativo sul quale si concentra il lavoro sul campo: i GAS.

Il capitolo non ha perciò l'ambizione di ricostruire un quadro completo delle definizioni della sostenibilità elaborate all'interno dei processi politico-diplomatici (la cosiddetta *sostenibilità normativa*) o dalla comunità accademica internazionale (la *sostenibilità positiva*) negli ultimi decenni. Non ha l'ambizione di ripercorrere in modo esaustivo la discussione relativamente all'educazione sulla/alla/per la sostenibilità, di riepilogare cioè integralmente i termini di un dibattito che rimane estremamente mosso e frastagliato. Esso cerca invece di ricostruire, secondo un'ottica non continuista e non evolucionista, alcune tra le cristallizzazioni prodottesi nel dibattito recente e le loro linee di intersezione/sovrapposizione, quelle più significative per le finalità di questo studio, quelle ipotizzabili come potenzialmente rilevanti in relazione all'esperienza dei GAS.

Al **secondo capitolo** ho invece affidato il compito di verificare se esistano, e se sì quali siano, alcuni possibili punti di convergenza del dibattito culturale e politico recente relativamente a quattro dimensioni chiave della educazione interpretata secondo la prospettiva della sostenibilità: l'*educazione sostenibile* come educazione al futuro e per il futuro; l'*educazione sostenibile* come educazione per la cittadinanza democratica attiva; l'*educazione sostenibile* come educazione ai valori; l'*educazione sostenibile* come educazione permanente. Quattro dimensioni che ho scelto non solo per la centralità indubbia che esse hanno nel dibattito contemporaneo sul rapporto educazione-sostenibilità, ma anche perché, come vedremo analiticamente *in vivo* nella seconda parte del lavoro, esse emergono come decisive, strategiche, proprio dall'esperienza concreta dei GAS.

Complessivamente, questa prima parte non vuole perciò scandagliare analiticamente ed esaustivamente aspetti quali la distinzione tra le definizioni (per esempio di *sostenibilità*, di *educazione*, di *responsabilità*, ecc.) date dalla comunità scientifica e quelle date dalle istituzioni internazionali (quali UNESCO, UNECE, Unione Europea, Consiglio d'Europa). Men che meno intende ricostruirne l'evoluzione diacronica. Questa prima parte non ha nemmeno l'intenzione di

riepilogare i termini dei molti dibattiti, quasi sempre molto accesi, che da anni coinvolgono le comunità accademica e politica internazionali¹ su temi quali:

- il rapporto sviluppo sostenibile e sostenibilità.
- La definizione stessa di cosa si debba intendere per *sostenibilità*.
- Il rapporto complessivo esistente tra educazione e sostenibilità.
- Il dibattito tra i sostenitori dell'*educazione ambientale* e quelli dell'*educazione su/per/alla sostenibilità* e le diverse ipotesi, variamente inclusive e/o esclusive, circa i rapporti tra questi due domini.

In conclusione, la funzione essenziale di questa prima parte è quindi quella di costruire preliminarmente alcuni strumenti concettuali e criteri orientativi di cui servirsi utilmente nella ricerca sul campo per scandagliare il fenomeno individuato: i GAS come contesti educativi informali rilevanti per la costruzione di un futuro sostenibile. È prevedibile che alcuni, forse molti, tra gli strumenti e quadri concettuali individuati risulteranno inutilizzati o solo parzialmente attivati nella seconda parte della ricerca, che il quadro tratteggiato preliminarmente potrà risultare sovradimensionato rispetto a quanto emergerà effettivamente dall'immersione nel mondo dei GAS. Ciò non toglie che questo sforzo preliminare, peraltro necessario nell'economia generale della ricerca, potrà forse rivelarsi utile in futuro nel caso di applicazione della medesima metodica di indagine ad altri contesti analoghi, oppure in relazione a tentativi più ambiziosi di portare ordine nel dibattito sulle diverse interpretazioni del concetto di *sostenibilità* e sulle differenti dimensioni della sostenibilità educativa.

¹ In particolare va segnalato il contributo davvero molto significativo che la comunità scientifica internazionale dell'educazione ambientale, che a partire dal 2003 si riunisce nei congressi mondiali WEEC, ha offerto allo sviluppo di questi dibattiti.

Capitolo 1

Le varianti del concetto di *sostenibilità*

1.1 Inquadrare il problema

Nel corso degli ultimi trenta anni il concetto di *sostenibilità* è stato analizzato, sviluppato, approfondito (a volte banalizzato), la sua plurivocità semantica progressivamente amplificata. Nonostante ciò, il consenso e le aspettative intorno ad esso sono costantemente cresciute, sino a trasformarlo oggi in una sorta di mantra collettivo, di concetto *passepertout* attraverso il quale si legittimano le operazioni più disparate per le finalità più diverse (a volte del tutto inconciliabili).

Ciò aiuta a spiegare perché, a partire dagli anni '90¹, nel momento stesso in cui veniva proposto come nuovo punto di riferimento, il concetto stesso di *sostenibilità* è stato messo sotto osservazione e sempre più in discussione. Ci si è accorti che, lungi dal poter essere il punto di riferimento certo, indiscutibile, evidente per la riflessione e per l'azione, esso era in realtà una nozione controversa, contestata, instabile e, tutto sommato, poco condivisa. Una nozione dalle implicazioni per alcuni radicali, critiche, innovatrici ed emancipatorie; per altri pragmatico-applicative, funzionali all'adattamento tecnocratico di modelli già esistenti e dominanti di sviluppo a nuove condizioni (Norton, 1995; Naredo, 1996; Jiménez Herrero, 1997; Sachs, 1997; Bifani, 1999; Masera & altri, 1999; Fien & Tilbury, 2002; Newport & al., 2003).

Sostenibilità è oggi uno dei termini più largamente e frequentemente utilizzati in ambito scientifico (in particolare nel campo delle scienze ambientali), in ambito educativo e, più recentemente, nel confronto politico, nei *media* e nel settore pubblicitario. In realtà, a questa crescente centralità della nozione di *sostenibilità* nel dibattito politico e culturale contemporaneo non ha fatto riscontro un altrettanto forte impegno nella chiarificazione del concetto. Questo per diverse ragioni.

In primo luogo, perché quello di *sostenibilità* è un concetto antico e recente al tempo stesso. Esso è stato presente nella storia dell'umanità sin dalle sue origini. Molte civiltà, filosofie, religioni, fedi e culture del mondo, antiche e più recenti (Buddismo, Sufismo, Gandhismo, Induismo, Taoismo, dei Sumeri, dei Maya, delle aree Mediterranee, degli Indiani Nord Americani, etc.) hanno cercato e continuano a cercare di gestire il rapporto tra umanità e natura in termini di equilibrio, saggezza e possibilità di continuità nel tempo (Cooper & Palmer, 1998; Samson, 1995).

In secondo luogo, perché è un concetto che deriva da un insieme di valori che hanno un ruolo trasversale assai più vasto ed importante del significato attribuito ad esso da singole discipline e scienze.

In terzo luogo, perché è un concetto portatore di un consistente cambiamento paradigmatico. Esso connota infatti molto profondamente quella trasformazione del pensiero strategico di lungo termine che è caratteristica dell'attuale periodo storico ed interessa praticamente tutti i campi dell'attività umana, coinvolgendo scienza, cultura, etica, filosofia, politica, religione, nuova cultura imprenditoriale, etc.

¹ Il passaggio decisivo è costituito dal Summit della Terra di Rio e dal parallelo Forum delle associazioni non governative.

In quarto luogo, perché più che essere una prescrizione concreta, la sostenibilità è, in senso kantiano, un'*idea regolativa*, ossia un concetto trascendentale che contribuisce alla sistemazione del sapere e alla sua innovazione senza prescrivere rigidi modelli attuativi. In altri termini, la crescita di consapevolezza orienta la ragione umana verso la volontà generale di perseguire la sostenibilità; una volontà che si riferisce a ciò che l'individuo e tutti gli esseri umani dovrebbero fare trovandosi oggi nella necessità non più rinviabile di riconciliarsi con la natura.

La sostenibilità ha quindi oggi lo stesso ruolo assunto in passato da altre *idee regolative*, quali libertà, giustizia, solidarietà, equità, etc. Idee che possono dare un orientamento generale, ma che devono essere interpretate concretamente in relazione di volta in volta alle varie, e sempre diverse, situazioni specifiche (Homann, 1996; Brand, 1997).

Da questo punto di vista, la sostenibilità può essere intesa anche come un nuovo strumento metodologico per affermare valori che aprono le prospettive per un nuovo *patto costituzionale*. Un patto che può essere scritto unicamente dagli esseri umani, che dipende da loro, dalla loro percezione dei nuovi valori, dalla loro cultura, dalla misura in cui questi valori sono condivisi all'interno e tra le comunità sociali internazionali, nazionali, regionali e locali.

Il modo in cui la sostenibilità, come *idea regolativa*, è resa operativa (tramite costituzioni, leggi, programmi e politiche) dipende dalle specifiche situazioni, realtà sociali e culturali. Comporta la riconsiderazione e la rinegoziazione delle relazioni fra molteplici livelli decisionali e ambiti d'azione e prevede una varietà molto ampia di interpretazioni, di attuazione e di modi di agire.

Ciò porta a ritenere che a tutt'oggi non esista una definizione esauriente di sostenibilità (Homann, 1996), addirittura che una definizione esauriente non possa nemmeno esistere, perché la ricerca stessa di tale definizione è di per sé erronea. Cosa sia la sostenibilità, cosa possa essere chiaramente compreso con questo termine, lo potremo scoprire infatti solo al termine di un processo di ricerca, di apprendimento e di esperienza che durerà decine di anni; ma non lo sapremo mai in maniera definitiva. Così come un medico non ha bisogno di definire operativamente la salute per iniziare una terapia, l'inesistenza di una definizione operativa di sostenibilità non impedisce però che sia possibile, doveroso, impegnarsi sin d'ora per avviare iniziative politiche, socio-economiche e culturali coerenti per la sua realizzazione (Homann, 1996).

L'analisi della struttura e dell'evoluzione del concetto di *sostenibilità* costituisce quindi di per sé un esercizio estremamente difficile e controverso (in particolare per alcune ragioni che analizzeremo in seguito). Nello stesso tempo, alcuni tra i protagonisti del dibattito sulla *sostenibilità* svoltosi negli ultimi 25-30 anni hanno deliberatamente preferito affidarsi ad una definizione ambigua del concetto (Naredo, 1996), favorendo in questo modo il prender forma di interpretazioni contrastanti sostenute di volta in volta dal punto di vista di orientamenti ideologici molto diversi tra loro, a volte addirittura contrapposti.²

Sino agli anni '70 del XX secolo il termine *sostenibilità* è stato utilizzato occasionalmente in ambito agronomico, quasi esclusivamente per indicare una specifica modalità di sfruttamento delle risorse forestali, in particolare la capacità di un sistema agronomico di mantenere la sua produttività a fronte di eventuali perturbazioni. (Jiménez Herrero, 2000, p. 100)

In una fase successiva il concetto si è esteso a tutti i sistemi naturali ed ha assunto quella connotazione ecologico-conservazionista che ne è stata la caratterizzazione dominante nel corso degli ultimi decenni. Infine, la nozione ha varcato questo stesso confine naturalistico e si è

² La definizione contenuta nel *Rapporto Brundtland* (1988) è probabilmente l'esempio più evidente di questa tendenza.

caratterizzata in senso ambientale più complessivo, includendo così progressivamente connotazioni di tipo economico, sociale, culturale, etico (Bifani, 1999, p. 100) e integrando visioni diverse e complementari.

Opinioni condivise non esistono nemmeno per quanto riguarda la comparsa del concetto di *sostenibilità* nel dibattito politico e culturale. Secondo alcuni autori (Grundy, 1997), il concetto sarebbe stato utilizzato per la prima volta a Parigi nel 1968 nell'ambito di una conferenza inter-governativa sulla biosfera. Secondo altri (Fien & Tilbury, 2002), il termine sarebbe stato introdotto nel dibattito internazionale dalla Dichiarazione di Cocoyot, siglata per iniziativa delle Nazioni Unite nel 1974, e sull'onda della pubblicazione della "Strategia Mondiale per la Conservazione della Natura" da parte della Unione Internazionale per la Conservazione della Natura (IUCN) nel 1980.

La diffusione su scala mondiale del concetto di *sostenibilità* in associazione alla nozione di *sviluppo* è stata poi avviata dalla Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo (CMAD) nel 1986 (Luffiego García & Rabadan Vergara, 2000). Più recentemente, soprattutto nel mondo anglosassone, il termine *sostenibilità* è stato invece spesso utilizzato come sinonimo di altre parole, quali "long-term", "durable", "sound". (Leal Filho, 2000)

Queste brevi, sicuramente parziali, osservazioni ci aiutano a comprendere perché milioni di persone in tutto il mondo si chiedano oggi: "Che cosa significa esattamente la parola *sostenibilità*?", "È possibile definire cosa è *sostenibile*?".

Le visioni circa quali siano le caratteristiche di una società sostenibile sono molteplici e spesso contrastanti. Paradossalmente, mentre abbiamo una certa difficoltà a immaginare un mondo sostenibile abbiamo invece molto meno problemi a definire cosa è insostenibile nelle nostre società. Ciò aiuta a comprendere perché il concetto di *sostenibilità* sia emerso storicamente essenzialmente per via negativa, come risultato delle analisi sulla situazione di "emergenza planetaria" (Bybee, 1991) che si è venuta a determinare e che minaccia gravemente il futuro dell'umanità.³

Secondo Bybee (1991), quella della *sostenibilità* deve essere riconosciuta come la "idea centrale unificatrice maggiormente necessaria in questo momento della storia dell'umanità" (citato in Novo, 2006, cap. 3, traduzione italiana a cura dell'autore). Nello stesso tempo, questa idea si fa strada con molta difficoltà ed è costantemente accompagnata da incomprensioni, critiche diffidenze.

Un'idea con potenzialità straordinarie per la costruzione di una nuova visione unificante della realtà, con implicazioni educative forti ed evidenti, registrate da tutti i documenti di riferimento internazionali e analizzate a fondo dalla comunità accademica. Un'idea recente, che avanza però con notevole difficoltà nella società, nella politica, nell'educazione. Ciò probabilmente a causa del fatto che i segni di degrado e di insostenibilità (sociale, economica, ambientale) dei nostri modelli di vita e di sviluppo sono stati, sino a poco tempo fa, poco visibili o sistematicamente sottovalutati.

La sottomissione della natura ai desideri degli esseri umani e il disinteresse per le conseguenze a lungo termine dei nostri comportamenti è stata vista, sin dalla rivoluzione scientifica moderna, come un segno distintivo delle società avanzate e della modernità (Mayor Zaragoza, 2000). Per questo, come ha correttamente sottolineato Mayor Zaragoza, la preoccupazione per la sostenibilità dei nostri comportamenti e delle nostre scelte "es indicio de una auténtica revolución de las mentalidades: aparezca en apenas una o dos generaciones, esta metamorfosis cultural, científica y social rompe con una larga tradición de indiferencia, por no decir de hostilidad". (2000)

³ Proprio *Un futuro minacciato* è il titolo del primo capitolo del rapporto della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, meglio conosciuto come *Rapporto Brundtland* (Brundtland, 1988), al quale si deve uno dei primi tentativi di introdurre nel dibattito politico il concetto di *sostenibilità*.

La seconda ragione di questa difficoltà è che *sostenibilità* è un termine profondamente controverso, che interessa un certo numero di discipline specialistiche e che sfugge ad una definizione soddisfacente ed universalmente accettata. L'accordo su cosa sia sostenibilità è stato in passato e continua ad essere oggi estremamente precario, i motivi di contrasto decisamente più numerosi dei fattori di accordo.

Tralascieremo, dal momento che non costituisce oggetto specifico di questa ricerca, la discussione sul significato e il valore dell'associazione tra *sviluppo* e *sostenibilità*, che tanto ha impegnato e sta impegnando le comunità accademica e politica mondiali. Nella nostra discussione dovremo comunque tener conto dell'importanza che questa discussione ha da un punto di vista generale, dal momento che l'accettazione acritica di una connessione tra *sviluppo*, inteso come crescita quantitativa, e *sostenibilità* comporta la possibilità che modelli di tipo tecnocratico, produttivistico e continuista si impongano in modo strisciante e inconsapevole.⁴

È necessario invece concentrarsi su alcune critiche e osservazioni che sono state sviluppate a proposito del concetto di *sostenibilità* in quanto tale. Una prima critica riguarda il fatto che il concetto di *sostenibilità* non sarebbe altro che l'espressione di un significato di senso comune del quale è possibile trovare traccia in molte culture e civiltà. *Sostenibile* deriverebbe da *sostenere* e perciò dalla radice latina *sustinere*, il cui primo significato è *mantenere stabile, costante, qualcosa*. Si tratterebbe quindi di un concetto per nulla innovativo, per nulla rigoroso e per di più poco connotato da un punto di vista scientifico.

In realtà, l'elaborazione e lo sviluppo del concetto di *sostenibilità* nel corso degli ultimi 30-40 anni si è fondata su una constatazione del tutto nuova e di portata rivoluzionaria: il mondo e le risorse non sono così grandi e illimitati come abbiamo creduto sino ad oggi. Per questo, il concetto contemporaneo di *sostenibilità* non è, crediamo, riducibile a quello elaborato da molte culture tradizionali.

Una seconda critica riguarda il fatto che, in un universo governato dal secondo principio della termodinamica⁵, l'idea stessa della sostenibilità sarebbe un non senso. Nulla sarebbe cioè, per definizione, sostenibile in eterno. In realtà, quando si parla di *sostenibilità* (ecologica, sociale, economica, educativa, ecc.) non si parla di orizzonti temporali di milioni di anni ma solo di pochi decenni o di alcuni secoli, o addirittura del qui ed ora (come nel caso di alcuni aspetti della sostenibilità educativa). Come afferma Ramòn Folch (1998), il paradigma della sostenibilità "no es

⁴ Sono molti (Naredo, 1998; García, 2004; Girault y Sauvé, 2008; Latouche, 2008) coloro che respingono questa associazione e considerano l'espressione *sviluppo sostenibile* un semplice ossimoro, vale a dire l'unione di due concetti contrapposti, una contraddizione in termini, una manipolazione messa in atto dai teorici dello sviluppo che credono nella possibilità di far coesistere crescita economica e sostenibilità ecologica. In realtà, l'idea di *sviluppo sostenibile* elaborata dalle organizzazioni internazionali nel corso degli ultimi 30-40 anni ha ben poco a che vedere con questa prospettiva *sviluppista*. Come ha molto ben sottolineato Maria Novo (2006), è necessario "situarse en otra óptica; contemplar las relaciones de la humanidad con la naturaleza desde enfoques distintos". Il concetto di sviluppo sostenibile si fonda cioè sulla convinzione che sia possibile avere sviluppo, miglioramento qualitativo e affermazione di potenzialità, senza crescita, vale a dire senza incremento quantitativo, senza incorporazione di maggiori quantità di energia o di materiali in senso fisico. In altre parole, mentre la crescita non può continuare all'infinito in un mondo finito, lo sviluppo sì. Di più, la continuazione dello sviluppo, la sperimentazione continua di cambiamenti qualitativi profondi nei nostri stili di vita è necessaria per far fronte alle sfide della crisi globale del mondo attuale.

⁵ Caratterizzato cioè dalla crescita inevitabile dell'entropia, sino alla morte termica dell'universo.

ninguna teoría, y mucho menos una verdad revelada (...), sino la expresión de un deseo razonable, de una necesidad imperiosa: la de avanzar progresando, no la de moverse derrapando”.

Non esiste quindi una definizione univoca e universalmente condivisa della *sostenibilità*. Non esiste nemmeno un accordo tra gli studiosi su come possano/debbero essere ricostruite le diverse varianti della definizione di questo concetto e, di conseguenza, i rapporti tra le diverse interpretazioni. Ciò che proveremo a fare, nel nostro tentativo di rimettere un po' d'ordine nel dibattito sulla *sostenibilità*, sarà di identificare e presentare sinteticamente alcuni punti di coagulazione/cristallizzazione del dibattito. Le posizioni/definizioni che presenteremo sono state scelte per la loro significatività, per il rilievo che hanno assunto nel dibattito internazionale, per la capacità di orientare il dibattito culturale e le iniziative operative promosse a livello locale, nazionale e globale.

L'obiettivo non sarà quindi di ricostruire un quadro completo delle definizioni della *sostenibilità* elaborate all'interno dei processi politico-diplomatici attivati dalla comunità internazionale⁶ o dalla comunità accademica mondiale negli ultimi decenni. Proveremo invece a ricostruire alcune tra le posizioni presenti in questo dibattito e le loro linee di intersezione/sovrapposizione più significative. Presteremo attenzione in particolare a due diverse, per molti versi complementari, prospettive. Da un lato a quella che è stata definita la “*sostenibilità normativa*” (Rios, 2004). Si tratta della dimensione politica del concetto, di quell'aspetto che trova espressione nell'insieme degli accordi e delle proposte formulate a partire dal 1972 dalle organizzazioni internazionali (ONU *in primis*) nella cornice concettuale dello sviluppo sostenibile. Dall'altro a quella dimensione che è stata invece definita la “*sostenibilità positiva*” (Rios, 2004). Si tratta in questo caso di quell'aspetto che ha trovato espressione nel dibattito culturale e accademico, con un'accentuazione di volta in volta più marcatamente economica, ecologica o sociale, e che non ha prodotto, almeno sino ad ora, un accordo significativo su cosa sarebbe necessario *sostenere* e come.

L'obiettivo sarà quindi quello di ricostruire una fenomenologia di base delle prospettive che si sono affermate negli ultimi decenni, riconoscendone i diversi orizzonti concettuali di riferimento. Un lavoro che non vuole avere pretese di esaustività e nel quale cercheremo di evitare uno sguardo di tipo evolucionista e continuista che porterebbe necessariamente ad interpretare il processo come un percorso di miglioramento ed affinamento progressivo degli strumenti concettuali.

1.2 La varianti del concetto di *sostenibilità*. *Sostenibilità debole, sostenibilità forte, sostenibilità integrale*

Riprendendo e nello stesso tempo rielaborando l'analisi formulata da Norton (1995), Luffiego García e Rabadan Vergara (2000) distinguono tre diverse varianti del concetto di *sostenibilità*: quella della *sostenibilità debole* e quella della *sostenibilità forte*, già individuate e definite da Norton, e quella della *sostenibilità integrale*⁷. Si tratta di distinte correnti di pensiero, che offrono risposte diverse ad una domanda comune di base: qual è la strategia ottimale per fare fronte al deterioramento delle riserve di risorse naturali e all'effetto che ciò determina sulla vita degli esseri umani?

1.2.1 La 'sostenibilità debole'

⁶ È indiscutibile che le Nazioni Unite (in special modo attraverso l'UNESCO, l'IUCN e l'UNEP), l'UE e altre organizzazioni, governative e non, hanno svolto negli ultimi 30-40 anni un ruolo chiave per lo sviluppo del dibattito politico e culturale sulla *sostenibilità* e sulla sua importanza in vista delle grandi sfide contemporanee.

⁷ Che, secondo i due autori, sarebbe stata formulata per la prima volta nel *Summit* della Terra di Rio de Janeiro del 1992.

Il paradigma della *sostenibilità debole* privilegia un'interpretazione di tipo economico della sostenibilità e si fonda sulla convinzione che sia possibile garantire il benessere sociale e il livello di consumi *pro capite* attraverso l'incremento o il mantenimento ad un livello stabile del reddito.

La nozione di *sostenibilità debole* si colloca pertanto completamente all'interno del perimetro del paradigma della economia standard e afferma un concetto di *sostenibilità* estremamente generico e fortemente connotato in senso economico: la continuità di un sistema economico nel tempo. (Luffiego & Vergara, 2000)

Il paradigma della *sostenibilità debole* teorizza la completa sostituibilità tra le differenti forme di capitale. Grazie a ciò, sarebbe quindi possibile mantenere il capitale totale costante ed evitare conseguentemente il declino in futuro del livello di benessere odierno. La natura viene concepita semplicemente come un deposito di materiali di consumo. Si teorizza sì la necessità di preoccuparsi per la sua conservazione. Ma, nella misura in cui la natura è in grado di produrre un beneficio economico quantificabile, si afferma la possibilità di sostituire quote di capitale naturale con corrispondenti quote di capitale artificiale.

El agotamiento de los recursos naturales no renovables se vincula a la sustitución por recursos renovables... La satisfacción, utilidad y el mismo bienestar de las generaciones futuras se puede conseguir teóricamente, por ejemplo, con menos árboles pero con más coches. (Jiménez Herrero, 2000, p. 134)

La sostenibilità viene così a dipendere dalla possibilità di mantenere stabile il capitale globale, definito come somma del capitale naturale⁸ e di quello artificiale generato dall'uomo.

Dal punto di vista della *sostenibilità debole* non sembra perciò esistere incompatibilità tra crescita economica e conservazione del capitale naturale. Sulla base della fiducia nella capacità dell'intelletto umano di fornire soluzioni adeguate ai problemi, si ammette infatti che le risorse naturali utilizzate possono illimitatamente venir sostituite grazie al progresso tecnologico.⁹

In conclusione, la concezione *debole* della sostenibilità è sostanzialmente coerente con il paradigma riduzionista e meccanicista ancora oggi dominante in economia e con l'idea che la conservazione della natura vada subordinata all'obiettivo della crescita economica. Per la *sostenibilità debole* è accettabile, al limite, anche lo sfruttamento incontrollato del capitale *aggiunto*, umano, laddove il capitale totale prodotto fosse di valore equivalente. Le generazioni future godrebbero comunque di una ricchezza derivata e anche in caso di danneggiamenti irreversibili la sostenibilità verrebbe garantita se il capitale prodotto generasse un benessere proporzionato.

Il paradigma della *sostenibilità debole* àncora quindi il proprio concetto di *sostenibilità* ad alcuni principi tra cui:

- la possibilità di mantenere consumi non decrescenti nel tempo;
- una gestione delle risorse naturali in grado di garantirne il loro sfruttamento nel futuro;
- la presenza di uno *stock* di capitale globale (naturale + umano) costante nel tempo;

⁸ Gli economisti utilizzano il concetto di capitale naturale per indicare lo *stock* cui si attinge per generare il flusso di risorse naturali che entrano in una società (Daly, 1992).

⁹ Si tratta, evidentemente, di una posizione discutibile. Essa infatti da un lato omette di considerare che le società sono necessariamente vincolate agli ecosistemi e dall'altro che oggi, in un mondo *sovraffollato* (di esseri umani e di merci) il fattore limitante tenderà sempre di più ad essere proprio il capitale naturale. Entrambi questi fattori mettono in evidenza la insostenibilità del principio di sostituibilità del capitale naturale con corrispondenti quantità di capitale umano.

- la possibilità di rendere intercambiabili il capitale naturale ed il capitale artificiale;
- la convinzione che con il progredire della civiltà umana ed il conseguente utilizzo delle risorse naturali, sia pensabile una perdita di peso percentuale del capitale naturale nel tempo a favore di quello artificiale.

Come avremo modo di vedere più analiticamente in altra parte di questo stesso capitolo, il *Rapporto Brundtland* rappresenta probabilmente la prima formulazione compiuta di questa versione della sostenibilità, il veicolo attraverso il quale la versione *debole* della sostenibilità si è imposta all'attenzione mondiale.

1.2.2 La 'sostenibilità forte'

Il paradigma della *sostenibilità forte*, o *non sostituibilità*, elaborato da un gruppo ristretto di economisti eterodossi di orientamento ecologista e fortemente critici verso il paradigma dell'economia standard, si basa invece su un fondamento ecologico e può essere definita come la possibilità di continuità nel tempo della relazione che interconnette un sistema socio-economico con un ecosistema (Naredo, 1994). Essa teorizza la non sostituibilità delle risorse naturali, dal momento che queste appartengono a sistemi naturali altamente complessi di cui l'economia, nella semplicità della propria visione, non sarebbe in grado di tener conto.

La *sostenibilità forte* riconosce quindi il carattere entropico del processo economico, l'esistenza di uno scambio continuo di materia, energia e informazione tra sistema economico e ambiente naturale. Essa fa proprio il *principio di precauzione* come risposta al carattere incerto e irreversibile dei processi naturali e teorizza l'impossibilità di una sostituzione perfetta tra capitale naturale e artificiale e l'esistenza invece di un rapporto di complementarità tra essi (Jiménez Herrero, 2000, p. 135).

Il paradigma della *sostenibilità forte* enfatizza pertanto l'importanza dell'interazione coadattativa permanente tra questi due sistemi dinamici e il fatto che il sistema socio-economico *dipende* dall'ecosistema (nel senso che mentre il secondo potrebbe funzionare autonomamente il primo dipende invece sempre dall'ecosistema). In questa ottica, il capitale naturale non è in alcun modo sostituibile da quello umano e le risorse naturali sono, in quanto parte insostituibile del patrimonio disponibile, infungibili. Al loro degrado non c'è rimedio e quindi esse non sono in nessun caso sostituibili, neanche per effetto dell'incremento di altri valori, come quelli sociali o economici.

Nella prospettiva della *sostenibilità forte*, capitale naturale e capitale umano sono perciò interdipendenti ed egualmente essenziali per l'evoluzione di una società. La sostituibilità del capitale naturale consumato con quello prodotto dall'uomo vale solo in maniera limitata e solo a patto di non prendere in considerazione i danni irreversibili provocati agli ecosistemi (danni che, evidentemente, nessun capitale *creato* potrebbe compensare).

A fronte dell'idea baconiana del dominio dell'uomo sulla natura che ancora caratterizza la concezione *debole*, il paradigma della *sostenibilità forte* chiede all'uomo di riconoscere la sua dipendenza dalla natura. Al posto di una concezione meccanicista e riduzionista della natura e dei fatti socio-economici, la *sostenibilità forte* afferma invece un concetto sistemico e olistico della natura e, più in generale, della realtà.

Possiamo riassumere il confronto tra concezione *debole* e concezione *forte* della sostenibilità attraverso la tabella seguente:

SOSTENIBILITA' DEBOLE	SOSTENIBILITA' FORTE
-----------------------	----------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Concetto più antropocentrico (tecnocentrico) che non ecocentrico - Concetto meccanicista - Sostenibilità come sinonimo di funzionalità del sistema socioeconomico - Sostenibilità compatibile con crescita - Capitale naturale sostituibile con capitale umano. Costanza del capitale totale - La sostituibilità esige la monetizzabilità dell'ambiente naturale - Si crede in uno sviluppo sostenibile che in realtà è uno sviluppo sostenuto (dall'uso delle risorse naturali) - Concezione locale dell'ambiente naturale 	<ul style="list-style-type: none"> - Concetto più ecocentrico che non antropocentrico - Concetto sistemico - Sostenibilità: relazione funzionale tra sistema economico ed ecosistema - Sostenibilità non compatibile con crescita - Capitale naturale complementare (non sostituibile dal) capitale umano. Costanza del capitale naturale - Molte risorse, processi e servizi naturali non sono monetizzabili (traducibili in quantità monetarie) - Esiste la possibilità di forme di sviluppo sostenibili (storicamente queste forme sono già esistite) - Concezione globale e sistemica dell'ambiente naturale
--	--

Fig. 1 Differenze tra *sostenibilità forte* e *sostenibilità debole* (adattato da Luffiego García & Rabadán Vergara, "La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza", 2000, p. 477)

1.2.3 La 'sostenibilità integrale'

Esisterebbe poi, secondo Luffiego e Rabadán Vergara, una terza nozione di *sostenibilità*, quella cosiddetta *integrale* (2000, p. 477). Si tratta di una concezione che, secondo i due studiosi, sarebbe la risultante del confronto/scontro tra le interpretazioni alternative dello sviluppo sostenibile da parte dei Paesi ricchi e di quelli poveri del mondo emerse durante la Conferenza di Rio de Janeiro del 1992. Una concezione innovativa della *sostenibilità*, basata sulla distinzione e allo stesso tempo l'integrazione di tre diversi tipi di sostenibilità: quella ecologica, quella sociale e quella economica.

Sebbene non vi sia ancora un accordo consolidato circa l'interpretazione di questo concetto innovativo, sembra corretto e condivisibile affermare che esso si basa su alcuni assunti di fondo. Si tratta in primo luogo di una interpretazione della *sostenibilità* innovativa e rivoluzionaria perché realmente transdisciplinare, basata cioè su una reale integrazione delle tre diverse dimensioni della sostenibilità stessa: quella ecologica, quella sociale e quella economica.

La definizione della dimensione ecologica della sostenibilità viene sostanzialmente ripresa dal modello della *sostenibilità forte*, dal momento che viene affermata in modo netto la incompatibilità tra crescita economica quantitativa illimitata e natura.

La definizione della dimensione sociale della sostenibilità è ispirata invece al bisogno profondo di perseguire con più forza e decisione il valore della giustizia distributiva rispetto a quanto previsto dal concetto di *equità intergenerazionale* già affermato nel *Rapporto Brundtland* (1988). Ciò attraverso un richiamo forte alla esigenza di equità intragenerazionale, quindi all'obiettivo irrinunciabile di una più equa distribuzione delle risorse, delle ricchezze e delle opportunità tra Paesi ricchi e poveri.

Con il richiamo alla *sostenibilità economica* si vuole inoltre affermare che *sostenibilità ecologica* e *sostenibilità sociale* possono essere conseguite solo attraverso un cambiamento radicale di paradigma economico, l'uscita da un modello di riferimento di tipo mercatista e liberista, la rinuncia a quei modelli che identificano lo sviluppo con la crescita quantitativa dei volumi delle merci prodotte e circolanti. (Tinbergen & Hueting, 1992; Goodland, 1992; Daly, 1992)

Inoltre, il paradigma della *sostenibilità integrale* non implica il riferimento ad una forma di organizzazione sociale determinata, non indica cioè una specifica alternativa alla insostenibilità dell'attuale struttura socio-economica. Cionondimeno, afferma una nozione di *sostenibilità* che va ben al di là delle preoccupazioni ambientali e che include aspetti quali la giustizia sociale, la

giustizia intergenerazionale, il benessere mentale, spirituale e fisico, il cambiamento dei modelli sociali, economici e culturali di riferimento e la *promozione* della diversità umana (in tutte le sue forme, biologiche, culturali, sociali, economiche, politiche).

La *sostenibilità integrale* individua poi nella regionalizzazione dei sistemi socio-economici, nell'*empowerment* locale e nella crescita dei processi di partecipazione democratica a livello comunitario, la *condicio sine qua non* per un profondo cambiamento nei modelli di sviluppo di riferimento.

Analizzeremo più a fondo le caratteristiche di questo modello attraverso la discussione delle diverse definizioni di sostenibilità elaborate dalle organizzazioni internazionali a partire da Rio '92.

1.3 Le varianti della sostenibilità. La *sostenibilità integrale* come valore universale e non negoziabile

Storicamente la nozione di *sostenibilità* si è caratterizzata per la complessità, un alto grado di astrattezza e tecnicismo e, di conseguenza, per un grado di difficoltà notevole (Newport & altri, 2003). La discussione sulle diverse definizioni (inclusi gli eventuali fraintendimenti o le definizioni ritenute scorrette di essa) è stata molto complessa e non sempre chiara e convincente (Leal Filho 2000). Ciò ha sostanzialmente impedito la circolazione effettiva di questo concetto all'esterno delle comunità politica ed accademica e ha prodotto un risultato estremamente negativo: discutono della sostenibilità solo coloro che fanno parte del cosiddetto *coro* della sostenibilità. (Newport & altri, 2003, p. 159)

Questa tendenza dovrebbe evidentemente essere contrastata, perché ha di fatto fortemente limitato lo sviluppo della riflessione. Se è vero che senza un'interpretazione ampia e quanto più possibile libera della nozione di *sostenibilità* non vi può essere alcuna realistica possibilità di dare risposta alle grandi sfide globali, ambientali e non, del mondo contemporaneo, allora il dibattito sulla sostenibilità deve essere allargato a nuovi interlocutori, individuali e collettivi. In prospettiva, praticamente tutti i membri della società civile devono cioè diventare *stakeholders* rispetto alla sostenibilità.

È necessario definire con rigore e cura la sostenibilità proprio per evitare che essa possa trasformarsi progressivamente nella "discarica dell'elenco dei desideri ambientali e sociali di ognuno di noi" (Goodland e Daly, 1996). Inoltre, la sostenibilità va definita in modo che questo concetto possa essere realmente di aiuto nella realizzazione concreta, effettiva, di un mondo più sostenibile. È necessario cioè elaborarne una definizione che possa essere realmente efficace per il raggiungimento di un effettivo sviluppo mondiale sul piano sociale, ambientale ed economico. L'impegno per la definizione della sostenibilità non può perciò limitarsi ad uno sterile esercizio di riflessione teorica.

Un'ulteriore esigenza, avvertita in particolare in alcuni ambienti culturali ed accademici, è stata poi quella di mettere in discussione e superare definitivamente un'interpretazione esclusivamente *ambientale* del concetto di sostenibilità. A fronte del fatto che la letteratura sulla sostenibilità si è concentrata con grande forza sulla dimensione *ambientale* (trascurando invece l'esplorazione puntuale di una varietà di possibili dimensioni alternative della *sostenibilità* stessa), alcuni autori ritengono che il primato di questo approccio *ecocentrico* implicito nella nozione di *sostenibilità ambientale* andrebbe oggi opportunamente contrastato (Newport & altri, 2003, p. 359). Parallelamente, sarebbe importante impegnarsi a fondo per espandere la definizione della

sostenibilità e per valutare più in profondità e più efficacemente i legami tra le diverse istanze sociali (qualità della vita, efficienza, equità, ecc.) e i loro costi ambientali.

Negli ultimi anni sono state così proposte definizioni innovative e convergenti della *sostenibilità*, basate da un lato sul superamento del predominio tradizionale della dimensione ambientale e dall'altro sulla necessità dell'integrazione delle sue dimensioni sociale, ambientale ed economica. Con queste definizioni alcuni ricercatori hanno voluto provare a rimettere sulle sue tre *gambe* effettive lo *sgabello* della sostenibilità (Newport & altri, 2003), proponendo di considerare in modo integrato e interconnesso la dimensione ambientale, quella dello sviluppo economico e quella sociale.

In questa prospettiva, Newport, Chesnes e Lindberg (2003) hanno definito la sostenibilità come una modalità di sviluppo che consente ai Paesi di progredire economicamente e socialmente senza distruggere le proprie risorse ambientali. Una modalità di sviluppo socialmente giusta, etica, accettabile, moralmente equa ed economicamente valida. Una modalità di sviluppo nella quale gli indicatori ambientali sono altrettanto importanti di quelli economici (nel senso di indicatori di crescita economica) e di quelli sociali (nel senso di indicatori di sviluppo umano, individuale e comunitario).

Un approccio di questo tipo, peraltro già evidente in alcuni documenti delle Nazioni Unite¹⁰, sarebbe in grado di portare effettivamente alla luce i rapporti tra istanze sociali e loro costi economici ed ambientali, includere nel dibattito sulla sostenibilità forze economiche e sociali tradizionalmente assenti, riunire i diversi gruppi di interesse e imprimere un'accelerazione effettiva all'agenda locale e globale della sostenibilità. Nello stesso tempo, riaffermare l'esistenza di tre *gambe* della sostenibilità potrebbe consentire di rendere il dibattito su di essa più concreto, fattivo, e meno astratto e teorico. Con l'effetto, molto positivo, di includere un numero molto più alto di punti di vista e di istanze.

Goodland e Daly (1996) hanno elaborato a loro volta una definizione di *sostenibilità integrale* che può essere così riassunta: la sostenibilità è un processo di trasformazione, di "sviluppo che esclude una crescita nella produzione di oggetti ed energia tale da superare le capacità di assorbimento e rigenerazione", quindi la *capacità di carico* di un sistema.¹¹

Goodland e Daly (1996) operano in tal modo un'importante distinzione tra crescita e sviluppo: mentre lo sviluppo può essere sostenibile, la crescita, con il suo riferimento evidente alla produttività, non può mai esserlo. I due autori ritengono quindi necessario svincolare la nozione di *sostenibilità* da quella di *crescita*, giudicando le due nozioni incompatibili in linea di principio.

Nello stesso tempo, teorizzano la necessità di articolare la relazione tra *sostenibilità* e *sviluppo* in tutta la sua effettiva complessità, distinguendo tre diverse e complementari dimensioni della sostenibilità stessa: quella sociale, quella economica e quella ambientale.

Sostenibilità Economica	Sostenibilità Sociale	Sostenibilità Ambientale
La sostenibilità economica viene intesa come capacità di creare profitti senza compromettere però la sostenibilità sociale ed ambientale. Ciò richiede lo sviluppo di nuove capacità politiche e	La sostenibilità sociale viene definita come la capacità di promuovere la crescita del capitale sociale e umano di una comunità, garantendo nel contempo il mantenimento e l'aggiornamento dei valori condivisi dalle	La sostenibilità ambientale viene definita come la capacità di garantire la disponibilità sostenibile di risorse e materie prime necessarie al fabbisogno

¹⁰ Gli autori citano come esempio di questa tendenza la Global Reporting Initiative (GRI). (GRI, 2003)

¹¹ La *capacità di carico* di un sistema viene definita come: "la dimensione massima della popolazione di definite specie che una area può sostenere, senza per questo ridurre la sua capacità di sostenere dette specie in futuro". (Goodland & Daly, 1996)

di nuove tecniche di valutazione dei costi sociali e ambientali dello sviluppo economico, costi che devono essere conteggiati, "internalizzati", adeguatamente.	comunità e dai gruppi sociali, culturali, politici presenti al suo interno. Se ciò dovesse venire meno, "il capitale sociale si svaluterebbe, esattamente come accade al capitale economico comunemente inteso". Goodman e Daly identificano il capitale sociale (e morale) con le dimensioni seguenti: [in nota – Il capitale sociale è rappresentato da: partecipazione comunitaria; coesione sociale; eguali diritti; una società civile integra; identità culturale; diversità; tolleranza; umiltà; compassione; pazienza; sopportazione; amicizia; solidarietà; amore; pluralismo; onestà; legge; disciplina. Il capitale umano è rappresentato dagli investimenti in: educazione, benessere e nutrimento. Il capitale sociale richiede il mantenimento e l'aggiornamento dei valori condivisi dalle comunità e dai gruppi sociali e religiosi, se questo dovesse venire meno: "il capitale sociale si svaluterebbe, esattamente come accade al capitale economico comunemente inteso".	umano e lo smaltimento dei rifiuti prodotti, ma anche assicurarsi che la natura disponga di una adeguata quantità di risorse, e che essa non venga danneggiata irreversibilmente dalla quantità o qualità delle scorie prodotte. Sostenibilità ambientale significa quindi protezione del capitale naturale: le emissioni di sostanze inquinanti devono essere relazionate alla capacità di assimilazione dell'ambiente, così come i livelli di prelievo devono essere compatibili con quelli di rigenerazione.
---	--	---

Fig. 2 Dimensioni della sostenibilità e loro caratteristiche secondo Goodland e Daly

Le proiezioni sul futuro, in particolar modo quelle riferite ai consumi, indicano che a breve termine si arriverà ad una situazione biofisica insostenibile, all'irreversibile deterioramento dei sistemi che supportano la vita sul pianeta. Nessun processo di crescita dei volumi prodotti e dei consumi potrà quindi essere sostenibile: "Non è possibile estendere all'intera umanità gli attuali modelli di consumo e inquinamento pro capite presenti oggi nei Paesi cosiddetti sviluppati, senza con questo disperdere il capitale naturale da cui dipende la futura attività economica; e questo vale, a maggior ragione, per le generazioni future". (Goodland e Daly, 1996, pag. 1004)

Il capitale naturale è l'ambiente naturale, quella "riserva di beni ambientali (costituenti l'ambiente) da cui trae origine il flusso di prodotti e servizi ritenuti utili". *Sostenibilità* significa di conseguenza mantenere questo patrimonio ambientale o, al limite, non esaurirlo. Il concetto di sostenibilità richiede che il consumo non superi la produzione, che le riserve di capitale naturale non vengano dissipate (Goodland e Daly, 1996, pag. 1008). Ormai non è più l'epoca della *Terra disabitata* o dell'abbondanza di risorse. Al contrario, la "impronta ecologica" (Wackernagel e Rees, 1996) della nostra specie è cresciuta al punto che il limite non è più costituito dal capitale necessario all'estrazione delle risorse, ma dalla disponibilità delle risorse stesse.

La sostenibilità, intesa come prospettiva di trasformazione basata sull'integrazione delle dimensioni sociale, ambientale ed economica, morale e culturale, diventa perciò per Goodland e Daly un valore universale e non negoziabile, la condizione dalla quale dipende la possibilità stessa della continuità della specie umana sulla Terra e di qualsiasi prospettiva di sostenibilità intergenerazionale in futuro.

1.4 Le varianti della sostenibilità. Sostenibilità come *etica dell'adattamento*

Alcuni tra i temi centrali e più innovativi delle ricerche sulla sostenibilità sono state molto efficacemente riassunte da Lester Brown¹² nel volume *Il 29° giorno*. Un'opera di straordinaria

¹² Lester Brown è fondatore del **Worldwatch Institute** e presidente dell'**Earth Policy Institute**.

visione prospettica, paradossalmente pubblicata nel 1978, ben dieci anni prima del *Rapporto Brudtland*.

Lester Brown afferma che

Il bisogno di adattare la vita umana simultaneamente alla capacità di rigenerazione dei sistemi biologici della Terra e ai limiti delle risorse rinnovabili richiederà una nuova etica sociale. L'essenza di questa nuova etica è l'adeguamento: l'adeguamento del numero e delle aspirazioni degli esseri umani alle risorse ed alle capacità della Terra. Questa nuova etica deve soprattutto arrestare il deterioramento del rapporto dell'uomo con la natura. Se la civiltà, quale la conosciamo oggi, deve sopravvivere, quest'etica dell'adeguamento deve sostituire la dominante etica della crescita..

Con queste parole Brown porta l'attenzione su una dimensione ulteriore della sostenibilità, una dimensione a suo modo di vedere assolutamente centrale e di rottura profonda con il passato: la dimensione etica. La sostenibilità impone di sostituire l'etica dominante della crescita con una nuova etica dell'adattamento delle dimensioni, dei bisogni e delle aspirazioni della specie umana ai limiti biologici del nostro pianeta. Il deterioramento dei sistemi biologici non può essere considerato, a suo modo di vedere, semplicemente come un problema secondario che interessi soltanto gli ecologi. "Il nostro sistema economico dipende dai sistemi biologici della Terra. Tutto ciò che minaccia la vitalità di questi sistemi biologici minaccia anche l'economia mondiale. Ogni deterioramento di questi sistemi rappresenta un deterioramento delle prospettive dell'umanità". (Brown, 1978)

La *scienza della sostenibilità* individua come proprio obiettivo primario quello di *sostenere*, di garantire la continuità. Ma la continuità di cosa? In una prospettiva antropocentrica, la *scienza della sostenibilità* dovrebbe saper garantire non semplicemente la "continuità delle società umane", qualsiasi siano le condizioni di vita dei loro membri, bensì quella che Paul Reitan ha definito la continuità di '*successful*' *human societies*, cioè di società in grado di garantire ai propri membri perlomeno sufficienti quantità di cibo sano, protezione e sicurezza, equità, pace, dinamismo intellettuale, possibilità di auto-realizzazione. Ma per garantire questi *beni* collettivi, le società non dovrebbero in nessun modo minare i sistemi geo-ecologici naturali dai quali dipende la continuità nel tempo di una '*successful*' *human society*.

La sostenibilità coincide quindi con la capacità di una società di esser quanto più possibile in sintonia con il proprio contesto locale e regionale, in armonia con i propri sistemi di supporto geo-ecologico, di adattare gli stili di vita agli ecosistemi con i quali convive, di sostenere questi stessi ecosistemi attraverso culture, pratiche, forme di organizzazione economica e politica adatte al contesto locale. Anche partendo da una premessa antropocentrica si approda perciò ad una visione ecocentrica.

Interpretata in questo modo, la sostenibilità è un compito straordinario, una missione che non può venir realizzata senza mettere in discussione radicale la visione consumistica del mondo oggi dominante e abbandonare quella che Cairnes (2004) ha definito la nostra dipendenza dalla crescita.

Questa concezione della sostenibilità ci riporta alla nozione di *ecologia profonda* elaborata ormai quasi quaranta anni or sono da Arne Naess (1973). La preoccupazione per l'inquinamento, l'esaurimento delle risorse, i rischi geologici e biologici non sono sufficienti per garantire la continuità dei sistemi sociali umani sul pianeta. È necessario affidarsi invece ad una nuova visione olistica del sistema Terra, ad una visione ecologica profonda, ben diversa dal protezionismo ambientale che caratterizza l'ambientalismo superficiale. Come ha affermato Fritjof Capra (1998),

mentre l'ambientalismo superficiale è interessato ad un controllo e ad una gestione più efficienti dell'ambiente naturale a beneficio dell' "uomo, l'ecologia profonda riconosce che l'equilibrio ecologico esige mutamenti profondi nella nostra percezione del ruolo degli esseri umani nell'ecosistema planetario".

Vedere gli organismi come nodi di un sistema geo-bio-sferico di relazioni di interdipendenza; comprendere che senza le relazioni che intrattiene con il tutto ogni entità non è in effetti nulla; affidarci ad un senso del tutto nuovo del sé come parte integrale del tutto e del tutto come parte integrante del sé. Gli esseri viventi e gli ecosistemi, come tutti gli elementi del Cosmo, hanno un valore in sé. Tutta la Natura ha un valore intrinseco e unitario, così come ha un valore in sé ogni sua componente, formatasi in un processo di miliardi di anni. La specie umana è una di queste componenti, uno dei rami dell'albero della Vita e ad essa non può essere riconosciuto una posizione di particolare privilegio all'interno del *complesso dei viventi*.

L'idea caratteristica della cultura occidentale, di quella scientifica, tecnica, religiosa ed anche, in una certa misura, filosofica, circa la posizione umana nell'universo appare dal punto di vista dell'ecologia profonda più o meno come un curioso, infondato, delirio di grandezza e di onnipotenza. La specie umana non è depositaria di diritti speciali né proprietaria di alcunché. Il concetto di progresso è un'invenzione della civiltà occidentale per negare la dignità e i diritti delle altre forme viventi, distruggere le altre culture umane e restare l'unica cultura del Pianeta. *Sviluppo* significa in realtà il grado di sopraffazione della nostra specie sulle altre specie e della civiltà industriale sulle altre culture umane.

Questa nuova consapevolezza afferma la necessità di una nuova etica, un'etica della sostenibilità, secondo la quale *io stesso sono il tutto* e quindi prendermi cura di me stesso significa necessariamente prendermi cura della geo-bio-sfera. Abbandonare quindi l'etica dominante nel mondo consumistico occidentale, l'etica della *scialuppa di salvataggio*, secondo la quale "First I have to take care of myself". Un'etica non più accettabile alla luce della definizione di *sostenibilità* dell'ecologia profonda. Ad essa dovrà sostituirsi in futuro una nuova etica basata sulla consapevolezza che "the only lifeboat is the one that holds all of us – Lifeboat Earth". (Hardin, 1974; Zen & Palmer, 2004)

L'obiettivo della sostenibilità diventa così quello di riportare, per quanto possibile, in una condizione di co-evoluzione i sistemi naturali ed i sistemi sociali, contribuendo a costruire una nuova situazione di armonia tra i metabolismi di questi sistemi. E ciò richiede l'elaborazione da parte della scienza della sostenibilità di una nuova etica, un'etica impegnata ad integrare e applicare le conoscenze del sistema Terra¹³, armonizzate con la conoscenza delle interrelazioni umane ricavate dalle scienze umanistiche e sociali, mirate a valutare, mitigare e minimizzare le conseguenze, sia a livello regionale sia mondiale, degli impatti umani sul sistema planetario e sulle società. (Reitan, 2005)

1.5 Le varianti della sostenibilità: *crescita economica sostenibile e sviluppo umano sostenibile*

In un volume edito nel 2002 su iniziativa della Commissione per l'Educazione e la Comunicazione dell'IUCN, John Fien e Daniella Tilbury hanno offerto un ulteriore contributo al dibattito sul significato del concetto di sostenibilità. Essi sono partiti da una constatazione di fondo: quello della *sostenibilità* è un concetto instabile, polisemico, oggetto di discussioni accese e di

¹³ Queste conoscenze vengono generate essenzialmente da scienze di impostazione olistica e di taglio storico come la geologia, l'ecologia, la climatologia, ecc.

revisioni continue. Non esiste né dal punto di vista sociale ed economico né sul piano culturale un accordo sul significato della parola *sostenibilità*. Ogni definizione della sostenibilità fa riferimento a specifici universi valoriali ed è legata a specifici gruppi di interesse all'interno della società.

Proprio per questo, le definizioni della sostenibilità devono essere analizzate a fondo e, soprattutto, valutate criticamente.

Secondo Fien e Tilbury (2002), la maggior parte di queste definizioni possono essere riassunte in due categorie fondamentali: quelle orientate alla *crescita economica sostenibile* e quelle orientate allo *sviluppo umano sostenibile*.

David Orr ha riassunto le differenze tra queste due prospettive alternative affermando:

The primary differences between the two [groups, n.d.r] have to do with assumptions about future growth, the scale of economic activity, the balance between top-down and grassroots activism, the kinds of technology and the relationship between communities and larger political and economic structures... the former approach reinforces a tendency toward a global technocracy and a continuation along the present path of development, albeit more efficiently. The other view requires a rejuvenation of civic culture and the rise of an ecologically literate competent citizenry who understand global issues. (Orr 1992, p.1)

La prospettiva della *crescita economica sostenibile* (che caratterizza lo stesso *Rapporto Brundtland*) è fondamentalmente una risposta di tipo *accomodativo* (che tende cioè a credere nella possibilità di integrare la prospettiva della sostenibilità nell'assetto corrente dei sistemi sociali ed economici) e *riformista* (nel senso che non propone una trasformazione in profondità dell'assetto corrente dei sistemi sociali ed economici ma si limita a ripensarne solo alcuni specifici aspetti). Essa continua a pensare l'ambiente naturale secondo una prospettiva utilitaristica e a vedere la sua conservazione come una tra le diverse opzioni politiche possibili. Grande enfasi viene posta sul ruolo che la tecnologia, gli strumenti economici e l'educazione scientifica possono avere per riorientare atteggiamenti e comportamenti, individuali e collettivi, verso un percorso di sviluppo economico maggiormente rispettoso dell'ambiente.

Questo approccio concepisce in termini utilitaristici l'ambiente naturale e vede la prospettiva della conservazione ambientale come una delle possibili opzioni politiche disponibili. Crede nella possibilità di armonizzare crescita economica e sostenibilità, di rendere più sostenibili i comportamenti individuali e collettivi e le attività che regolano la produzione e la circolazione dei beni, servendosi delle opportunità offerte dalla tecnologia e dalle politiche economiche.

Al contrario, la prospettiva dello *sviluppo umano sostenibile* (teorizzata per la prima volta probabilmente nel 1992 in *Beyond the Limits: Global Collapse or a Sustainable Future*) contesta radicalmente il paradigma economico dominante e l'idea di sviluppo come crescita economica. Invita a prendere le distanze in modo netto dalle tendenze dominanti nella realtà attuale; sfida e contesta gli interessi costituiti, mette in discussione visioni del mondo e modelli di sviluppo centrati sul credo dello sviluppo economico (limitato o illimitato che sia) e pone al centro della discussione nuove istanze legate al benessere personale e collettivo, all'equità sociale, alla pace e ai limiti ecologici allo sviluppo. Propone quindi un'idea alternativa della sostenibilità, al centro della quale sta una riflessione critica sulla nozione di *sviluppo umano* basata sull'integrazione tra dimensione ambientale, sociale, culturale e, anche, economica e sull'abbandono della identificazione tra sviluppo e crescita.

La ricerca accademica e la stessa elaborazione concettuale e strategico-politica elaborata dalle organizzazioni internazionali hanno comunque fornito molte interpretazioni, più o meno differenti, di questa stessa impostazione di fondo del problema della definizione della *sostenibilità*. Di alcune varianti di queste due definizioni di base viene offerta una discussione più approfondita in altre sezioni di questo stesso capitolo.

1.6 Le varianti del concetto della *sostenibilità*. Il *Rapporto Brundtland* (1988)

Il volume *Il futuro di noi tutti*¹⁴, pubblicato nel 1988 dalla World Commission on Environment and Development (WCED), meglio conosciuto anche come *Rapporto Brundtland*¹⁵, contiene una formulazione specifica del concetto di *sostenibilità*, una definizione destinata ad avere grande rilevanza storica, politica e sociale e basata su una interpretazione *debole* della *sostenibilità* stessa, un'interpretazione che a molti è parsa decisamente, se non deliberatamente¹⁶ (Fien & Tilbury, 2002), ambigua. (Garcia & Vergara, 2000; Fien & Tilbury, 2002; Caride & Meira, 2004)

Nel *Rapporto Brundtland* si sostiene che ambiente e sviluppo non possono essere considerate due sfide separate e che, di conseguenza, è necessario riformulare in modo radicale l'approccio al tema dello sviluppo e alle politiche di contrasto alla povertà e al sottosviluppo, tenendo in considerazione le relazioni esistenti a livello ambientale, economico, sociale e del mondo tecnologico e a partire da una conseguente nuova definizione di sviluppo, quella appunto dello *sviluppo sostenibile*.

Il *Rapporto Brundtland* fonda la propria definizione della *sostenibilità* sul principio della transgenerazionalità. Essa definisce lo sviluppo come sostenibile quando esso è in grado di soddisfare “i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. [...] la soddisfazione di bisogni e di aspirazioni umane costituisce il principale obiettivo dello sviluppo”.

Lo stesso documento fa inoltre riferimento a due concetti ulteriori, molto importanti e strettamente interconnessi: quello di *equità*, relativo alla necessità di tener conto dei “bisogni essenziali dei poveri della Terra, ai quali va riconosciuta priorità di scelta nelle politiche da adottare” (Brundtland, 1988); e quello di *limite*, relativo alla necessità di riconoscere le “limitazioni imposte dallo stato della tecnologia e dall'organizzazione sociale alla capacità ambientale di soddisfare esigenze presenti e future”. (Brundtland, 1988)

Con questa definizione il *Rapporto Brundtland* organizza la propria visione della *sostenibilità* intorno alla cosiddetta regola dell'equilibrio delle *tre E*: ecologia, equità, economia. Nello stesso tempo, si caratterizza però in modo piuttosto contraddittorio: per un verso fa proprio, attraverso la nozione di *equità*, uno slancio idealistico, se non utopico, mentre contemporaneamente si affida ad una concezione di *limite* fortemente antropocentrica¹⁷, unilaterale, e perciò discutibile. Allude infatti, o almeno così sembra, semplicemente all'esistenza di limiti estrinseci, di contesto, perciò in

¹⁴ Il volume comprende le deliberazioni della WCED, un gruppo di lavoro ufficiale istituito dall'ONU per analizzare la possibilità di perseguire a livello internazionale la conservazione del patrimonio ambientale tenendo contemporaneamente in debita considerazione le esigenze dello sviluppo economico, sociale e politico. Il *Rapporto* ha svolto un ruolo molto importante nel processo di riconoscimento del valore e dell'utilità della nozione di *sostenibilità* promosso dalla comunità internazionale a partire dalla fine degli anni '80.

¹⁵ Con riferimento al Primo Ministro norvegese Gro Harlem Brundtland, presidente della WCED

¹⁶ “This definition, although widely accepted, is also highly ambiguous, as we have seen. Perhaps, this definition was chosen precisely because it was ambiguous and thus, accessible to a wide range of interest groups in society” (p. 2).

¹⁷ Pone infatti al centro della propria definizione di *sostenibilità* esclusivamente il problema delle generazioni umane invece del benessere e della sopravvivenza di tutte le specie viventi.

linea di principio superabili. Evita invece di valutare in modo appropriato la condizione intrinsecamente limitata delle risorse naturali e della conoscenza umana. Una connotazione epistemica piuttosto problematica del concetto di *limite* e, di conseguenza, dei concetti di *sviluppo* e di *sostenibilità* ad esso correlati, che rende impossibile procedere ad una ridefinizione più complessiva di alcuni assunti culturali più profondi: quelli che governano il nostro rapporto con la conoscenza e con la natura.

Che non si tratti di inutili disquisizioni è dimostrato dal fatto che già all'inizio degli anni '90 (UNEP, 1992) l'ONU esprimeva perplessità sul carattere fortemente ambiguo del concetto di *sviluppo sostenibile*. Da un punto di vista strettamente pratico, un'attività è sostenibile se può continuare indefinitamente. Dal momento però che molti fattori sono sconosciuti o imprevedibili in senso deterministico, il giudizio sulla loro sostenibilità futura dipende dalle conoscenze di cui disponiamo oggi. Essendo tali conoscenze strutturalmente limitate e fallibili, si impone l'applicazione del principio di precauzione, quindi l'impossibilità di giudicare un comportamento o una scelta sostenibile in modo definitivo e universalmente accettabile. Inoltre, benché i termini *sviluppo sostenibile* e *crescita sostenibile* vengano utilizzati nel documento in modo sostanzialmente interscambiabile, è evidente che una crescita sostenibile è una contraddizione in termini: nulla di fisico infatti può mai crescere indefinitamente.

Queste osservazioni consentono di affermare che la nozione di *sostenibilità* contenuta nel *Rapporto Brundtland*, probabilmente ancora oggi la più nota a livello mondiale, risulta caratterizzata ancora da una centratura marcatamente antropocentrica, prevalentemente economica e fortemente *continuista*: affidandosi a questa formulazione, si potrebbe infatti continuare a praticare il tradizionale modello di crescita illimitata, semplicemente *ecologizzandolo* un poco.

Si tratta cioè di una definizione nella quale è molto ben visibile il condizionamento esercitato da alcuni settori economici e dal paradigma dell'economia standard, che riconosce limiti ben chiari al principio stesso della transgenerazionalità (lo stato attuale della tecnologia, la capacità della biosfera di assorbire l'impatto delle attività umane, ecc.) e che identifica come bisogno più urgente e strategico dei prossimi decenni quello di accelerare la crescita economica. (Freitas, 2004)

Una definizione fortemente ambigua proprio perché, mentre accetta il fatto che esistano limitazioni ben precise per quegli stili di vita che non siano compatibili con i principi ecologici, riafferma da un lato la fiducia nello sviluppo (inteso come crescita) e nell'evoluzione illimitata della tecnologia come mezzi attraverso i quali rispondere ai bisogni umani e dall'altro lato non fornisce una definizione di cosa si debba intendere per *bisogno umano*. (Garcia & Vergara, 2000, p. 474)

Si tratta perciò di una definizione fortemente datata, legata cioè ad una congiuntura culturale socio-economica e politica molto specifica, e poco soddisfacente perché fa riferimento solo a due componenti della sostenibilità, quella ecologica e quella economica, trascurandone invece completamente altre (sociale, culturale ed etica).

1.7 Le varianti della sostenibilità. *Caring for the Earth* (1991): la sostenibilità come *sviluppo comunitario locale sostenibile*

Proprio da queste perplessità, suscitate dalla definizione della sostenibilità proposta nel *Rapporto Brundtland*, è scaturita, nel corso degli anni '90 del secolo scorso, l'esigenza di abbandonare la nozione di *sviluppo sostenibile* per affidarsi invece a quella di *sostenibilità*. Fare riferimento alla

nozione di *sostenibilità* sembra infatti offrire almeno due vantaggi¹⁸. Da un lato, la possibilità di prendere in considerazione ed integrare in modo più profondo e significativo le diverse dimensioni della sostenibilità (ecologica, economica, etica, sociale, politica, culturale). Dall'altro, l'opportunità di sviluppare una riflessione vera sulla sostenibilità stessa e sul futuro come possibilità aperte e non come concetti pre-costituiti. Borgarello riassume questa nuova prospettiva nella seguente definizione:

[...] la sostenibilità [è, ndr] un processo [...] [orientato, ndr] verso ciò-che-non-è-conosciuto, per tentativi successivi, quindi come ricerca di una sempre più soddisfacente messa in risonanza, accomodamento, armonizzazione, di società, economia, cultura, natura, tecnologia. [...] l'idea di sostenibilità è complessa perché include e mette in connessione sistemica rappresentazioni, bisogni, ruoli, organizzazioni, progettualità con l'ancoraggio alla materialità dei territori.

Un passaggio decisivo nella messa a punto e nella diffusione su scala mondiale di questa interpretazione innovativa della sostenibilità è costituito dalla pubblicazione nel 1991 di *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*¹⁹. In questo documento, la sostenibilità viene definita come la capacità di garantire “ [...] un miglioramento della qualità della vita, senza eccedere la capacità di carico degli ecosistemi di supporto, dai quali essa dipende.”²⁰

Rispetto alla definizione della *Rapporto Brundtland*, che si concentrava sul legame fra il soddisfacimento dei bisogni umani e la responsabilità intergenerazionale, quella fornita da *Caring for the Earth* focalizza invece l'attenzione sull'importanza del miglioramento della qualità di vita dell'uomo, nel rispetto della capacità di rigenerazione della Terra. Viene così introdotta una quarta *E*, in aggiunta a quelle già previste dal *Rapporto Brundtland*: quella relativa al concetto di *equilibrio* fra l'uomo e l'ecosistema. Il riferimento alla nozione di *equilibrio* consente di mettere in evidenza come le opportunità economiche e sociali dalle quali dipende la qualità della vita dell'uomo non possano costituire una minaccia per il sistema naturale, urbano e sociale. Viene cioè avviata una riflessione critica sul concetto di *sviluppo*, che viene vincolato alla capacità di generare benefici effettivi per le persone e per gli ecosistemi nella prospettiva di un futuro responsabile e di una concezione della Terra come Patria comune del genere umano.

Caring for the Earth costituisce quindi un vero e proprio programma d'azione per la costruzione di un futuro sostenibile. Esso rappresenta uno sforzo importante, promosso a livello mondiale, per elaborare una visione olistica, sistemica, della sostenibilità, che viene definita fondamentalmente come un processo di cambiamento ispirato ad un certo numero di valori e principi guida. Per individuare questo insieme di valori, il documento focalizza la propria attenzione sul concetto di *vivere in modo sostenibile*, definendolo come “[...] a kind of development that provides real improvements in the quality of human life and at the same time conserves the vitality and diversity of the Earth. The goal is development that meets these needs in a sustainable way [...]”.(IUCN, UNEP and WWF 1991, p. 8)

Il vivere in modo sostenibile si basa sul dovere di ricercare l'armonia con le altre persone e con la natura, sulla condivisione e la collaborazione tra le persone e sul prendersi cura della natura

¹⁸ Almeno a parere di grandi organizzazioni transnazionali quali l'ONU, l'UNESCO, l'IUCN, il WWF

¹⁹ *Caring for the Earth* è un documento programmatico pubblicato per iniziativa congiunta di alcune tra le organizzazioni ambientali di maggior prestigio a livello internazionale: la World Conservation Union (IUCN), lo United Nations Environment Programme (UNEP) e il World Wildlife Fund for Nature (WWF).

²⁰ La definizione innovativa presentata in *Caring for the Earth* viene poi confermata nel 1994 dall'ICLEI (International Council for Local Environmental Initiatives): la sostenibilità è la capacità di offrire “ [...] servizi ambientali, sociali ed economici di base a tutti i membri di una comunità, senza minacciare l'operabilità dei sistemi naturali, edificato e sociale da cui dipende la fornitura di tali servizi”.

rispettandola nei suoi diritti ed evitando di sfruttarla oltre le sue capacità di rigenerazione. Ciò significa che si devono preferire stili di vita e percorsi di sviluppo rispettosi dei limiti naturali, che si deve fare un uso delle indubbio possibilità offerte dalla tecnologia e dalla scienza che sia però rispettoso di quegli stessi limiti.

Caring for the Earth inserisce questi principi in quella che definisce la “new world ethic of sustainability”, un vero e proprio *credo* della sostenibilità fondato su due principi di base:

- la *sostenibilità ecologica*, intesa come il dovere di prendersi cura della natura;
- la *sostenibilità sociale*, intesa come il dovere di prendersi cura gli uni degli altri e di operare per una maggiore giustizia sul piano sociale.

Ognuno di questi principi di base viene articolato poi attraverso quattro valori di riferimento. Possiamo schematizzarli così.

Sostenibilità ecologica: il rapporto uomo-natura	
Interdipendenza	L'uomo fa parte della natura e dipende fortemente da essa. La natura va rispettata perché la natura è vita. Rispettare la natura significa avvicinarsi ad essa con umiltà, attenzione e compassione, essere sobri, efficienti nell'uso delle risorse, affidarsi al sapere più avanzato, sia di tipo “tradizionale” che scientifico, contribuire a promuovere politiche orientate alla sostenibilità.
Biodiversità	Ogni forma di vita deve essere rispettata e la sua conservazione garantita indipendentemente dalla sua utilità per l'uomo. La complessità e la ricchezza degli ecosistemi va preservata per garantire la sopravvivenza di tutte le specie e la salvaguardia dei loro <i>habitat</i> .
Vivere sulla Terra con leggerezza	L'uomo deve assumere la responsabilità del proprio impatto sulla natura. Deve garantire la continuità dei processi naturali, la varietà della vita, la rinnovabilità delle risorse, la diversità degli ecosistemi. Deve utilizzare le risorse naturali e l'ambiente in modo cauto, consapevole e sostenibile ed impegnarsi per la bonifica degli ecosistemi degradati.
Equità tra le specie	Tutte le creature devono essere rispettate e trattate con dignità, protette dalla crudeltà e dalle sofferenze che possono essere evitate.

Fig. 3 I valori di riferimento della *sostenibilità ecologica* (liberamente adattato da IUCN, UNEP and WWF 1990, p. 22; Fien 1997, p. 4)

Sostenibilità sociale: il rapporto uomo-uomo	
Bisogni umani di base	I bisogni di ogni individuo e di ogni società possono essere soddisfatti entro i limiti posti dalla biosfera. Tutti gli individui e le comunità dovrebbero avere eguali opportunità di aumentare e migliorare le proprie opportunità.
Equità inter-generazionale	Ogni generazione dovrebbe lasciare alle generazioni future un mondo almeno altrettanto diversificato e produttivo quanto quello che ha ereditato. A questo fine, le risorse non rinnovabili dovrebbero essere utilizzate con parsimonia, quelle rinnovabili dovrebbero essere utilizzate in modo sostenibile e i rifiuti dovrebbero essere ridotti al minimo. Si dovrebbe evitare di godere oggi dei benefici dello sviluppo, caricandone invece i costi sul futuro.
Diritti umani	Tutte le persone devono poter godere delle libertà fondamentali: libertà di coscienza, di espressione, di associazione, di riunione pacifica e di fede.
Partecipazione	Ogni individuo e tutte le comunità dovrebbero essere messe in condizione di esercitare la propria responsabilità rispetto alla propria vita e rispetto alla vita sul pianeta Terra. Perciò, ad ogni persona dovrebbe essere garantita possibilità di accesso all'educazione, di emanciparsi politicamente, di avere condizioni di vita dignitose e di partecipare in modo effettivo ai processi decisionali sulle questioni che la riguardano.

Fig. 4 I valori di riferimento della *sostenibilità sociale* (liberamente adattato da IUCN, UNEP and WWF 1990, p. 22; Fien 1997, p. 4)

Come è stato efficacemente sottolineato da Chris Maser (1996), la visione della sostenibilità teorizzata da *Caring for the Earth* si basa sulla necessità di un cambiamento mondiale di grande portata. Al tempo stesso è una visione processuale, flessibile, aperta che riconosce alle persone e alle comunità il diritto/dovere di interpretare i principi cardine della sostenibilità alla luce delle circostanze e dei bisogni locali.

Caring for the Earth promuove quindi una concezione innovativa e peculiare della sostenibilità. La sostenibilità viene intesa come *sviluppo comunitario sostenibile*, un processo di capacitazione locale in grado di accrescere la capacità delle persone di assumere il controllo delle proprie vite e delle condizioni da cui esse dipendono. Ciò implica apprendimenti e iniziative che possano garantire a quante più persone possibili la possibilità di partecipare ai processi decisionali relativi alle questioni e ai problemi che li riguardano e aumentare la loro capacità collaborare per la soluzione di quegli stessi problemi.

Sviluppo comunitario sostenibile significa dovere di assumere iniziative per affrontare la povertà, redistribuire la ricchezza in modo più equo, generare occupazione stabile in particolare “in harmony both with the productive capacity and integrity of the environment over time and with human dignity and sense of well-being” (Maser 1996, p. 171).

L’interpretazione della sostenibilità come *processo di sviluppo sostenibile di comunità*²¹ focalizza l’attenzione sulla necessità di un rapporto equilibrato e continuamente rivedibile tra sviluppo sociale e opportunità economiche, da un lato, e miglioramento della qualità della vita per tutti gli esseri umani, specialmente per i più poveri e svantaggiati, nel rispetto delle capacità di carico degli ecosistemi. Viene così conservato un rapporto privilegiato tra *sostenibilità* e *sviluppo*, vincolandolo però ad una serie di condizioni:

- abbandonare l’identificazione tra sviluppo e crescita economica;
- moltiplicare le dimensioni rilevanti dello sviluppo (sociale, culturale, spirituale, tecnologico, economico, ecc.), quindi le dimensioni della sostenibilità stessa;
- integrare nella definizione della *sostenibilità* i principi dell’equità intergenerazionale, della sostenibilità ecologica, dell’equità nella distribuzione della ricchezza e nell’accesso alle risorse e alle opportunità;
- evitare una definizione di *sviluppo* prefissata e immutabile. Le definizioni di sviluppo devono evolvere in relazione al variare delle richieste e delle possibilità delle diverse comunità sociali, per effetto di un continuo confronto a livello comunitario su bisogni, opportunità e vincoli.

La prospettiva dello *sviluppo comunitario sostenibile* da un lato auspica che l’equilibrio tra esigenze sociali, culturali, economiche dell’umanità sia definito in termini dinamici e continuamente rivedibili. Dall’altro, chiede che la salvaguardia dell’ambiente naturale (di cui l’uomo partecipa) sia considerata un vero e proprio dovere imperativo. Chiede quindi di stabilire un’equazione tra esigenze di tutela ambientale e obiettivi di sviluppo umano, di non confinare il valore dell’equità al rapporto tra presente e futuro²², ma di estenderlo ai rapporti tra razze e classi sociali, tra generi e classi di età, tra nazioni e tra continenti.

Più che proporre un concetto rigido e nettamente definito della sostenibilità, *Caring for the Earth* ne parla perciò come di una visione emergente, un universo di valori etici continuamente rinegoziati a livello comunitario ai quali ispirare i rapporti uomo-natura e uomo-uomo. Non una

²¹ Un’interpretazione che presenta evidenti, forti, analogie con la nozione di *sviluppo di società responsabili* elaborata da Sauvé. (1999, pp. 28-30)

²² Come, per esempio, nel *Rapporto Brundtland*.

nozione scientifica rigida, ma un processo di continua ridefinizione e adattamento del rapporto tra sistemi e processi ambientali, sociali, economici e culturali.

[...] at present no country is sustainable or even closet [...] Nobody knows how to meet these new demands. There is no proven recipe for success. In fact, no one has a clear sense of what success would be. Making progress towards ways of living that are desirable, equitable and sustainable is like going to a country we have never been to before with a sense of geography and the principles of navigation but without a map or compass. We do not know what the destination will be like, we cannot tell how to get there, we are not even sure which direction to take [...].

La sostenibilità ha a che fare con il miglioramento della qualità della vita. Tuttavia, la qualità della vita viene definita in modo diverso da persone e da gruppi culturali differenti che si ispirano a principi e valori differenti, a volte addirittura difficilmente compatibili. Le visioni della sostenibilità sono di conseguenza potenzialmente diverse per ognuno di noi, e questo ci impone di confrontarci e collaborare per negoziare una visione condivisa, sempre provvisoria e continuamente rivedibile, della sostenibilità e del percorso per il suo conseguimento. La sostenibilità è, in questa prospettiva, una straordinaria opportunità per impegnarsi a livello comunitario a riflettere insieme su quale futuro desideriamo, su cosa sia per noi la sostenibilità e su come realizzarla, per praticare nuove forme di cittadinanza democratica attiva e nuovi percorsi decisionali pubblici, trasparenti e democratici.²³

In conclusione, la concezione della sostenibilità contenuta in *Caring for the Earth* si distingue per le seguenti caratteristiche:

- **l'impostazione geo-antropocentrica** del problema della sostenibilità. Quindi per il tentativo di recuperare e superare nello stesso tempo l'approccio marcatamente antropocentrico della *sostenibilità debole* da un lato e quello esasperatamente ecocentrico della *sostenibilità forte* dall'altro.
- **La flessibilità**: la comunità locale è lo spazio privilegiato per la costruzione di una visione condivisa, provvisoria, rivedibile e sempre parziale della sostenibilità.
- Le **visioni condivise** della sostenibilità generate a livello locale e i processi di trasformazione locale che ne seguono vengono riconosciuti come contributi decisivi per le trasformazioni di carattere globale necessarie per il miglioramento della qualità della vita per tutti.
- **L'empowerment di comunità** e i processi partecipativi locali vengono riconosciuti come decisivi per la costruzione di nuovi modelli di organizzazione delle relazioni uomo-ambiente e uomo-uomo.

1.8 Le varianti della sostenibilità. Il Summit della Terra di Rio de Janeiro (UNCED 1992): la *sostenibilità integrale*

La United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) di Rio de Janeiro rappresenta senza dubbio un ulteriore momento decisivo per l'elaborazione di una definizione condivisa a livello internazionale della sostenibilità. In letteratura è possibile distinguere vari

²³ Credo sia estremamente interessante notare come questa nuova visione della sostenibilità presentata da *Caring for the Earth* sia stata sostanzialmente ripresa e fatta propria dall'UNESCO in occasione della Conferenza di Salonicco tenutasi nel 1997 (International Conference on Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability). Si vedano, a questo proposito, il testo della *Dichiarazione* finale e il documento preparatorio per la Conferenza *Educating for a sustainable future. A transdisciplinary vision for concerted action* (in particolare i capitoli 8, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37).

approcci per una definizione di sostenibilità, nessuno dei quali, tuttavia, eguaglia la complessità della *Dichiarazione di Rio*. Proprio per questa ragione la definizione elaborata dall'UNCED è stata negli ultimi venti anni il punto di riferimento fondamentale e sostanzialmente stabile dei processi politici per la realizzazione di una strategia internazionale per la sostenibilità. Per questa ragione, l'analisi e le conclusioni che verranno sviluppate in questo paragrafo possono essere estese anche alle concezioni della sostenibilità che hanno ispirato il Summit Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile (WSSD, Johannesburg 2002), la formulazione degli Obiettivi del Millennio (2000), il progetto del Decennio delle Nazioni Unite per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile 2005 – 2014 e il Piano d'Azione ad esso relativo (2005).

Due documenti sono centrali per ricostruire la definizione della sostenibilità della UNCED²⁴: la *Dichiarazione di Rio* (documento che rappresenta un impegno comune sulla tutela ambientale e lo sviluppo sostenibile) e la *Agenda 21* (un ampio ed articolato programma di azione, vero e proprio manuale per lo sviluppo sostenibile del pianeta per il 21° secolo).

Nel Principio 1 della Dichiarazione, nel suo *incipit*, si afferma che la sostenibilità deve avere come proprio orizzonte di riferimento l'essere umano. All'uomo va riconosciuto in primo luogo il diritto ad una vita sana e pienamente soddisfacente, mentre il lavoro e l'impegno produttivo vengono visti come strumenti per la promozione della qualità della vita umana, certamente importanti ma in ogni caso privi di un valore autonomo. Nello stesso tempo, si afferma che questi obiettivi di carattere sociale ed economico devono essere perseguiti nel rispetto dei diritti della natura e della sua integrità. La dichiarazione riconosce in tal modo l'obiettivo della protezione dell'ambiente naturale, basato sull'esercizio del *principio di precauzione*, come centrale e prioritario, vera e propria pre-condizione senza la quale non vi possono essere sviluppo umano, sociale ed economico (*Dichiarazione di Rio*, Principio 15). Riconosce cioè che la sostenibilità è costituita da diverse dimensioni, in particolare quelle sociale, ambientale ed economica, e che il percorso della sostenibilità si identifica con la ricerca e l'aggiustamento continuo di un equilibrio soddisfacente tra queste diverse istanze.

Il *Summit* della Terra di Rio propone quindi una visione della sostenibilità coerente con la definizione di *sostenibilità integrale* che abbiamo presentato in altra parte di questo stesso capitolo. La sostenibilità si fonda sull'integrazione di tre pilastri interdipendenti: lo sviluppo sociale, lo sviluppo economico (non più identificato acriticamente con la crescita del PIL) e la tutela ambientale²⁵. Ridefinisce inoltre in modo radicale le gerarchie tra questi pilastri: centralità dell'uomo e della qualità della vita, dovere della tutela del patrimonio ambientale come condizione imprescindibile per lo sviluppo umano, sviluppo economico non più come semplice crescita dei volumi prodotti e non più come fine in sé, bensì come strumento attraverso il quale promuovere una migliore qualità della vita e una più forte equità intra e inter generazionale (*Dichiarazione di Rio*, Principio 3).

Viene perciò ribadita anche a Rio una visione della sostenibilità fondata sulla modificazione profonda della relazione uomo-natura caratteristica del mondo occidentale: abbandonare una visione del mondo che vede l'uomo dominante sulla natura e la crescita economica prevalere sugli obiettivi di sviluppo umano e di tutela ambientale e promuovere invece una nuova concezione che vede il futuro dell'uomo come inseparabile dal futuro della natura. Una visione che afferma apertamente la necessità di mettere in discussione il paradigma economico dominante, in particolare il suo *sviluppatismo acritico*. (*Dichiarazione di Rio*, Principio 8)

²⁴ Gli unici approvati all'unanimità da tutte le delegazioni presenti al *summit*.

²⁵ Una visione che verrà ribadita nel 2002 in occasione del WSSD di Johannesburg. Nella dichiarazione politica finale del WSSD si afferma che "la sostenibilità si fonda su tre pilastri interdipendenti e che si rafforzano reciprocamente": lo sviluppo sociale, la protezione ambientale e lo sviluppo economico e sulla integrazione delle iniziative a livello locale, nazionale e globale. (*Dichiarazione politica*, par. 5)

Altro principio cardine della definizione di Rio è quello dell'interdipendenza tra pace, sviluppo umano e tutela ambientale. Come ha affermato Elizabeth Dowdeswell, Direttore Esecutivo dello United Nations Environment Programme (UNEP),

the new vision of sustainability which emerged from the Earth Summit [...] saw the essential indivisibility of environment, peace and development. It also recognized that global independence could no longer be conceived only in economic terms. Alongside, there was the calculus of military parity. They were related to the instability spawned by widespread poverty, squalor, hunger, disease, illiteracy. They were connected to the degradation of the environment. They were enmeshed with inequity and injustice. (Dowdeswell 1995, p. 2)

La *Dichiarazione di Rio* riconosce che “Peace, development and environmental protection are interdependent” (Principio 25), che la pace è la preconditione necessaria per la protezione ambientale e per la sostenibilità (“Warfare is inherently destructive of sustainable development”, Principio 24) e che la cooperazione internazionale sul piano ambientale, economico, culturale e politico è la condizione indispensabile per la realizzazione della sostenibilità (*Dichiarazione di Rio*, Principi 5 e 7). La sostenibilità richiede perciò la costruzione di una grande partnership globale, planetaria, il cui scopo fondamentale dovrà essere di:

- rafforzare la capacità intrinseca delle varie comunità umane di costruire le condizioni della sostenibilità, a livello locale, nazionale e globale (Principio 9).
- Rafforzare la consapevolezza dei cittadini relativamente alla sostenibilità e agevolare il loro coinvolgimento nei processi decisionali importanti per la sua realizzazione (Principio 10).
- Riconoscere che le comunità indigene e locali, con i propri patrimoni di cultura, pratiche ed esperienza, hanno un ruolo fondamentale per costruire la sostenibilità. Difendere e promuovere le identità, le culture e gli interessi delle diverse comunità umane, proteggere e promuovere la diversità culturale, costruire *empowerment* individuale e comunitario sono le condizioni indispensabili per realizzare un futuro sostenibile (Principi 9, 10 e 22). Il World Summit di Rio afferma così il dovere di tenere in considerazione la molteplicità dei soggetti portatori di istanze (i cosiddetti *stakeholders*) sia ambientali che economiche, sociali e culturali e di garantirne l'*empowerment* effettivo rispetto alle grandi sfide e ai processi decisionali dai quali dipende la possibilità di uno sviluppo equo e sostenibile per il pianeta. Per rendere possibile un'effettiva partecipazione, per dare ad ogni soggetto/comunità la possibilità di esprimere in maniera critica il proprio punto di vista e di prender parte fattivamente ai processi decisionali, viene affermata la necessità che i cittadini abbiano accesso alle informazioni pertinenti e che venga loro garantita la possibilità di acquisire le competenze necessarie per intervenire nei processi decisionali (centralità quindi dell'educazione per la promozione della sostenibilità).

I principi cardine della concezione della sostenibilità elaborata a Rio nel 1992, e sostanzialmente ribadita a Johannesburg nel 2002, possono così essere riassunti nei seguenti punti:

- **I tre pilastri interdipendenti: sviluppo sociale, sviluppo economico, tutela ambientale.**
- **L'integrazione tra ambiente e sviluppo.**
- **Il superamento dell'identificazione tra sviluppo e crescita economica.**
- **La centralità della questione ambientale** nelle azioni del governo e quindi l'integrazione degli aspetti ambientali nei processi decisionali e l'integrazione della contabilità ambientale nelle contabilità economiche nazionali.

- Il **principio di equità**, riferito alle sperequazioni tra le aree geopolitiche del pianeta e ai diritti delle future generazioni;
- Il **principio precauzionale**, a cui ricorrere quando non esistano informazioni scientifiche sufficienti sui potenziali effetti negativi, tali da permettere l'applicazione del principio di prevenzione.
- La **partecipazione attiva** delle popolazioni e il loro libero accesso all'informazione.
- L'**interdipendenza tra pace, sviluppo umano e tutela ambientale**.
- La **cooperazione internazionale come condizione indispensabile per la realizzazione della sostenibilità**.
- La **centralità del rapporto sostenibilità-educazione**: l'educazione viene riconosciuto come lo strumento decisivo per individuare, sostenere e diffondere stili di vita e di produzione sostenibili, al fine di garantire un uso delle risorse distribuito equamente tra i popoli e tra le generazioni presenti e future.

1.9 Le varianti della sostenibilità. La *Dichiarazione di Salonicco (1997)*

La Conferenza UNESCO **Ambiente e società: educazione e sensibilizzazione per la sostenibilità** del 1997, è senza dubbio un altro passaggio fondamentale nello sviluppo della riflessione sulla nozione di *sostenibilità* da parte della comunità internazionale. Nella dichiarazione finale sottoscritta al termine dei lavori vengono infatti messi a fuoco alcuni elementi centrali di una concezione per molti versi innovativa, destinata a servire da punto di riferimento condiviso per la comunità internazionale negli anni successivi.

In particolare, si riconosce la necessità di rapidi e radicali cambiamenti nella forma di organizzazione economica delle nostre società (modelli di produzione, distribuzione e consumo dei beni). Un modello di sviluppo sociale basato sul paradigma della crescita come incremento del volume di beni prodotti e consumati deve lasciare spazio ad un nuovo modello fondato su un concetto più integrato di sviluppo umano. Il modello economico dominante viene, implicitamente e con molta cautela, messo in discussione.

Si afferma poi che questa riconversione potrà avvenire solo se verrà riconosciuta alle persone e alle comunità locali un ruolo centrale. I cambiamenti dovranno riguardare “ [...] attitudes and behaviours of people as both consumers and citizens. Changes in lifestyles as reflected in individual behaviour, households and at community level must take place” (UNESCO, 1997, p.4). La realizzazione di una comunità umana planetaria più sostenibile richiederà sinergie forti tra locale e globale, tra comunità locali, comunità nazionali e comunità planetaria, tra individui, organizzazioni della società civile e istituzioni politiche.

Si afferma che “Parlare di sostenibilità richiede un approccio olistico e interdisciplinare, che metta insieme istituzioni e discipline differenti e pur conservandone distinte identità” (UNESCO, 1997, art. 12), un nuovo sguardo in grado di conciliare approcci scientifici e culture tradizionali, il punto di vista conservazionista dell'ecologismo e gli argomenti politici, economici, sociali, culturali a favore dello sviluppo, le differenti visioni della sostenibilità e del futuro elaborate dalle comunità nella loro autonoma ricerca di una prospettiva di miglioramento della qualità della vita.

Si riconosce l'educazione come lo strumento decisivo per promuovere la sostenibilità. Lo sviluppo umano sostenibile si costruisce attraverso un processo di partecipazione e di apprendimento diffuso che coinvolge cittadini, organizzazioni sociali, *mass media*, imprese, scuole, università, autorità locali, governi, organizzazioni internazionali. Creando un vero e proprio processo di apprendimento collettivo, socialmente diffuso, collaborativo, dialogato e dialogante,

democratico, tra una molteplicità di attori e attraverso una molteplicità di modalità integrate (formali, non formali e informali).

L'articolo 10 della *Dichiarazione* è però senza dubbio quello che afferma in modo netto la concezione innovativa, di rottura, della *sostenibilità* su cui viene raggiunto un accordo nella Conferenza di Salonicco. "Il concetto di sostenibilità comprende non solo l'ambiente ma povertà, popolazione, salute, sicurezza alimentare, democrazia, diritti umani e pace. La sostenibilità è in ultima analisi, un imperativo morale ed etico in cui devono essere rispettate diversità culturale e conoscenze tradizionali".

Due principi fortemente innovativi e in una certa misura riassuntivi di un dibattito avvenuto negli anni successivi al *Summit* di Rio del 1992. Due principi semplicemente enunciati nella Dichiarazione, ma che vengono analizzati in modo più articolati in *Educating for a Sustainable Future*, il principale documento preparatorio ai lavori della conferenza.

Nella parte prima del documento, non a caso intitolata *What is sustainability*, si afferma che la nozione di sostenibilità va estesa attraverso l'integrazione di una molteplicità di dimensioni che corrispondono sostanzialmente alle grandi sfide con le quali l'umanità del nuovo millennio si deve confrontare. Ambiente, economia, società, cultura, salute, demografia, cittadinanza (democrazia, pace, diritti) sono gli aspetti interconnessi e non separabili del problema della sostenibilità. L'unilateralità e l'exasperazione caratteristiche tanto delle visioni economiciste che di quelle ecologiste della sostenibilità vanno superate a favore di una nuova visione integrata: "The concept of sustainable development is informed by both the warnings of environmentalists and the arguments of economists in favour of development. It seeks to strike a realistic balance between dangers and possibilities, hopes and fears, aspirations and constraints". (p. 14)

La sostenibilità non è quindi un concetto predefinito e fisso. Esso è invece una visione dinamica, soggetta a continui aggiustamenti e revisioni; una visione emergente attraverso il continuo confronto libero e democratico tra visioni alternative elaborate da soggetti diversi in una pluralità di contesti sociali e di spazi culturali. "Its strength is that it frankly acknowledges the interdependence of human needs and environmental requirements. In so doing, it rejects the single-minded pursuit of one objective at the cost of others". (p. 15)

Nella quinta parte del documento, intitolata *Ethics, Culture, Equity: Sustainability as a Moral Imperative*, viene invece individuata e analizzata la componente etica della sostenibilità, il quadro di principi etici specificamente propri della sostenibilità. La sostenibilità non può limitarsi semplicemente a promuovere iniziative pratiche per promuovere una migliore qualità della vita. Questo obiettivo richiede un'azione più profonda, un'azione capace di produrre cambiamenti radicali

in perceptions and values, indeed, for a renewal of culture that will enable societies to confront the major challenge of the 21st century: the quest for sustainable development. [...] Ethical values are the principal factor in social cohesion and, at the same time, the most effective agent of change and transformation. Achieving sustainability will depend ultimately on changes in behaviour and lifestyles, changes which will need to be motivated by a shift in values and rooted in the cultural and moral precepts upon which behaviour is predicated. (p. 32)

Si tratta di una novità importante, destinata ad esercitare un'influenza notevole sullo sviluppo futuro del dibattito sulla sostenibilità, soprattutto nell'ambito del movimento della *Carta della Terra* e nel processo del Decennio dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile dell'UNESCO.

Il concetto della *sostenibilità* contiene in sé un nucleo forte, complesso, di principi etici di riferimento, principi interconnessi che fanno riferimento a valori quali l'universalità dei diritti umani, la responsabilità, l'equità intergenerazionale, la solidarietà, la giustizia, la democrazia, la tolleranza (p. 33). Vengono identificati tre principi specifici come fondamento etico caratteristico della *sostenibilità*:

- **Etica del tempo.** È il principio che, come risposta al rischio di irreversibilità evidente nei problemi con i quali l'umanità si sta confrontando oggi, ci impone l'imperativo morale di agire prima che venga raggiunto il punto di non ritorno. All'etica del tempo sono collegati nozioni quali *anticipazione, precauzione, prevenzione, responsabilità*. L'etica del tempo ci impone di adottare, quanto prima possibile, una *etica per il futuro* “which will drive us to rectify our current path and to anticipate our future needs, regardless of how broad or how deep the required changes need to be” (p. 33).
- **La complessità come istanza etica.** I problemi relativi alla *sostenibilità* sono problemi complessi e questa complessità deve essere comunicata e compresa. Far credere che questa complessità possa essere semplificata significa rappresentare in modo falso la realtà e ingannare l'umanità. Le comunità scientifica e intellettuale in generale hanno quindi una responsabilità morale specifica, quella di far sì che ogni uomo (non solo i decisori politici o gli specialisti) sia pienamente consapevole di questa complessità. Questo legame tra cultura ed etica viene riconosciuto come la chiave per la soluzione nel futuro delle grandi sfide odierne.
- **Il legame etico tra passato, presente e futuro.** Oggi più che mai è vero che “Each action *today* is a step towards creating *tomorrow*” (p. 34). L'umanità è in una posizione di potere e di responsabilità non solo rispetto a coloro che vivono oggi sulla Terra, ma anche alle generazioni future. Dal punto di vista della *sostenibilità* la nostra responsabilità morale nei confronti delle generazioni future è di assoluta importanza, ma non c'è altro modo di esercitarla fino in fondo se non quello di saperci far carico del patrimonio di esperienza che ci viene dal passato, sapendoci fare interpreti dell'identità che le generazioni passate hanno contribuito a costruire.
- **La difesa della diversità culturale.** Nella misura in cui la crisi globale che l'umanità sta affrontando è un riflesso dei nostri valori, scelte e stili di vita collettivi essa è, soprattutto, una crisi culturale. La sfida della *sostenibilità* deve quindi essere affrontata sul piano della cultura, in particolare con la difesa della ricchezza che la diversità culturale, oggi così in pericolo, rappresenta per la costruzione di un futuro sostenibile.

La nozione stessa di *sostenibilità* ci invita quindi, in un certo senso ci obbliga, a elaborare e condividere una nuova *etica globale*, “which transcends all other systems of allegiance and belief, which is rooted in a consciousness of the interrelatedness and sanctity of life” (p. 36).

Capitolo 2

Sostenibilità e educazione

2.1 L'educazione sostenibile come educazione al futuro e per il futuro

We must imaginatively develop and apply the vision of a sustainable way of life locally, nationally, regionally and globally

(Earth Charter Commission, 2000)

In questo paragrafo cercheremo di capire perché l'educazione debba oggi tornare a *farsi carico* del futuro e che cosa ciò comporti.

Cercheremo poi di analizzare perché l'educazione per la sostenibilità sia costitutivamente una forma di educazione al futuro e per il futuro e quali siano gli obiettivi, le modalità, le strategie attraverso le quali essa cerca di affrontare questa sfida.

Proseguiremo cercando di ricostruire alcune delle prospettive più significative della riflessione filosofica contemporanea sul futuro (Attali, Augé, Beck, Innerarity, Rossi, ecc.).

Concluderemo infine l'analisi cercando di individuare le linee di convergenza possibili, o già oggi evidenti, tra queste posizioni filosofiche e l'approccio al futuro caratteristico della pedagogia ispirata al paradigma della sostenibilità.

2.1.1 Educare al futuro e per il futuro

Viviamo oggi il tempo dell'unificazione dei mercati e della globalizzazione degli scambi, dell'uniformità delle merci e dell'omogeneizzazione dei bisogni. Nello stesso tempo, questo processo investe anche le dimensioni della noosfera, producendo una globalizzazione degli stili di vita, delle culture, degli universi simbolici e valoriali, cioè di quegli ambiti che costituiscono lo specifico della specie umana.

Il nostro è però anche un tempo segnato dai progetti, promossi da organismi sopranazionali, centri di ricerca, movimenti (ambientalisti, per i diritti civili, per la cooperazione internazionale, ecc.), attraverso i quali tentiamo di immaginare nuovi modelli di convivenza civile su scala planetaria, modelli basati su nuovi valori quali la convivenza pacifica, la solidarietà, l'interazione sostenibile con l'ecosfera, la responsabilità globale, ecc. Nuove culture della convivenza civile che è auspicabile accompagneranno l'affermarsi del *mondo globalizzato*, culture diverse ma comunque unite nel riconoscere che le sfide del futuro potranno essere vinte solo se sapremo riconoscere una responsabilità speciale all'educazione.

Viviamo infine il tempo della moltiplicazione e della diffusione dei conflitti, della guerra permanente, anche se non più nominata o nominata solo facendo ricorso a dizioni subdole, frutto di slittamenti semantici progressivi. Ulrich Beck definisce questa nostra società "società globale del rischio" (2000), ossessionata dalla sicurezza, assediata da pericoli invisibili, riunita dal timore. Una società dominata dalla tendenza a disinvestire dal futuro, dal progetto e dalla speranza, per investire unicamente su ciò che può rendere stabile e garantito ciò che già possediamo allontanando i pericoli che lo minacciano. La *società globale del rischio* rappresenta perciò una fase di cesura, una crisi di passaggio, tra ciò che siamo e ciò che potremo diventare (o, forse, ciò che già stiamo diventando);

una fase dalla quale sarà possibile uscire solo attraverso una svolta antropologica i cui contorni sono però ancora difficili da vedere in modo nitido. (Cambi, 2003)

È su questo terreno che si apre la sfida dalla quale dipenderà, dipenderà da noi, quale sarà il nostro futuro. Se un futuro a tinte fosche (di guerre, conflitti, insicurezza, nuovi totalitarismi, catastrofi ambientali, ecc.), modelli di convivenza che Jacques Attali definirebbe *iperimpero* o *iperconflitto*), oppure un futuro di democrazia, dialogicità, esercizio della responsabilità, pacificazione universale.

Abbiamo visto nei capitoli precedenti che esiste oggi un accordo diffuso (visibile nei documenti delle grandi organizzazioni sopranazionali e nel dibattito della comunità intellettuale) circa il fatto che scientismo, riduzionismo e tecnolatria¹ sono i principali responsabili della volontà di dominio da parte dell'uomo sulla natura e di alcune gravissime crisi globali che ci troviamo oggi a dover affrontare.

Nello stesso tempo, la riflessione epistemologica (Funtowicz & Ravetz, 1999; Funtowicz & Liberatore, 2003) ci ha reso coscienti della debolezza dei nostri saperi, del fatto che la scienza contemporanea si è riorientata dai tradizionali due poli di riferimento (vero/falso) verso un nuovo equilibrio a tre polarità, vero/falso/incerto. Per effetto di ciò, la scienza appare oggi in una veste nuova, costitutivamente instabile e incapace di legittimare processi decisionali in condizioni di certezza e completa predittibilità degli stati futuri (quindi di offrire certezze circa gli effetti derivanti dai nostri processi decisionali).

La consapevolezza dell'incertezza dei fatti, della natura contrastante dei valori in campo, dell'urgenza delle decisioni da prendere, dell'imprevedibilità di ciò che ci attende, se da un lato ci restituisce la libertà di scegliere (che il riduzionismo ci aveva tolto), produce una serie di conseguenze. In particolare:

- mette in evidenza la non validabilità definitiva delle forme di conoscenza;
- impone una democratizzazione della scienza.
- richiede l'introduzione e la messa a punto di forme di controllo pubblico sulla qualità della conoscenza;
- impone una revisione complessiva della nozione stessa di *partecipazione democratica* per quanto riguarda sia la costruzione della conoscenza che le modalità dei processi decisionali.

La crisi dello scientismo e la transizione ancora molto precaria verso un modello di scienza post-normale (Funtowicz & Ravetz, 1999) ci sollecitano così da un lato ad essere responsabili in modo nuovo verso il presente, dall'altro a ri-assumere la responsabilità di immaginare e progettare il futuro, un futuro aperto in cui ciascuno possa decidere autonomamente i propri fini e in cui vi siano le condizioni (anche in senso ecologico) per cui dei fini possano continuare a darsi e possano confrontarsi pubblicamente in modo trasparente, democratico, aperto, dialogico.

Il paradigma della sostenibilità accetta sino in fondo questa sfida, e ci propone in termini nuovi il problema della scelta e dell'agire, nei termini di un orizzonte etico non più solo presente e soggettivo, ma collettivo e orientato al futuro. Scegliere ed agire non possono più essere affrontati nei termini della realizzazione di un piano dettato dall'alto o di una meta fissata a priori (da specialisti o da una politica che si propone come spazio delle scelte separato dal confronto che avviene tra le culture nella società civile). Scelta ed azione devono invece essere guidati da una

¹ Per *tecnolatria* intendiamo la fiducia illimitata nel potere salvifico della tecnologia.

motivazione nuova, rivoluzionaria: creare e mantenere le condizioni ritenute più adatte a conservare l'equilibrio dell'intera comunità biotica.

Proprio per questo, a fronte degli sviluppi non prevedibili delle nostre azioni, dell'intrinseca debolezza della conoscenza umana, dello squilibrio tra il nostro saper prevedere e la nostra capacità di fare, c'è, ed è sempre più sentito, il bisogno di un'educazione che ci aiuti ad *avere potere sul nostro potere*, che ci permetta di modulare il nostro agire in termini di criticità, prudenza, rispetto e cura.

Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze, ma nel corso del XX secolo ci hanno anche rivelato innumerevoli campi d'incertezza. L'insegnamento dovrebbe comprendere un insegnamento delle incertezze che sono apparse nelle scienze [...] Si dovrebbero insegnare i principi di strategia che permettano di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto [...] Bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza [...] predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso per affrontarlo. (Morin, 2001, pp. 13-14)

È necessario che l'educazione si interroghi sulla natura dei problemi che abbiamo di fronte e che stiamo contribuendo come non mai a produrre e formi persone in grado di identificarli e affrontarli "con sguardo lungimirante, responsabile e giusto, in grado di tener conto non solo di esigenze individuali e immediate, ma plurali e dislocate nello spazio e nel tempo, con particolare attenzione a chi ha meno *voce*, come i poveri della Terra e le future generazioni". (Zanato Orlandini, 2009)

Per fare ciò è necessario però abbandonare le concezioni deterministiche della storia che credono nella predicibilità del nostro futuro, per imparare a vedere proprio nella storia e nel sapere i segni della natura fondamentalmente indeterminabile della realtà.

Questo nuovo scenario mondiale, che comporta la rinuncia al paradigma che ha governato il nostro agire sino ad oggi, genera un orizzonte nuovo che richiede risposte nuove in una molteplicità di ambiti: la politica, l'economia, l'ecologia, la cultura e, soprattutto, l'educazione. Il futuro dell'educazione dipenderà dalla nostra capacità di accettare la sfida proposta dai nuovi modi di essere, di sentire, di pensare, di valutare, di agire e di sperare. Il futuro dell'educazione dovrà necessariamente portare con sé nuovi valori, nuovi *sogni* e nuovi comportamenti, e questi dovranno poter essere condivisi da un numero crescente di soggetti e di comunità.

All'educazione compete oggi una responsabilità di enorme importanza: costruire e diffondere consapevolezza delle profonde trasformazioni che stanno marcando il passaggio dalla prima alla cosiddetta "seconda modernità" (Beck, 2000), abitare con lo sguardo del sospetto e della diffidenza gli interstizi critici di questa transizione e saper leggere in essi i segni dei futuri possibili. All'educazione spetta il compito di portare i soggetti in formazione a saper leggere questa transizione e a saper recuperare quel bisogno di futuro e di cambiamento che oggi sono così frequentemente e così fortemente messi in discussione. (Cambi, 2003)

Tutte le teorie orientate a sollecitare l'esigenza di educare al e per il futuro sottolineano oggi la necessità di un mutamento profondo nella nostra visione del mondo. Completare la transizione avviata dal tradizionale *paradigma meccanicista*, nel quale tutto era meccanicamente pre-determinato, fisso e lineare, verso un nuovo paradigma *olistico*, più aperto, flessibile, ecologico, che richiede da tutti una trasformazione profonda delle proprie strutture cognitive e dei nostri valori di riferimento. Questo stile di pensiero, caratteristico del paradigma oggi emergente, porta con sé un cambio di mentalità e, di conseguenza, l'esigenza di una modificazione profonda della maggioranza dei rapporti sociali, così come delle forme di organizzazione sociale. Una trasformazione che va ben

al di là delle richieste degli aggiustamenti economici e politici superficiali auspicati dalle politiche attuali.

L'educazione si trova perciò oggi di fronte ad una sfida planetaria che le impone di assumere una forma nuova: una forma interpretativa, critica, sistemica, capace di sfidare, pensare e immaginare il futuro, i futuri possibili, appoggiandosi ad una consapevolezza forte del presente e del passato (*profetica* in senso moriniano).

Le trasformazioni profonde che caratterizzano la società globalizzata impongono oggi un cambio di paradigma educativo, una ridefinizione dell'idea stessa di educazione che le consenta di assumere su di sé il peso della transizione epocale attuale, in particolare della necessità di voler e saper immaginare futuro. Una nuova sfida, per vincere la quale l'educazione dovrà saper avvicinare le persone in modo capillare e continuo, non attestandosi più esclusivamente su modalità di tipo formale; dovrà rendere i protagonisti della relazione educativa capaci di generare nuovi valori, nuove identità e nuove forme di costruzione del soggetto, nuovi modelli di convivenza sociale e di collaborazione tra popoli e culture. Solo così intesa l'educazione potrà *salvarci* di fronte alle trasformazioni epocali già in atto, potrà contribuire a produrre le trasformazioni profonde, i "cambiamenti antropologici", indispensabili oggi per affrontare le sfide di quel futuro già profondamente incuneato nel presente che caratterizza l'epoca attuale. (Morin, 2001)

Nuove sfide globali per l'educazione quindi. Per poterle affrontare essa dovrà saper mutare profondamente, saper uscire dalle sue dimensioni tradizionali, quelle della guida alla crescita individuale e quella della pratica amministrativa orientata essenzialmente alla esecutività pragmatica. Dovrà saper assumere un nuovo aspetto: quello della sfida, della capacità di pensare in grande, di porre sfide al presente, di elaborare pre-figurazioni del futuro, di essere "fedele all'uomo" e di saper pensare in grande. (Morin, 2001)

Quali sono le condizioni imprescindibili perché l'educazione possa riuscire a porre questa sfida epocale al presente e al futuro? Ancora una volta credo che l'opera di Morin (2001) ci sia di grande aiuto. In modo trasversale e non esplicito, il lavoro di Morin individua le urgenze imprescindibili intorno alle quali dovrebbe organizzarsi la svolta epocale della pedagogia del futuro e per il futuro. Essa dovrebbe sapere:

- favorire la individuazione e la diffusione di una *forma mentis* basata su uno stile di razionalità aperta, critica, flessibile, fallibile, nomade, capace di pensare la realtà secondo le forma della complessità.
- Educare alla cittadinanza democratica attiva, cioè ad un modello di convivenza democratica partecipativa, dialogica, responsabile, come forma imprescindibile per abitare il presente e progettarsi nel futuro. Esercizio della cittadinanza democratica inteso come apertura al dialogo, capacità di confrontarsi e ragionare insieme. Democrazia come pratica dell'atteggiamento sperimentale, capacità di imparare quotidianamente dal confronto con la realtà e con l'altro e dalle conseguenze delle proprie azioni, come continua rivedibilità delle proprie posizioni. (Zagrebelsky, 2005, pp. 20-1)
- Educare al valore della laicità, intesa come rifiuto della "presunzione di infallibilità, (...) esercizio dell'arte del sospetto, scelta di scegliere". (Giorello, 2005, p. 41); intesa come esercizio della capacità di relativizzare e rifiuto di fedi o valori assoluti da difendere, ad eccezione di quelli su cui si basa l'esercizio stesso della libertà di dialogo e di confronto tra posizioni (Zagrebelsky, 2005, p. 15). Laicità come costruzione etico-politica certo, ma prima di tutto come laicità delle strutture cognitive e culturali.

- Educare alla dialogicità e al confronto, spingendo i soggetti, i gruppi, le comunità ad uscire dalla propria autoreferenzialità per accettare la sfida della costruzione continua e collettiva di uno spazio comune di dialogo, di interculturalità, di negoziazione continua degli spazi e delle identità.
- Elaborare, al di là delle culture e delle appartenenze, un orizzonte di diritti umani irrinunciabili sui quali fondare una nuova convivenza planetaria ed una nuova capacità di progettare il futuro. Il compito dell'educazione dovrà essere, in particolare, quello di saper radicare, diffondere e rendere condivisi tali valori.

La pedagogia del futuro deve saper assumere uno sguardo planetario, pensare il futuro in modo compiuto e concretamente praticabile a partire dall'interpretazione dei segni che di esso sono già visibili nel presente. Nel volume *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*, Edgar Morin indica in modo estremamente efficace i caratteri del nuovo stile di razionalità che l'educazione del futuro e per il futuro dovrà saper formare: una razionalità aperta, dialogica, flessibile, critica, fedele alla centralità dell'uomo nella sua relazione costante con l'ecosfera, fallibile, *nomade*, un nuovo modello cognitivo ed etico-antropologico indispensabile “per attivare “una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale” (Morin, 2001, p. 7). L'educazione al futuro e per il futuro deve formare le persone, di ogni età, attrezzandole sì di cognizioni ma anche e soprattutto di metacognizioni critiche. Ovvero, deve concentrarsi non solo sui contenuti della cognizione ma più ancora sulla consapevolezza critica che i soggetti stessi devono avere dei propri processi cognitivi e del rapporto tra questi e l'agire.

Il paradigma della sostenibilità sembra accettare sino in fondo questa sfida e pone con forza al centro della riflessione e della pratica educativa il tema del futuro, la capacità di essere protagonisti del futuro attraverso la capacità di immaginarlo.

Con questa scelta si restituisce centralità ad un principio largamente condiviso sino a tutti gli anni '70, ma progressivamente dimenticato a partire dagli anni '80: l'educazione, ogni tipo di educazione, è fondamentalmente rivolta al futuro, orientata a capacitare i soggetti rispetto al futuro, metterli nella condizione di immaginare quale futuro essi ritengano desiderabile e di costruire le condizioni per la sua realizzazione. Si riafferma cioè il dovere dell'educazione di essere educazione al futuro, ad un futuro che non siamo in grado di predire ma che spetta a noi immaginare e provare a costruire.

Nella prospettiva della sostenibilità, l'educazione assume una responsabilità decisiva nel mettere i soggetti in condizione di interrogarsi su quali futuri possibili sono realmente sostenibili e quali sono le condizioni per la loro realizzabilità. Immaginare e realizzare un futuro sostenibile viene perciò concepito essenzialmente come un problema di apprendimento²: costruire le condizioni per un futuro sostenibile richiede cittadini attivi, disponibili ad apprendere, socialmente coinvolti, capaci di interpretare la complessità della realtà e di assumere responsabilmente le decisioni appropriate.

Ripensare l'educazione secondo il paradigma della sostenibilità significa quindi credere nella possibilità che la realtà possa essere diversa da come è ora o da come è stata in passato; significa impegnarsi nella costruzione di una comunità umana del futuro ecologicamente, economicamente, socialmente, politicamente e culturalmente sostenibile. Ciò richiede l'attivazione di processi di

² Tutte le più importanti conferenze internazionali organizzate negli anni '90 dalle Nazioni Unite hanno riaffermato questo principio (Conference on Human Rights, Vienna, 1993; Conference on Population and development, Cairo, 1994; Conference on Social Development, Copenhagen, 1995; Conference on Human Settlements, Istanbul, 1996).

apprendimento socialmente diffusi³, legislazione innovativa, iniziativa politica, nuovi stili di comportamento nelle persone, nelle collettività, nelle istituzioni, nelle imprese.

Il paradigma della sostenibilità riconosce il futuro come una delle *core issues* dell'educazione, di ogni forma di educazione, e i *curricola sostenibili* tendono a costruire capacità di comprensione e di anticipazione del cambiamento e competenze per la gestione responsabile, coraggiosa e lungimirante del futuro. Ciò presuppone la comprensione del fatto che il futuro è una creazione umana, e che in una società democratica le persone hanno il diritto/dovere di contribuire fattivamente alla costruzione di un futuro sostenibile. Ciò implica l'impegno di sviluppare una serie di nuove competenze chiave, specificamente proprie della società democratica, come per esempio imparare ad apprendere, saper analizzare (*problem posing*) e risolvere (*problem solving*) problemi complessi, pensare in forma critica, sistemica e creativa, profilare scenari futuri (*futures envisioning*).

2.1.2 *Futures envisioning: una strategia chiave dell'educazione per la sostenibilità*

Il paradigma della sostenibilità invita l'educazione a porsi il problema di formare persone **capaci di futuro**, capaci di cominciare oggi a muoversi, con cautela e responsabilità, verso il cambiamento di modelli e stili di vita. Per essere *capaci di futuro* è però necessario innanzitutto saper *immaginare il futuro*. Warren Ziegler (1987) ci ricorda che "The future [...] is an act of the imagination", e David Elgin (1991) rinforza questa convinzione aggiungendo che "We cannot build a future we cannot imagine. A first requirement, then, is to create for ourselves a realistic, compelling and engaging vision of the future that can simply be told".

Dal punto di vista del paradigma della sostenibilità, *essere capaci di futuro* non significa quindi semplicemente essere capaci di adottare oggi comportamenti sostenibili per il pianeta. Significa anche, prima di tutto, saper immaginare futuri possibili (*futures envisioning*) allo scopo di avviare un cambiamento nei modelli e negli stili di vita (Tilbury & Wortman, 2004). I processi di *envisioning* costituiscono perciò lo strumento attraverso il quale costruire una riflessione su cosa consideriamo veramente importante per la nostra vita, per esplicitare desideri, paure o credenze, per costruire immagini di futuro condivise e praticabili. Immaginare e confrontare i *futuri possibili* "[...] encourages us to take responsibility for actions and decisions, to think ahead and to participate in processes of social innovation, recovery and renewal" (Slaughter, 1991).

In quanto componente essenziale dell'educazione per la sostenibilità, le attività di *futures envisioning* mirano ad aumentare il grado di consapevolezza e favorire la modificazione del modo in cui le persone si relazionano al proprio futuro, cercano di esplicitare e chiarire i valori su cui le proprie visioni del futuro si basano, di educare la capacità di coltivare desideri e speranze. "Futures thinking [...] tries to help people in becoming more active in envisioning a preferred future [...] to choose the way they want the future to be so they can move in the right direction" (Dator, 1993). L'*envisioning* ha cioè come scopo essenziale la capacitazione (*empowerment*) delle persone, il superamento delle paure e delle resistenze e la traduzione dei loro desideri e dei loro sogni in piani d'azione per il cambiamento in vista di un futuro più sostenibile (Tilbury, 1995).

Costruire visioni di un futuro migliore è un processo di scoperta, un percorso che richiede alle persone di immaginare e fissare una visione del loro futuro ideale e di svelare le credenze, le ipotesi e i valori sottostanti. Il *futures envisioning* è un percorso cognitivo e creativo allo stesso tempo nel quale le persone hanno l'opportunità di impegnarsi nell'elaborazione di una visione significativa della sostenibilità e di mettere in relazione questa elaborazione con quelle di altri soggetti con l'obiettivo di elaborare una visione del futuro comune e condivisa.

³ Un approfondimento di questo aspetto è contenuto nel paragrafo 4 di questo stesso capitolo.

L'*envisioning* offre alle persone la possibilità di osservare e valutare meglio le situazioni, le difficoltà, le opportunità, quindi contribuisce a migliorare quelle capacità di *problem posing* che nella visione olistica, sistemica e critica del sapere e dell'educazione che è propria della sostenibilità sono ritenute assolutamente fondamentali. In questo modo, il *futures envisioning* aiuta ad esplicitare, a dare una direzione, a motivare, alimentare e sostenere le aspirazioni più profonde, facendo così in modo che esse possano tradursi in concreti orientamenti ad agire nel presente in vista di un futuro desiderabile (Hicks & Holden, 1995). I processi di *envisioning* possono aiutare le persone non solo a mettere in evidenza le proprie speranze e i propri sogni sul domani, ma anche a diventare più consapevoli di come un certo modo di agire oggi possa contribuire o meno alla realizzazione futura di una certa visione. Essi hanno perciò un'importanza fondamentale per capacitare e responsabilizzare i soggetti rispetto al futuro.

Molto spesso le persone oggi tendono a sentirsi impotenti rispetto al futuro anche per effetto delle immagini negative e delle proiezioni catastrofiste ricorrenti nella nostra esperienza comune e spesso profondamente assestate nella nostra psiche. Soprattutto i *media* hanno, da questo punto di vista, una responsabilità particolarmente forte: la loro comunicazione è dominata infatti da immagini negative, dall'inflazione, a volte compiaciuta, di immagini di dolore, guerra, povertà, violazione dei diritti umani, crisi ambientali, terrorismo, ecc. Questa rappresentazione della realtà sollecita in modo pressante la nostra attenzione, ci spinge a volerne sapere di più. Questo percorso di conoscenza non è però di per sé in grado di generare percorsi di azione, di motivare le persone a diventare protagonisti di percorsi di soluzione di questi problemi. Anzi, l'effetto di questa sovraesposizione alla negatività è invece più frequentemente quello di scatenare stati d'animo di impotenza, di disillusione, di apatia, quando non di colpevolezza. L'effetto è cioè di oscurare percorsi possibili di chiarificazione/soluzione dei problemi, di inibire la disponibilità e la capacità delle persone di immaginare futuri alternativi possibili all'insostenibilità dell'oggi.

Al contrario, il paradigma della sostenibilità concentra invece l'attenzione dell'educazione sulle nozioni di *speranza* e *possibilità*. Attraverso le attività di *futures envisioning* cerca di restituire alle persone la capacità di immaginare un mondo migliore, di condividere e confrontare con altri le proprie visioni attraverso il dialogo, di prendere l'iniziativa ed agire per pianificare un futuro del mondo positivo, sostenibile e condiviso. L'educazione per la sostenibilità vuole offrire ai soggetti ai quali si rivolge:

- **Tempo.** Il tempo è una risorsa indispensabile per poter immaginare un futuro migliore e per elaborare obiettivi di pace, giustizia, riforma sociale, sviluppo sostenibile.
- **Alternative.** L'elaborazione di immagini alternative è una condizione essenziale per poter selezionare visioni del futuro possibili, probabili, gradite e condivise.
- **Comprensione olistica.** Un'interpretazione complessa, sistemica, integrata della realtà e dei problemi, una visione capace di integrare locale e globale, passato, presente e futuro è la condizione per poter individuare una visione condivisa della direzione nella quale vogliamo andare, sia come individui che come membri di una collettività.
- **Motivazione.** Restituire alle persone e alle comunità il desiderio di occuparsi del futuro e la consapevolezza della propria capacità di offrire un contributo in questo senso è la condizione stessa della costruzione di un futuro e di una qualità della vita migliori.
- **Scelta.** Far diventare le persone e le comunità più attive nell'elaborazione di un'immagine positiva e condivisa del futuro è possibile solo offrendo loro la maggior varietà possibile di visioni alternative e aiutandole a scegliere tra esse (Hicks & Holden, 1995).

L'educazione per la sostenibilità educa per il futuro favorendo l'uso di strategie di apprendimento attive, collaborative e rivolte a tutti i soggetti in tutte le età della vita; attraverso la

condivisione delle conoscenze e la partecipazione attiva dei soggetti; offrendo ad essi il tempo e la libertà per dar vita ai propri ideali e ai propri sogni; garantendo la possibilità di condividerli in uno spazio di apprendimento nel quale le tradizionali gerarchie di valore tra i saperi siano sostanzialmente destrutturate e ogni visione del futuro sia ritenuta egualmente significativa e rilevante.

I processi di *envisioning* riconoscono valore a tutte le visioni del futuro, indipendentemente dalle conoscenze o dalle esperienze su cui si basano e dai *background* cui fanno riferimento. Cercano, attraverso l'inclusione, il dialogo, la comprensione interculturale, di rendere più semplici ed efficaci i percorsi di chiarificazione di che cosa significhino concretamente *futuro* e *sostenibilità* per i membri di una certa comunità, per le loro vite, per il contesto al quale fanno riferimento. Agiscono come ponti di collegamento tra culture e visioni diverse (scientifiche, tradizionali, locali, globali, ecc.) per costruire possibilità di incontro e di integrazione sulla base però sempre dei principi di reciproco rispetto, dialogicità trasparente, democrazia e eguale dignità e rilevanza. Chiedono ai soggetti e alle comunità di svelare e comprendere i valori sui quali si fondano le diverse visioni del futuro e della sostenibilità, di riflettere criticamente e di esplicitare perché queste immagini sono importanti per loro e su quali basi esse sono state costruite e scelte. Sollecitano le persone e le comunità a porsi domande nuove del tipo: A cosa attribuisco valore, e perché? A cosa gli altri danno valore, e perché? Qual è l'origine dei miei valori e perché li condivido? Sono disposto a negoziare su questi valori e sulla mia visione del mondo e del futuro?

Anche in questa circostanza l'esperienza maturata dall'UNESCO nell'ambito della Decennio della Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (DESS) può aiutarci ad individuare le caratteristiche delle strategie educative legate al *futures envisioning* e le opportunità che questa forma di educazione può offrire. Daniella Tilbury e David Worthman, in un lavoro pubblicato nel 2004 su incarico della World Conservation Union (Tilbury & Wortman, 2004), sintetizzano le caratteristiche delle attività di *futures envisioning* affermando che esse

- Generano un ambiente di apprendimento accogliente, in grado di favorire la discussione e il confronto.
- Educano i soggetti a saper identificare e discutere criticamente ciò che ritengono auspicabile per un futuro sostenibile.
- Contribuiscono a creare le condizioni perché le esperienze di vita personali e i contesti socio-culturali di appartenenza risultino rilevanti nel confronto sui futuri possibili, creando le condizioni per l'inclusione di punti di vista *nativi*, di prospettive interculturali e di patrimoni di conoscenza generati da soggetti non esperti.
- Aiutano a svelare e decostruire ciò cui si attribuisce valore e perché gli si attribuisce valore, sia in relazione alle nostre personali credenze che a quelle di altri soggetti o gruppi.
- Offrono la possibilità di costruire una visione condivisa con altri soggetti dei conflitti e delle contraddizioni in gioco.
- Creano le condizioni per il cosiddetto *framing*, aiutano quindi a vedere i processi di cambiamento come processi che si sviluppano per tappe e per obiettivi e strategie intermedie, e a riflettere sui fattori/scelte che sostengono determinati processi di cambiamento tra quelli possibili.
- Responsabilizzano gli attori rispetto alle proprie visioni, ai processi e ai risultati.

2.1.3 Pensare filosoficamente il futuro

Il tema del futuro occupa senza alcun dubbio una posizione centrale nella riflessione pedagogica contemporanea.⁴ Esso assume però (come abbiamo visto nelle pagine precedenti) un'importanza speciale, una centralità assoluta dal punto di vista etico prima ancora che sul piano operativo, proprio per l'educazione reinterpretata secondo il paradigma della sostenibilità.

Parallelamente a ciò, assistiamo oggi anche ad una crescita costante ed impetuosa della popolarità del tema del futuro nel dibattito politico, nella riflessione economica, nel complesso della riflessione culturale e in modo particolare nell'articolazione del dibattito filosofico contemporaneo, quasi a voler dimostrare la fondatezza della tesi enunciata da Daniel Innerarity: "Il futuro è una dimensione con cui noi esseri umani dobbiamo in qualche modo confrontarci [...] Senza questo riferimento al futuro non sarebbero possibili molte cose specificamente umane". (Innerarity, 2007, p. 171)

Questo "agire carico di futuro" (Innerarity, 2007, p. 180), questa condizione esistenziale costitutiva dell'essere umano, enormemente amplificata oggi rispetto al passato per effetto dell'espansione e della complicazione delle catene causali che ci vincolano gli uni agli altri nello spazio e nel tempo, trova la propria ragion d'essere in ciò che Jonas ha definito la "responsabilità morale (...) che perviene all'uomo involontariamente [...] e che ci impone di tener conto, nel prendere decisioni quotidiane, del bene di coloro che avranno a che fare con le conseguenze senza essere stati consultati". (Jonas, 1993, p. 128)

Confrontarsi con il futuro è così costitutivamente inevitabile per l'uomo, in particolare per l'uomo contemporaneo, che quando ciò non accade può crescere quel "deserto di banalità e perplessità" di cui parla Jurgen Habermas (Habermas, 1985, p. 184). Non possiamo, proprio in quanto uomini, rinunciare ad un orizzonte di speranza e pensarci capaci "di realizzare l'inverosimile e l'incalcolabile". (Arendt, 1995)

Affrontare l'interrogativo *come si può oggi parlare del futuro?* significa necessariamente in modo preliminare soffermarsi a riflettere su un altro interrogativo: *perché non possiamo oggi fare a meno di riprendere a pensare il futuro?* Esistono oggi, ed occupano una posizione di indubbio rilievo nel dibattito filosofico contemporaneo, alcune posizioni che, pur con differenze significative, convergono nel riconoscere il futuro come un *focus* culturale decisivo e un'esigenza ineludibile della condizione esistenziale dell'uomo contemporaneo.

Diverse, anche incompatibili, possono essere le forme e i risultati di queste analisi. Comune mi pare invece l'idea che la ragione fondamentale per la quale dobbiamo occuparci del futuro è per far sì che esso possa assumere una certa forma (e non un'altra). Tornare a pensare il futuro non significa solo ri-pensarlo secondo nuove categorie teoriche suggerite dalla novità del presente e dalle *lezioni* del passato; significa anche volontà di utilizzare questo lavoro di comprensione come condizione di un impegno ad agire sul futuro, di un tentativo consapevole di orientare il suo corso verso fini umanamente desiderabili.

Sia dal punto di vista dell'analisi delle ragioni che ci spingono a non poter fare a meno di occuparci del futuro che da quello delle finalità per le quali dobbiamo farcene carico, sembra evidente la convergenza tra la riflessione filosofica attuale e il paradigma della sostenibilità educativa. Questa sezione del lavoro è dedicata proprio a cercare di rendere evidente questa situazione. L'obiettivo non è quindi quello di render conto in modo esaustivo dei termini del dibattito filosofico contemporaneo sul futuro. È invece quello di avviare una riflessione su alcune

⁴ Molto meno invece nelle elaborazioni politiche e nelle strategie di gestione dei sistemi dell'educazione formale.

posizioni filosofiche che mostrano convergenze significative con alcuni aspetti dell'analisi del futuro caratteristica della pedagogia ispirata al paradigma della sostenibilità.

La forza particolare, unica nella storia dell'umanità, con la quale si impone oggi il dovere di confrontarsi con il futuro risiede, secondo molti studiosi (Illich, 1973; Habermas, 1992; Luhman, 1996; Nussbaum, 1999; Bauman, 2000, 2006; Beck, 2000; Crouch, 2003; Attali 2007; Innerarity, 2007, 2008; Rossi, 2008, Augé, 2009) in una serie di caratteri peculiari della società contemporanea.

In primo luogo quella condizione che Daniel Innerarity (2007) ha definito "invisibilità del futuro". Il futuro è oggi, come non è mai stato in passato, sfuggente, non disponibile, visibile in modo arduo e intermittente. In modo analogo, Marc Augé (2009) parla di un futuro scomparso, ucciso, fatto sparire, di un futuro che si è trasformato in un *non-tempo*. Entrambi attribuiscono la responsabilità di ciò alla cosiddetta *presentizzazione*: il presente è stato trasformato in una sorta di limbo che ha abolito passato e avvenire e ci confina nel qui ed ora, in una dimensione caratterizzata da una sostanziale a-temporalità.

Questa *invisibilità del futuro* viene oggi accentuata da un aspetto specifico della contemporaneità: il venir meno delle prospettive totalizzanti tipiche del passato (che hanno operato in modo particolarmente potente negli ultimi tre secoli), sia di quelle capaci di far derivare la esplicabilità completa del reale (passato/presente/futuro) da un principio primo, sia di quelle che dichiarano di possedere la comprensione del fine, dello *scioglimento* della storia, e quindi la chiave per la rappresentazione del futuro. Oggi, "Tutte le previsioni sul futuro sono false, benché nessuna sia completamente falsa". (Innerarity, 2007, p. 172)

La seconda ragione che può forse aiutare a spiegare l'odierna *inevitabilità del futuro* è quella caratteristica del mondo contemporaneo che è stata definita "dinamizzazione del presente" (Innerarity, 2007, p. 174). La realtà attuale è caratterizzata da un'estrema accelerazione dei processi storici, il presente si abbrevia e noi lo viviamo sempre di meno e in modo sempre più accelerato, sperimentiamo un "soggiorno abbreviato nel presente" (Lubbe, 1994), una condizione di surmodernità che genera come effetti la "presentizzazione" e la "fine del tempo". (Augé, 2009)

Proprio questa condizione spinge oggi a voler anticipare il corso futuro degli eventi, fa sì che la possibilità stessa di comprendere e di abitare il presente richieda oggi di tornare a pensare il futuro. Nello stesso tempo però, al di sopra di una certa soglia, l'accelerazione del cambiamento tende a generare incertezza, disorientamento, timore del cambiamento in quanto tale, autoreferenzialità e tendenza a quella che potremmo definire una *paralisi del vivere*. La *dinamizzazione del presente* ha perciò anche un ulteriore, poco desiderabile, effetto: tende a generare una sensazione di ingestibilità, di instabilità e timore che riverbera necessariamente sulle nostre rappresentazioni del futuro e può assumere di volta in volta la forma del catastrofismo, del fatalismo, dell'immobilismo, del "narcisismo autoreferenziale", a volte anche di quell'atteggiamento che Paolo Rossi ha definito "transumanismo". (Rossi, 2008)

La terza ragione alla base di questo senso odierno di *inevitabilità del futuro* è l'azione convergente di due tendenze: la "abbreviazione del presente" e la "imminenza del futuro" (Innerarity, 2007, pp. 173-180). Se il presente può essere definito come la "durata senza mutamenti essenziali nei fondamenti delle nostre pratiche correnti" (Innerarity, 2007, p. 174), allora è chiaro che la misurazione e la consistenza del tempo non è sempre la stessa. Essa si modifica secondo le coordinate culturali di un'epoca, e con essa si estende e si comprime di volta in volta la *durata* delle cose.

L'effetto di questa temporalità a geometria variabile è la modificazione della consistenza del presente. Oggi viviamo, probabilmente, l'epoca che ha più fortemente *abbreviato* il presente, che ci immerge nella sensazione di uno stato di costante mobilità, instabilità e transitorietà della realtà, di "evanescenza del presente", di "liquidità opaca" (Innerarity, 2007).⁵ Ciò genera due effetti: da un lato la destabilizzazione della nostra capacità di dare un senso al presente; dall'altro una sensazione di *imminenza del futuro*, l'esigenza spasmodica di poter vedere già ora il futuro e dargli un senso.⁶

La *compressione* del presente fa sì che esso venga letteralmente fagocitato dal futuro, con l'effetto che mentre il presente viene avvertito come sempre più opaco, instabile, temibile, il futuro si presenta invece come vicino ed incombente, e contemporaneamente ignoto, estraneo e indecifrabile. Viviamo già nel futuro, ma in un futuro opaco ed estraneo, il che fa sì che la riflessione sul futuro venga totalmente assorbita dal presente e perda quindi quei caratteri di prospettività, investimento personale e collettivo, responsabilità che ad esso in passato sono stati, spesso, associati. Il futuro sarà come il presente; impegnarsi a pensare come il futuro potrebbe essere o come potremmo volere che fosse non ha quindi senso, diventa anzi fonte di angoscia,. Decifrare questa paradossalità che l'esperienza parallela del presente e del futuro assume nel mondo contemporaneo diventa allora la premessa indispensabile per poter tornare a pensare il futuro in una forma prospettica, progettuale, responsabile.

La percezione contemporanea del futuro è inoltre segnata da un'altra caratteristica, quella dell'espansione."Espansione del futuro" (Innerarity, 2007), nel senso di moltiplicazione degli scenari possibili per il futuro, scenari di cui non possiamo non tener conto anche nella nostra comprensione del presente e nelle scelte dalle quali dipende il nostro agire quotidiano .

Il futuro chiede di essere pensato a partire dai segni di esso che possono essere letti nel presente e dalla nostra capacità di attribuire loro senso. Il futuro ha oggi la tendenza ad espandersi sul presente, ad infiltrarsi in esso. Ciò produce alcune novità che sembrano costituire altrettanti caratteri di fondo della nostra contemporaneità:

- Imprecisione e aleatorietà delle nostre previsioni aumentano, pur in presenza di una massa di informazioni e di capacità tecnologiche senza precedenti. Il che rende sempre più difficile anticipare il futuro, sia da un punto di vista individuale che collettivo.
- Le variabili in gioco nella determinazione delle condizioni strutturali della vita si moltiplicano continuamente.
- Gli orizzonti futuri possibili "di cui dobbiamo tener conto in funzione dei nostri attuali progetti e delle nostre decisioni" (Innerarity, 2007, p. 180) si dilatano e si moltiplicano come mai in passato.

Sin qui sembra esserci una sostanziale convergenza di analisi tra i diversi autori. Le divergenze di prospettive, invece, diventano evidenti quando si inizia a riflettere su come rispondere a questa situazione nuova, caratteristica del mondo contemporaneo. Alcuni autori (Attali, 2007) ricorrono alla nozione di *scenario* come strumento concettuale decisivo per poter individuare nella realtà attuale i segni già dispiegati ed evidenti dei diversi futuri possibili, per poter scegliere responsabilmente l'uno o l'altro tendenza intuibile e per poter dominare, almeno in termini teorici, la *pericolosità* del presente. Si tratta di una posizione che esalta, evidentemente, la dimensione etica della scelta tra i futuri leggibili nella trama delle tendenze attuali. Una posizione che enfatizza il dovere di assumere la responsabilità di agire perché alcuni di questi segni, e non altri, si affermino

⁵ Quella condizione che Adam (1998) ha definito di "presente globale e a-storico".

⁶ A questo proposito, Jacques Attali afferma che non solo vi è un'esigenza di anticipabilità del futuro, ma che le possibilità plurime del futuro sono in realtà già ben visibili nel presente, il che rende ancora più forte il dovere di impegnarsi ad immaginare il futuro ed agire per far sì che esso non sia come temiamo che sarà.

nel futuro; che sottolinea la capacità dell'uomo di agire in quanto membro di quella comunità universale degli esseri liberi e ragionevoli che ha come compito storico la realizzazione di un mondo di perfezione morale, fondata sull'esercizio consapevole di libertà e razionalità.

Gli scenari diventano così, in questo genere di analisi, lo strumento fondamentale attraverso il quale riflettere sul futuro, immaginare futuri possibili, creare le condizioni per confrontare visioni diverse e definire strategie d'azione per la loro realizzazione. Gli scenari non sono né previsioni né tendenze, impossibili in realtà da definire a medio e a lungo termine vista l'incertezza e la complessità dei contesti e delle relazioni. Sono invece immagini alternative, grandi narrazioni individuali e collettive sulla possibilità che i futuri possibili siano diversi .

Gli scenari sono uno strumento per aiutarci a lavorare a lungo termine in un mondo di grande incertezza [...]. Gli scenari sono storie su come il mondo potrebbe cambiare domani, che ci aiutano a capire i cambiamenti nel nostro ambiente presente. [...] Pianificare per scenari aiuta a fare ora delle scelte tenendo presente le possibili evoluzioni future [...]. (Schwartz, 1991)

Al contrario, altri autori (Innerarity, 2007) ritengono che l'opacità della realtà, l'accelerazione della storia, il dinamismo e la rapidità dei mutamenti sociali fanno sì oggi che "i dati del presente siano sempre meno rilevanti per prendere decisioni" (Innerarity, 2007, p. 181), mentre diventa contemporaneamente sempre più decisivo "lavorare sulle proprie rappresentazioni e saper interpretare i segni dei tempi". (Innerarity, 2007, p. 181)

In questa prospettiva, la filosofia è destinata, per la sua stessa natura, ad assumere un ruolo decisivo in questo sforzo ermeneutico di *de-banalizzazione* della realtà. Il suo modo di procedere è infatti quello del confronto razionale, per cui una posizione è legittima quando non presenta ciò che sostiene come verità inconfutabile, quando non pretende di ridurre aprioristicamente all'assurdo le posizioni alternative, quando si dispone all'incontro dell'altro nell'atteggiamento della dialogicità, dell'apertura, della rivedibilità, del pluralismo delle posizioni. Il filosofo ha quindi nel proprio DNA costitutivo quelle risorse che sono il dubbio, la diffidenza, la pazienza, la circospezione, l'abitudine a fare ipotesi alternative e a verificarle. Il filosofo diffida dell'immediatezza, non ama l'ovvietà, si dà tempo e non precipita le soluzioni. Egli si batte non contro l'errore, bensì contro la chiusura del dialogo e del confronto.

Nel mondo attuale la filosofia deve perciò essere riconosciuta, con la sua capacità di indagare ciò che si nasconde tra i segni e le rappresentazioni, come una risorsa essenziale. Ad essa va assegnata una missione rinnovata: non più la pretesa di attingere l'essenza profonda invariante delle cose, ma il desiderio di entrare in relazione con le cose per favorirne la *rivelazione*. (Innerarity, 2007)

Questa prospettiva innovativa, basata su una rilettura della filosofia in chiave di esercizio del sospetto e delle capacità ermeneutiche, ha una conseguenza evidente, e dirimpente, per quanto riguarda l'interpretazione della storia: l'abbandono di ogni prospettiva assolutizzante e unitaria. Nello stesso tempo essa è in grado di generare un atteggiamento nuovo nei confronti del futuro, di rideterminare il significato stesso del futuro e il nostro rapporto con esso. In particolare, il nuovo legame vitale con il futuro che viene auspicato dovrebbe basarsi su alcune capacità specifiche. In primo luogo, la capacità di non rinunciare a pensare oltre l'orizzonte dell'esistente, di non negare l'aspirazione, propria dell'uomo, a voler andar oltre la propria situazione contingente. Di saper vedere quindi il futuro come orizzonte di possibilità aperte, alternative, non come spazio chiuso di ripetizione dell'esistente o di realizzazione di orizzonti univoci predefiniti da una teoria predittiva.

In secondo luogo la capacità di prospettare situazioni normative *altre* rispetto allo storicamente e socialmente esistente e costruire programmi d'azione orientati alla realizzazione di queste nuove situazioni normative. Rinunciare quindi ai voli fantasiosi, ai sogni ad occhi aperti, alla fede nelle metamorfosi spontanee o già iscritte nelle possibilità della realtà stessa.

Inoltre, la capacità di tener fermo che la realtà non si esaurisce nel dato, nell'esistente, ma che ad essa appartengono anche le impossibilità attuali e i presenti futuri possibili (anche se non probabili o prevedibili). Pensare filosoficamente il futuro come capacità quindi di ipotizzare quel "qualcosa che manca" nel qui ed ora di cui già parlava Adorno (1975), possibilità di intravedere il futuro nelle interpretazioni del presente e di ciò che in esse si mostra come possibile.

In quarto luogo, la capacità di accettare la sfida che ci viene proposta dalla società democratica: relativizzazione di ogni posizione, apertura al dialogo tra le interpretazioni alternative della realtà, in una parola *laicità*. Approccio laico alla realtà come capacità di "esercitare l'arte del sospetto" (Giorello, 2005, p. 4), di tener fermo, come diceva Giordano Bruno, che "tutte le cose saranno per me egualmente dubbie: non solo le affermazioni più ardue e lontane dal senso comune, ma anche quelle che sembrano sin troppo certe ed evidenti" (citato in Giorello, 2005, p. 43), di tener fermo che le cose possono sempre essere diverse da come sono, cioè da come ci appaiono.

Infine, la capacità di riappropriarsi del weberiano *disincanto del mondo*, pensando sempre l'attuale come contingente, come intriso di possibilità aperte, di futuri alternativi. Di concepire, di conseguenza, la dimensione politica come continuo esercizio di ponderazione dell'impossibile e dell'imprevedibile, per verificarne instancabilmente la possibilità di attuazione nel futuro. Un *nuovo idealismo* che ricerca la possibilità di realizzazione dell'improbabile, senza mai però ignorare le difficoltà, gli ostacoli, le condizioni di fattibilità. Un idealismo che non rinuncia a pensare il *non ancora possibile*, mantenendo fermo il fatto che la sua raggiungibilità è dubbia, continuamente da verificare, ma non in contraddizione con le possibilità umane.

Il futuro richiede quindi oggi la stessa leggerezza interpretativa del presente (Innerarity, 2007), il dovere di assecondare la "generale esplosione e moltiplicazione di *Weltanschauungen*, di visioni del mondo" di cui parla Gianni Vattimo (1989, p. 12). Ne segue che la società postmoderna, lungi dall'essere società *trasparente*, uniforme e monolitica nella propria consapevolezza di sé, è piuttosto un mondo di culture e identità plurali, *babelica*, *spaesata*, in cui linguaggi, culture, identità, appartenenze, stili di vita si intrecciano. Proprio questo carattere della società attuale sembra essere la miglior premessa a un futuro caratterizzato dall'emancipazione, dal pluralismo e dalla tolleranza, da un modello di umanità più aperta al dialogo e alla differenza. Perciò, pensare il futuro e darsi una *chance* di poterlo costruire significa oggi fondamentalmente saper re-immaginare, espandere, la propria capacità di pensare il futuro, saper sviluppare nuove dimensioni della speculazione, capaci di associare osservazione, analiticità, immaginazione proiettiva.

Pur sullo sfondo di alcune evidenti divergenze, le diverse prospettive di analisi presenti nel panorama del dibattito filosofico sul futuro sembrano presentare forti punti di convergenza. In primo luogo l'esigenza di evitare il cosiddetto "presentismo" (Innerarity, 2007, p. 181; Augé, 2009), quella forma di abbandono al succedersi ineluttabile degli *affari quotidiani* che comporta necessariamente l'abbandono della capacità prospettica, dell'immaginazione, della possibilità della rottura, della disponibilità a sfruttare le opportunità presenti per immaginare qualcosa di nuovo.

In secondo luogo, la necessità di reinterpretare l'idea di *discontinuità*. "Il futuro non può più essere immaginato come una mera continuazione del presente, ma nemmeno come una rottura della continuità storica le cui avvisaglie erano già visibili nel presente" (Innerarity, 2007, p. 182). Il futuro non può essere interpretato come pura e semplice continuazione del presente, né nel senso

che la discontinuità è impossibile e il futuro sarà come il presente, né nel senso, tanto popolare oggi, che la discontinuità possa essere ridotta all'inveramento di tendenze visibili già nel presente che dovremmo sapere leggere e fare nostre.

D'altro canto, non è più possibile vedere nel futuro la pura e semplice negazione radicale del presente, il suo capovolgimento. La categoria di rivoluzione, intesa come negazione totale del presente, viene generalmente ritenuta obsoleta, teoricamente esaurita, inefficace dalla riflessione filosofica contemporanea sul futuro. Il *Manifesto dei Comunisti* ha fatto il proprio tempo!

La categoria di discontinuità continua in genere ad essere considerata irrinunciabile per l'interpretazione della storia e la rappresentazione del futuro. Chiede però di essere riletta in una forma *ingentilita, indebolita*, moderata. La storia più che di discontinuità o fratture radicali è fatta di quelli che Innerarity (2007) definisce "sfasamenti", mutamenti di percorso mai spiegabili in termini meccanici e deterministici, modesti e continuamente falsificabili, perciò rivedibili e mai definitivi. Oppure, come nell'analisi di Attali, la storia è fatta di scenari, cioè di orizzonti possibili, non garantiti, mai esclusivi, sovrapponibili e integrabili.⁷

Molte *filosofie del futuro* contemporanee concordano poi nel ritenere che la possibilità di prevedere il futuro, più che sulla semplice accumulazione di conoscenze e di dati vada fondata su una nuova capacità di integrare ed interpretare in modo critico e proiettivo i saperi. Questa capacità non è degli esperti, degli scienziati, dei politici. È invece propria dell'uomo, di ogni uomo, delle diverse comunità, tradizioni, storie personali.⁸

Queste stesse filosofie concordano anche nel ritenere l'idea di progresso, positivisticamente inteso come ritmo necessario e irreversibile secondo il quale procede la storia umana, sia una mitologia obsoleta, non più utile per ri-costruire il nostro rapporto con il futuro. Nella società attuale essa sopravvive come strumento utilizzato dalla retorica politica per legittimare una deriva iperliberista ed acriticamente mercatista in economia, un senso comune desideroso di alimentare il proprio senso di sicurezza. Sul piano pratico, in modo paradossale ed estremamente pericoloso, questa idea portante della modernità agisce oggi di fatto per occultare forme di accelerazione in avanti prive di orientamento, basate esclusivamente su una fiducia opportunistica nel futuro e tese a promuovere una tensione acritica verso gli *orizzonti radiosì* dello sviluppo tecnologico e della globalizzazione. (Innerarity, 2007)

Tramontata l'ideologia del progresso come percorso garantito, diventa perciò oggi decisivo saper contrastare proprio la fiducia deresponsabilizzante nel futuro. A questa fiducia acritica è oggi necessario sostituire;

- una nuova capacità di assumere responsabilità verso il futuro;⁹
- una nuova centralità della conoscenza (di una conoscenza profondamente rinnovata nei suoi fondamenti e nelle sue pretese, democratizzata, dialogante, laica, consapevole della complessità dei propri oggetti e rispettosa di essa);

⁷ Proprio il fatto che, secondo Attali (2007), gli scenari futuri possibili siano molteplici, non garantiti né necessariamente tra loro del tutto alternativi, ci fa capire che compito dell'uomo non è banalmente di assecondarli. All'uomo spetta invece di stanare e comprendere questi orizzonti di possibilità per giungere poi, attraverso uno sforzo immaginativo e prospettico, a scegliere qual è l'orizzonte futuro auspicabile per l'umanità.

⁸ Interessante è poi il fatto che anche il mondo dell'attivismo politico e dell'iniziativa sociale di base concordi su questi elementi. A titolo puramente esemplificativo, possiamo ricordare le parole di Carlo Petrini: "Non si può continuare a considerare i saperi tradizionali e popolari un gradino sotto a quelli della scienza che esce dalle università o dalla ricerca finanziata dai privati. Hanno invece la stessa dignità [...] bisogna che si instauri un dialogo dove i pregiudizi vengono messi da parte" (Petrini, 2009, p. 66).

⁹ Capacità che, ovviamente, i diversi autori declinano in modo diverso.

- un nuovo protagonismo dell'uomo senza il quale le cose non si compiono mai automaticamente;
- una nuova *volontà di progresso* (Innerarity, 2007, p. 187). “È [...] assurdo tentare di prevedere il futuro, perché tutte le riflessioni in tal senso generalmente non sono che elucubrazioni sul presente” (Attali, 2007, p. 7). Non è invece assurdo esprimere un pronostico (dal greco *progignòskein* = previsione basata su una conoscenza ragionata) sul futuro, dire come auspichiamo che esso sarà, come crediamo che esso possa/debba essere. Non è assurdo, è anzi indispensabile, esercitarsi in uno sforzo di comprensione razionale, critica, del presente con l'obiettivo di rinforzare la capacità dell'uomo di *pronosticare* il futuro, immaginarlo e orientarlo in una direzione coerente con ideali e valori *progressivi*.

Oggi è indispensabile richiamare l'uomo al dovere di scegliere, di compiere un atto immaginativo/creativo di futuro. Ciò comporta necessariamente un'assunzione di responsabilità: decidere quale/quali tra i futuri possibili riteniamo auspicabile/i e possibile/i per noi, per i nostri simili, per le generazioni future. L'uomo ha bisogno oggi di una “etica del futuro” (Innerarity, 2007, p. 186) all'altezza dei tempi. Alla sfida proposta dalla realtà attuale (aleatorietà, imprevedibilità, rischio) la risposta deve essere quella di un nuovo protagonismo umano nel determinare le forme e la direzione del futuro. Dalla storia incanalata nel progresso, al progresso inteso come risultato possibile dell'esercizio della libertà, della volontà, della responsabilità umana, della capacità umana di desiderare un certo tipo di progresso. (Attali, 2007)

Il futuro non è perciò qualcosa di pre-determinato, di già inscritto in un destino o anche di semplicemente leggibile nei segni univoci del presente destinati deterministicamente a divenire realtà. Il futuro è invece un campo di possibilità. All'uomo, alla sua volontà, alla sua responsabilità, alla sua creatività e capacità di desiderare il futuro, un certo tipo di futuro, spetta di far sì che l'una o l'altra di queste possibilità si possa realizzare.

A questi principi, alcuni autori (Vattimo, 1989, 1990; Funtowicz & Ravetz, 1999; Innerarity, 2007; Augé, 2009) aggiungono poi una prospettiva ulteriore: quella della *pluralità di progressi*, di progressi diversi per comunità umane diverse. Progressi quindi locali, settoriali, giustapponibili, integrabili, provvisori perché continuamente rivedibili attraverso il gioco del confronto delle rappresentazioni e dell'immaginazione. Se il postmoderno è l'esperienza della *fine della storia*, ossia della concezione moderna della storia intesa come corso unitario e progressivo di eventi, se “la storia non è più un filo unitario conduttore, è invece una quantità di informazioni, di cronache, di televisori che abbiamo in casa” (Vattimo, 1990, p. 17), allora non solo “non appare più possibile parlare della storia come qualcosa di unitario” (Vattimo, 1989, p. 8), ma non sarà nemmeno più possibile pensare il futuro in termini univoci e prevedibili.

Ogni forma di pensiero che pretenda di ridurre la realtà a unità, esplicabilità completa, prevedibilità è priva di senso. Tutto è pluralità, dissonanza e al tempo stesso confronto e dialogo tra punti di vista. La ragione umana è finita, limitata, costitutivamente atta a esplorare di volta in volta solo porzioni limitate del mondo. Così come non ha nessuna possibilità di costruire uno sguardo totalizzante ed assoluto sul passato e sul presente, altrettanto essa non è in grado di fare previsioni rigorose sul futuro e di determinare la probabilità con la quale queste previsioni sono destinate a realizzarsi.

2.1.4 Spunti per la riflessione

La parte conclusiva di questo paragrafo è dedicata ad una sintetica, parziale e necessariamente provvisoria ricapitolazione finale delle possibili linee di convergenza tra la riflessione filosofica

contemporanea sul futuro e l'educazione al e per il futuro così come viene teorizzata dal paradigma della sostenibilità.

La riflessione sul futuro viene concepita in entrambi i casi come un dovere inevitabile, un *focus* ineludibile, un'esigenza essenziale della condizione esistenziale odierna dell'uomo. L'opacità e la complessità della realtà, l'accelerazione della storia, il dinamismo e la rapidità dei mutamenti, la gravità dei problemi con i quali l'umanità deve confrontarsi e la necessità di dare risposte fanno sì che oggi, di fronte al crescere dell'incertezza e al diminuire della prevedibilità degli eventi, cresca il bisogno di lavorare sulle proprie rappresentazioni, i bisogni, le speranze da un lato, sulla capacità di de-banalizzare la realtà esercitando il sospetto e le capacità ermeneutiche, sul dialogo tra le immagini alternative del futuro elaborate da individui e comunità dall'altro.

Pensare il futuro, immaginare e confrontare ipotesi alternative sul corso futuro del mondo, non è però un impegno fine a se stesso. Immaginare il futuro significa assumere l'impegno di agire per orientare il corso futuro degli eventi verso fini desiderabili e sostenibili, verso un grado più alto di felicità e verso livelli maggiori di integrazione ed armonia tra uomo ed ecosfera. Se *essere capaci di futuro* significa perciò, prima di tutto, saper immaginare futuri possibili¹⁰, lo scopo di questo impegno non può che essere quello di costruire oggi le condizioni di un futuro possibile avviando un cambiamento nei modelli e negli stili di vita.

La riflessione sul futuro comporta inoltre necessariamente l'uso di strategie di apprendimento attive, collaborative e rivolte a tutti i soggetti e in tutte le età della vita. Richiede la condivisione delle conoscenze e la partecipazione attiva dei soggetti, la creazione di spazi di apprendimento nei quali le tradizionali gerarchie di valore tra i saperi siano sostanzialmente destrutturate e ogni visione del futuro sia ritenuta egualmente significativa e rilevante. A tutte le visioni del futuro deve essere riconosciuto valore, indipendentemente dalle conoscenze o dalle esperienze su cui si basano e dai *background* cui fanno riferimento.

Riflessione filosofica contemporanea e prospettive della sostenibilità convergono poi nel riconoscere che il *dovere* di occuparsi del futuro, di farsene carico, può nascere ed essere alimentato da sollecitazioni diverse, in alcuni casi (come abbiamo visto nelle pagine precedenti) addirittura alternative nelle prospettive cognitive, etiche, politiche che alimentano. In particolare, due *spinte* sembrano oggi emergere con particolare forza. Da un lato la cosiddetta "euristica della paura" (Jonas, 1993), cioè la presa di coscienza del rischio che stiamo correndo, la paura che il futuro possa essere simile a ciò che prospettano gli indizi più evidenti del presente. Il timore tangibile di un futuro nel quale potranno essere messi in discussione i valori e le istituzioni democratiche, la libertà individuale e i diritti, dove conflitti locali e planetari per le più svariate ragioni si *iperdiffonderanno*, dove l'ambiente, e con esso la stessa possibilità della sopravvivenza dell'uomo, potranno essere messi in discussione.

Lo stato d'animo della paura, la capacità di questo stato d'animo di spingerci a *trovare* (qui nel senso proprio del greco *eurischo*) nuovi principi etici capaci di ispirare nuovi doveri concreti all'uomo contemporaneo, rappresenta senza dubbio oggi uno degli stimoli fondamentali a riflettere sul futuro, una delle motivazioni centrali sottese oggi tanto dai piani d'azione politica (come per esempio in "Agenda 21" o al "Protocollo di Kyoto") quanto dalla riflessione teorica accademica intorno ai temi del futuro e della sostenibilità.

Il modello precauzionale sotteso all'*euristica della paura* rappresenta senza dubbio un sostanziale cambiamento di prospettiva rispetto all'ideale moderno. In esso si prende atto

¹⁰ Di saper cioè praticare e gestire quei processi che sono stati definiti di *futures envisioning* (Tilbury & Wortman, 2004, cap. 2)

dell'incertezza dei fatti e delle conoscenze, si riconosce che in condizioni di mancanza di piena conoscenza è più responsabile affidarsi alle previsioni infauste che non a quelle positive, è più responsabile scegliere la paura come criterio orientatore delle scelte e dell'agire che non la speranza.¹¹ Per rispondere al nostro bisogno di pensare il futuro diventa perciò auspicabile in questa prospettiva affidarsi ad un criterio psicologico, quantomeno extra-razionale, piuttosto che ad uno cognitivo.

Il *dovere* di tornare a pensare il futuro viene però oggi sollecitato anche da un'altra *spinta*. La necessità di confrontarsi con e di dover decidere su problemi urgenti, complessi, aleatori, lontani e difficilmente prevedibili in modo univoco impone oggi, secondo alcuni autori (Funtowicz e Ravetz, 1999), un salto di paradigma cognitivo. Incertezza costitutiva dei fatti, non validabilità definitiva delle forme di conoscenza, convivenza necessaria di riferimenti valoriali alternativi, quadri problematici di complessità crescente e che ci richiedono capacità di risposta rapida, efficacia ed elaborazione di immagini alternative del futuro. Di fronte a questa nuova condizione, sempre più spesso ci rendiamo conto che non è sufficiente affidarsi agli scienziati, che non possiamo più limitarci a credere che applicare in modo automatico le soluzioni razionali individuate dagli esperti possa risolvere i problemi e consentirci di pensare al futuro come una semplice estensione del presente.

Si moltiplicano d'altro canto i casi in cui alcune applicazioni della ricerca scientifica generano anziché soluzioni effetti collaterali imprevisi o conseguenze ingovernabili e catastrofiche ed è evidente che oggi il pianeta, quell'unico pianeta dal quale dipende la continuità stessa della specie umana, è diventato il laboratorio *open air* della scienza e che in caso di errore non c'è possibilità di tornare indietro.

Tutto ciò ci mostra che i rischi sono oggi troppo alti e che la scienza non offre garanzie sufficienti di saperli prevedere e gestire e di poter quindi essere una guida efficace per il nostro bisogno di riflettere sul futuro; che il modello decisionale moderno, per il quale dal *vero* della scienza discende necessariamente il *giusto* della politica, il da farsi per il futuro, oggi non funziona più. Ogni problema, quindi anche il futuro come problema, chiede di essere considerato da molteplici punti di vista, tutti ugualmente legittimi. Ciò significa che non è più possibile separare la sfera della conoscenza, dei saperi, dalla sfera dei valori, che rappresentano il nostro patrimonio, i nostri desideri, i nostri bisogni quotidiani.

L'ideale moderno, secondo il quale di fronte alle domande sul futuro era sufficiente chiedere agli scienziati *esperti* per poi applicare in modo automatico la decisione più razionale, non è più applicabile nella gran parte dei casi. Ci troviamo continuamente di fronte a pareri controversi, tutti ugualmente legittimi, tanto sulla natura dei problemi quanto sulle ipotesi di soluzione.

Espansione delle capacità e degli effetti della scienza e della tecnologia, aumento esponenziale della potenza di interazione tra tecnoscienza, ambiente e società, aumento dei livelli di complessità, imprevedibilità delle conseguenze dei nostri atti, fanno sì che il tipo di conoscenza utile a descrivere e gestire il futuro, la sostenibilità del futuro, non possa più essere identificato a priori con la conoscenza scientifica. È necessaria invece una negoziazione, o più spesso un confronto a volte competitivo, tra discipline e saperi diversi. Il futuro può, deve, essere immaginato e descritto da una molteplicità di prospettive tutte egualmente legittime. Ognuna di queste prospettive rappresenta un

¹¹ D'altro canto però questa prospettiva non mette in discussione sino in fondo il carattere privilegiato della conoscenza scientifica, continua a concepire, come nell'ideale moderno, la mancanza di piena conoscenza come una condizione transitoria, attribuibile ad una temporanea inadeguatezza nella metodologia di ricerca, nella raccolta dei fatti, nella capacità di interpretazione.

interesse specifico e in questa situazione nuova la *scienza* non è più in grado di fornire alla politica spiegazioni e soluzioni certe, neutrali, esaustive.

Ciò significa, evidentemente, dover ripensare le stesse le forme del dialogo democratico nei processi decisionali, non solo come esigenza etica e politica, ma prima ancora come necessità cognitiva. Nello stesso tempo, è evidente che l'idea del futuro proposta dalla scienza può ancora essere necessaria, ma non è più sufficiente e deve essere oggi affiancata ed integrata, su basi di eguale dignità e rilevanza, da una pluralità di altre voci che abitano la scena del confronto democratico. L'incertezza, la complessità e l'ignoranza diventano così, nella prospettiva del paradigma della scienza post-normale, opportunità di estensione democratica dei processi decisionali.

Riflessione filosofica contemporanea e prospettive della sostenibilità convergono poi su alcuni altri punti essenziali. In primo luogo riconoscono che saper pensare il futuro significa oggi accettarne l'*espansione* (Innerarity, 2007), sia nel senso di moltiplicazione degli scenari possibili (pluralità dei futuri), sia nel senso che il futuro è già nel presente, i suoi segni possono essere letti già nel presente. Accettare questa prospettiva di *espansione* del futuro significa però assumere la responsabilità di contrastare l'*ipertrofia del presente* e l'abbandono al succedersi ineluttabile degli eventi, per riappropriarsi invece della capacità prospettica, della capacità di immaginare stati non ancora esistenti ma comunque possibili, ragionevoli, auspicabili, sostenibili.

In secondo luogo, riflessione filosofica contemporanea e prospettive della sostenibilità riconoscono che oggi, anche alla luce degli eventi del XX secolo (in particolare delle sue enormi tragedie), tornare a pensare il futuro significa in realtà *reimparare* a pensare il futuro, rinunciare alla dimensione del sogno, della fantasia astratta, dell'irrazionalità (tanto praticata in passato), per coltivare invece la propria capacità immaginativa sulla base di una nuova convergenza tra ragionevolezza, fattibilità, capacità introspettive, capacità di dialogo, responsabilità (Innerarity, 2007).

Inoltre, pensare il futuro significa fundamentalmente saper assumere uno sguardo laico, uno sguardo aperto alla diversità, capace di valorizzare e confrontare interpretazioni diverse del futuro sulla base sempre però della necessaria relativizzazione di ognuna di esse. Anche per questo, alla cultura umanistica va, e sempre di più in futuro andrà, riconosciuta una responsabilità particolare nel lavoro di recupero del futuro come oggetto di riflessione, di immaginazione e di investimento progettuale. La cultura umanistica in particolare può *insegnare* alla riflessione sul futuro l'esercizio del sospetto e delle capacità ermeneutiche che stanno alla base della capacità di leggere il presente per costruire immagini provvisorie e rivedibili del futuro.

Tornare a pensare il futuro significa infine avere il coraggio di mettere radicalmente in discussione l'idea di progresso, inteso positivisticamente come ritmo necessario e irreversibile secondo il quale procede la storia umana, per restituire centralità alla capacità immaginativa dell'uomo, al suo senso di responsabilità e alla sua capacità di costruire un'idea condivisa di futuro attraverso un confronto aperto, democratico e trasparente tra le varie immagini alternative del progresso che abitano lo spazio pubblico.

2.2 L'educazione sostenibile come educazione per la cittadinanza democratica attiva

Ralph Dahrendorf ha definito gli anni '90 come "il decennio della cittadinanza"¹². Con questa espressione ha inteso sottolineare come quella della cittadinanza rappresenti, nel passaggio tra XX e

¹² Gli anni '90 sono "il decennio dei cambiamenti storici che hanno lasciato un'impronta sulla cittadinanza e sull'educazione alla cittadinanza, e cioè le transizioni post comuniste, la crisi dello Stato Sociale, la mondializzazione

XXI, secolo la sfida sociale fondamentale¹³ di fronte alla quale si trova l'umanità e dalla cui soluzione dipenderà, in buona misura, il futuro dell'uomo sul pianeta e il futuro della Terra stessa.

Cittadinanza è una parola che da qualche tempo gode di una crescente fortuna, non solo nella ricerca giuridica, sociologica o filosofica, ma anche nel dibattito politico e nella stampa. Il successo della parola coincide con un processo di più o meno consapevole estensione del suo campo semantico: da espressione impiegata semplicemente per descrivere la posizione di un soggetto di fronte a un determinato Stato (rispetto al quale si è appunto o *cittadini* o *stranieri*), la *cittadinanza* è diventata oggi un crocevia di suggestioni diverse e complesse che coinvolgono l'identità politico-giuridica del soggetto, le modalità della sua partecipazione politica, il corredo dei suoi diritti e dei suoi doveri, la coesistenza più o meno pacifica, nei singoli e nei gruppi, di una pluralità di identità.

La nozione di *cittadinanza* ha visto sfumare progressivamente la propria valenza anagrafico-burocratica, dominante in passato, per proporsi oggi come una delle grandi parole-chiave del lessico filosofico-politico contemporaneo.

Cittadinanza è un termine che tocca alcuni punti nevralgici della nostra sensibilità politica. Da un lato i diritti, per i quali oggi è in corso una complessa operazione di ri-fondazione, ri-definizione, estensione, moltiplicazione. Dall'altro la comunità politica, che dopo essere stata identificata per secoli con lo Stato nazionale, tende oggi ad identificarsi con nuove formazioni (di volta in volta sovranazionali oppure regionali e locali o addirittura virtuali) e a non coincidere più automaticamente o esclusivamente con la compagine statuale-nazionale.

La realtà odierna mostra in modo chiaro che viviamo in un mondo dove l'individualità si declina sempre più frequentemente e intensamente al plurale, nel senso dell'assunzione di una pluralità di profili identitari, dove i soggetti appartengono contemporaneamente a una grande varietà di contesti relazionali e aggregativi.

Oltre che moltiplicata, l'identità è sottoposta oggi anche ad un processo di progressiva *liquefazione* e di continua ri-definizione dei propri contorni e della propria consistenza. Il che rende estremamente difficile definirla e gestirla. Zygmund Bauman così definisce, in un suo saggio recente, questa nuova condizione dell'identità nel mondo contemporaneo:

Le identità ormai svolazzano liberamente e sta ai singoli individui afferrarle al volo usando le proprie capacità e i propri strumenti. [...] Nella nostra epoca di modernità liquida in cui l'eroe popolare è l'individuo libero di fluttuare senza intralci, l'essere 'fissati', 'identificati' inflessibilmente e senza possibilità di ripensamento, diventa sempre più impopolare. (Bauman, 2003)

La cittadinanza si caratterizza quindi per un legame forte da un lato con l'universo dei diritti-doveri, e dall'altro con il senso di appartenenza, l'identità. Si tratta di legami sottoposti oggi, per effetto delle dinamiche della globalizzazione e della multiculturalità, a sollecitazioni intense, ad una ridefinizione profonda, a processi di rinegoziazione continua, tra i soggetti e tra i soggetti e le istituzioni.

dell'economia, l'emergenza delle biotecnologie e delle identità esclusive. È un periodo di sfide a cui far fronte e di incertezze, provocate dalla svalorizzazione dei valori fondamentali della modernità, e cioè il lavoro, la società di massa, e lo Stato-nazione [...] Ai giorni nostri si parla di un nuovo 'contratto sociale' fondato sui diritti e sulle responsabilità del cittadino, che dovrebbe ristabilire la coesione sociale, come anche la solidarietà fondata su un ordine morale... “.

¹³ Una sfida che in realtà, a suo modo di vedere, è da considerarsi aperta e dall'esito ancora del tutto incerto.

Questo paragrafo non ha in alcun modo la pretesa di essere né una discussione complessiva del tema della cittadinanza nel XXI secolo, né un'analisi esaustiva dei rapporti tra educazione per la sostenibilità e educazione alla cittadinanza democratica attiva. Vuole essere invece un tentativo, molto più modesto, di:

- individuare gli aspetti di maggiore originalità e innovatività della concezione della cittadinanza caratteristica del paradigma della sostenibilità;
- verificare quali siano le principali conseguenze sul piano educativo di questa originalità e come si configuri il rapporto tra paradigma della sostenibilità e cittadinanza.

Credo possa essere utile, per questo scopo, partire da alcune dichiarazioni di principio contenute in tre documenti che, a diverso titolo, costituiscono altrettanti punti di riferimento essenziali per il dibattito sull'educazione per la sostenibilità.

In *Educating for a Sustainable Future. A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*, documento elaborato dall'UNESCO in preparazione alla Conferenza di Salonicco del 1997, si afferma: "To advance such goals [le finalità proprie dell'educazione per la sostenibilità, n.d.r.], a curriculum reoriented towards sustainability would place the notion of citizenship among its primary objectives" (p. 23, Principio 68).

Nel rapporto UNESCO *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a Decade of Commitment* del 2002, possiamo leggere: "Informed and active citizenship is a primary objective of educating for a sustainable future" (p. 22).

Nella *Agenda dei lavori* del Primo Meeting regionale sull'educazione allo sviluppo sostenibile dell'Economic and Social Council delle Nazioni Unite, svoltosi a Ginevra nel febbraio 2004, si sostiene che l'educazione per la sostenibilità "può sviluppare la capacità dei singoli individui e delle comunità di lavorare per un futuro sostenibile. Ciò è mirato a formare cittadini più consapevoli, meglio informati, sorretti da valori morali, responsabili, critici preparati ad agire per una vita salubre e produttiva in armonia con la natura". (citato in APAT, 2004, p. 5)

Quello che emerge in modo chiaro da questi tre documenti, scelti a titolo esemplificativo tra le decine disponibili, è la consapevolezza che l'educazione per la sostenibilità identifica la formazione alla cittadinanza attiva, responsabile e democratica come un proprio obiettivo fondamentale. Il rapporto tra *sostenibilità e cittadinanza*, e di conseguenza quello tra *educazione per la sostenibilità e educazione per la cittadinanza*, viene quindi riconosciuto come un rapporto profondo, strutturale, costitutivo, irrinunciabile.

Il paradigma della sostenibilità afferma inoltre la necessità, oggi non più rinviabile, di elaborare, diffondere e radicare socialmente una concezione fortemente innovativa della cittadinanza attiva, un modo nuovo di intenderla e viverla in un'accezione ampia, plurale, olistica. L'originalità dell'approccio alla cittadinanza secondo il punto di vista della sostenibilità si focalizza su alcune tematiche, che sono chiaramente convergenti con le linee più innovative della riflessione contemporanea sui temi della cittadinanza. In particolare, gli aspetti più significativi di questa convergenza di prospettive sono i seguenti:

- il riconoscimento e la valorizzazione del carattere polisemico e instabile del concetto di *cittadinanza*.
- La rilettura originale del rapporto tra cittadinanza, appartenenza a una comunità, *status* e ruolo.
- La reinterpretazione del rapporto cittadinanza-democrazia.

- La valorizzazione di una visione plurale, complessa, olistica della cittadinanza.
- La scoperta di una nuova, decisiva e imprescindibile, dimensione planetaria per la cittadinanza.

2.2.1 *Cittadinanza: polisemia e instabilità di un concetto*

La popolarità di cui gode la parola *cittadinanza* nel dibattito politico e culturale contemporaneo potrebbe far pensare ad un'espressione dal significato consolidato e condiviso. In realtà non è esattamente così. Lungi dal costituire un limite, dal punto di vista del paradigma della sostenibilità questa instabilità e polivocità della nozione di *cittadinanza* costituiscono una peculiarità preziosa e una risorsa.

Le scienze sociali intendono la cittadinanza sia come concetto politico che come nozione sociologica. Da entrambi i punti di vista, l'idea di cittadinanza esprime ciò che significa per gli individui appartenere ad una comunità, nel primo caso in quanto comunità politica, nel secondo in quanto comunità socio-culturale.

I soggetti e i gruppi che appartengono ad una comunità sono legati a due dimensioni spesso interconnesse. Da un lato al possesso dello *status* di cittadino, costituito dalla cornice legale dei diritti e dei doveri legati alla cittadinanza. Dall'altro, alle dinamiche che presiedono alla produzione e alla riproduzione delle identità politiche e socio-culturali dei membri della comunità.

In un contesto democratico, la promozione integrata di entrambe queste dimensioni, quella formale dei diritti/doveri e quella delle identità, è di vitale importanza. La cittadinanza non può mai essere praticata in un vuoto politico e culturale; il concetto di cittadinanza è sempre fortemente connotato in senso politico e culturale, legato ad una certa identità comunitaria, ad una precisa concezione della coerenza e dell'identità di una collettività, ad un senso di lealtà e di appartenenza che definisce i soggetti in quanto cittadini.

La cittadinanza esiste quindi solo in un contesto politicamente connotato in senso democratico, nel senso cioè dell'apertura, del dialogo, della dialettica e del confronto tra le identità plurali presenti nella comunità.

In base a queste ed altre possibili considerazioni pare allora fragile e difficilmente accettabile l'idea della *cittadinanza* come concetto consolidato, condiviso e facile da definire in modo univoco. Si tratta in realtà, come ha affermato David Heater (1990), di una *buzz word*, di una parola rompicapo, il cui significato è oggetto di discussione, o, come preferisce Hugh Starkey (2002), di un concetto "*polysemous and contested*".

Dal canto suo, Claus Haas (2000) attribuisce questo carattere di instabilità al fatto che i significati e gli usi del concetto di *cittadinanza* sono a loro volta collegati a quelli altrettanto dibattuti di numerosi altri concetti complementari, quali per esempio *comunità*, *diritti*, *identità*, *democrazia*, *sensò di appartenenza*.

Francois Audigier è probabilmente l'autore che ha sottolineato con più forza come il concetto di cittadinanza sia destinato alla polisemia, sia perché le nostre istituzioni politiche e sociali fanno riferimento a tradizioni diverse (liberale, democratica, ecc.), sia perché la vita ci porta continuamente a costruire nuove esperienze e, di conseguenza, ad immaginare in forme nuove la cittadinanza e la vita democratica (1999). La mobilità semantica della *cittadinanza* sarebbe quindi strutturale e, in un certo senso, auspicabile. La dimensione della provvisorietà è cioè per Audigier caratteristica della riflessione sulla cittadinanza e ne costituisce anzi, nello stesso tempo, uno dei valori fondamentali.

La natura instabile e oggetto di continua rinegoziazione e revisione attraverso le procedure caratteristiche del confronto democratico è perciò un connotato che la nozione di *cittadinanza* condivide con quella di *sostenibilità*.¹⁴

2.2.2 *Cittadinanza, appartenenza, status e ruolo*

Un secondo elemento caratteristico del dibattito contemporaneo sulla cittadinanza è la rilettura del rapporto tra cittadinanza stessa, da un lato, e appartenenza, *status* e ruolo dall'altro.

La cittadinanza rinvia sempre all'appartenenza ad una comunità, qualsiasi sia la sua natura di questa comunità. Quindi, se si è cittadini in quanto si appartiene ad una comunità e se ciò comporta coinvolgimento politico da un lato e diritti, in particolare diritti politici, dall'altro, allora il cittadino è sempre **un soggetto che con-vive**, qualcuno che vive insieme ad altri soggetti.

Nella prospettiva post-moderna della pluralizzazione dei sistemi sociali di interazione e comunicazione¹⁵ e a fronte dei processi di trasformazione oggi in atto nella condizione dell'essere umano, le identità-appartenenze subiscono due processi di trasformazione distinti ma convergenti:

- si moltiplicano (tendenzialmente in modo illimitato);
- sono sempre meno legate in modo esclusivo, o prevalente, a una dimensione *burocratica* e/o a uno spazio territoriale circoscritto.

La comunità, in quanto orizzonte identitario, prende oggi forma fundamentalmente su quattro distinti livelli:

- il livello locale, il contesto comunitario prossimo nel quale il soggetto vive e al quale appartiene.
- Il livello dello Stato (cui è connessa la dimensione della nazionalità), caratterizzato da una certa forma di organizzazione politica, dall'autorità e dal suo esercizio, dai diritti politici e giuridici definiti dall'autorità dello Stato.
- Il livello di un'eventuale integrazione sovranazionale (come per esempio nel caso dell'Unione Europea).
- Il livello planetario, quel livello che l'umanità sta oggi riscoprendo per effetto della portata globale delle sfide con le quali deve confrontarsi, e che per alcuni studiosi, come per esempio Edgar Morin, costituisce il livello identitario più profondo e originario per il genere umano, il livello sul quale prende forma la cosiddetta "cittadinanza terrestre". (Morin, 2001)

La condizione del *cittadino* è perciò sempre più caratterizzata da una pluralità di appartenenze e da una pluralità di identità dialoganti, tanto al suo interno quanto nella relazione tra i soggetti e i gruppi.

A parere di F. Audigier (1998), ai connotati dell'appartenenza ad una comunità e dello *status* che deriva al soggetto proprio da questa appartenenza va aggiunto il fatto che la cittadinanza esiste in senso proprio solo nello svolgimento effettivo, consapevole e responsabile del ruolo corrispondente al proprio status di cittadino. La cittadinanza non può quindi essere concepita semplicemente come una condizione, uno *status*; essa si identifica invece anche, probabilmente soprattutto, con l'esercizio attivo di un ruolo.

¹⁴ Si veda su questo punto il capitolo 1 della prima parte di questo stesso lavoro.

¹⁵ Alludiamo qui alla prospettiva che Edgar Morin ha definito come "sfida della complessità".

La cittadinanza implica perciò la padronanza di alcune **competenze chiave** (*core competences*) indispensabili per il suo esercizio effettivo ed attivo, di quelle competenze chiave che sono indispensabili per la costruzione

[...] of a free and autonomous person, aware of his rights and duties in a society where the power to establish the law, i.e. the rules of community life which define the framework in which the freedom of each is exercised, and where the appointment and control of the people who exercise this power are under the supervision of all the citizens. (Audigier, 1998, p. 9)

Pur nella diversità delle posizioni espresse, il dibattito contemporaneo identifica quindi alcune caratteristiche di fondo stabili della cittadinanza.

a. La cittadinanza è per un verso uno **status** e per un altro un **ruolo**.

La cittadinanza è in primo luogo uno *status* politico e giuridico:

- un *set* di diritti e libertà che lo Stato garantisce ai cittadini;
- un contratto civile tra lo Stato e i cittadini, vincolato al primato della legge;
- norme che definiscono l'appartenenza ad un corpo politico;
- espressione interna della nazionalità;
- implica la lealtà del cittadino allo Stato in cambio della protezione e della garanzia di un certo *set* di diritti civili;
- implica un certo equilibrio tra diritti e responsabilità;
- assicura l'accesso alla vita pubblica e l'esercizio di diritti di partecipazione civile.

Per un altro verso, la cittadinanza è un **ruolo sociale** (in questo significato la cittadinanza è collegata all'identità culturale e civile che un soggetto assume per libera scelta):

- la cittadinanza è una delle identità di un individuo;
- assume significato in relazione al contesto, nel senso che i suoi contenuti possono essere diversi a seconda della comunità politica e sociale cui ci si riferisce (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale);
- presuppone certe competenze, una alfabetizzazione di base, dalle quali dipende l'esercizio effettivo dello *status* di cittadino
- è de-territorializza, il suo esercizio è cioè svincolato, da questo punto di vista, dall'appartenenza ad un territorio particolare.

b. In un secondo senso, la cittadinanza implica la giustizia sociale e l'uguaglianza dei diritti.

La formulazione più chiara di questo principio è stata data, probabilmente, da Marshall (1950). Egli ritiene che nel sistema capitalistico di mercato la cittadinanza sia uno stato evolutivo che garantisce ai cittadini diritti e, di conseguenza, potere. La cittadinanza deve quindi essere intesa come *empowerment* progressivo e lotta per vedere riconosciuti, nella forma più ampia e per il maggior numero di soggetti, i diritti di cittadinanza.

Riflessione contemporanea sulla cittadinanza e paradigma della sostenibilità concordano perciò su un secondo elemento: la cittadinanza è associata in primo luogo all'appartenenza ad una comunità (politica, culturale o di altro tipo; locale, nazionale o planetaria), in secondo luogo allo *status* derivante da questa appartenenza e, infine, all'esercizio attivo, responsabile e continuamente in evoluzione del ruolo corrispondente a tale *status*, attraverso la padronanza di alcune competenze essenziali. Il valore primario della cittadinanza si identifica così con la capacitazione progressiva del soggetto, con l'autonomia dell'individuo nell'esercizio della propria libertà, regolata però dal

sensu di responsabilità e dalla conoscenza degli obblighi legali e morali derivanti dal fatto di vivere nell'ecosistema planetario insieme ad altri individui, gruppi e popolazioni (umane e non) in un contesto di rispetto reciproco.

2.2.3 *Cittadinanza, democrazia, partecipazione*

Ai connotati dell'appartenenza ad una comunità, dello *status* e del ruolo va aggiunto il fatto che la cittadinanza esiste in senso proprio, vero, solo entro spazi democratici, entro quegli spazi nei quali alle persone vengono riconosciuti eguale dignità e diritti (principio di uguaglianza giuridica e di non discriminazione), dove la legge è fatta dai cittadini per i cittadini (uguaglianza politica), dove le persone possono cercare di espandere la propria libertà e devono partecipare in modo sostanziale e attivo ai processi deliberativi e alla formazione di un punto di vista comunitario condiviso. (Audigier, 1998)

Riflessione contemporanea sulla cittadinanza e paradigma della sostenibilità concordano perciò su un terzo punto: la cittadinanza o è democratica o non è cittadinanza. Secondo questa visione della cittadinanza, la democrazia non è un aspetto accessorio e non può essere ridotta a delega informata. La democrazia va intesa come **partecipazione attiva dei cittadini alle decisioni e alle azioni**. Partecipazione che si fonda non solo sulla conoscenza dei problemi, ma anche sulla capacità di gestire i conflitti e di riconoscere la validità e l'integrabilità di punti di vista differenti (individuali e collettivi) attraverso le forme del dialogo democratico in pubblico.

La costruzione di capacità e di motivazione alla partecipazione costituisce, senza alcun dubbio, un elemento chiave della concezione della cittadinanza secondo il paradigma della sostenibilità. Un'idea della *partecipazione* come attivo coinvolgimento nei processi decisionali e come profonda condivisione delle decisioni prese e dei risultati realizzati da parte dei soggetti interessati. Partecipazione quindi come coinvolgimento ampio, profondo, significativo dei soggetti nei processi decisionali (Fien, J., Scott, W. & Tilbury, D., 2002, p. 153-162), il cui scopo ultimo è la *capacitazione umana*, ovverosia "l'arricchimento permanente delle conoscenze e competenze del cittadino planetario e della sua partecipazione critica e proficua alla vita sociale e al governo ecodemocratico del territorio e della comunità [...]". (Beccastrini S., Borgarello G. Lewanski R. & Mayer M., 2005)

La *nuova* cittadinanza teorizzata dal paradigma della sostenibilità vuole offrire ai soggetti e ai gruppi strumenti per intervenire personalmente, deliberare e esercitare una funzione critica; strumenti capaci di "metterli in una situazione di apprendimento riflessivo sulle decisioni intorno alle cose pubbliche" (Leleux, 1997, p. 24). Oggi non è più possibile ridurre la cittadinanza al rispetto delle leggi nazionali o all'adozione di buone maniere e di comportamenti corretti. Occorre perciò che l'educazione alla cittadinanza si faccia carico della costruzione dei presupposti di un nuovo dialogo interculturale, teso a riconoscere, elaborare e favorire la convivenza tra le diversità. È indispensabile che essa lavori per eliminare ciò che può ostacolare la libera partecipazione di tutti al dialogo pubblico e alla costruzione del bene comune, per fornire a tutti gli strumenti che favoriscono l'inclusione, consentendo la molteplicità delle appartenenze, da quella civica a quella nazionale a quella transnazionale, da quella etnica a quella religiosa e culturale. (Santerini, 2001, p. 59)

Nella prospettiva della sostenibilità, la sola forma di cittadinanza in grado di rispondere ai problemi posti dalla complessità, è, quindi, una *cittadinanza democratica attiva* che, come sostiene Galichet, deve fondarsi sulla "participation, l'initiative, le débat et l'intervention critique à tous les niveaux" e sulla riscoperta di un progetto di umanità condivisibile e realizzabile. (Galichet, 1998, p. 2)

2.2.4 *Dalla cittadinanza nazionale esclusiva alle cittadinanze plurime inclusive*

Il concetto moderno di cittadinanza, legato alla dimensione dello Stato nazionale, è oggi messo in discussione da estesi processi di mutamento strutturale. Questi processi sono trasversali alle varie realtà nazionali e interessano direttamente sia la sfera delle istituzioni di governo sia la vita quotidiana delle persone e dei gruppi.

L'era attuale è caratterizzata dall'interdipendenza complessa, dalla transnazionalizzazione di rapporti e strutture della mondializzazione economica, dalla internazionalizzazione dei diritti umani, da processi di integrazione. In questa cornice planetaria, l'esperienza della *governance* è in profonda crisi e, con essa, è in crisi l'esperienza della democrazia, persino nei Paesi che possono vantare più antiche tradizioni in questo campo. La crisi della *governance* interessa non solo l'efficacia dei governi nazionali ma anche la stessa *forma* dello Stato quale entità **nazionale, sovrana, confinaria**. Siamo cioè in presenza di una crisi strutturale proprio della statualità come è venuta costruendosi negli ultimi due-tre secoli.

La globalizzazione sta profondamente cambiando quell'ordine mondiale degli Stati, il cosiddetto *ordine di Westfalia*, costituitosi a partire dalla seconda metà del XVII secolo e che ha regolato le relazioni politiche e militari entro e tra gli Stati sino alla II Guerra Mondiale. Lo sviluppo delle nozioni moderne di *democrazia* e di *cittadinanza* nel mondo occidentale è avvenuto all'intero di questo ordine, anche se ciò non è avvenuto ovunque simultaneamente e secondo i medesimi rapporti di interdipendenza. Questa composizione simmetrica di sovranità, legittimità e territorio, che si è espressa compiutamente tra XIX e XX secolo, ha prodotto come effetto lo Stato moderno come “**national community of fate**, whereby membership of the political community is defined in terms of peoples within the territorial borders of the nation-state; this community becomes the proper locus and home of democratic politics”. (Goldblatt & altri 1999, p. 29)

Quali sono oggi le prospettive di questo ordine e della concezione esclusiva della cittadinanza ad esso connesso? Gli stati nazionali territoriali conserveranno anche in futuro lo *status* di entità politiche sovrane? Sotto questo profilo, le tendenze osservabili nel mondo contemporaneo sembrano essere in qualche modo contraddittorie. Da un lato, la globalizzazione dei problemi (ambientali, economici, sociali) sembra indicare che una *global governance* è ormai necessaria, che gli Stati-nazione mancano di strumenti efficaci attraverso i quali affrontare i grandi problemi del mondo contemporaneo. Se questa fosse la tendenza, il legame tra cittadinanza e Stato-nazione sarebbe sotto forte pressione e destinata, forse, ad una crisi definitiva.

Dall'altro lato, si osserva che non esiste ancora una coerente ed efficiente *società mondiale* in grado di essere un'alternativa reale al vecchio sistema degli stati-nazione; che la *antropolitica* teorizzata da Morin e fatta propria dal paradigma della sostenibilità rimane un progetto di là da venire.

Alla crisi strutturale della statualità (in senso nazionale) è poi oggi collegata la crisi della democrazia: le grandi decisioni vengono prese, sempre più frequentemente, in sedi extra-nazionali (o a livello nazionale in sedi extra-politiche). Lo spazio dello Stato nazionale sembra così oggi non poter più essere uno spazio sufficiente per la vita della democrazia, perché non tutto quello che deve essere legittimato e controllato è più dentro i confini dello Stato.

Che la nozione tradizionale di *cittadinanza*, legata alla nazionalità, sia oggi sotto attacco non vi è dubbio. Tutti gli studiosi concordano su questo punto. Tre buone ragioni per riconoscere la realtà di questo processo possono essere le seguenti:

- alcuni diritti comunemente riconosciuti come tali — per esempio il diritto alla salute o quello all'integrità fisica dell'ambiente — non possono più essere tutelati da uno *status* di cittadinanza che coincida con l'appartenenza nazionale.
- Le possenti ondate migratorie e la nascita di società multiethniche determinano l'obsolescenza dei tradizionali requisiti della cittadinanza (*ius sanguinis, ius soli*).
- Cittadinanza e nazionalità tendono a separarsi (la concessione di prerogative civili, di benefici assistenziali e soprattutto del diritto di voto locale ai migranti è un esempio particolarmente evidente di questa tendenza).

Riflessione culturale ed elaborazione politica si dividono però fondamentalmente su due punti:

- se questo processo di erosione sia irreversibile¹⁶;
- se gli effetti di questo processo siano positivi e vadano perciò assecondati, addirittura accelerati, per arrivare quanto prima ad una nuova forma di cittadinanza multipla (Held 1995).

Sulla base di queste consapevolezza, il dibattito contemporaneo sulla cittadinanza, la stessa prospettiva della sostenibilità che ne costituisce una componente importante, affermano oggi la necessità di pensare la cittadinanza secondo prospettive nuove:

- svincolando, almeno in prima battuta, la riflessione sulla cittadinanza da quella sulle forme e i modi dell'autorità e del potere (Papisca 2004).
- Assumendo la prospettiva dell'**internazionalizzazione dei diritti** come fondamentale per elaborare un nuovo paradigma valoriale per la cittadinanza e ri-fondare in senso umano-centrico (non più etno-centrico o nazionale-centrico) la cittadinanza stessa.
- Ricostruendo *dal basso* la cittadinanza a partire dal suo soggetto originario, l'essere umano in quanto tale. La cittadinanza non più cioè come *status octroyé* dallo Stato, bensì come condizione propria dell'essere umano in quanto tale.
- Riconoscendo il carattere plurale delle identità e delle cittadinanze e lavorando alla costruzione delle condizioni per il dialogo e l'integrazione tra esse.

Alla molteplicità di implicazioni e trasformazioni di ordine sociale, culturale, economico, che abbiamo cercato di sintetizzare nelle pagine precedenti, corrisponde una complessità e multidimensionalità del concetto stesso di cittadinanza. Quello di *cittadinanza* è un concetto complesso, che prende forma contemporaneamente a vari livelli (giuridico, politico, sociale, culturale, morale; locale, regionale, nazionale, globale; spaziale e virtuale). Non è perciò possibile limitarsi ad uno o ad alcuni di questi livelli: per rispettare la complessità di questo concetto è invece necessario prendere in considerazione tutti i livelli della cittadinanza all'interno di un sistema concettuale coerente, riaffermando il carattere complementare delle diverse dimensioni. I singoli aspetti e le varie dimensioni della cittadinanza non possono essere considerati isolatamente. Essi vanno invece integrati, pensati in stretto legame fra loro, ricostruiti nella rete complessa di relazioni che li lega.

2.2.5 *Identità terrestre, cittadinanza planetaria e antropoetica*

Con l'avvio del terzo millennio siamo entrati, come afferma Edgar Morin, nella fase finale del processo di mondializzazione iniziato nel XVI secolo. La globalizzazione dei mercati e delle tecniche, la crescita della comunicazione planetaria e l'intensificazione dei flussi migratori rendono oggi impossibile immaginare società chiuse, isolate ed autosufficienti. Sopravvivono, certo, gli Stati nazionali che continuano a confrontarsi nella politica mondiale e a cercare di riaffermare la propria

¹⁶ Ralph Dahrendorf, per esempio, contesta con forza questa prospettiva.

centralità. Si avverte però sempre più forte e diffusa l'esigenza di un *nuovo ordine mondiale* più rispettoso dei diritti umani e degli equilibri ecosistemici, più giusto ed equo, realmente condiviso e rispettato da tutti .

David Held ha spiegato in modo particolarmente efficace che la globalizzazione non va intesa come uno stato sincronico ma interpretata piuttosto come un processo, o meglio ancora come un insieme di processi. Questi processi non sono tenuti insieme da una logica semplice o lineare. L'interazione continua e a più livelli tra una pluralità di soggetti (comunità, stati, istituzioni internazionali, NGO, ecc.) crea un complesso *ordine globale* che non presenta una coerenza interpretabile secondo una prospettiva riduzionista. La globalizzazione crea e distrugge continuamente reti di relazioni globali, genera processi di sviluppo imprevedibili e contraddittori perché la globalizzazione "[...] both reflects existing patterns of inequality and hierarchy while also generating new patterns of inclusion and exclusion, new winners and losers". (Goldblatt & altri, 1999, p. 27)

Secondo questa visione, la globalizzazione è caratterizzata da un insieme di processi che sono per un verso simultanei e complementari, per un altro opposti e conflittuali. Mentre da un lato le dimensioni e la velocità delle attività economiche, politiche e culturali riducono l'importanza dei confini territoriali, dall'altro la globalizzazione ripropone e in alcuni casi accentua il bisogno e la ricerca di quegli stessi confini. La globalizzazione sta cioè **de-territorializzando** e contemporaneamente **ri-territorializzando**. I confini territoriali appaiono sempre meno importanti nella rete delle relazioni globali, "la contiguità spaziale non è più condizione necessaria per garantire continuità e intensità nelle relazioni tra individui" (Ceruti & Bocchi, 2004, p. 12). Nello stesso tempo, invece, si moltiplicano gli sforzi per rafforzare questi legami, mentre le mediazioni tradizionali tra dimensioni locali e globali si indeboliscono¹⁷. Globalizzazione e localizzazione sono oggi a tal punto interconnesse che sembra opportuno parlare di **localizzazione**. (Robertson, 1995)

I processi di globalizzazione in atto tendono quindi a produrre culture transnazionali, creano le condizioni per forme di omogeneizzazione culturale e di de-territorializzazione, trasformano in profondità il panorama geo-politico e culturale dell'intero pianeta. Nello stesso tempo richiamano l'interesse delle comunità ad un legame atavico con il proprio territorio e, attraverso questo legame, ad un rapporto più forte e rassicurante con le proprie, pretese o reali, *radici identitarie esclusive*.

Due tendenze, opposte ma coesistenti, caratterizzano perciò i fenomeni identitari nella società contemporanea. Da un lato, la tendenza alla coesistenza nelle persone di una pluralità di identità, sovrapposte, integrate o semplicemente contigue. Come afferma T. Todorov, "... l'identità collettiva di cui l'individuo è parte non è mai unica. Gli esseri umani non hanno alcuna difficoltà ad assumere più identità alla volta [...] Questa pluralità è la regola, non l'eccezione". (Todorov, 2006)

Dall'altro, la tendenza a reagire alla rapidità dei mutamenti e all'insicurezza crescente nel mondo contemporaneo rivendicando il carattere unico ed esclusivo dell'identità, a cercare di sopravvivere al rischio e all'insicurezza che ci circondano aggrappandosi ad un'identità forte, esclusiva in grado di segnare in modo netto la nostra diversità. "... che la popolazione mondiale possa essere classificata esclusivamente in base ad un sistema di suddivisione unico e dominante. [...] Questa visione univoca dell'identità, che attualmente è molto in voga, non è solamente incendiaria e pericolosa, è anche incredibilmente ingenua". (Amartya-Sen, 2002)

La moltiplicazione di disuguaglianze, diversità, unicità etniche, culturali o di altro genere va però, come abbiamo visto, di pari passo con la costruzione di nuove identità flessibili e di nuove

¹⁷ È questo il caso, per esempio, della mediazione tradizionalmente svolta dagli Stati nazionali.

forme di appartenenza, più aperte e proiettate in una dimensione planetaria globale. Si fa strada in modo evidente la consapevolezza che non c'è più il centro del mondo: tutto è nello stesso tempo centro e periferia; nessun luogo, comunità o persona della Terra è così isolato e periferico da poter essere considerato marginale e insignificante. Siamo ormai diventati tutti cittadini di un unico mondo globale, tutti coinvolti nel destino dell'umanità e della Terra che abitiamo.

Integrazione e interdipendenza del mondo pongono oggi l'esigenza di una unione planetaria. Questa unione ha bisogno per esistere di una coscienza e di un sentimento di reciproca appartenenza alla Terra come nostra prima¹⁸ e ultima¹⁹ Patria. Ciò non significa però che la coscienza della comune appartenenza a quella che Morin (1994) ha definito la "Terra-Patria" sia già nata e sia realmente condivisa. Viviamo ancora un deficit di consapevolezza di questo aspetto della nostra identità, solo apparentemente nuovo ma in realtà primordiale e perciò fondamentale rispetto ad ogni altro. Dobbiamo, da un lato, ancora "imparare a 'esserci' sul pianeta. [...] imparare a condividere, a comunicare, a essere in comunione" (Morin, 2001, p. 77)²⁰. Dall'altro, manchiamo ancora dei dispositivi essenziali di governo e di controllo, dei poteri indispensabili per l'esercizio attivo di questa cittadinanza planetaria che stiamo scoprendo e nella quale viviamo, da sempre, più o meno inconsapevolmente immersi.

Un nuovo civismo planetario e il prendere forma di una società civile mondiale pongono oggi l'esigenza di una nuova "antropo-etica planetaria" (Morin, 2001, p. 119), necessariamente fondata su una cultura democratica interculturale, rispettosa delle peculiarità dei singoli (individuo e popoli) e di alcuni vincoli comuni e condivisi. In assenza di questa cultura e di questi strumenti il mondo è destinato a rimanere esposto al pericolo di una esplosione di conflittualità e alla possibilità di una crisi definitiva di fronte alle sfide contemporanee (ambiente, migrazioni, ecc.).

Ciò che stiamo oggi scoprendo, inoltre, è che la possibilità che valori, diritti, democrazia abbiano valore universale, planetario, non discende in modo diretto ed automatico dalla mondializzazione del mercato e delle tecniche (Latouche, 1998). Essa deve invece essere progettata, negoziata e costruita ed ha tempi molto più lunghi perché è collegata ad atteggiamenti, convinzioni, emozioni profonde e difficili da modificare.

La sfida di fronte alla quale ci troviamo non è quindi semplicemente quella di progettare un nuovo ordine mondiale unitario e condiviso sul piano politico-economico con le relative strutture giuridico-amministrative. La sfida è invece anche, forse prima di tutto, quella di impegnarsi per realizzare una nuova *cittadinanza planetaria* che sia compatibile con le nuove prospettive di una Terra – patria patrimonio comune di soggetti eguali in dignità e diritti ma diversi nel modo di interpretarli e realizzarli. Una cittadinanza planetaria che, come afferma Edgar Morin,

non sostituisca le tradizionali cittadinanze nazionali, regionali, locali, ma le accompagni e le integri tutte quante, ponendo le basi nuove per identità individuali e collettive che siano multiple, flessibili, complesse, evolutive. [...] un nuovo umanesimo planetario che [...] dovrà valorizzare e connettere le diversità individuali e collettive della specie umana, senza indebitamente appiattirle e dissolverle [...]. (citato in Bocchi & Ceruti, 2004, p. X)

La cittadinanza globale riconosce cioè il fatto che ogni persona vive una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze (familiare, sociale, religiosa, culturale, etnica, professionale, etc.).

¹⁸ La Terra cioè intesa come nostra matrice e nutrice, artefice della nostra vita.

¹⁹ La Terra cioè intesa come comunità di destino.

²⁰ Compito per il quale, secondo Morin, è indispensabile lo sviluppo e l'integrazione di quattro diverse forme di consapevolezza: la coscienza antropologica, quella ecologica, quella civica e quella dialogica. (Morin, 2001, p. 78)

Ogni soggetto possiede e deve riconoscere e coltivare la propria poli-identità (Morin, 2001, p. 79), saper integrare le proprie appartenenze diverse. Soggetti, comunità, società, Stati, il Pianeta intero, devono riconoscere e valorizzare il proprio essere culturalmente e identitariamente al tempo stesso policentrici e acentrici.

Se avere una cittadinanza equivale quindi ad essere membro di una comunità e soggetto di diritti, è importante chiarire in primo luogo che nessun uomo può essere privato della cittadinanza della Terra, luogo in cui risiede e che lo fa essere per ciò stesso soggetto dei diritti che sono propri dell'umanità. Ma per garantire a tutti gli uomini questa cittadinanza planetaria non basta affermarla. Occorre quella che Morin chiama "antropolitica", cioè che l'etica sia in grado di esercitare un controllo sui processi complessi della vita dell'umanità e del pianeta attraverso la politica. Questa è la *condicio sine qua non* perché possa prendere forma un nuovo civismo planetario e, con esso, una cittadinanza planetaria reale per ogni essere umano, senza esclusione²¹.

L'impegno oggi richiesto

a ogni cittadino, ad ogni collettività e autorità della Terra è quello di [...] vivere questa comunità planetaria in positivo [cioè di n.d.r.] trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una *civiltà* della Terra [...]. Oggi è più che mai necessario elaborare un'ecologia della civiltà planetaria; rafforzare un sentire comune circa la nostra *comunità di destino*; diffondere una coscienza planetaria. (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 142)

2.2.6 *Paradigma della sostenibilità e nuove forme della cittadinanza: alcuni spunti per la riflessione*

Il paradigma della sostenibilità fa proprio il compito di elaborare una visione innovativa della cittadinanza. Innovativa in un primo senso, forse il più condiviso (ma anche, probabilmente, il più banale): quello dell'aumento delle preoccupazioni rispetto alle problematiche e alle criticità ambientali e, di conseguenza, del rafforzamento nelle persone di atteggiamenti, stili di vita e comportamenti sostenibili, responsabili, orientati alla conservazione dell'ecosistema, all'equità e alla giustizia intra e intergenerazionali, alla costruzione di un futuro sostenibile.

Innovativa però anche in un secondo, più radicale, significato: il paradigma della sostenibilità intende l'educazione alla cittadinanza come componente essenziale dello sviluppo integrale della persona umana e di un percorso di apprendimento per tutta la vita. Solo così essa può veramente assumere il carattere di educazione morale che mira a preparare a uno stile di vita sobrio e responsabile verso l'ambiente, verso gli altri esseri umani, verso le generazioni future, capace di formare le persone a conoscere, rispettare e amare la vita e la natura (nel quadro dell'apprendere a *essere* e a star bene con se stessi e con gli altri, nella propria cultura e nel contesto interculturale). Solo così essa può diventare componente e motore essenziale di un nuovo ordine pacifico globale in grado di assicurare l'attuazione dei diritti umani per tutti.

Il paradigma della sostenibilità sollecita poi una concezione e una pratica innovative della cittadinanza attiva in un terzo senso. La cittadinanza deve saper esprimere, oltre che *empowerment*, anche *emplacement*: capacità di sentirsi radicati nei luoghi della nostra esistenza, consapevoli delle dinamiche ecologiche tra soggetto e ambiente, soggetto e altri soggetti, soggetto e comunità, comunità e ambiente. Agire localmente, quotidianamente, in modo responsabile e sostenibile, guidati da una sensibilità e consapevolezza globali, relativi cioè alle conseguenze che le nostre azioni hanno in ogni luogo, in ogni tempo, su ogni altro essere umano e sull'ecosistema nel suo

²¹ È evidente che la società globalizzata dei mercati non può essere vista come la condizione costitutiva di un reale diritto di cittadinanza planetaria per ogni uomo.

complesso, è la chiave che la sostenibilità propone per un nuovo radicamento locale del soggetto, nella prospettiva però di una cittadinanza planetaria *ritrovata*, vissuta oggi in modo non più spontaneo e meccanico ma consapevole e responsabile.

Paradigma della sostenibilità, quindi, come prospettiva capace di offrirci strumenti attraverso i quali rispondere alle sfide nuove poste alla cittadinanza dai profondi cortocircuiti odierni tra le dimensioni locali e le dimensioni globali. Globalizzazione e conseguente spinta verso la de-territorializzazione da un lato: il divenire cioè cittadini globali, appartenenti ad una comunità globale che non ha più in un riferimento territoriale definito e in una rete di relazioni prossimali il fulcro della propria identità, quindi della cittadinanza. Ri-territorializzazione dall'altro: il ritorno cioè a radici e relazioni locali (più o meno reali) come ancora di salvezza rispetto allo spaesamento prodotto dalla *planetarizzazione* dell'esistenza.

Il paradigma della sostenibilità sollecita profondi cambiamenti di prospettiva, potenzialmente in grado di determinare ripercussioni importanti e assai profonde sul nostro modo di intendere e vivere la cittadinanza attiva. In primo luogo, la sostenibilità chiama in causa tutto il sistema sociale. Come afferma Bardulla (1998), la sola educazione non può creare le condizioni per la costruzione di una cittadinanza realmente democratica ed attiva. Istruzione, formazione permanente, informazione corretta possono certo contribuire. Ma il nodo fondamentale, prioritario, senza il quale lo stesso impegno educativo orientato alla promozione della cittadinanza democratica attiva resta sterile, è quello del contesto sociale. È a livello del contesto sociale che va ridefinita la gerarchia dei bisogni, che vanno ridefiniti i valori di riferimento di un intero organismo sociale rispetto al quale l'educazione non può agire come corpo separato. La sostenibilità comporta la necessità di cambiare mentalità, condotte, comportamenti quotidiani, in vista di un nuovo modo di intendere la cittadinanza che dovrà essere caratterizzato da due elementi chiave: la forte tensione etico-morale e la presa in cura del mondo in cui viviamo.

In secondo luogo, il paradigma della sostenibilità riconosce come impegno primario dell'educazione, di un'educazione concepita come permanente, quello di sostenere i processi di emancipazione umana emergenti. Ad ogni uomo devono essere riconosciute da un lato **la possibilità** di prendere posizione di fronte ai problemi (e per ciò egli va messo nella condizione di conoscere, scoprire, confrontarsi con altri, criticare, ecc.), dall'altro, il **dovere** di prendere posizione e di agire responsabilmente.

Inoltre, il paradigma della sostenibilità focalizza l'attenzione sul fatto che il padroneggiare conoscenze non è in grado da solo di generare cambiamenti nelle condotte e comportamenti consapevoli, responsabili, coerenti con la sostenibilità a livello dell'intero pianeta. I cambiamenti nelle credenze, negli atteggiamenti e nei comportamenti, che sono oggi, di fronte alle sfide globali, un dovere assoluto vanno costruiti attraverso adeguati percorsi formativi continui e multidimensionali e attraverso un reale *empowerment* dei soggetti e delle comunità, attraverso la costruzione e l'esercizio effettivo di competenze reali di cittadinanza attiva.

In quarto luogo, il paradigma della sostenibilità identifica come tema centrale della cittadinanza nel mondo attuale quello di aiutare il soggetto ad integrare e interconnettere identità diverse, stratificate instabili ed evolutive, spaziali e non, individuali e collettive, antiche e nuove (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 45), che si svolgono in una molteplicità di spazi comunicativi. L'imperativo antropologico decisivo per la cittadinanza del XXI secolo dovrà perciò essere quello di sviluppare le nostre identità, individuali e collettive, in modo concentrico e plurale e salvare così insieme "l'unità [...] e la diversità umana". (Morin, 2001, p. 80)

Infine, essendo la cittadinanza contemporanea costituita da un insieme di livelli interdipendenti, che interagiscono in modo continuo, retroattivo e a molteplici livelli, il paradigma della sostenibilità sceglie un approccio ad essa di tipo "più olistico, caratterizzato da comprensività e consistenza in ampiezza e profondità" (Cogan, J. & Derricott, R., 1998). Un concetto olistico quindi, che come tale richiede una lettura della cittadinanza secondo un paradigma rispettoso della sua complessità di fondo. Un paradigma multidimensionale in grado di rispettare le diverse dimensioni (spaziali, temporali, culturali, cognitive, comportamentali, ecc.) della cittadinanza e di integrarle in una visione complessa, sistemica, critica funzionale a creare le condizioni per vivere insieme nella diversità e per affrontare la complessità del reale.

Questo approccio fortemente innovativo genera un modo nuovo, attivo e allargato di pensare e vivere la cittadinanza: una cittadinanza multidimensionale e terrestre, coerente nelle sue linee di fondo con la riflessione sviluppata da Edgar Morin e contraddistinta da alcuni elementi specifici di novità. In primo luogo una forte tensione etico- morale²², che impegna ogni uomo a prendersi cura di ogni altro esistente, ivi compreso il pianeta sul quale viviamo e dal quale dipende la nostra stessa possibilità di sopravvivenza.

In secondo luogo, la rinuncia a qualsiasi fondamento assoluto e l'abbandono di qualsiasi punto di vista privilegiato, sia esso antropocentrico, eurocentrico o di altro tipo. Una prospettiva nuova che postula il riconoscimento dell'esistenza dell'altro, non solo dell'altro uomo ma di ogni altro essere e della Terra stessa, come fondamento della cittadinanza. L'accettazione quindi della pluralità dei punti di vista e del diritto/dovere di ognuno di essi ad esistere e dialogare con gli altri.

Poi, un forte, nuovo, intreccio tra locale e globale e l'invito ad abbandonare l'esercizio semplicemente passivo, subito, della cittadinanza. Un modo nuovo di vivere la cittadinanza basato su una riconfigurazione dell'appartenenza concepita non più come necessità ma come *scelta* e responsabilità.

Infine, il superamento di una visione semplicemente additiva della pluralità delle dimensioni di cittadinanza potenzialmente praticabili da parte del soggetto e l'adozione di una nuova prospettiva olistica in grado di integrarle.

2.3 L'educazione sostenibile come educazione ai valori

A partire dalla fine degli anni Ottanta del Novecento, o al più tardi dal Summit della Terra di Rio de Janeiro del 1992, si è progressivamente imposto nel dibattito internazionale un nuovo paradigma di riferimento attraverso il quale parlare dei problemi relativi ad ambiente, economia, società, educazione, ecc.: quello della *sostenibilità*.

Il *paradigma della sostenibilità* ci chiede, ogni volta che ci accingiamo ad assumere orientamenti e deliberazioni, di integrare e non isolare le dimensioni economiche, sociali, ambientali, culturali dei problemi e di tener conto del fatto che nel soddisfare le necessità di chi oggi vive sul pianeta non deve mai essere messa a rischio la possibilità per le generazioni future di soddisfare a loro volta i propri bisogni (o perlomeno di poter godere di opportunità pari a quelle delle generazioni attuali).

Quello della *sostenibilità* rappresenta quindi un nuovo stile di pensiero, basato su un approccio olistico, sistemico e non riduzionista ai problemi, fondato sull'integrazione delle esigenze

²² Aspetto che verrà analizzato più a fondo nel terzo paragrafo di questo stesso capitolo.

economiche, sociali, ambientali e culturali, viste come aspetti interconnessi, perciò non separabili, della realtà e delle nostre scelte.

Quello della *sostenibilità* è perciò un concetto costitutivamente normativo, che rimanda in modo immediato, profondo e strutturale ad una specifica prospettiva etico-valoriale. Questa dimensione etico valoriale trova le proprie radici di fondo in tre giudizi di valore, che vengono considerati non negoziabili.

1. **La giustizia intergenerazionale.** L'affermazione cioè del diritto alle risorse del pianeta per gli esseri umani che vivranno in futuro, il che implica che ogni generazione non può usare per sé se non ciò che ha prodotto, nel rispetto dei limiti della rigenerabilità del capitale naturale.
2. **Il dovere di ogni generazione di mantenere costante il capitale naturale.** La Terra, con le sue risorse, è stata affidata a ogni generazione in modo fiduciario e ogni generazione ha il dovere di lasciare alle generazioni successive questo patrimonio inalterato, qualsiasi siano le sue ambizioni di sviluppo e di benessere.
3. **La giustizia intragenerazionale.** Anche all'interno di una stessa generazione l'uguaglianza di possibilità va considerata un valore costitutivo e non discutibile: ogni individuo, in qualsiasi spazio geografico egli viva, ha lo stesso diritto di accedere alle risorse globalmente disponibili e di disporre (con i limiti definiti dai due principi precedenti) di esse, senza però mai sfruttare l'ambiente oltre le sue possibilità. Questo principio pone, evidentemente, il problema della promozione di una giustizia internazionale e, di conseguenza, l'esigenza di un riequilibrio dei rapporti tra Nord e Sud del Mondo e della pace come condizione per la realizzazione della giustizia intragenerazionale.

La sfida proposta dal *paradigma della sostenibilità* è perciò quello dello sviluppo e dell'affermazione di comunità sostenibili, responsabili e capaci di futuro. Comunità capaci di rispondere alle sfide della realtà contemporanea, in particolare al rischio della catastrofe ambientale prodotta dall'irresponsabilità e della non sostenibilità dei nostri comportamenti, facendo leva su una profonda revisione dei valori etici di riferimento dei soggetti e delle collettività, a livello locale, nazionale e globale.

Il punto di riferimento di questo cambiamento di orizzonte di riferimento etico-valoriale credo possa essere identificato in tre elementi, distinti ma convergenti: le teorie della sostenibilità, con il loro portato di nuovi valori etici; la revisione teorica dell'etica formulata da Hans Jonas; la *complessità* come istanza etica.

2.3.1 *L'etica della sostenibilità*

Il *paradigma della sostenibilità* chiede un cambiamento integrale nell'organizzazione sociale: modelli di produzione e di consumo vanno ripensati per poter rispondere meglio ai bisogni di base della popolazione in modo ecologicamente responsabile, per ridurre le enormi disparità attuali tra ricchezza e povertà, per ridurre e in prospettiva eliminare le pratiche ecologicamente insostenibili.

In realtà, il *paradigma della sostenibilità* chiede ancora di più: chiede di promuovere e sostenere cambiamenti profondi per quanto riguarda le percezioni, gli atteggiamenti e i valori, una vera e propria rivoluzione culturale attraverso la quale dare alle società umane la possibilità di affrontare e vincere le grandi sfide globali del XXI secolo.

I valori etici rappresentano il principale fattore della coesione sociale e, nello stesso tempo, l'agente effettivo del cambiamento. La possibilità di costruire una comunità planetaria più

sostenibile dipende perciò essenzialmente da cambiamenti nei comportamenti e negli stili di vita, cambiamenti che dipendono a loro volta da un ben preciso e motivato riorientamento nei valori, negli atteggiamenti e nelle prospettive culturali di fondo.

Centrale nella prospettiva etica innovativa del *paradigma della sostenibilità* è il valore del *rispetto*: per gli altri (intesi come generazioni presenti e future), per la differenza e la diversità, per l'ambiente, per le risorse del pianeta. Il *rispetto* ha come proprie condizioni costitutive minime la *comprensione*, l'essere cioè capaci di comprendere noi stessi, gli altri e le relazioni con il più ampio ambiente naturale e sociale, la capacità di coltivare il senso di giustizia e di responsabilità, il saper promuovere la partecipazione, la conoscenza, il dialogo e comportamenti che offrano ad ognuno, oggi e in futuro, la possibilità di vivere una vita piena e soddisfacente.

Nella prospettiva culturale della sostenibilità assume quindi centralità il tema del riconoscimento e della valorizzazione della diversità, intesa in senso sia fisico-biologico che socio-culturale.

Le diverse interpretazioni della *sostenibilità* convergono nel riconoscere la necessità di una *rivoluzione etica*, il dovere di affidarsi a un nuovo *set* di valori. È però impossibile allo stato attuale definire o riassumere in modo certo e definitivo questa *etica della sostenibilità*, almeno per due ragioni. Da un lato perché la discussione su questi nuovi principi, il tentativo di integrare alcune nozioni etiche tradizionali con le nuove prospettive della sostenibilità, è appena iniziato, ha una storia di non più di trenta-quaranta anni. Dall'altro, perché la nozione stessa di sostenibilità, la prospettiva olistica, sistemica, critica, consapevole e rispettosa della complessità del reale, caratteristica del *pensiero sostenibile*, impone sul piano etico di mantenere aperto il confronto sul significato da attribuire ai valori, di concepire il significato di tali valori come sempre rivedibile per effetto del confronto libero ed aperto tra i punti di vista delle persone e delle comunità²³.

Quello sui valori diviene così uno spazio di riflessione critica aperta, nel quale nessun valore è definito in anticipo o in modo definitivo, in cui l'incertezza e la provvisorietà non cessano una volta condivisa una definizione.

Allo stato attuale del dibattito, ciò che è possibile fare è invece da un lato riconoscere alcuni giudizi di valore come non negoziabili, vero orizzonte di senso condiviso dell'etica della sostenibilità. Dall'altro, indicare alcuni principi orientativi intorno ai quali stimolare la discussione e la ricerca di una progressiva convergenza tra i diversi soggetti e le comunità protagoniste del dibattito. Tra questi:²⁴

- la responsabilità;
- il rispetto e la promozione dei diritti umani;
- la democrazia partecipativa;
- l'equità, con un'enfasi particolare sui temi dell'equità intra e intergenerazionale e sull'equità nei rapporti tra generi;
- la solidarietà;
- la giustizia e la pace;
- la libertà;
- la tolleranza;
- la protezione e il recupero dell'ambiente
- l'*etica del tempo*.

²³ Questo aspetto del problema verrà discusso più analiticamente nel corso di questo stesso paragrafo.

²⁴ Questa la sintesi contenuta nella *Dichiarazione di Bonn*, formulata al termine della Conferenza Mondiale UNESCO sull'educazione allo sviluppo sostenibile, tenutasi a Bonn dal 31 marzo al 2 aprile 2009.

L'*etica del tempo* ha una rilevanza particolare in questo progetto di rifondazione etica. Sebbene il bisogno di risolvere i problemi e di creare le condizioni per il miglioramento non sia nuovo per l'umanità, oggi dobbiamo però confrontarci con un elemento del tutto nuovo: il rischio dell'irreversibilità delle conseguenze delle nostre azioni o del nostro non agire. Le teorie della sostenibilità rispondono a questa sfida ripensando a fondo il problema della continuità tra passato, presente e futuro nel senso della responsabilità.²⁵

La scala completamente nuova delle conseguenze dell'agire umano caratteristica della nostra epoca e la dipendenza delle condizioni di vita delle generazioni future dalle scelte fatte nel presente (come mai era accaduto in passato), orientano l'etica della sostenibilità nella direzione di alcuni principi che ne costituiscono la struttura di base: il **principio di prevenzione**, che chiede di evitare il danno anziché rimediare ad esso a posteriori; il **principio di precauzione**, che in presenza di incertezza scientifica impedisce di utilizzare la mancanza di certezza come argomento per ritardare la necessaria azione preventiva dei danni possibili; i **principi di equità e giustizia**, che impongono equa distribuzione dei beni della Terra e delle opportunità all'interno della generazione presente (giustizia intragenerazionale), attenzione ai bisogni e ai diritti di coloro che verranno dopo di noi (giustizia intergenerazionale) e, infine, attenzione per i diritti delle altre specie con le quali condividiamo la struttura ecosistemica (giustizia ecologica).

Il concetto di *etica del tempo*, e le nozioni ad essa collegate di *anticipazione e prevenzione*, diventa così l'imperativo etico fondamentale: prendere su di sé la responsabilità di agire, prima che si raggiunga il punto di non ritorno (prima che sia troppo tardi). Ogni azione intrapresa oggi è un passo nella costruzione del futuro, un'assunzione di responsabilità morale verso il futuro nostro, dell'umanità e del pianeta.

2.3.2 La revisione teorica dell'etica di Hans Jonas

Il secondo elemento che sta alla base della *rivoluzione etico-valoriale* ricollegabile alla prospettiva della sostenibilità è costituito dalla cosiddetta *euristica della paura* (Jonas, 1993), cioè dalla presa di coscienza del rischio che stiamo correndo, dalla paura che il futuro possa essere simile a ciò che prospettano gli indizi più evidenti del presente.

La presa d'atto dell'incertezza dei fatti e delle conoscenze e lo stato d'animo di paura che ne consegue alimentano il bisogno di individuare nuovi principi etici capaci di orientare l'uomo contemporaneo verso nuovi doveri concreti.

Di fronte al *Prometeo scatenato*, all'attuale civiltà tecnologica che sta minacciando la sopravvivenza stessa del pianeta e con esso del genere umano, è necessario secondo Jonas procedere all'elaborazione di una nuova **etica globale della civiltà tecnologica**, elaborare una nuova etica della responsabilità profondamente diversa dalle morali tradizionali. La nuova etica dovrà abbandonare la prospettiva dell'intenzione e della coscienza, la considerazione del soggetto morale come isolato nella valutazione della propria conformità ai principi morali. Dovrà invece saper accogliere prospettive totalmente nuove, quali:

- la valutazione degli effetti a lungo termine dell'agire dell'uomo;
- la valutazione delle conseguenze dell'agire umano sul mondo extraumano e sulle generazioni future;
- la necessità che il giudizio morale prenda forma in una dimensione relazionale e dialogica, continuamente rivedibile.

²⁵ Come abbiamo già visto più analiticamente nel paragrafo 1 di questo stesso capitolo.

All'imperativo categorico kantiano, l'etica della responsabilità jonasiana contrappone quindi il nuovo imperativo morale caratteristico dell'età tecnologica:

‘Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla Terra’; oppure, tradotto in negativo: ‘Agisci in modo che le conseguenze della tua azione non distruggano la possibilità futura di tale vita’; o ancora: ‘Includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà’. (Jonas, 1993)

Di fronte al timore di una possibile catastrofe ecologica, Jonas ritiene che non ci si possa abbandonare alla disperazione pessimistica. Crede invece che si debba contrapporre ai propagandisti della *speranza illimitata* non l'exasperazione della disperazione bensì una moderata fiducia nella ragione e nella libertà dell'uomo:

Malgrado tutto la mia speranza poggia in ultima analisi sulla ragione umana, quella ragione che si è già dimostrata così straordinaria nell'ottenere il nostro potere e che ora deve assumere la guida circoscrivendolo. Dubitare di essa sarebbe irresponsabile. (Jonas, 1992, p. 48)

Di fronte a un'emergenza di enorme portata come quella ambientale, la responsabilità sarebbe però semplicemente irrilevante se declinata in prospettiva puramente individuale: se io sono responsabile di tutto, in realtà nessuno è veramente responsabile di nulla. La nozione di responsabilità deve essere invece ri-declinata come co-responsabilità, secondo una prospettiva a molti livelli. Ad un primo livello ne va sottolineata la dimensione globale: è l'intera famiglia umana ad essere interessata ad una nuova esperienza etica che la vede solidaristicamente unita dalla percezione della minaccia, dalla ricerca di soluzioni e dalla condivisione di una possibile via di salvezza di fronte alla crisi ecologica.

Ad un secondo livello va sottolineata la dimensione istituzionale della responsabilità: il dibattito e la ricerca di vie per una convivenza sostenibile deve coinvolgere insieme alla società civile le varie istituzioni a livello locale, regionale, nazionale e internazionale. È necessario disegnare i confini e le regole di una sorta di *comunità di discorso*²⁶ capace di assumere questa responsabilità.

Nell'orizzonte della prospettiva jonasiana, il *paradigma della sostenibilità* sollecita quindi una nuova sensibilità etica fondata sulla responsabilità, che non può però essere ridotta semplicemente a rispetto della natura, galateo ecologico, ambientalismo. Esso comporta invece un allargamento delle nostre prospettive etiche, un ripensamento radicale dei nostri parametri di giudizio. Se fino ad oggi il prossimo di cui ci siamo preoccupati nel valutare le conseguenze delle nostre scelte era fisicamente a noi vicino nello spazio e nel tempo e a noi simile, oggi la nostra preoccupazione etica deve allargarsi sino ad abbracciare l'intera umanità, tutti gli esseri viventi e l'intero ecosistema, tanto nel qui ed ora quanto nella proiezione futura. Si avverte cioè sempre di più “l'esigenza di una unificazione delle diverse teorie normative che sia fondata su un progetto politico di solidarietà etica sopranazionale e di *unità nella diversità*”. (Bocchi & Ceruti, 2004, p.145)

La scelta della sostenibilità quindi come scelta di responsabilità: verificare le conseguenze delle nostre azioni (o del nostro non agire) sull'orizzonte più ampio possibile che siamo oggi in grado di dominare nel tempo e nello spazio.

²⁶ Secondo la prospettiva di Karl Otto Apel.

La sfida dell'etica della sostenibilità, secondo questa prospettiva, è quella della rifondazione in senso allo-centrico (e non più ego-centrico) della morale: porre cioè nella dimensione relazionale e dialogica il terreno su cui fondare il giudizio etico. L'altro (sia nel senso di persona altra da sé sia nel senso di oggettività dell'ambiente) diventa il parametro sul quale misurare la moralità delle nostre azioni. Lo sguardo si estende, diviene attento al contesto allargato (quanto più allargato possibile) in cui ci si muove, capace di valutare l'impatto di ogni nostra azione non tanto dal punto di vista dell'io, quanto da quello dell'ambiente e dei soggetti che sono altro da noi. La sostenibilità chiede di passare dalla centralità dell'uomo alla centralità degli uomini, dell'umanità nel suo concreto sviluppo storico e geografico. L'io cede il passo e accetta di vedere il mondo non più a partire da se stesso ma a partire dagli altri.

L'impegno che è oggi richiesto a ogni cittadino, a ogni collettività della Terra [...] è quello di iniziare a concepire e vivere questa comunità planetaria in positivo: quello, cioè, di considerare l'appartenenza a un intreccio globale di interdipendenze come l'unica condizione adeguata per garantire e migliorare la qualità della vita degli individui, dei gruppi e dei popoli; di trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel compito etico di costruire una 'civiltà' della Terra; [...] l'esigenza di una integrazione e di un dialogo fra culture differenti nell'elaborazione delle questioni etiche diventa improrogabile. (Bocchi & Ceruti, 2004, pp. 142-3)

2.3.3 *La complessità come istanza etica*

Esiste infine un terzo elemento alla base della *rivoluzione etico-valoriale* della sostenibilità. Si tratta della rivoluzione epistemologica, peraltro ancora in via di definizione, che partendo dalla constatazione del carattere contemporaneamente complesso e incerto della realtà approda in modo conseguente alla consapevolezza della intrinseca debolezza e instabilità dei nostri saperi. Non solo evidentemente dei nostri saperi scientifici, della nostra capacità di descrivere in modo univoco e condivisibile la realtà (quindi in ambito teoretico), ma anche della possibilità di identificare valori condivisi, stabili e definitivi ai quali ispirare i nostri processi decisionali e della nostra capacità di predire in modo credibile gli effetti derivanti dai nostri processi decisionali, ciò che ci attende in futuro (quindi in ambito pratico).

In questa prospettiva, la realtà contemporanea appare caratterizzata dalla complessità, dall'incertezza degli stati di fatto, dell'urgenza delle decisioni da prendere, dell'imprevedibilità di ciò che ci attende, dalla natura contrastante dei valori in campo, dalla molteplicità dei punti di vista che si confrontano. Nella efficace sintesi di Morin, "la realtà non è leggibile in modo certo [...], le idee e le teorie non riflettono bensì traducono la realtà in modo spesso insufficiente o erroneo. La nostra realtà non è altro che la nostra idea della realtà". (Morin, 2001, p. 88)

Se è vero che sul piano etico questa nuova consapevolezza ci restituisce la libertà di scegliere (annullata invece dal riduzionismo), è anche vero che questa nuova condizione ci obbliga "ad imparare ad affrontare le incertezze" (Morin, 2001, p. 86) legate alla conoscenza e all'agire. Conoscere, scegliere ed agire diventano in questo modo "avventure incerte" (Morin, 2001, p. 87), che comportano costantemente il rischio dell'illusione e dell'errore, il dovere del dubbio e del confronto dialogico tra le posizioni, la rivedibilità continua delle posizioni.

Questa novità comporta alcune conseguenze piuttosto rilevanti dal punto di vista etico:

- mette in evidenza il fatto che "il nuovo spunta continuamente" (Morin, 2001, p. 30), che l'inatteso, l'incerto, l'instabile sono costitutivamente parte della nostra esistenza e quindi della sua dimensione etica.

- Evidenzia come la competenza essenziale richiesta agli uomini del XXI secolo sia quella di “essere capaci di rivedere le nostre teorie e idee più che far entrare con il forcipe il fatto nuovo nella teoria incapace di accoglierla veramente“. (Morin, 2001, p. 30)
- Sottolinea la necessità di adottare un nuovo stile di pensiero sistemico e critico, in grado di diffidare delle proprie teorie e di elaborare “una nuova generazione di teorie aperte, razionali, critiche, riflessive, autocritiche, atte ad autoriformarsi “. (Morin, 2001, p. 32)
- Impone un modo nuovo di essere responsabili verso il presente, di assumere la responsabilità di agire e di immaginare gli effetti delle proprie scelte.

Il *paradigma della sostenibilità* accetta sino in fondo questa sfida, e ci propone di rispondere ad essa affidandoci a quella che Morin ha definito l'*ecologia dell'azione*. Quando “un individuo intraprende un'azione [...] questa comincia a sfuggire alle sue intenzioni. L'azione entra in un universo di interazioni e, alla fine, è l'ambiente che se ne impossessa nel senso che essa può divenire contraria all'intenzione iniziale“ (Morin, 2001, p. 89) e le sue conseguenze ultime non sono meccanicamente determinabili. Non vi è mai certezza che un'azione intrapresa proceda coerentemente nella direzione dell'intenzione da cui è nata, così come i suoi effetti a lungo termine sono del tutto imprevedibili. Scegliere ed agire, entrare nella dimensione etica, significa perciò:

- Riconoscere i rischi, accettare l'incertezza dell'azione e con essa la possibilità di dover modificare la propria scelta e la propria strategia d'azione “secondo le informazioni raccolte, i casi, i contrattempi o le sorti favorevoli incontrate strada facendo” (Morin, 2001, p. 93). Possiamo e dobbiamo fare compromessi con una realtà instabile e incerta.
- Riconoscere il desiderio di negare l'incertezza, l'aspirazione alla coerenza tra intenzione e realizzazione, la convinzione di poter controllare gli effetti delle nostre scelte e di poter definire in modo certo e immutabile i nostri principi etici come vere e proprie malattie della mente. (Morin, 2001)

Scegliere i valori di riferimento in campo etico significa perciò dover tener conto della complessità, del rischio, dei casi e degli imprevisti. Scegliere ed agire non possono più essere affrontati nei termini della certezza degli effetti delle proprie scelte, della realizzazione necessaria di un piano dettato dall'alto o di una meta fissata a priori. Scelta ed azione devono affidarsi ad un pensiero nuovo e rivoluzionario, “lungimirante, responsabile e giusto, in grado di tener conto non solo di esigenze individuali e immediate, ma plurali e dislocate nello spazio e nel tempo, con particolare attenzione a chi ha meno “voce”, come i poveri della Terra e le future generazioni” (Zanato Orlandini, 2009). Un pensiero aperto all'interazione con l'altro, disponibile alla revisione delle proprie posizioni, attento agli effetti a lungo termine che può generare

Ci troviamo perciò oggi di fronte da un lato ad un salto di paradigma cognitivo. Questo salto è generato dalla necessità di *confrontarsi con* e di dover *decidere su* problemi urgenti, complessi, aleatori, lontani e difficilmente prevedibili in modo univoco; è il risultato dell'incertezza costitutiva dei fatti, della non validabilità definitiva delle forme di conoscenza, della convivenza necessaria di riferimenti valoriali alternativi.

Dall'altro, questo cambio di paradigma cognitivo genera il bisogno di una vera e propria *rivoluzione etica*. Sfida che viene accolta sino in fondo dalla cosiddetta *etica della sostenibilità*, la quale:

- riconosce ed accetta il carattere necessariamente instabile, provvisorio e continuamente rivedibile delle definizioni relative ai valori di riferimento che ispirano atteggiamenti, scelte ed azioni.

- Concepisce i propri valori di riferimento (equità, giustizia, pace, ecc.) e la *sostenibilità* stessa (il concetto fondativo del nuovo paradigma) come risultato sempre provvisorio e rivedibile di una rinegoziazione continua tra persone, comunità, nazioni.
- Concepisce i valori dell'etica della sostenibilità come risultato del confronto e del dialogo costanti, di processi di consultazione diffusi e permanenti, di forme sostanziali di partecipazione democratica, della costruzione negoziata di posizioni convergenti, dell'impegno ad immaginare le conseguenze a lungo termine delle nostre scelte, pur nella consapevolezza del loro carattere puramente ipotetico e quindi mai garantito.

Complessità, incertezza, ignoranza, dubitabilità, rivedibilità diventano così, secondo il *paradigma della sostenibilità*, i riferimenti essenziali per la costruzione di una nuova etica per il XXI secolo. Un'etica della sostenibilità che, nonostante queste premesse, fa riferimento ad un *set* di valori forte, molto specifico, vincolante, la cui forza non si basa però sulla rigidità definitiva del dogma bensì sulla democraticità del percorso che genera questi valori e sul loro carattere instabile, provvisorio e democraticamente continuamente rivedibile, che chiede ad ogni uomo e ad ogni comunità di offrire il proprio indispensabile contributo per la rinegoziazione del loro significato.

Così, la risposta alle incertezze dell'azione è costituita dalla scelta meditata di una decisione, dalla coscienza della scommessa, dall'elaborazione di una strategia che tenga conto delle complessità inerenti alle proprie finalità, che possa modificarsi in corso d'azione, in funzione dei casi, delle informazioni, dei cambiamenti di contesto, e che possa prendere in considerazione l'eventuale siluramento dell'azione che avesse imboccato un corso dannoso. Perciò si può e si deve lottare contro le incertezze dell'azione; si può anche superarle a breve o a medio termine. Ma nessuno potrebbe pretendere di eliminarle a lungo termine. (Morin, 2001, p. 94)

2.3.4 *Conseguenze educative dell'etica della sostenibilità*

Cosa comporta per l'educazione questa *rivoluzione copernicana* in campo etico sollecitata dal *paradigma della sostenibilità*?

La sostenibilità pone in primo luogo all'educazione l'esigenza di una riflessione sul rapporto tra formazione umana e ambiente, sia inteso come ambiente in senso lato, ecosistema, sia inteso come ambiente della formazione. Con le parole di Malavasi (2005, p. 9), la pedagogia dell'ambiente "costituisce una disamina intenzionale e rigorosa su finalità e valori, procedure e metodologie".

Ciò pone il problema, davvero centrale a mio parere, della rilevanza etico-educativa della nozione di *sostenibilità*, della possibilità che il principio della sostenibilità si proponga come "luogo ermeneutico" (Vischi, 2008) attraverso il quale provocare la consapevolezza critica della pedagogia. Come osserva Malavasi, la *sostenibilità educativa*

[...] è ben altro che un compendio o una giustapposizione di elementi tratti da disparati universi disciplinari. [...] prospetta in primis un'ipotesi di ricerca pedagogica, designando una tensione euristica regolativa. Costituisce una prospettiva di analisi dei sistemi educativi caratterizzata da *attualità*, cioè storicamente situata e idonea alla modellizzazione. (2008, pp. 55-60)

La prospettiva della sostenibilità è cioè una grande opportunità di riflessione consapevole sulle motivazioni, i valori, le finalità alle quali la pedagogia può, deve, ispirarsi. È un'opportunità per considerare la formazione umana come un'opera aperta, la cui significazione non è determinata né determinabile a priori. Un'occasione per l'educazione di interrogarsi sul proprio senso alla luce

delle condizioni attuali di sviluppo scientifico-tecnologico, economico e culturale. La prospettiva euristica caratteristica dell'*educazione sostenibile* richiama cioè l'agire formativo alla necessità di definire una finalità/tensione che la giustifichi, che le dia senso, alla responsabilità "di formare persone che valgano per se stesse, in quanto persone, ma anche come membri della società, che si sentano anzi, in qualche modo, la società stessa". (Genco, 2007, p. 179)

L'educazione per la sostenibilità non è quindi una nuova materia o una nuova prospettiva metodologica, non può essere una semplice aggiunta delle tematiche ecologiche ai curricoli tradizionali. Essa è molto di più: è una nuova relazione pedagogica che privilegia un rapporto positivo tra uomo e natura nel rispetto dell'equilibrio tra originalità individuale e oggettività ambientale e nella prospettiva della promozione della salute e dell'integrità della persona e del mondo.

Il paradigma educativo della sostenibilità guarda al mondo, nella sua complessità, come fattore e risorsa educativa e orienta la progettazione degli interventi formativi verso un modello di sviluppo capace di salvaguardare l'interdipendenza e l'equilibrio tra le dimensioni del sistema di cui l'uomo e il mondo fanno parte. I suoi valori di riferimento, valori interconnessi e quindi interdipendenti, mai isolabili, sono il rispetto dell'ambiente, il rispetto ontologico, prima ancora che etico, della persona umana, la promozione dell'equità e della giustizia nella distribuzione dei beni, la responsabilità e il suo esercizio consapevole. Esso può e deve essere l'occasione per ripensare a fondo, radicalmente, l'impostazione del nostro fare educazione, per recuperare quella dimensione etica (intrinseca alle teorie della sostenibilità) che si esprime nell'assunzione della responsabilità (verso se stessi, verso gli altri, verso l'ambiente).

La sostenibilità chiede all'educazione di coltivare una visione (eco)sistemica e promuovere la capacità di creare interconnessioni continue e mai definitive tra testa, mano e cuore. La formazione, ogni aspetto della formazione, deve cioè saperci fornire gli strumenti culturali per vivere in modo pienamente umano, farci cogliere la nostra appartenenza e interdipendenza con la *grande comunità della vita*, farcene apprezzare bellezza e fragilità, farci avvertire la responsabilità che abbiamo verso di essa e il dovere di farci carico della sua integrità.

La *sostenibilità* ci chiede di riorientare la cultura in senso biofilo e *allocentrico*, e l'educazione ha da questo punto di vista una responsabilità assoluta. Deve renderci capaci di **riflettere** sul potere che ci viene affidato dalla tecnica, **demistificare** la logica della crescita e della competizione ad ogni costo, **riconoscere** il nostro posto nella natura, **interrogarci** in termini di responsabilità sul senso e sulla direzione del nostro agire, **spingerci** ad impegnarci per la cura della natura e dell'umanità attraverso una progettualità responsabile e cauta.

La sostenibilità ci invita a riconsiderare la nostra identità di esseri umani e la nostra posizione nel mondo, prima di tutto riscoprendo le condizioni di limite e di interdipendenza che governano i flussi vitali del nostro pianeta.

La sostenibilità indirizza di conseguenza l'azione educativa verso:

- il superamento della frammentazione che connota spesso tanti nostri vissuti e la loro integrazione in una prospettiva olistica in grado di dare loro senso e coerenza;
- La restituzione di senso e autenticità all'esperienza, ai vissuti, alla conoscenza;
- La moltiplicazione dell'offerta di modalità compensative di apprendimento (non solo in relazione alla dimensione conoscitiva o professionale, ma soprattutto alle emozioni, ai valori, agli stili di vita, alle relazioni interpersonali);

- La promozione di relazionalità autentica (con se stessi, con gli altri, con l'ambiente) in una prospettiva progettuale responsabile e prudente.

La sostenibilità vuole promuovere nelle persone la capacità di considerare le conseguenze a lungo termine delle loro azioni, di assumere responsabilità in senso intra, intergenerazionale ed ecologico, di pensare in modo ampio, trasversale, integrato e sistemico (ecologico), di concepire la conoscenza della realtà e di noi stessi come intrinsecamente limitata e in continua trasformazione. Essa è perciò anche, forse prima di tutto, promozione di uno stile di pensiero libero, democratico, dialogante, continuamente rivedibile, popperianamente *scientifico*. Come afferma Borgarello,

la sostenibilità [può essere definita] come un processo [...] [diretto, n.d.r.] verso ciò che non è conosciuto, per tentativi successivi, quindi come ricerca di una sempre più soddisfacente messa in risonanza, accomodamento, armonizzazione di società, economia, cultura, natura, tecnologia. [...] l'idea di sostenibilità è complessa perché include e mette in connessione sistemica rappresentazioni, bisogni, ruoli, organizzazioni, progettualità con l'ancoraggio alla materialità dei territori. (2005, p. 37)

Lavorare nella prospettiva dell'educazione per la sostenibilità implica perciò necessariamente il riferimento a una notevole varietà di dimensioni concettuali, tutte estremamente significative dal punto di vista etico-valoriale. Senza alcuna pretesa di sistematicità e completezza nella ricostruzione di questa serie di riferimenti, mi pare essenziale sottolineare l'importanza che per il *paradigma della sostenibilità educativa* assumono alcuni concetti fortemente connotati in senso etico:

- **Conflitto.** Muoversi nell'ambito dell'educazione per la sostenibilità significa inevitabilmente doversi rapportare con dei conflitti (sovra-utilizzazione di risorse, distruzione ambienti, ecc.) e con dei soggetti *portatori di interesse* riconducibili ad essi.
- **Incertezza.** Questo concetto introduce inevitabilmente una nuova dimensione sia nella ricerca teorica che nella progettazione e gestione di sistemi complessi come quelli ambientali. Dal punto di vista educativo, diventa strategico fare in modo che esso diventi un punto di riferimento continuo anche per il lavoro con i soggetti in formazione.
- **Cambiamento.** Inteso come promozione di nuovi valori, atteggiamenti e comportamenti. Esso rappresenta l'obiettivo più importante dell'educazione per la sostenibilità. È evidente, sotto questo punto di vista, l'importanza sia del coinvolgimento affettivo/emotivo che della dimensione cognitiva e delle motivazioni individuali. Tutti questi aspetti, infatti, entrano come elementi decisivi nei processi di cambiamento.
- **Dinamicità.** L'educazione per la sostenibilità pone l'accento sul cambiamento, sullo sviluppo di prospettive innovative, di atteggiamenti dinamici, di progettualità verso il futuro. Il concetto stesso di *sostenibilità* si definisce come orizzonte instabile, continuamente in movimento, rivedibile.
- **Valori.** L'educazione ambientale per la sostenibilità non può fare a meno di tener conto del fatto che le idee ed i problemi concettuali e metodologici entro cui si muovono le problematiche ambientali sono carichi di connotazioni non solo cognitive ma valoriali. È quanto si può riconoscere in concetti come: interdipendenza, senso del limite, rapporto locale/globale, progresso, uso della tecnologia, rispetto, salvaguardia, equità, giustizia, futuro. In tutti questi concetti è riconoscibile quel bisogno, caratteristico dell'educazione per la sostenibilità, di un orizzonte etico valoriale in grado di dare fondamento e guidare quella modificazione di atteggiamenti, mentalità e comportamenti che ne costituisce la finalità essenziale.

La prospettiva della *sostenibilità* e l'orizzonte etico-valoriale ad essa connesso comportano quindi conseguenze importanti sul piano educativo. Proviamo a riassumerle schematicamente come segue:

- L'educazione per la sostenibilità si caratterizza per l'adozione di un punto di vista *ecologico*, non solo nel senso più banale e immediato di attenzione all'ambiente, ma nel senso moriniano di attenzione alla complessità, di attenzione al contesto e alla rete di relazioni in cui il processo educativo si svolge e che esso produce. La novità è perciò costituita, prima e più che non da contenuti innovativi, da un cambiamento radicale di prospettiva nelle finalità dell'educazione e nella sostenibilità della relazione educativa stessa.
- L'educazione per la sostenibilità afferma una nuova, vera, centralità della persona, intesa come disponibilità ad assumere continuamente il rischio del confronto con un'alterità sempre diversa e secondo una prospettiva sempre indefinitamente aperta, con mete che non possono essere uguali per tutti e soprattutto che non possono mai essere fissate a priori.
- L'educazione per la sostenibilità deve essere intesa come educazione integrale della persona e apprendimento per tutta la vita (educazione permanente e integrale della persona). In questo senso essa va intesa come una forma di educazione morale, che fa appello alla responsabilità personale e comunitaria, che si rivolge a tutti (in ogni luogo e ad ogni età), che riferendosi al concetto normativo di sostenibilità delle scelte, delle azioni, dei rapporti, dei progetti mira a creare nelle persone quella competenza etica che è la condizione di fondo per uno stile di vita sobrio e responsabile, sostenibile.
- L'educazione per la sostenibilità richiede un allargamento di orizzonte per quanto riguarda gli effetti dell'azione educativa: non solo attenzione agli effetti immediati ma anche a quelli a medio e lungo termine.
- L'educazione per la sostenibilità va intesa come un aspetto, un aspetto essenziale, dell'educazione per la cittadinanza democratica attiva. Non è per caso che tutti i documenti europei di riferimento per i sistemi dell'istruzione e della formazione, di fronte alle sfide della società del Terzo Millennio, collocano l'educazione per la sostenibilità nel contesto dell'educazione alla cittadinanza democratica attiva.²⁷

Tutto questo ci porta ad una conclusione che, in prospettiva, pare estremamente significativa. Mentre il dibattito pedagogico e politico contemporaneo tende ad enfatizzare e, in definitiva, ad esagerare, il ruolo dell'educazione per la costruzione di un futuro soddisfacente per il genere umano, l'educazione per la sostenibilità tende invece a denunciare il carattere utopistico di questa prospettiva e a sottolineare che, se il ruolo dell'educazione non va sottovalutato, non va però dimenticato che il processo di sviluppo personale è invece globale, avviene per immersione piena in un universo culturale, in una rete complessa di relazioni significative con un certo numero di altri soggetti e con un ambiente (in senso non solo naturale, ma anche sociale, economico, culturale). È attraverso tutti questi elementi, non solo attraverso l'educazione, che la persona struttura, nell'intero tempo della propria vita e non senza una sua personale progressiva e rivedibile intenzionalità, un'identità relativamente stabile e di conseguenza una capacità di assumere un ruolo ben definito rispetto al cambiamento e alla costruzione del futuro.

Questo significa che l'efficacia educativa e didattica dei vari luoghi istituzionali (la scuola, l'università, la famiglia, ecc.) rispetto alla realizzazione di determinati valori non è mai separabile dall'intero orizzonte condiviso di una società data. L'educazione non è perciò onnipotente, e soprattutto la sua potenza non è mai autonoma ma sempre frutto della relazione tra spazio educativo

²⁷ A titolo puramente esemplificativo si veda la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18.12.2006.

e ambiente ed efficace entro i confini di un sistema complesso di relazioni ed entro i limiti della vita socio-culturale di un determinato tempo.

L'educazione non è quindi la panacea di tutti i mali del nostro tempo e l'attivazione di percorsi educativi non è condizione sufficiente a garantirne l'efficacia sul piano etico e dei valori. L'educazione non è l'unica istanza responsabile della costruzione di una società e di un futuro sostenibili, democratici, equi, pacifici, ecc.. Va invece chiarito che la prima, decisiva, sfera nella quale si definisce la possibilità di una comunità sostenibile è quella politica e non quella educativa (che invece dipende dalla prima). Sfera politica intesa non solo come insieme dei luoghi istituzionali deputati alla decisione e alla legislazione. Ma anche, soprattutto, come micro-sfera politica, *microfisica diffusa* della politica e del potere che si articola attraverso la pluralità delle opportunità di *empowerment* delle persone e dei gruppi nella società.

D'altro canto, è vero anche che l'intero orizzonte socio culturale di cui noi partecipiamo interviene sulla politica con un'azione complessiva. È attraverso questa azione diffusa che si formano rappresentazioni, convinzioni e comportamenti rispetto ai valori, al futuro, ai progetti e alla loro sostenibilità. È quindi particolarmente importante avere attenzione per ciò che avviene nelle famiglie, nei gruppi d'azione a vario titolo attivi nella società, nel complesso della vita sociale di una persona per capire quale ruolo svolgono queste istituzioni e quale funzione potrebbero invece svolgere rispetto a un determinato *set* di valori ritenuto auspicabile.

È necessaria cioè una profonda riforma degli orizzonti di riferimento etico-valoriale e dello stile di vita che tocchi gli adulti e il complesso sistema delle relazioni sociali, prima ancora di una riorganizzazione dei processi educativi, anzi come condizione stessa della riforma di questi. Ha cioè senso realizzare progetti di educazione per la sostenibilità solo all'interno di una battaglia politica e culturale generalizzata per un diverso modello di umanizzazione eticamente e socialmente desiderabile.

Ma questo è un altro problema: quello del **carattere necessariamente permanente e globale di una educazione ambientale per la sostenibilità**. Problema che verrà discusso in modo più approfondito nel quarto paragrafo di questo stesso capitolo.

2.4 L'educazione sostenibile come *lifelong* e *lifewide learning*

“Una società ‘intelligente ovunque’ sarà sempre più efficace di una governata soltanto in modo intelligente”.

Angelo Marocco (<http://bfp.sp.unipi.it/rec/index.htm>)

L'obiettivo di questo paragrafo è quello di mettere a confronto le prospettive attuali dell'educazione permanente, così come si stanno definendo a livello politico ed accademico, con la prospettiva dell'educazione per la sostenibilità. Si cercherà di verificare se esistano possibili convergenze tra i due settori e quanto ampie e significative siano tali convergenze. In particolare, verranno messi a confronto i principi espressi in alcuni recenti documenti chiave relativi all'educazione permanente e lo statuto epistemico costitutivo della sostenibilità così come emerge dal dibattito accademico attuale. Si cercherà di mettere in evidenza come la convergenza di finalità, obiettivi, strumenti e strategie tra le due prospettive dipenda dalla natura stessa dell'*educazione sostenibile*, dal suo statuto epistemico costitutivo, che ne fa necessariamente una forma di educazione permanente. L'*educazione sostenibile* o è educazione permanente, globale, diffusa, olistica, rete complessa di opportunità educativo/formative di una società che è educante nel suo complesso, oppure non è.

L'*educazione sostenibile* si presenta oggi come un processo dinamico, permanente, diffuso e partecipativo di spiegazione dei valori, formazione dei concetti e delle competenze adatti a generare comportamenti di difesa, preservazione e sviluppo dell'ambiente e capacità di farsi carico responsabilmente del futuro. Nella prospettiva della sostenibilità, l'educazione e la formazione vengono concepiti come risorse strategiche attraverso le quali orientare valori, atteggiamenti e comportamenti dei singoli e delle comunità in senso pro-ambientale e più responsabile rispetto al futuro, all'ecosistema planetario, all'umanità.

Questi principi di riferimento e lo statuto stesso dell'*educazione sostenibile* coincidono in modo evidente con gli obiettivi che la comunità politica ed accademica internazionale riconosce oggi come specifici dell'apprendimento permanente. Come esplicitamente affermato nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, in particolare nella sezione relativa al 'Messaggio chiave n. 1: Nuove competenze di base per tutti, obiettivo fondamentale del lifelong learning' è l'educazione di persone dotate "di una percezione coerente della propria identità e dell'orientamento della propria vita" (Commissione delle Comunità Europee, 2000b, p. 12), quindi della capacità di assumere responsabilmente un ruolo attivo nei confronti della democrazia e della costruzione di un futuro sostenibile per la comunità umana e per l'ecosistema planetario.

Sostenibilità educativa e *lifelong learning* concordano quindi su un punto fondamentale: nell'attuale, globalizzata, società della conoscenza soltanto cittadini continuamente apprendenti sono in grado di far valere i propri diritti di cittadinanza e, dunque, di partecipare attivamente alle grandi scelte politiche, economiche, ecologiche della propria vita quotidiana, locale e mondiale.

Esse convergono inoltre nell'individuare come impegno prioritario ed irrinunciabile la sensibilizzazione e il coinvolgimento dell'intera società civile, di quante più persone possibile, per quanto più tempo possibile, in quante più dimensioni possibili, con quanta più motivazione ed entusiasmo ad apprendere possibili. Educare significa perciò, in questa prospettiva, educare le persone lungo l'intero arco della loro vita a valori e scelte di vita compatibili con il rispetto della loro dignità umana, della dignità e della qualità della vita di miliardi di altre persone che popolano la Terra, dell'integrità del capitale ambientale.

L'*educazione sostenibile* è poi una forma di educazione che per sua stessa natura vuole prestare attenzione non solo agli effetti immediati dell'azione educativa ma anche a quelli a più lungo termine e a più ampio raggio di riferimento spaziale. Essa consiste in un processo continuo di adattamento alle esigenze mutevoli proposte dalla realtà e di ri-definizione continua delle priorità, delle strategie, delle finalità dei singoli e delle comunità alle quali appartengono. Rispecchia perciò in sé quelle che sono le caratteristiche che oggi tendiamo ad attribuire ad ogni forma di educazione permanente.

Il paradigma della sostenibilità chiede inoltre all'educativo di allargare l'orizzonte, non solo per quanto riguarda gli effetti ma anche per quanto riguarda la natura dell'azione educativa. Da un modello centrato su interventi educativi circoscritti nel tempo e nello spazio, temporanei (la scuola, la giovinezza, un determinato *set* di discipline/argomenti o competenze) e vincolati in modo statico ad un contesto locale, si chiede di passare ad un modello di educazione permanente, diffusa, reticolare, altamente accessibile e *glocale*.

L'*educazione sostenibile* deve essere intesa come educazione permanente non solo perché va oltre i limiti ordinari dell'educazione formale (è cioè *lifelong learning*), ma anche perché concepisce ogni aspetto della vita umana come una grande avventura formativa (assume perciò la forma di *lifewide learning*). Il destinatario dell'azione educativo-formativa non è più (o non è più solo) il giovane in età formativa o l'adulto come recettore di competenze professionali settoriali o

specifiche, ma la persona vista nell'insieme delle sue dimensioni personali e professionali, pubbliche e private, cognitive, affettive ed emotive, che si distribuiscono lungo un solo *continuum* esistenziale.

L'*educazione sostenibile* è poi educazione *glocale* perché propone un interscambio dinamico continuo tra locale e globale. La maggior parte delle persone (a qualsiasi classe di età appartengano o da qualsiasi ambiente socio-economico-culturale provengano) si forma ancora oggi su base eminentemente locale, trova nell'offerta educativa articolata su un territorio relativamente limitato la risposta ai propri bisogni formativi²⁸. Lo stesso ricorso alle nuove tecnologie, sollecitato nel messaggio chiave n. 6 del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, rappresenta un tentativo di avvicinare alle persone le opportunità di formazione permanente disponibili. Dal canto suo, non solo l'educazione secondo la prospettiva della sostenibilità sottolinea questa esigenza di avvicinamento delle opportunità di formazione permanente alle persone e di radicamento delle stesse nel complesso delle esigenze e delle problematiche legate ai contesti vitali delle comunità locali. Essa sottolinea anche il carattere assolutamente strategico e centrale della responsabilità dei soggetti verso il contesto locale (risoluzione di problemi, condivisione di strategie, definizione di prospettive di sviluppo e di un'idea condivisa di futuro) e, proprio attraverso questo richiamo, enfatizza nello stesso tempo la responsabilità globale, planetaria, che ognuno è chiamato ad assumere e ad esercitare.

Dal punto di vista del paradigma della sostenibilità educativa, il livello locale rappresenta perciò una dimensione decisiva tanto per il prender forma della domanda formativa dei soggetti quanto per l'organizzazione di un'offerta capace di rispondere ai bisogni specifici di quei soggetti e all'esigenza di uno sviluppo sostenibile e durevole che è propria di ogni specifico contesto locale. L'impegno nella dimensione locale, territoriale, diventa così funzionale alle esigenze di uno sviluppo sostenibile del contesto globale, planetario, ne è anzi la condizione essenziale. Proprio in relazione alla dimensione globale il livello locale può trovare la propria più vera e profonda legittimazione: garantire un futuro al pianeta e all'umanità è possibile solo attraverso la promozione di una pluralità di micro-progetti personali e locali di sostenibilità.

Si evidenzia in questo modo un ulteriore piano di coerenza tra educazione sostenibile e educazione permanente. Coerentemente con quanto affermato dal **Messaggio chiave n. 6** ('Un apprendimento sempre più vicino a casa - Obiettivo: offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC'), l'istruzione e la formazione permanente assumono, nella prospettiva della sostenibilità, il carattere di vera e propria forza motrice della rigenerazione regionale, di potente risorsa strategica per avvicinare l'offerta di formazione all'utente attraverso la riorganizzazione e la redistribuzione delle risorse esistenti al fine di creare un nuovo modello formativo continuo, reticolare e diffuso attraverso il quale promuovere l'acquisizione delle conoscenze negli ambienti di vita quotidiana dove la gente vive, si ritrova, condivide percorsi, strategie e progetti di vita.

Il paradigma della sostenibilità delinea inoltre un modello educativo basato sull'assunzione di una prospettiva ecologica, intesa non semplicemente come attenzione all'ambiente, ma anche come attenzione al contesto in cui si svolge il processo educativo/formativo e alla rete di rapporti che il processo produce. L'orizzonte educativo-formativo si allarga al complesso delle relazioni, alle conseguenze a lungo termine, alla continuità e globalità dell'educazione-formazione lungo la vita intera, alla necessità dell'interconnessione in rete dell'intero sistema delle potenzialità educative presenti in un territorio, in un contesto sociale, in un orizzonte temporale.

²⁸ Con la novità, piuttosto problematica, che i contesti territoriali tendono a perdere la propria specificità e a subire una sorta di omologazione *planetaria*.

La sostenibilità educativa afferma l'esigenza della messa in rete, dell'interconnessione sistemica e complessa, di una pluralità di dimensioni, ambiti e prospettive dell'educativo, secondo modalità del tutto innovative imposte dalla prospettiva del pensiero sistemico. Pone la necessità di realizzare un'osmosi progressiva tra le diverse strutture dell'offerta, "di costruire reti aperte di offerte di formazione e di riconoscimento delle qualifiche tra i tre fondamentali, complementari, contesti dell'apprendimento" (Commissione delle Comunità Europee, 2000b, p. 11). Auspica l'interconnessione delle agenzie educative in senso stretto (scuola, famiglia, università, ecc.) con gli ambienti sociali (la città, l'ecosistema, i mondi culturali dell'extrascuola, il patrimonio artistico e naturale); dell'azione educativa formale con l'educazione non formale e informale; delle istanze della vita comunitaria, che a vario titolo influiscono sullo sviluppo, la crescita e la formazione, cioè dell'educazione *della vita*, con l'educazione istituzionale; dell'educazione intenzionale con l'educazione occasionale; degli spazi educativi tradizionali (la classe, la biblioteca, la palestra, ecc.) con i nuovi spazi dell'educazione informale (i parchi, le mostre, i festival della letteratura, i saloni del gusto, ecc.); del mondo soggettivo del corpo, della mente, degli affetti, con la città, il territorio, la vita urbana; dell'immaginario soggettivo con l'immaginario collettivo culturale e storico condiviso; dello sviluppo soggettivo con l'habitat e con lo sviluppo umano comune passato, presente e futuro.

Per tutte queste ragioni l'*educazione sostenibile* assume naturalmente, costitutivamente, le caratteristiche di continuità e diffusione proprie dell'educazione permanente (Azeiteiro & altri, 2003), il carattere di pedagogia sensibile ad ampie prospettive spaziali e temporali, in un gioco continuo e non definibile a priori di condizionamenti reciproci tra conoscenze e competenze acquisite in diverse età della vita, nelle diverse dimensioni esistenziali e per una pluralità di scopi.

Il rapporto tra educazione per la sostenibilità e educazione permanente non si risolve perciò semplicemente nel fatto che tutte le grandi carte di riferimento politico-programmatico, a livello mondiale, europeo, nazionale, dichiarano che l'*educazione sostenibile* deve essere sempre intesa come forma di educazione permanente e sottolineano la strategicità di questo aspetto nella prospettiva di uno sviluppo sostenibile dell'umanità.²⁹

Dal riconoscimento della natura olistica del concetto di *sostenibilità* discende la necessità di formulare un concetto olistico di educazione per la sostenibilità. Un'educazione che non può essere né solo scolastica, né solo contenutistica. Che deve essere permanente e basata sull'integrazione sistemica delle tre dimensioni del formale, del non formale e dell'informale. Centralità delle competenze rispetto a conoscenze sempre più rapidamente obsolescenti, *empowerment*, cittadinanza attiva, coerenza, integrazione e interdipendenza tra le varie opportunità formative sono cioè le parole d'ordine di riferimento dell'*educazione sostenibile*.

È perciò la natura stessa dell'*educazione sostenibile*, il suo statuto epistemico costitutivo, che ne fa necessariamente una forma di educazione permanente. L'educazione per la sostenibilità o è educazione permanente, globale, diffusa, olistica, rete complessa di opportunità educativo/formative di una società che è educante nel suo complesso, oppure non è (Belanger, 2003, p. 8). L'*educazione sostenibile* è un "concetto emergente ma dinamico che comprende una nuova visione dell'educazione che cerca di promuovere persone di ogni età nell'assumere responsabilità per la creazione di un futuro sostenibile" (Plodari, 2008, p. 1172). Il paradigma della sostenibilità

²⁹ A titolo puramente esemplificativo, vale la pena di ricordare quanto afferma il Capitolo 36 dell'*Agenda 21*, dedicato a 'Promuovere l'educazione, la consapevolezza pubblica e la formazione': "L'educazione formale e non formale sono entrambe indispensabili per modificare le capacità delle persone in modo tale che abbiano la capacità di valutare e indirizzare le loro preoccupazioni in materia di sviluppo sostenibile. È anche decisivo conseguire una consapevolezza etica e ambientale, valori e attitudini, competenze e comportamenti compatibili con lo sviluppo sostenibile e con un'effettiva partecipazione pubblica alla formazione delle decisioni". (ONU, 1992)

concepisce l'educazione come apprendimento e questo come processo interattivo, dinamico, partecipativo, fondato sulla "costruzione condivisa di sensi e significati [il cui scopo ultimo è la, n.d.r] capacitazione umana³⁰, ovvero sia l'arricchimento permanente delle conoscenze e competenze del cittadino planetario e della sua partecipazione critica e proficua alla vita sociale e al governo ecodemocratico del territorio e della comunità [...]" (Beccastrini, Borgarello, Lewanski & Mayer, 2005). E non è solo l'individuo che è chiamato ad *apprendere*, ma anche le organizzazioni e l'intera società. (UNECE, 2005)

Nel dibattito contemporaneo sulle prospettive dell'*educazione sostenibile* ritroviamo quindi alcune tra le innovazioni fondamentali (benché ancora precarie e problematiche) caratteristiche dell'educazione permanente. In particolare sono leggibili, credo, quegli orizzonti problematici e prospettici che alcuni importanti documenti internazionali hanno recentemente posto al centro della discussione. È visibile quella dimensione teorico-operativa fortemente innovativa che caratterizza sia l'educazione permanente che l'*educazione sostenibile*. Senza alcuna pretesa di esaustività, presentiamo ed analizziamo di seguito alcune di queste sfide, alcuni tra questi aspetti di forte innovatività.

Documenti politico-programmatici, studi e indagini effettuate a vario titolo e in diversi contesti, nel delineare la transizione dalla tradizionale educazione degli adulti all'odierna educazione permanente identificano una serie di nuove prospettive e di nuove sfide per quest'ultima. In particolare, questi documenti mettono in discussione il fatto che la vera sfida odierna per l'educazione permanente possa essere identificata semplicemente con la necessità di progettare e implementare interventi formativi per i soggetti adulti che si trovino nella condizione di dover affrontare cambiamenti radicali, improvvisi, imprevisi prodottisi nelle proprie biografie lavorative, formative o personali.

A questo obiettivo, che conserva una propria importanza, se ne affiancano oggi altri. La vera, nuova, sfida dell'educazione permanente, di fronte alla società dell'apprendimento e alle dinamiche della globalizzazione, deve essere quella di definire e rendere operativamente accessibili strategie formative volte sì a superare l'emergenza esistenziale personale, ma contemporaneamente capaci di fornire ai soggetti la possibilità, la capacità ed i mezzi per proiettarsi nel proprio futuro ed in quello delle società nelle quali vivono, così da poter essere attivamente partecipi, per meglio dire artefici, del cambiamento, anziché subirlo.

In questo senso l'educazione permanente non può più oggi essere definita solo come un'offerta formativa finalizzata al *risarcimento degli esclusi* (Alessandrini, 2008) sul piano economico-sociale, oppure semplicemente come strumento funzionale ai bisogni dell'economia e del lavoro. Essa non può più assolvere semplicemente una funzione di tipo utilitaristico, fornendo ai lavoratori risposte che consentano di adattarsi alle nuove esigenze sociali emergenti.

L'educazione permanente deve necessariamente oggi aprirsi a nuove sfide e nuovi orizzonti. Deve saper distinguere con rigore il concetto di *educazione*, intesa come diritto morale inalienabile delle persone, da quello di *qualifica professionale*, legato oggi, necessariamente, alla prospettiva dell'obsolescenza per effetto della rapidità dei cambiamenti tecnologici e organizzativi del mondo della produzione. Nella società globalizzata ad alta intensità tecnologica, caratterizzata da una sempre maggiore polarizzazione tra Paesi, gruppi sociali e soggetti forti e deboli rispetto al possesso o meno del capitale immateriale (sapere, competenze), l'educazione, mentre rimane una delle condizioni più importanti per la competitività economica e la produttività, diviene anche risorsa

³⁰ Come propone Amartya Sen nel suo *Globalizzazione e libertà* (2002).

essenziale per la realizzazione individuale, per la coesione sociale, per la costruzione di un futuro sostenibile per l'umanità ed il Pianeta.

La transizione oggi in atto è quindi quella da una concezione della *educazione degli adulti* fortemente legata a una visione di tipo compensatorio e a centralità economica, a un concetto di *educazione permanente* focalizzata invece sul diritto e sulla necessità che l'educazione:

- interessi l'intero arco della vita delle persone.
- Promuova intersezioni continue e complesse tra gli ambiti tradizionali dell'educazione permanente (di base, professionale e personale) e tra le differenti dimensioni dell'educazione (formali, non formali e informali).
- Individui come propria finalità specifica la promozione dello sviluppo personale, di quello comunitario (nel senso della coesione dell'equità e della giustizia), della competitività.
- Sappia indicare come nuova grande sfida per il futuro la possibilità per le persone di esercitare attivamente i propri diritti di cittadinanza in modo libero, solidale responsabile, democratico.

Dal canto suo, il paradigma della sostenibilità opera per orientare l'educazione permanente esattamente in questa direzione: superamento della prospettiva tradizionale, in qualche modo *fordista*, della formazione dell'adulto come percorso di acquisizione di competenze direttamente *monetizzabili* sul mercato del lavoro e utili per rispondere a situazioni esistenziali di emergenza. Superamento quindi delle politiche e degli indirizzi elaborati e praticati negli ultimi 20-30 anni da organismi internazionali quali il Fondo Monetario Internazionale, il World Trade Organization, la Banca Mondiale.³¹

Allontanandosi dalla prospettiva tradizionale, nella quale il *focus* era sull'adattamento del soggetto alle esigenze del mercato e dell'azienda, proprio l'educazione per la sostenibilità è oggi impegnata con particolare intensità ad affermare un'idea innovativa di formazione, intesa come “presidio dei processi di creazione e sviluppo delle conoscenze” (Alessandrini, 2008, p. 1129), non solo esplicite ma anche tacite e informali. È cioè impegnata a superare la prospettiva basata sul primato dell'economico e a promuovere lo spostamento netto dell'asse del diritto all'apprendimento nella direzione del soggetto e della costruzione di un futuro sostenibile per l'umanità e il pianeta³². L'educazione per la sostenibilità, l'educazione per un futuro sostenibile, vuole essere un processo continuo, integrato e coerente di sviluppo della persona e della comunità. Un percorso in grado di sviluppare, a partire da esperienze dirette positive e motivanti, curiosità, allargamento continuo del bisogno e dell'esperienza di apprendimento dei singoli e delle comunità e, da ultimo, cambiamenti positivi, responsabili e orientati in senso pro-ambientale nei comportamenti dei singoli e delle collettività. (Belanger, 2003; Summers & altri, 2003)

Un secondo fattore da tenere fermamente in evidenza è perciò rappresentato dalla tendenza, evidente in tutti i documenti mondiali (ONU e UNESCO) ed europei, ad enfatizzare

³¹ Politiche che si sono basate alternativamente sulle teorie tecnico-funzionali dell'educazione di tipo compensatorio e meritocratico e su quelle sistemico-funzionali, in base alle quali l'educazione ha un valore in quanto volano di sviluppo economico, competitività, occupazione e l'offerta educativa complessiva si configura come vero e proprio *World Education Market*. In particolare Belanger (2003), ha insistito sulla prevalenza della logica utilitaristica e di mercato nei programmi di educazione permanente posti in atto sino ad oggi.

³² Orientamento che ha trovato recentemente un'importante conferma nella revisione della strategia di Lisbona del 2005.

nell'educazione permanente la dimensione di auto-formazione dei soggetti³³. La sfida di fondo dell'educazione permanente diventa così oggi quella dello sviluppo personale del soggetto in una prospettiva comunitaria, nella prospettiva cioè di una relazione comunicativa ed interattiva continua del soggetto con l'altro da sé (uomo, istituzioni, ambiente). Apprendimento quindi come dialogo continuo con la realtà e con gli altri soggetti, sviluppo della persona in una prospettiva comunitaria, processo che ha come fine ultimo la trasformazione di se stessi e della realtà, la costruzione di futuro per sé e per l'umanità, attuale e futura, la costruzione e la rinegoziazione continua di significati e valori.

Centralità e responsabilità della persona, che non debbono perciò realizzarsi semplicemente in una prospettiva personale, poiché l'essere umano è sempre tale solo in quanto vive e interagisce in un contesto sociale.

Questo secondo elemento mette ancor più in evidenza la coerenza profonda tra la prospettiva educativa della sostenibilità e gli orientamenti contemporanei dell'apprendimento permanente. La *sostenibilità* si propone infatti, in senso educativo-formativo, per un verso "come caratterizzazione dei processi formativi nel senso del radicamento nel soggetto, nelle sue caratteristiche intrinseche di libertà e autodeterminazione e della possibile armonizzazione dell'individuo nel contesto relazionale in cui vive" (Alessandrini, 2008, p. 1130). Per un altro come "...pilastro fondamentale per il progresso di tutti i popoli, strumento che ci consente di essere più liberi, più umani e anche più solidali nelle nostre relazioni individuali e sociali". (Imbernón, 2002, p. 5, traduzione a cura dell'autore)

La prospettiva dell'educazione per la sostenibilità spinge quindi il soggetto ad assumere responsabilmente l'iniziativa per accedere alle diverse opportunità formative. E lo invita a farlo non più solo nell'ottica del miglioramento delle proprie capacità e/o dell'aggiornamento della propria preparazione professionale, ma in una nuova prospettiva di responsabilità verso le comunità alle quali appartiene, verso l'umanità nel suo complesso (attuale e futura), verso l'ecosistema planetario.

Una terzo fattore di coerenza emerge poi dall'analisi delle linee guida deliberate nelle assise dei governi di tutto il mondo (Jomtien, Dakar, Rio de Janeiro, Johannesburg, ecc.), da organismi internazionali quali l'UNESCO, l'OCDE, nonché dalle risoluzioni e dagli indirizzi del Consiglio e della Commissione delle Comunità Europee³⁴. La dimensione della società della conoscenza diviene il nuovo quadro di riferimento per l'educazione e la formazione: grandi trasformazioni tecnologiche e del lavoro, importanza continuamente crescente della conoscenza e delle risorse umane per lo sviluppo, pervasività, integrazione, coerenza, sinergicità delle possibilità di apprendimento permanente, sono i nuovi parametri culturali e operativi sui quali orientare la formazione. Ovviamente, come si afferma in modo esplicito nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, "con tutte le conseguenze che tale evoluzione implica sulla vita culturale, economica e sociale. I modelli di apprendimento, di vita e di lavoro sono soggetti ad una rapida trasformazione. In altre parole, non solo dovremo adattarci al cambiamento, ma i modelli di comportamento 'affermati' dovranno essi stessi cambiare". (2000a, p. 3)

Proprio questa osservazione porta ad individuare un quarto fattore di coerenza tra prospettive odierne dell'educazione permanente e *educazione sostenibile*. Entrambe riconoscono che l'educazione per tutti, per tutta la vita e per tutte le dimensioni dell'essere umano sono le condizioni

³³ Intesa come motivazione intrinseca ad apprendere ed esercizio di capacità riflessive e di autodiagnosi da parte dei soggetti stessi, finalizzate al miglioramento delle proprie capacità di lettura dei contesti e di adattamento alle sollecitazioni provenienti da questi.

³⁴ In particolare il *Memorandum sull'Apprendimento permanente* del 2000 e *Realizzare uno spazio Europeo per l'Apprendimento Permanente* del 2001.

essenziali per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza, la risorsa fondamentale per costruire una convivenza civile realmente democratica e partecipata. Condividono la necessità di porre attenzione non più soltanto alla dimensione del lavoro-lavoratore ma a quella dei soggetti e dei diritti per una cittadinanza attiva³⁵. Promozione della cittadinanza attiva e promozione dell'occupabilità costituiscono perciò oggi due obiettivi prioritari, inseparabili e di pari importanza.

I nuovi orientamenti dell'educazione permanente e dell'educazione per la sostenibilità concentrano l'attenzione sul fatto che sono proprio i processi di esclusione sociale su basi socio-culturali, oltre che economiche, a divenire progressivamente i maggiori fattori di tensione, di conflitto e di crisi. Ne consegue il riconoscimento che l'educazione, una prospettiva di educazione permanente, rappresenta un elemento strategico essenziale nel processo di costruzione di una rete comunitaria nella quale gli attori coinvolti sul piano sociale, politico ed economico, siano in grado di individuare e perseguire l'obiettivo comune di creare reali ed accessibili condizioni di partecipazione democratica.

(...) l'istruzione e la formazione lungo l'intero arco della vita non solo contribuiscono al mantenimento della competitività economica e all'occupabilità, ma costituiscono anche il mezzo migliore per combattere l'esclusione sociale. In altri termini, l'insegnamento e l'apprendimento devono porre l'individuo e i suoi bisogni al centro della loro attenzione. (Commissione delle Comunità Europee, 2000a, p. 7)

Identificato come primario l'obiettivo di promuovere le condizioni per l'esercizio effettivo della cittadinanza attiva, lo sviluppo di un sistema olistico e integrato di educazione permanente sostenibile viene riconosciuto come la condizione indispensabile perché i soggetti possano acquisire quei livelli di conoscenza, competenza e abilità indispensabili per esercitare attivamente e responsabilmente la cittadinanza in una società democratica.

Educazione permanente e educazione per la sostenibilità convergono perciò sulla finalità di fondo che perseguono: la formazione di cittadini attivi (coinvolti cioè nella realtà sociale nella quale convivono), responsabili, impegnati nella costruzione di una società e di un futuro democratici, sostenibili, caratterizzati da un superiore livello di qualità della vita e da maggiore equità nell'accesso alle risorse e alle opportunità.

Il quadro delle convergenze non si esaurisce però qui. Educazione permanente e educazione per la sostenibilità convergono anche sulla necessità di pensare lo sviluppo, nella varietà dei suoi significati, con sguardo lungo (orientato al futuro e alle generazioni a venire) e ampio (attento cioè alla equità e alla giustizia intragenerazionali).

Concordano sulla necessità, per ottenere questi obiettivi (democrazia, giustizia, equità, riduzione delle disuguaglianze regionali, coesione, sicurezza), di investire molto, quanto più possibile, sull'essere umano, sulla sua formazione continua e diffusa.

Concordano, infine, sulla necessità di investire sul capitale più importante del pianeta, il capitale umano, per una cittadinanza più democratica e inclusiva e per un futuro sostenibile.

Educazione permanente e educazione per la sostenibilità propongono inoltre all'educazione una nuova sfida: quella della necessità di un approccio olistico, globale, sistemico. Da un lato, come considerazione olistica, globale, sistemica dei soggetti che intervengono nella rete formativa (adulti

³⁵ Questa esigenza è stata espressa in modo molto chiaro nei vari documenti elaborati da ONU e UNESCO e nella strategia perseguita dal Consiglio Europeo.

o meno, docenti o discenti, coinvolti in dinamiche formali, informali o non formali che siano). Dall'altro, come approccio olistico e sistemico ai saperi e alle conoscenze, che acquistano valore solo in relazione alla loro possibilità di essere significative per l'individuo (centralità del soggetto) e per il suo contesto di vita (centralità delle relazioni contestuali).

Appare evidente che una strategia educativo-formativa connotata nel senso dell'olisticità, della globalità e della sistematicità può trovare la propria realizzazione solo nella prospettiva della rete, dell'interazione e delle sinergie sistemiche tra le diverse dimensioni e i diversi protagonisti dei processi educativi stessi nella società. Educazione formale, non formale e informale vanno pensate secondo unità di contesto e di senso, in modo cioè complementare e integrato.

Ciò comporta necessariamente lo scardinamento delle prospettive tradizionali, tanto dell'educazione in senso generale quanto dell'educazione degli adulti, e la conseguente transizione verso un nuovo paradigma educativo, quello del *lifelong learning*. Implica un modo totalmente nuovo di concepire il rapporto fra educazione, cittadini, Stato e mercato e comporta nuove priorità, strategie per gli accessi alle opportunità formative, nuove forme di equità nell'utilizzo delle risorse formative.

Tutti questi aspetti non possono più essere delegati alla logica del mercato (che non è mai neutra) e impongono un cambiamento radicale dei modelli e delle filosofie sottese alle politiche educative istituzionali. Governi e poteri pubblici devono infatti operare per creare le condizioni soggettive e istituzionali che consentano agli individui di orientarsi, di scegliere i propri percorsi, di sviluppare le competenze necessarie per sviluppare un pensiero responsabile e proattivo, orientato cioè responsabilmente all'azione. Obiettivo primario deve diventare quello di affermare un'idea della formazione centrata sia sul valore essenziale attribuito al soggetto e alla sua esperienza, sia sulla necessità di promuovere per un numero sempre più ampio di individui (trasversalmente alle generazioni, al tempo e agli spazi geografici) l'acquisizione, lo sviluppo e la possibilità di rivedere per tutta la vita una serie di competenze strategiche. Queste competenze costituiscono le risorse chiave per una partecipazione autonoma, creativa, responsabile, critica al lavoro, alla vita sociale, alla conservazione dell'ecosistema. In senso più ampio, per la costruzione di futuro sostenibile.

Questa presa di posizione implica, evidentemente, un'idea completamente nuova dei servizi di orientamento e consulenza, che devono evolvere verso stili di servizio più *olistici*, integrati e accessibili localmente a tutti e in modo continuo, in grado di accompagnare le persone nel loro viaggio individuale attraverso la vita, di soddisfare bisogni, esigenze e pubblici diversi.³⁶

I documenti europei e quelli di importanti organizzazioni internazionali quali ONU e UNESCO identificano tre dimensioni chiave sulle quali orientare le politiche della educazione permanente: il diritto all'apprendimento per tutti e durante tutto l'arco della vita; la complementarità tra apprendimento formale, non formale e informale; l'apprendimento vicino a casa. L'educazione per la sostenibilità va esattamente in questo senso. Essa propone una caratterizzazione dei processi formativi nel senso:

- del radicamento nel soggetto, nelle sue caratteristiche intrinseche di libertà e autodeterminazione, e nella possibile armonizzazione dell'individuo nel contesto delle relazioni in cui vive.

³⁶ Si veda, a questo proposito, in particolare il 'Messaggio chiave n. 5' del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*: ('**Ripensare l'orientamento Obiettivo: garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita**').

- Dell'affermazione di un'idea flessibile della formazione: le conoscenze, ma anche le abilità, da formare non sono più predefinite e precodificate ma aperte ad una presa in carico cosciente e responsabile da parte dei soggetti, in una relazione dinamica e interattiva con il contesto. Transizione quindi verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell'utente e caratterizzati da frontiere permeabili tra i diversi settori e livelli³⁷.
- Dell'enfasi crescente verso la dimensione dell'autoformazione dei soggetti, intesa come motivazione intrinseca ad apprendere. Si riconosce in questo modo che, per la messa in pratica e la riuscita dell'istruzione e della formazione permanente, le condizioni indispensabili sono rappresentate non solo dal rafforzamento e dalla diversificazione dell'offerta formativa ma anche, forse prima di tutto, dalla domanda di formazione, dalla motivazione e dalla volontà individuale di apprendere. Ciò in particolare da parte di quei soggetti che, fino ad ora, hanno beneficiato meno delle opportunità formative. Ogni persona dovrà avere la possibilità di seguire, senza alcuna restrizione, "percorsi di formazione a sua scelta, senza essere obbligato a rispettare percorsi predeterminate per raggiungere obiettivi specifici. Ciò significa semplicemente che i sistemi di formazione e d'istruzione devono adattarsi ai bisogni dell'individuo e non viceversa". (Commissione delle Comunità Europee 2000a, p. 9)
- Dell'imprescindibilità del contesto come ambito formativo. Il contesto passa da un regime di *ovvietà* - dall'essere cioè inteso come condizione data alla quale l'azione formativa si deve raccordare, quindi come potenziale elemento generatore di inerzia nei soggetti e nelle organizzazioni - all'essere considerato invece *oggetto di progettazione formativa* (Alessandrini, 2008, p. 1132), quindi oggetto oltre che di analisi anche di critica e immaginazione prospettica.

Lifelong learning e educazione per la sostenibilità chiedono quindi che il contesto formativo venga considerato come un *oggetto di progettazione formativa*, sistema di sistemi che apprendono, rete integrata di *organizzazioni di apprendimento (learning organization)*, sistema di organizzazioni che *processano* informazioni e conoscenze di tipo sia esplicito che implicito, sia attraverso l'interazione con i contesti entro i quali agiscono, sia attraverso lo scambio sostenibile e dialogante tra i loro membri.

[...] un sistema educativo che [...] aiuti a diventare una persona competente, mettendo al livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita [...], un sistema complessivo di risorse per il *Lifelong Learning*³⁸ ovvero un consorzio di tutte le risorse di apprendimento presenti in una comunità... (Knowles, 1989)

Relazione educativa, quindi, come relazione sostenibile e dialogante. La relazione educativa non più intesa come semplice giustapposizione di persone, processi e interventi. Concepita invece come sistema di interdipendenze retroattive dialettiche e critiche, capacità di assumere iniziativa, di esercitare responsabilità e di prendere posizione (rispetto a valori, criteri di gestione di contesti, aspettative e vissuti, scopi, strategie e pratiche di intervento). Relazione educativa come sistema dinamico, spesso instabile, la cui evoluzione e i cui stati di equilibrio provvisori non possono mai essere predetti in termini certi.

Coerentemente con queste affermazioni, i documenti europei e internazionali e i protagonisti del dibattito culturale parlano oggi sempre più frequentemente della

³⁷ Così come affermato dal 'Messaggio chiave n. 3' del *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente ('Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento Obiettivo: sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti')*.

³⁸ *Lifelong Learning Resource System* è l'espressione utilizzata da Knowles.

necessità di costruire **contesti educativi integrati e sostenibili**. In particolare la *Strategia UNECE* (2005) invita a sostenere e diffondere un “approccio alla sostenibilità da parte di tutta la società” (vista come un contesto formativo integrato e coerente), a fare della società stessa un *contesto sostenibile*, una *situazione esemplare* in cui si pratica quello che si dichiara.

- Della nuova centralità che va riconosciuta alle forme di apprendimento informale. Il valore aggiunto dell’educazione per la sostenibilità è legato fundamentalmente ai processi educativi informali, alla dimensione conversazionale, alle *comunità di scopo* che si costituiscono spontaneamente per conseguire un obiettivo, al *brainstorming* diffuso, alle manifestazioni creative, ludiche, espressive alle comunità di pratica.³⁹ L’educazione per la sostenibilità concepisce la conoscenza come un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento (Wenger, 2000) e chiede perciò all’intera società di farsi *learning network*, rete di organizzazioni che si gestiscono come sistemi sociali integrati di apprendimento, in grado di riflettere e condividere i risultati che producono in termini di conoscenze, esperienze, competenze.

In conclusione, sembra possibile affermare che esistono oggi percorsi oggettivi di convergenza tra prospettive contemporanee dell’educazione permanente e sostenibilità educativa. Schematicamente possiamo riassumerle come segue:

- La sfida educativa contemporanea consiste nella capacità di offrire ai soggetti e alle comunità la possibilità, la capacità ed i mezzi per proiettarsi nel proprio futuro ed in quello delle società nelle quali vivono, così da poter essere attivamente partecipi, per meglio dire artefici, del cambiamento (anziché subirlo).
- È necessario superare la prospettiva tradizionale, in qualche modo *fordista*, della formazione dell’adulto come percorso di acquisizione di competenze direttamente *monetizzabili* sul mercato del lavoro per passare invece ad una nuova concezione che intende la formazione come “presidio dei processi [socialmente diffusi n.d.r.] di creazione e sviluppo delle conoscenze” (Alessandrini, 2008, p. 1129). Superare la visione basata sul primato dell’economico e promuovere l’idea dell’educazione come processo continuo, integrato e coerente di sviluppo della persona e della comunità funzionale alla costruzione di un futuro sostenibile.
- L’educazione va pensata come relazione comunicativa ed interattiva continua del soggetto con l’altro da sé (uomo, istituzioni, ambiente). Educazione quindi come apprendimento attraverso il dialogo continuo con la realtà e con gli altri soggetti, processo che ha come fine ultimo la trasformazione di se stessi e della realtà, la costruzione di futuro per sé e per l’umanità, attuale e futura.
- L’educazione per tutti, per tutta la vita e per tutte le dimensioni dell’essere umano, lo sviluppo di un sistema olistico e integrato di educazione permanente, sono le condizioni essenziali per l’esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza, la risorsa fondamentale per costruire una convivenza civile realmente democratica e capace di futuro.
- Educazione formale, non formale e informale vanno pensate secondo una unità di contesto e di senso, in modo complementare e integrato.
- Il rapporto fra educazione, cittadini, Stato e mercato va oggi ripensato in modo totalmente nuovo, il che comporta nuove priorità, nuove strategie per gli accessi alle opportunità formative, nuove forme di equità nell’utilizzo delle risorse.
- Va affermata un’idea flessibile della formazione, basata sulla centralità delle esigenze dell’utente e caratterizzata da frontiere permeabili tra i diversi settori e livelli

³⁹ Le *comunità di pratica* vengono qui intese come “gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio” (la citazione è tratta dal sito www.ewenger.com, al link <Communities of practice>).

- Va riconosciuta l'importanza del contesto territoriale come ambito formativo fondamentale.
- Va riconosciuta e gestita la nuova centralità delle forme di apprendimento informale.

Riflessione sull'educazione permanente e sulla sostenibilità educativa convergono inoltre in modo assolutamente evidente almeno su due punti che costituiscono altrettante priorità assolute. Da un lato sulla necessità di riconoscere che alla costruzione di saperi, atteggiamenti, valori e comportamenti delle persone contribuiscono da un lato luoghi ed esperienze che sono intenzionalmente e istituzionalmente dedicati a questo scopo (scuola, famiglia,, ecc.), ma dall'altro anche altri contesti, che vengono definiti informali proprio perché educativi in modo non diretto, non intenzionale e non istituzionalizzato. Questi contesti informali risultano interessanti almeno sotto due punti di vista. Da un lato perché, di fronte alle trasformazioni della società contemporanea ed alla situazione di *stress* e di crisi nella quale versano oggi i sistemi dell'educazione formale, essi assumono un'importanza sempre maggiore nel determinare, nel *bene* e nel *male*, gli orientamenti e i comportamenti delle persone e delle comunità⁴⁰. Dall'altro, perché generando apprendimenti e comportamenti in modo non intenzionale e non istituzionalizzato ma comunque diffuso ed efficace, essi hanno un ruolo sempre più decisivo nel determinare il destino della comunità umana e la possibilità stessa di un futuro sostenibile per l'uomo e la Terra, quindi per creare le condizioni del successo di un'educazione per la sostenibilità.

La seconda priorità sulla quale convergono riflessione sull'educazione permanente e sostenibilità educativa è il riconoscimento della necessità di abbandonare modelli educativi basati sulla semplice giustapposizione delle opportunità formative disponibili nella società per costruire invece nuovi sistemi integrati, diffusi e accessibili di apprendimento organizzati secondo logiche *lifelong* e *lifewide*.

A fronte di questa consapevolezza e di questi impegni programmatici, va osservato peraltro che le iniziative concretamente intraprese nell'ambito della educazione per la sostenibilità sembrano limitarsi, ad oggi, quasi esclusivamente al sistema dell'educazione formale scolastica (o alle iniziative non formali riconducibili alla scuola). La maggior parte dell'attenzione, sia nel campo delle politiche che della ricerca educativa, si è sin ora rivolta alle istituzioni educative, quasi esclusivamente alla scuola. Si è concentrata sulle fasce di età e sulle dimensioni dell'esistenza alle quali fanno riferimento il sistema dell'educazione formale e le iniziative di educazione non-formale ad esso collegate. Una scelta giustificata certamente dal fatto che la scuola rappresenta ancora il principale luogo e tempo dell'educazione, dagli ingenti investimenti economico-sociali, dalle attese di promozione individuale e di sviluppo sociale ancora collegate all'educazione formale.

È però anche vero, sempre più vero, che l'educazione formale non esaurisce il complesso delle esperienze formative presenti nella società. Vi sono invece molte esperienze non immediatamente evidenti e riconosciute nella loro valenza educativa, che non hanno cioè l'educare come connotazione fondamentale e dichiarata e che però producono in modo non intenzionale, non istituzionalizzato e non *governato* indubbi effetti educativi. Si tratta di esperienze variegata, eterogenee e anche molto *fluide* che, pur non dichiarando programmaticamente uno scopo educativo, producono importantissimi effetti educativi e sono diffuse pressoché in ogni aspetto della vita sociale e in tutti le dimensioni della vita degli individui e delle collettività. Si tratta delle esperienze di educazione informale, di educazione diffusa, relazionale, inconscia, spontanea, territoriale, comunitaria, sociale. Esperienze che hanno un impatto molto forte sulla vita delle persone, che contribuiscono a formarle e orientarle, pur essendo meno progettate e meno *presidiate* di altre esperienze educative. Forme di educazione meno esplicite, ma non per questo meno efficaci

⁴⁰ Cioè i loro modi di intendere e di praticare la relazione con se stessi, con gli altri, con la vita, con l'ambiente.

e meno importanti nell'orientare persone e società verso questo o quel modello di convivenza e di futuro⁴¹.

Sembra possibile affermare che, proprio per la loro pervasività e *fluidità* e proprio per la difficoltà che l'educazione formale sta attraversando, proprio queste le esperienze di educazione informale assumono oggi una rilevanza sempre maggiore. Esse sembrano poter raggiungere soggetti strategici per la costruzione di una comunità planetaria sostenibile, soggetti altrimenti non raggiungibili dai sistemi formali; sembrano poter ottenere effetti molto più duraturi, incisivi e diffusi, e poter contribuire a moltiplicare l'efficacia della stessa educazione formale.

Pur in presenza di una tale consapevolezza, pur a fronte di dichiarazioni programmatiche (formulate praticamente da tutti governi) che tendono a riconoscere nell'educazione permanente per la sostenibilità una priorità assoluta (Belanger, 2003, Martin, 2004), le forze messe oggi in campo per quanto riguarda l'educazione permanente appaiono in realtà ancora molto deboli. Il riorientamento dell'educazione per la sostenibilità secondo logiche olistiche, sistemiche, *lifelong* e *lifewide* è perciò ancora in gran parte da realizzare (Smyth, 1999), mentre rimane chiara l'assoluta centralità che la dimensione dell'educazione informale ha oggi e sempre di più avrà in futuro per la costruzione di comunità umane sostenibili.

⁴¹ Questo può, evidentemente, avvenire in una direzione *positiva* quando contribuisce a costruire delle storie di vita virtuose, dei percorsi di sostenibilità, equità, giustizia, a compensare eventuali inadeguatezze/assenze dell'educazione formale. Oppure può avvenire in una direzione *negativa*, quando contribuisce a creare percorsi di vita *sbagliati*, percorsi di insostenibilità, oppure mette in scacco l'intenzionalità educativa di agenzie quali la scuola, la famiglia, ecc.

Parte Seconda

LE SCELTE METODOLOGICHE

Capitolo 1

I criteri

1.1 Il fenomeno dei Gruppi di Acquisto Solidale (GAS) e le ragioni della scelta dei quattro GAS coinvolti nella ricerca

GAS è l'acronimo per l'espressione italiana **Gruppo di Acquisto Solidale**. I gruppi di acquisto solidale sono gruppi che si caratterizzano per un approccio critico al consumo e che cercano di applicare i principi della **solidarietà**, della **sostenibilità**, della **equità** e della **giustizia** nei propri acquisti. I criteri in base ai quali vengono scelti i fornitori (sebbene differenti da un GAS all'altro) sono generalmente orientati a garantire prodotti *etici* (Aa. Vv., 2010) e di qualità, ad abbattere l'impatto ambientale globale (prodotti locali, prodotti naturali, imballaggi ridotti), a garantire la provenienza del prodotto (quando possibile nel rispetto del criterio del *km 0*) e l'impegno sociale delle aziende.

La storia dei GAS, certamente uno dei fenomeni sociali più interessanti degli ultimi anni, ha preso avvio a Fidenza (I) nel 1994. L'esperienza di Fidenza ha incentivato, prima con il passaparola e poi attraverso la rete internet, la creazione di altri gruppi, dapprima nell'area emiliana (Reggio Emilia, Piacenza), poi nel resto del territorio italiano¹ e, da ultimo, in ambito mondiale (con una diffusione particolarmente significativa nei Paesi anglosassoni, scandinavi e in alcune parti dell'America Latina).

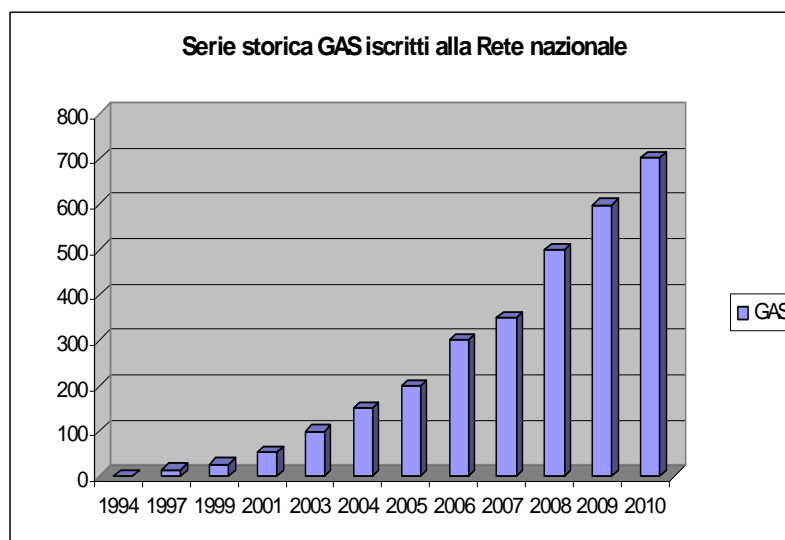


Figura 1 Serie storica dei GAS iscritti alla rete nazionale (elaborazione personale su dati presenti su www.retegas.org). I gruppi censiti a luglio 2010 sono 702, ma il dato fa riferimento solo ai gruppi censiti dalla ReteGas. In realtà se ne stimano molti di più.

I gruppi di nuova formazione nascono solitamente grazie all'incontro tra i gasisti e nuovi gruppi di persone interessate al fenomeno. I nuovi GAS traggono ispirazione da quelli già esistenti (dai

¹ Il fenomeno si è diffuso nell'arco degli ultimi quindici anni capillarmente in tutto il Centro e Nord Italia, mentre la presenza al Sud e nelle Isole continua ad essere minoritaria. (Rebughini, 2008)

quali spesso si originano per *gemmazione*) e da iniziative già presenti sul territorio e ispirate da riferimenti valoriali e finalità analoghe (botteghe del commercio equo e solidale, esperienze di finanza etica, cooperative di produzione/consumo biologico, ecc.).

Negli stessi anni di sviluppo del movimento dei GAS si diffonde in Italia, grazie al lavoro del Centro Nuovo Modello di Sviluppo, la riflessione sul ruolo e le responsabilità del consumatore nell'economia globale. Questa riflessione ha portato nel 1996 alla pubblicazione della prima "Guida al Consumo Critico" per iniziativa del Centro Nuovo Modello di Sviluppo. Questo testo è stato il riferimento basilare per lo sviluppo dei GAS e, più in generale, per l'organizzazione del movimento del consumo critico.²

Nel 1997 nasce **ReteGas**, una rete di collegamento tra i gruppi per scambiarsi esperienze e aiuto reciproco. Nel 1999 la rete elabora un *Documento Base* in cui vengono codificate le caratteristiche dell'esperienza dei GAS. Oggi il sito della ReteGas nazionale³ è il principale mezzo di comunicazione tra i GAS e dei GAS verso l'esterno.

Quella dei GAS è un'esperienza in continua espansione: cresciuti del 400% nel quinquennio 2005-10 (secondo dati pubblicati sul sito di ReteGAS), coinvolgono oggi in Italia circa 140mila persone. Sul sito www.retegas.org, il sito di riferimento della rete, ne sono attualmente (dicembre 2011) registrati 800, mentre si stima che ne esistano perlomeno altrettanti di *informali*.

Il movimento dei GAS non è però solo cresciuto quantitativamente. Nel corso degli anni gli interessi e i campi d'azione si sono molto allargati, sono nate esperienze di coproduzione per proteggere la biodiversità, il *paniere* si è allargato ad abbigliamento e servizi, si sono avviati e radicati i **Distretti di Economia Solidale** (DES), vere e proprie reti locali nelle quali confluiscono tutte le realtà di consumo critico presenti su un determinato territorio (Perotta, 2005).

Quello dei GAS è un movimento cresciuto fuori dai modelli tradizionali, senza una struttura decisionale accentrata, ma che in rete si scambia idee e suggerimenti, lancia progetti e affronta le contraddizioni (Bernelli & Marini, 2010). Il successo dell'esperienza dei GAS è dovuto sia alla loro capacità di offrire risposte reali ad esigenze concrete (di persone e di collettività) che alla loro flessibilità. Tutti i GAS si riconoscono in alcune caratteristiche comuni (riportate nel *Documento Base*), ma le loro modalità di funzionamento sono facilmente adattabili alle situazioni locali e alla storia dei vari componenti il gruppo (Valera, 2005). I GAS sono cioè veri e propri laboratori di esperienze che possono essere copiate e adattate ai diversi contesti di riferimento.

Questo fa sì che ogni GAS sia in realtà unico, diverso da tutti gli altri, perché esprime una propria singolarità, ha una propria storia e una propria evoluzione, frutto del lavoro di persone con conoscenze ed interessi differenti. Nel panorama ampio e variegato dei GAS possiamo perciò trovare associazioni riconosciute, associazioni non riconosciute, gruppi informali, cooperative, negozi del commercio equo e solidale, ecc.

Un movimento quello *gasista* caratterizzato dunque da una radice comune e però anche da una declinazione pratica dei principi ispiratori che sorprende per varietà e capacità creative. Un mosaico di esperienze vive, tutte accomunate da un confronto personale col territorio e coi piccoli produttori, da una volontà di impegnarsi in una riflessione profonda su concetti abusati quali *solidarietà*,

² Per *consumo critico* si intende l'acquisto di beni e servizi in base a considerazioni che non tengono conto solo del prezzo e della qualità ma anche del rispetto dell'ambiente, del comportamento dei produttori (eticità, finalità sociali, rispetto dei lavoratori) e delle modalità di produzione. (Forno, 2009, p. 25)

³ www.retegas.org

sostenibilità, partecipazione (Valera, 2005) e, non ultimo, dal piacere di cambiare il mondo affermando il proprio *diritto al piacere*.

Un gruppo d'acquisto solidale è un gruppo di persone che scelgono di organizzarsi per acquistare i prodotti direttamente dal produttore, evitando così la catena di distribuzione, per consumare prodotti più sani e naturali e contribuire alla prosperità delle economie delle comunità locali attraverso un commercio giusto, equo e solidale. Gruppi di persone che vogliono essere *solidali* nel momento in cui fanno la spesa e scelgono di consumare rispettando la natura, la salute, il benessere, i diritti dei propri figli, delle generazioni future, di tutti i popoli del mondo (Saroldi, 2001). Gruppi di persone che decidono di acquistare beni solidali nei confronti dell'ambiente, dei produttori, dei membri stessi e di promuovere pratiche di consumo responsabile nella società (Bernelli & Marini, 2010); che agiscono per trasformare l'attuale sistema e per gettare le basi di una *nuova economia* che abbia per base il "capitale delle relazioni" (Aa. Vv., 2010); che ambiscono a *cambiare il mondo facendo la spesa*⁴ (Valera, 2005). Persone che si sostengono vicendevolmente per promuovere un'economia che metta al centro le persone e le relazioni, che utilizzano il consumo quotidiano e la spesa come strumenti "per esprimere impegno e responsabilità nella sfera pubblica attraverso acquisti che premiano prassi produttive e di mercato coerenti con la sostenibilità dello sviluppo e il rispetto dei diritti umani" (Forno, 2009, pp. 26-7).

Un GAS è quindi, secondo la definizione data da Della Porta e Diani (1997), un *movimento sociale*, cioè un movimento caratterizzato da:

- interazioni prevalentemente informali, basate su credenze condivise;
- organizzazione reticolare;
- legami di fiducia e solidarietà tra i membri e tra questi e i loro referenti sociali (es. i produttori);
- tendenza a mobilitarsi su tematiche di protesta e ad attivare iniziative di protesta e di resistenza.

Le motivazioni che stanno alla base della nascita e del funzionamento di un GAS sono diverse. Fanno riferimento a bisogni personali (salvaguardia della propria salute, bontà, tradizionalità e controllabilità dei prodotti, volontà di riavvicinarsi ai ritmi della natura, aumentare e migliorare la rete di relazioni sociali), alla sostenibilità ambientale, all'attenzione delle condizioni di lavoro e alla solidarietà verso i produttori e i lavoratori (dai piccoli produttori locali fino ai popoli del Sud del mondo).

I GAS nascono però sempre da una necessità di cambiamento profondo, personale e sociale, da un bisogno di moralizzare il mercato e di costruire una nuova economia che ponga al centro le persone e le relazioni (anziché l'interesse individuale e la massimizzazione del profitto) e miri a costruire relazioni di fiducia, solidarietà e cooperazione⁵. Alla base dei GAS c'è una critica profonda ai modelli di economia globale e di organizzazione delle relazioni sociali dominanti e la volontà di costruire un'alternativa immediatamente praticabile⁶. I GAS mirano quindi a migliorare la relazione produttore/consumatore al fine di garantire qualità, responsabilità sociale e un autentico modello di sviluppo umano sostenibile.

⁴ Questo è l'obiettivo specifico intorno al quale si riunisce nel 1994 nasce il primo gruppo di acquisto solidale.

⁵ Gli elementi essenziali del cosiddetto *capitale sociale*. (Putnam, 1993)

⁶ I *gasisti* sono cioè *cittadini critici*. (Norris, 1999)

I GAS fanno riferimento ad un forte impianto filosofico di base collegato ai concetti di *sostenibilità, commercio equo, economia critica e solidale, protezione ambientale*⁷. Saltare i passaggi distributivi intermedi fa sì che il produttore possa ricevere un compenso equo per i propri prodotti e, allo stesso tempo, permette di promuovere la sostenibilità a livello ambientale, sociale e culturale.

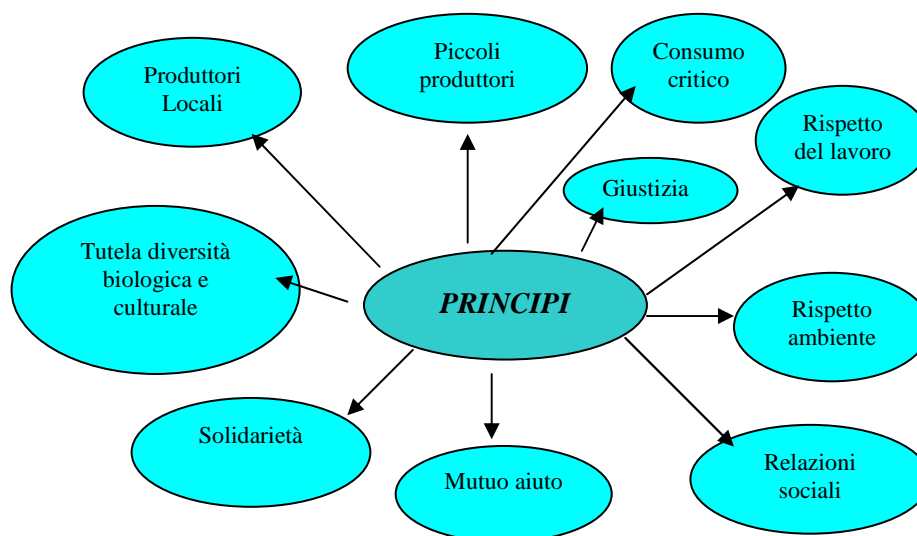


Figura 2 L'orizzonte etico di riferimento dei GAS

Il fenomeno dei GAS, come del resto più in generale i fenomeni legati al consumo critico, è legato alla comparsa e all'affermazione nella società di quella figura che la letteratura sociologica definisce *cittadino critico* (Norris, 1999). Si tratta di una tipologia di cittadino che associa una forte fiducia nei principi democratici ad una sfiducia crescente nell'organizzazione e nelle possibilità delle modalità tradizionali di questa partecipazione. Si tratta inoltre di un cittadino disposto ad assumersi il peso, sia in termini economici, che di tempo e di auto-formazione, per sperimentare modalità innovative di partecipazione, avendo come scopo la promozione del *bene comune* e dove il *bene* principale che si acquista è costituito proprio dalla *relazione*.

I principi base di riferimento dei GAS si possono riassumere in cinque punti fondamentali (Saroldi, 2001):

- scelta di produttori locali;
- preferenza di piccoli produttori;
- scelta di produttori rispettosi delle condizioni di lavoro;
- scelta di prodotti e produttori rispettosi dell'ambiente;
- importanza della dimensione collettiva e relazionale.

⁷ In una auto-presentazione elaborata dal GAS di Fidenza possiamo leggere “[...] è possibile affermare principi di solidarietà anche a livello economico. [...] Il gruppo è solidale... tra noi soci [...] con i produttori [...] con l'ambiente [...] anche col Sud del Mondo. Il gruppo si è costituito da pochi mesi, su alcune semplici idee di fondo: acquisto di alimenti di qualità biologica garantita; direttamente dai produttori, con vantaggio economico reciproco”. (*Presentazione del Gas di Fidenza*, novembre 1994)

I GAS si caratterizzano poi anche per quella che è stata definita la capacità di *networking* (Sivini, 2008) come modalità di opposizione ai modelli convenzionali di produzione e di consumo caratterizzati da insostenibilità economica, ambientale e sociale e di costruzione di percorsi innovativi per uno sviluppo territoriale sostenibile.

I vantaggi caratteristici di un GAS, vantaggi che si estendono ai membri del GAS, ai produttori e ai loro lavoratori, all'ambiente e alla comunità, ai popoli del Sud del mondo, sono:

- la riduzione del prezzo dei prodotti di alta qualità.
- La possibilità di mangiare in modo più sano.
- La promozione di produzioni naturali (biologiche o biodinamiche), quindi più rispettose dell'ambiente.
- La possibilità per il consumatore di conoscere direttamente i produttori, di fare loro visita per verificare come producono e per condividere valori e obiettivi di sviluppo comunitario.
- La possibilità per consumatori e produttori di difendersi dall'aggressività e dalla disumanità dell'economia di mercato.
- L'opportunità di entrare in contatto con persone che hanno gli stessi interessi, facendo della spesa un momento gradevole, condiviso con altri e, nello stesso tempo, un'opportunità educativa.

1.1.1 Le ragioni della scelta dei quattro GAS coinvolti nella ricerca

Alla ricerca hanno partecipato quattro GAS di due province contigue del Nord-Ovest italiano: Pavia e Alessandria. Due di essi, GAS Pavia e GAS Stronauti, operano nel capoluogo pavese. Gli altri due, GAS Voghera e GAS Tortona, sono invece attivi nei due centri urbani più importanti dopo i capoluoghi provinciali. Si tratta di realtà urbane intorno alle quali gravitano due territori, l'Oltrepò pavese e il Tortonese, con caratteristiche fisico-geografiche, ambientali e socio-economiche molto simili.

Il profilo specifico dei quattro GAS verrà presentato nel capitolo 3 della terza parte di questo lavoro. Credo però sia opportuno esplicitare sin d'ora quali sono state le ragioni che hanno portato a individuare proprio questi quattro GAS come protagonisti della ricerca.

In primo luogo, si tratta di quattro realtà che agiscono entro contesti territoriali caratterizzati, per varie ragioni, da forte omogeneità e da significative analogie. Si tratta infatti di province

- territorialmente contigue e molto simili dal punto di vista fisico-geografico.
- Che presentano forti omogeneità dal punto di vista storico e culturale.
- Che presentano forti analogie dal punto di vista della distribuzione territoriale della popolazione e degli andamenti demografici (popolazione complessiva, distribuzione della popolazione tra le varie aree territoriali, tendenze migratorie dalla campagna e dalla montagna verso la città, ecc.).
- Caratterizzate da un'analogia tendenza a dipendere in modo crescente sul piano economico, sociale e culturale da grandi centri urbani di riferimento, in primo luogo Milano ma poi anche da Genova e Torino.
- Che condividono una posizione cardine come snodi logistici e delle comunicazioni, in particolare tra l'area padana centro-occidentale e l'area ligure con i suoi terminali portuali (Genova e Savona) e tra l'area padana occidentale e quella centro-orientale.

Questi territori presentano poi altri aspetti di omogeneità, caratteristiche che assumono un rilievo particolare proprio per il prender forma degli aspetti peculiari dell'azione *gasista*. I quattro GAS insistono infatti su territori, il Pavese, l'Oltrepo Pavese e il Tortonese, con caratteristiche socio-economiche simili e fortemente peculiari:

- forti processi di de-industrializzazione e di terziarizzazione dell'economia intervenuti nel corso degli ultimi decenni.
- Processi intensi e accelerati di spopolamento delle campagne, in particolare delle aree collinari e montane, avvenuti nel corso degli ultimi decenni.
- Forti processi di pendolarismo verso le grandi aree metropolitane del Nord-Ovest (Milano in particolare, ma anche Genova e Torino) ed anche tra la campagna e le quattro maggiori aree urbane del territorio considerato (rispettivamente Pavia e Voghera, Alessandria e Tortona).
- Presenza storica di un'agricoltura fortemente vocata, specializzata in produzioni di qualità e con forte connotazione tradizionale e locale in alcuni settori specifici, quali in particolare la viticoltura e l'orticoltura. Questa agricoltura di qualità, messa fortemente in discussione a partire dagli anni '60 del XX secolo e giunta ad uno stato di sostanziale abbandono tra gli anni '80 e '90, presenta attualmente significativi percorsi di ripresa. Questi percorsi riguardano essenzialmente alcune produzioni tradizionali (uvaggi e vini corrispondenti, ortaggi, formaggi, salumi e riso) e alcuni distretti territoriali ben delimitati (la Valle Staffora, le colline del Tortonese, la Lomellina a cavallo tra le due province).
- Una certa fragilità delle reti territoriali attive a sostegno di questi processi. I percorsi di recupero di un'agricoltura di qualità ricevono cioè impulso non tanto dalle organizzazioni di categoria o dalle strutture amministrative che a vario titolo hanno competenze in questo senso, quanto dall'iniziativa individuale di singoli produttori e dall'azione, spontanea o organizzata, di gruppi di consumatori.
- Un ruolo particolarmente significativo svolto, negli ultimissimi anni, proprio dai GAS nel sostenere le produzioni di qualità ed anche nell'orientare le scelte dei produttori nel senso della qualità, del recupero delle produzioni tradizionali, del rispetto della natura (produzioni biologiche) e del rispetto di criteri etici nella produzione.

Un ulteriore elemento ci ha poi indotti a scegliere proprio questi quattro GAS come protagonisti della ricerca. Si tratta di GAS che, sebbene in modo abbastanza debole, sono già integrati, all'interno di una rete di collaborazione territoriale. Esiste infatti una struttura InterGAS attraverso la quale i quattro GAS in oggetto, insieme ad altri del territorio, collaborano. Si tratta di una collaborazione che riguarda però aspetti essenzialmente logistico-gestionali (gestione condivisa di alcuni ordini e di alcune consegne, condivisione di alcuni produttori/fornitori, ecc.) e che non interessa invece aspetti più profondi e significativi dell'azione *gasista*, quali l'elaborazione condivisa di riferimenti valoriali, la realizzazione di distretti o reti di economia solidale a livello locale, la pianificazione di strategie d'azione sul territorio su temi specifici.

La rete collaborativa tra le quattro realtà non consiste quindi in una vera e propria struttura stabile e riconoscibile. Consiste piuttosto in una rete di legami personali, che coinvolge principalmente alcune figure *storiche* del movimento *gasista* nelle due province, e nel travaso di esperienze e di competenze tra i gruppi favorito dal ruolo chiave svolto da alcuni gasisti che hanno avuto in un recente passato una funzione decisiva nella nascita e nel radicamento dell'esperienza dei GAS nel territorio delle province di Pavia e di Alessandria.

Infine, un ultimo fattore che ha determinato la scelta dei quattro GAS è stato il fatto che potevamo contare su alcuni contatti personali all'interno dei gruppi, su alcune figure che avrebbero

potuto agevolare l'accettazione del ricercatore e dei diversi impegni che il progetto prevedeva per i *gasisti*. Per ragioni anche molto diverse tra loro ed assolutamente non preventivate, canali di comunicazione erano già aperti, direttamente o indirettamente, con i quattro GAS. Come ben sappiamo, e come avremo modo di vedere in modo più analitico nella terza parte di questo lavoro, l'accettazione del ricercatore, la costruzione di un legame empatico e di fiducia tra ricercatore e realtà investigata è un fattore decisivo nella ricerca orientata in senso etnografico. Entrare nei gruppi, venire accettato, essere nella condizione di poterne condividere dall'interno le dinamiche, è un fattore decisivo per il successo della ricerca etnografica e per la sua credibilità. Siamo partiti quindi dalla convinzione che il fatto di poter contare su alcuni contatti personali avrebbe certamente potuto agevolare la creazione di legami di fiducia, l'accettazione da parte dei gruppi, l'interazione e anche la continuazione, a ricerca conclusa, di rapporti di collaborazione funzionali al miglioramento di alcune dinamiche, alla messa a punto del potenziale educativo e alla crescita dell'efficacia dell'azione *gasista* sul territorio.

1.2 La ricerca sul campo. Struttura, obiettivi, modalità di realizzazione

La prima parte di questa ricerca è stata dedicata all'analisi e alla discussione critica di alcune tra le strutture concettuali portanti del paradigma della sostenibilità educativa. Suo approdo finale è stata la presentazione ragionata di alcuni dei punti di vista più significativi presenti nel dibattito internazionale e l'elaborazione di un'ipotesi di sistematizzazione in grado di costituire, crediamo, una base di riferimento significativa per la comunità scientifica e politica.

Realizzata questa messa a fuoco preliminare, la seconda parte del lavoro è stata invece dedicata ad una ricerca sul campo. Suo scopo fondamentale è stato quello di analizzare il rapporto tra orientamenti temporali, in particolare l'orientamento al futuro, e le differenti concezioni della sostenibilità in un campione significativo di adulti che aderiscono a Gruppi di Acquisto Solidale, dedicando un'attenzione particolare alle dinamiche educative informali⁸ entro le quali questi rapporti prendono forma.

La ricerca ha pertanto inteso incrociare tre distinti campi di interesse:

1. quello della **sostenibilità educativa**, con un'attenzione particolare per le diverse concezioni della sostenibilità cui essa può potenzialmente fare riferimento e per il ruolo che essa riserva al tema del futuro.
2. Quello dell'**educazione informale**, nella convinzione che si tratti di una modalità educativa destinata ad assumere in futuro un'importanza strategica per effetto delle trasformazioni in atto nel mondo contemporaneo e delle sue evidenti capacità di risposta alle criticità della società di oggi.
3. Quello dell'**educazione degli adulti**, di tutte le persone, in tutte le età e in tutte le dimensioni della vita.

Il filo conduttore che accomuna questi tre ambiti, e che ha di conseguenza costituito l'asse portante dell'intera ricerca, è senza dubbio quello della democratizzazione dei processi e delle organizzazioni. Si tratta di un ambito di ricerca intorno al quale c'è attualmente grande attenzione e nello stesso tempo preoccupazione (sia a livello politico che culturale), che sta generando progetti di innovazione e cambiamenti significativi nel modo stesso di affrontare la ricerca (Arandia, Alonso & Martines, 2005) e che avrà certamente in futuro grande importanza nel creare le condizioni per uno sviluppo giusto e quanto più possibile egualitario della cittadinanza.

⁸ Quelle dinamiche cioè nelle quali l'obiettivo educativo non è lo scopo primario, ma dove nondimeno si generano effetti educativi solo parzialmente intenzionali o del tutto non intenzionali.

Le domande che hanno guidato la ricerca sul campo sono le seguenti:

- a. quali sono gli orientamenti temporali condivisi, più o meno esplicitamente, dai soggetti coinvolti nei GAS studiati? In particolare, è vero che negli aderenti ai gruppi di acquisto solidale l'orientamento al futuro è particolarmente forte?
- b. Quali sono le concezioni della sostenibilità condivise, più o meno esplicitamente, dai *gasisti* coinvolti nelle quattro realtà studiate, cioè da soggetti che fanno parte di gruppi educativi informali rilevanti per la promozione della sostenibilità? Quali sono le fonti di ispirazione e i caratteri costitutivi di tali concezioni?
- c. Qual è il rapporto, se ve ne è uno, tra queste concezioni e le interpretazioni della sostenibilità elaborate negli ultimi decenni nel dibattito politico e accademico internazionale?
- d. Con riferimento ai gruppi educativi informali studiati, quali percorsi biografici (studio, lavoro, tempo libero, ecc.) sono stati importanti per la formazione di queste concezioni della sostenibilità?
- e. Che rapporto esiste nel campione studiato, se ne esiste uno, tra concezioni della sostenibilità e orientamento temporale, in particolare l'orientamento al futuro? È possibile che determinati orientamenti temporali siano buoni predittori di comportamenti orientati alla sostenibilità?
- f. Nei gruppi educativi informali studiati, esistono differenze significative tra i generi per quanto riguarda le concezioni della sostenibilità e le prospettive temporali? In particolare, è vero che le donne sono più marcatamente orientate al futuro?
- g. Nei gruppi educativi informali studiati, esistono differenze significative tra le diverse classi di età per quanto riguarda le concezioni della sostenibilità e le prospettive temporali?
- h. Quali forme originali ed innovative di cittadinanza vengono praticate all'interno di questi gruppi educativi informali? C'è coerenza tra queste forme e il punto di vista formulato dal paradigma della sostenibilità educativa sui temi della cittadinanza democratica attiva?

La ricerca sul campo è stata realizzata nel periodo compreso tra ottobre 2010 e ottobre 2011. Dopo la presentazione del progetto di ricerca ai GAS coinvolti (avvenuta nel mese di ottobre 2010) e la sua condivisione, si è avviata la realizzazione vera e propria della ricerca sul campo. Questa è stata realizzata attraverso quattro diverse attività:

- somministrazione a tutto il campione selezionato dello Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI), un questionario quantitativo in forma di scala Likert, per rilevare i diversi orientamenti temporali del campione.
- Somministrazione a tutto il campione selezionato di un questionario a risposta aperta per rilevare natura, caratteristiche ed origine delle diverse concezioni della *sostenibilità*.
- Interviste individuali semi-strutturate con alcuni testimoni privilegiati, per indagare a fondo i diversi *focus* d'attenzione dell'indagine e discutere alcuni aspetti particolarmente significativi emersi dai due questionari.
- Osservazione partecipante delle attività e analisi dei documenti dei GAS coinvolti.

Tre sono state le fasi di realizzazione della ricerca sul campo. In una prima fase, durante il mese di novembre 2010, è stato somministrato a tutto il campione selezionato (i soggetti che partecipavano in modo continuativo alle riunioni periodiche e alle attività organizzate dai GAS studiati) lo Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). In questo primo momento della ricerca sul campo è stato quindi utilizzato uno strumento di tipo strettamente quantitativo, ampiamente riconosciuto e già validato da numerose ricerche a livello mondiale, per raccogliere in modo rapido

ed efficace informazioni relativamente agli orientamenti temporali caratteristici dei soggetti coinvolti nella ricerca.

In una seconda fase, realizzatasi tra il dicembre 2010 e il gennaio 2011, è stato elaborato, testato e somministrato a tutto il campione selezionato (i soggetti che partecipavano in modo continuativo alle riunioni periodiche e alle attività organizzate dai GAS studiati) un questionario a risposta aperta⁹. Lo scopo di questa rilevazione è stato quello di individuare le diverse concezioni della sostenibilità eventualmente presenti nei GAS studiati e le loro rispettive fonti di ispirazione.

Nella terza fase, realizzata tra febbraio e giugno 2011, sono state realizzate e analizzate dodici interviste individuali semistrutturate con altrettanti membri dei GAS studiati (tre per ogni GAS). Lo scopo di queste interviste è stato quello di indagare a fondo, sistematizzare e inserire in una cornice interpretativa adeguata gli elementi significativi emersi nelle prime due fasi della ricerca sul campo relativamente a orientamenti temporali (in particolare l'orientamento al futuro), concezioni della sostenibilità e profilo dell'agire educativo messo in atto dai GAS studiati. Si è proceduto inizialmente (gennaio-febbraio 2011), sulla base della elaborazione dei risultati dei due questionari e degli elementi di riflessione sviluppati nella prima parte di questa ricerca, ad elaborare la struttura di fondo delle interviste. Nel periodo febbraio – marzo 2011 si sono concretamente realizzate le interviste stesse. Nel periodo aprile-giugno 2011 si è proceduto alla trascrizione delle interviste, alla loro analisi ed alla stesura delle note di commento ad esse relative.

Nel periodo giugno-ottobre 2011 sono state inoltre realizzate per i singoli GAS alcune *restituzioni*. Scopo di questi interventi è stato certamente quello di informare i *gasisti* sui risultati più significativi della ricerca, ma soprattutto di attivare dei percorsi di riflessione individuali e di gruppo su questi stessi aspetti ed eventualmente, in una prospettiva di medio termine, dei percorsi di formazione ed auto-formazione per gli stessi *gasisti*.

A queste azioni è stata associata, nel periodo ottobre 2010 – ottobre 2011, l'osservazione sistematica e la analisi-valutazione delle attività realizzate e dei documenti prodotti dai GAS coinvolti nella ricerca.

È evidente che proprio l'ultima fase del lavoro, quella dedicata alle interviste individuali, unitamente alla osservazione delle attività e all'analisi dei documenti dei GAS, costituisce il vero aspetto qualificante del lavoro sul campo, quello al quale ci si è affidati per la raccolta degli elementi decisivi per rispondere alle domande individuate al momento della stesura del progetto e degli ulteriori interrogativi sorti nel corso della ricerca.

I due questionari somministrati sono invece stati concepiti come strumenti funzionali ad una raccolta rapida ed efficace di informazioni preliminari sui temi investigati, strumenti utili essenzialmente per orientare in prima battuta la ricerca stessa e indirizzare le fasi successive, più significative e veramente cruciali, dell'indagine.

Come risulta evidente da questa presentazione schematica, nella realizzazione del lavoro sul campo ci siamo quindi affidati fondamentalmente ad una metodologia di ricerca qualitativa. Abbiamo fatto uso, in particolare, di alcune tra le tecniche di indagine caratteristiche di questa opzione: le interviste semi-strutturate in profondità, l'osservazione partecipante e l'analisi dei documenti. Si tratta di tecniche estremamente efficaci nel generare dati descrittivi e che consentono

⁹ Il questionario sulle concezioni della sostenibilità utilizzato in questa indagine, pur ispirato da una ricerca realizzata da Mario Freitas nel 2004 (*Concepções de desenvolvimento sustentável em estudantes de uma licenciatura em educação, em Portugal. Implicações para a reorientação curricular no âmbito da década das NU*), è frutto di un'elaborazione assolutamente originale e del tutto inedito.

di comprendere in profondità, dal punto di vista degli attori, i fenomeni sociali, i comportamenti (individuali e collettivi), i processi di cambiamento, così come le motivazioni e le credenze che stanno alla base delle scelte e delle azioni.

L'opzione qualitativa è stata la scelta metodologica di riferimento di questo studio. Solo in una fase iniziale ci siamo invece serviti di uno strumento di indagine caratteristico della metodologia quantitativa, il questionario a scala Likert. Questo strumento ci ha permesso di raccogliere rapidamente ed in modo efficace alcune informazioni utili per avviare ed orientare la fase successiva, cruciale, della ricerca sul campo. Il ricorso al metodo quantitativo e l'uso di uno dei suoi strumenti più caratteristici ha avuto quindi un carattere strumentale, funzionale cioè a garantire l'ottimizzazione e la massima efficacia all'opzione qualitativa.

La fase intermedia della ricerca sul campo è stata invece caratterizzata dall'uso di un questionario a aperto appositamente elaborato per questo studio. Proprio per le caratteristiche di questo strumento, questa fase ha rappresentato un momento di transizione, di passaggio, da una fase d'approccio alla ricerca caratterizzata dall'uso di uno strumento tipico della metodologia quantitativa alla fase decisiva della ricerca sul campo orientata invece metodologicamente in senso qualitativo. In particolare, i dati ottenuti attraverso il questionario aperto sono stati in prima battuta sottoposti a procedimenti di statistica descrittiva (analisi della frequenza delle risposte) e quindi elaborati ed analizzati in profondità attraverso procedimenti di analisi qualitativa. Il questionario a risposta aperta è stato perciò utilizzato come strumento introduttivo alle interviste individuali semi-strutturate e di supporto alla loro realizzazione. Le risposte ottenute sono servite ad orientare il lavoro del ricercatore nella stesura della traccia delle interviste, nella loro realizzazione e, infine, nel lavoro di organizzazione, interpretazione e discussione dei materiali emersi dalle interviste stesse. Uno strumento utile per ottenere una prima base di informazioni destinata ad essere approfondita, discussa e valutata nei suoi aspetti di dettaglio in un secondo momento attraverso un filtro ulteriore costituito dalle interviste individuali, dall'osservazione delle attività e dall'analisi dei documenti dei GAS oggetto di studio.

1.3 La ricerca sul campo. Le scelte metodologiche di fondo

In questo paragrafo cercheremo di giustificare, dal punto di vista epistemologico, la scelta di impostare questa ricerca sul campo su un *mix* particolare tra metodologia qualitativa e quantitativa. Descriveremo in termini molto generali la differenza tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa, forniremo alcune ragioni a supporto della scelta di associare ed integrare le due opzioni e, infine, ci concentreremo sulla presentazione delle caratteristiche specifiche dell'approccio etnografico, la metodologia sulla quale si basano fondamentalmente il progetto e la realizzazione di questa ricerca sul campo.

1.3.1 Metodologia quantitativa e metodologia qualitativa

Nell'ambito delle scienze sociali, la scelta del metodo secondo il quale organizzare la ricerca è stata storicamente condizionata da due diverse concezioni di base della realtà e della costruzione della sua conoscenza: l'oggettivismo (paradigma positivista) e il soggettivismo (paradigma interpretativo). La scelta di fondo, positivista o ermeneutica, determina l'uso nella ricerca scientifica di metodologie diverse, rispettivamente quella quantitativa e quella qualitativa.

Queste metodologie si distinguono per aspetti *ontologici* (relativi cioè alla natura specifica riconosciuta alla realtà studiata), *epistemologici* (relativi cioè ai criteri attraverso i quali si determinano la validità e la bontà della conoscenza), *metodologici* (relativi alle diverse vie e forme di ricerca sulla realtà) e *tecnico-strumentali* (relativi alle tecniche, agli strumenti e alle strategie di

raccolta delle informazioni). Di seguito, cercheremo sinteticamente di analizzare e discutere le differenze fondamentali tra metodologia quantitativa e qualitativa su questi quattro aspetti.

1.3.1.1 La metodologia quantitativa

Spesso ci si riferisce (soprattutto lo si è fatto in passato, in particolare a cavallo della metà del XX secolo) all'approccio di tipo positivista come al vero e proprio metodo scientifico, perché si tratta del tipo di orientamento metodologico predominante nelle scienze naturali, o almeno in una certa visione fortemente riduttiva di esse.

Il positivismo ha come principio fondativo quello dell'*oggettività*, ed è per questa ragione che nell'approccio positivista un'enfasi particolare viene posta sul dato osservabile, facendo della verificabilità empirica il criterio di validità degli enunciati. Pregiudizi, credenze, atteggiamenti, valori sono considerati elementi che vanno eliminati dall'orizzonte della ricerca, in modo che non possano *contaminare* il suo svolgimento e i risultati.

Per analogia con le scienze naturali, l'approccio quantitativo crede nella capacità della scienza di descrivere la realtà sociale, scoprire le leggi che governano il comportamento umano. Adotta i metodi delle scienze fisico-naturali che considera il modello della conoscenza scientifica e identifica come scopo della ricerca scientifica quello di spiegare, predire e controllare i fenomeni. Elabora teorie a partire dalle quali formula ipotesi, vere e proprie supposizioni sul corso futuro dei fenomeni, e progetta strategie opportune per metterle alla prova. Quando i risultati della ricerca confermano le ipotesi, la teoria viene corroborata. Se ciò non accade, le ipotesi, ed eventualmente anche la teoria, vengono abbandonate.

Nel caso dell'approccio quantitativo, la ricerca tende quindi a confermare una teoria alla quale ci si affida per spiegare una serie di fenomeni. La teoria viene difesa sino a che non viene smentita o non si è in grado di elaborare una più esplicativa (Hérendez Sampieri & altri, 2003, p. 10).

Come ben sintetizza Albert Gómez (2007), la metodologia quantitativa di tipo descrittivo è un metodo di ricerca che ha come obiettivo quello di esplorare e descrivere la realtà investigata per descriverla *così com'è*, senza interpretarla, attraverso i dati raccolti.

Possiamo riassumere le caratteristiche di fondo della metodologia quantitativa affermando che essa predilige l'uso del metodo ipotetico-deduttivo, persegue obiettivi nomotetici¹⁰, studia campioni di grandi dimensioni selezionati attraverso campionamento probabilistico, usa test e strumenti di misurazione oggettiva, si affida a tecniche di elaborazione statistica, fa generalizzazioni, considera il ricercatore un elemento esterno all'oggetto investigato (Úriz & altri, 2006, p. 68).

1.3.1.2 La metodologia qualitativa

Nel caso dell'orientamento ermeneutico, l'approccio è invece di tipo soggettivo e finalizzato fondamentalmente alla descrizione e alla comprensione più che alla spiegazione. L'attenzione è concentrata sull'esperienza vissuta e il ricercatore si presenta come un interprete, impegnato nella ricostruzione delle condizioni essenziali per la comprensione degli eventi e delle situazioni.

Secondo l'orientamento ermeneutico-interpretativo la comprensione dei problemi sociali non avviene attraverso la ricostruzione della loro origine. Al contrario, essa si basa sul riconoscimento che la realtà è una costruzione sociale in costante trasformazione e che pertanto non è possibile in nessun caso identificare e chiarire in modo definitivo le cause che stanno alla base di essa.

¹⁰ Vale a dire che tende a formulare leggi generali e a stabilire relazioni causali che implicino una spiegazione (*Erklären*).

La costruzione della conoscenza avviene, secondo questa prospettiva, secondo modalità induttive più che non deduttive (come nel caso dell'approccio positivista). A partire dall'osservazione delle caratteristiche e degli elementi che costituiscono un determinato fenomeno si elaborano per via induttiva generalizzazioni in grado di descrivere o spiegare il fenomeno stesso. Al contrario di quanto avviene nell'approccio positivista, in questo caso la teoria viene costruita a partire dalle osservazioni e attraverso un'interazione continua tra oggetto indagato e ricercatore.

La metodologia qualitativa, che si basa proprio sull'orientamento ermeneutico, afferma che gli atti sociali possono essere compresi solo a partire dal punto di vista specifico dell'attore sociale, comprendendo cioè le motivazioni e le credenze che stanno dietro alle azioni delle persone (Albert Gómez, 2007). Nella ricerca qualitativa perciò il ricercatore cerca di costruire in prima persona una comprensione olistica dell'oggetto di studio, descrivendo e interpretando i fenomeni sociali nel loro contesto naturale, secondo i punti di vista delle persone coinvolte e per come accadono. Come evidenzia Pérez Serrano (1994, p. 46), nel caso della ricerca qualitativa

“El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos.”

Secondo l'approccio qualitativo, l'essere umano possiede capacità di investigazione uniche e l'unica conoscenza valida è quella che il ricercatore ottiene accumulando le osservazioni e le induzioni compiute personalmente. Il ricercatore fa uso di una molteplicità di tecniche, alcune di tipo narrativo-personale (interviste, diari, biografie, memorie), altre di gruppo (*focus group*, gruppi di valutazione), attraverso le quali interpreta le informazioni espresse, individua la traccia dei temi emergenti ed elabora concetti attraverso i quali dar senso a ciò che osserva.

Possiamo allora riassumere le caratteristiche di fondo della metodologia qualitativa affermando che essa predilige l'uso del metodo induttivo, si concentra sull'*idiografia*¹¹, cioè sul particolare e sull'individuale, ha un carattere esploratorio e descrittivo, si concentra sulla interpretazione più che non sulla spiegazione, studia singoli contesti sociali, evita quanto più possibile la quantificazione e la misurazione dei fenomeni, considera il ricercatore nella sua relazione con l'oggetto investigato (Úriz & altri, 2006, p. 69).

Diversi studi recenti (Guba & Lincoln, 1985; Cólás & Buendía, 1992; Anguera & altri, 1998) hanno identificato come principi ispiratori della metodologia qualitativa i seguenti:

- **Concezione multipla della realtà.** Molte realtà non possono venir considerate in modo unitario, presentano molteplici sfaccettature e richiedono interpretazioni diversificate.
- **L'obiettivo scientifico principale è la comprensione dei fenomeni.** Si vuole arrivare a comprendere le relazioni strutturali interne ai fenomeni e non semplicemente il loro aspetto esterno.
- **Il ricercatore e l'oggetto studiato sono a tal punto interconnessi che si influenzano reciprocamente.** Si enfatizza il ruolo del ricercatore come strumento fondamentale della ricerca. (Albert Gómez, 2007, p. 149)
- **Si ricerca una conoscenza di carattere idiografico,** basata sulla descrizione in profondità di casi individuali e con l'obiettivo di indagare ciò che è unico, specifico, irripetibile di un contesto determinato e che è generalizzabile ad altre situazioni.

¹¹ E non invece sulla dimensione nomotetica, caratteristica invece della metodologia quantitativa.

- **La simultaneità dei fenomeni e le interazioni reciproche rendono impossibile distinguere le cause dagli effetti.**
- **La dimensione valoriale è implicita nella ricerca.**

Per comodità e viste le finalità limitate di questa discussione, possiamo riassumere il confronto tra metodologia quantitativa e qualitativa servendoci dell'efficace schema elaborato da Corbetta che riportiamo in figura tre.

	Ricerca quantitativa	Ricerca qualitativa
Impostazione della ricerca		
Relazione teoria-ricerca	Strutturata, fasi logicamente sequenziali Deduzione (la teoria precede l'osservazione)	Aperta, interattiva
Funzione della letteratura	Fondamentale per la definizione della teoria e delle ipotesi	Induzione (la teoria emerge dall'osservazione)
Concetti	Operativizzati	Ausiliaria
Rapporto con l'ambiente	Approccio manipolativo	Approccio naturalistico
Interazione psicologica studioso-studiato	Osservazione scientifica, distaccata, neutrale	Immedesimazione empatica nella prospettiva del soggetto studiato
Interazione fisica studioso-studiato	Distanza, separazione	Prossimità, contatto
Ruolo del soggetto studiato	Passivo	Attivo
Rilevazione		
Disegno della ricerca	Strutturato, chiuso, precede la ricerca	Destrutturato, aperto, costruito nel corso della ricerca
Rappresentatività	Campione statisticamente rappresentativo	Singoli casi non statisticamente rappresentativi
Strumento di rilevazione	Uniforme per tutti i soggetti. Obiettivo: matrice dei dati	Varia a seconda delle dell'interesse dei soggetti. Non si tende alla standardizzazione
Natura dei dati	<i>Hard</i> , oggettivi e standardizzati (oggettività vs. soggettività)	<i>Soft</i> , ricchi e profondi (profondità vs. superficialità)
Analisi dei dati		
Oggetto dell'analisi	La variabile (analisi per variabili, impersonali)	L'individuo (analisi per soggetti)
Obiettivo dell'analisi	Spiegare la variazione (la "varianza") delle variabili	Comprendere i soggetti
Tecniche matematiche e statistiche	Uso intenso	Nessun uso
Risultati		
Presentazione dati	Tabelle (prospettiva relazionale)	Brani di interviste, di testi (prospettiva narrativa)
Generalizzazioni	Correlazioni. Modelli causali. Leggi. Logica della causalazione	Classificazioni e tipologie. Tipi ideali. Logica della classificazione
Portata dei risultati	Generalizzabilità (al limite nomotetica)	Specificità (al limite idiografica)

Figura 3 Confronto tra ricerca quantitativa e qualitativa (tratto da Corbetta, 1999, p. 55)

1.3.1.3 Metodologia quantitativa e qualitativa possono coesistere?

Come ha osservato Leonardi (1991, p. 20), il confronto, spesso lo scontro, tra approccio quantitativo e qualitativo ha origini molto lontane ed ha sostanzialmente attraversato l'intera storia della cultura occidentale.

Nella ricerca sociale, il dibattito tra le due prospettive ha avuto un andamento sostanzialmente discontinuo. Si è passati dalla sostanziale convivenza negli anni Venti e Trenta del XX secolo, che ha generato un confronto vivace e dei risultati di grande rilievo, al sostanziale predominio dell'approccio quantitativo negli anni Quaranta, Cinquanta e in buona parte degli anni Sessanta, al riaprirsi del confronto nell'ultimo scorcio degli anni Sessanta (Schutz, 1967; Glaser & Strauss, 1967; Blumer, 1969), per approdare infine, a partire dagli anni Ottanta, all'affermazione sempre più impetuosa dell'approccio qualitativo sia nel dibattito metodologico che sul piano della ricerca concreta.

Non esiste attualmente nella comunità scientifica una risposta univoca alla domanda se sia meglio, nel senso del rigore scientifico e dell'efficacia conoscitiva, fare ricerca scientifica

affidandosi all'uno o all'altro orientamento metodologico. Per parte nostra, in questa ricerca ci siamo attenuti ad alcune convinzioni di fondo:

- che entrambi i metodi abbiano piena legittimità e pari dignità.
- Che nello sviluppo di una ricerca sociale la scelta tra l'uno e l'altro approccio, oppure la scelta di fare ricorso ad un mix particolare delle due prospettive, debba sempre dipendere dall'oggetto e dalle finalità della ricerca, più in generale dalle circostanze nelle quali ci si trova a operare e dalle opportunità che si danno (di osservare, di entrare in un determinato contesto sociale, di stabilire relazioni con gli attori, ecc.). Come afferma Michael Patton, "Preferisco il pragmatismo alla fedeltà unilaterale ad uno dei due paradigmi [...] rifiuto l'ortodossia metodologica a favore di una *appropriatezza metodologica* [...] in quanto differenti metodi sono appropriati per differenti situazioni (Patton, 1990, p. 38-9).
- Che, come sostiene Corbetta, opzione quantitativa e qualitativa non costituiscano esecuzioni tecnicamente differenti di un solo modo di intendere la realtà sociale e gli scopi della ricerca su di essa. Siamo cioè convinti che i due approcci sono

l'espressione diretta e logicamente consequenziale di due visioni epistemologiche, la declinazione in termini di metodi di ricerca di due diversi paradigmi che implicano modi alternativi di intendere la realtà sociale, gli obiettivi della ricerca, il ruolo del ricercatore, la strumentazione tecnologica. (Corbetta, 1999, p. 75)

- Che la diversità tra i due approcci non implichi il fatto che uno sia *giusto* e l'altro *sbagliato*. Si tratta, in realtà, di due punti di vista che possono offrire immagini diverse della stessa realtà e generare contributi significativi per la sua conoscenza. Scegliamo sempre una prospettiva, ma ce ne possono essere infinite altre.

Attraverso la valutazione dell'oggetto che ci accingevamo a studiare, delle finalità che ci proponevamo e delle circostanze nelle quali la ricerca si sarebbe sviluppata ci siamo convinti della necessità di optare per un'impostazione di tipo qualitativo, basata in particolare sull'uso delle metodiche e degli strumenti caratteristici dell'approccio etnografico. Nello stesso tempo, proprio la convinzione che i fenomeni sociali sono per definizione sfaccettati e multidimensionali e la valutazione delle circostanze nelle quali la ricerca si sarebbe sviluppata ci hanno convinto che sarebbe stato opportuno associare le due prospettive metodologiche, renderle per così dire complementari (Albert Gómez, 2007, p. 39).

Possiamo pertanto rappresentare visivamente il progetto della nostra ricerca come segue:

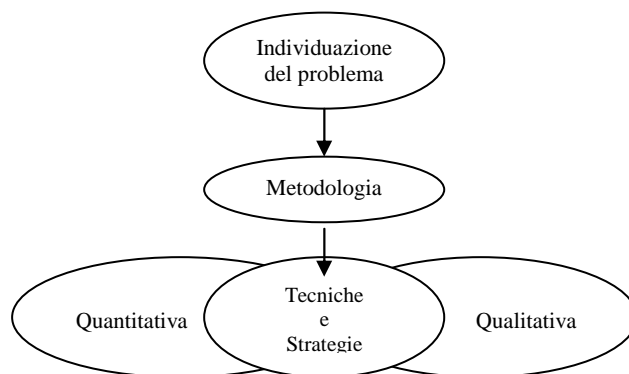


Figura 4 Progetto della ricerca

1.3.2 La metodologia adottata in questa ricerca

In considerazione delle finalità e degli obiettivi specifici di questa ricerca, nonché della natura della realtà sociale che ci accingevamo a studiare e delle circostanze nelle quali l'indagine si sarebbe sviluppata abbiamo deciso, come già detto, di adottare un approccio misto: qualitativo e quantitativo.

Un approccio di tipo multi-metodologico consente in generale di controllare e correggere i rischi insiti in entrambi gli approcci, quindi di aumentare il grado di efficienza della ricerca e la credibilità dei risultati. Permette di realizzare quella che Denzin (1978) per primo ha definito *triangolazione*, un sistema di studio combinato nel quale le scoperte realizzate attraverso un metodo ed i suoi strumenti vengono utilizzate per integrare, ed eventualmente rivedere e reinterpretare, i risultati dell'altro.

La triangolazione metodologica permette al ricercatore di ottimizzare i risultati dell'indagine utilizzando in modo combinato i diversi metodi, favorisce la costruzione di diverse prospettive secondo le quali mettere a fuoco e comprendere un determinato fenomeno sociale.

Nel caso particolare della nostra ricerca, la scelta della triangolazione metodologica è stata giustificata essenzialmente da quattro esigenze di base (Green & altri, 1989; Denzin & Lincoln, 1994):

- **Complementarietà.** Permettere l'emergere di risvolti inattesi e di aspetti nascosti interessanti per lo studio.
- **Sviluppo.** Utilizzare il metodo iniziale (nel nostro caso quello quantitativo) per favorire l'applicazione e l'ottimizzazione del secondo (nel nostro caso quello etnografico, decisivo per lo sviluppo della ricerca).
- **Avvio.** Utilizzare ognuno degli approcci metodologici per far emergere nuove prospettive e contraddizioni che spingano a discutere e rivedere i risultati conseguiti attraverso l'altro.
- **Espansione.** Aumentare il grado di efficacia e di affidabilità della ricerca.

Abbiamo scelto di realizzare la triangolazione tra metodo quantitativo e qualitativo nella forma sequenziale quantitativo-qualitativa. Le due metodologie sono state cioè utilizzate in successione temporale, utilizzando i risultati ottenuti nello studio quantitativo (lo ZTPI e in parte i risultati del questionario aperto) come punto di partenza per lo studio qualitativo. Problemi e tendenze evidenziati dallo studio quantitativo sono così serviti a orientare la fase qualitativa, mentre questa ha consentito di analizzare e discutere più in profondità quanto emerso nella prima fase e, a volte, di formulare delle ipotesi per la sua spiegazione.

La scelta di fare riferimento sul piano metodologico al paradigma qualitativo (Patton, 1990; Denzin & Lincoln, 1994; Maykut & Morehouse, 1994; Sandin Esteban, 2003; Albert Gómez, 2007; Sabirón, 2006) è stata motivata prima di tutto da alcune osservazioni di fondo. Diverse tendenze in atto nel mondo contemporaneo mostrano con molta chiarezza che siamo oggi sul punto di andare oltre i modi tradizionali di conoscere la realtà e di agire in essa. I processi di democratizzazione, globalizzazione, integrazione in atto a livello planetario, impongono di saper agire per creare opportunità di incontro e di dialogo tra soggetti. Queste opportunità vanno create negli spazi e nelle occasioni di interazione sociale alle quali quei soggetti partecipano, siano questi dei gruppi di acquisto solidale, dei centri di formazione per gli adulti, dei luoghi dove si fa ricerca, dei gruppi di volontariato o altro.

Nello stesso tempo, non possiamo dimenticare che stiamo assistendo a un cambiamento radicale per effetto del quale le società sono ogni giorno più dialogiche, il che significa fondamentalmente che nella scuola, nelle imprese, nelle organizzazioni della società civile il dialogo sta occupando spazi di interazione sociale precedentemente dominati da rapporti di potere e di autorità (Loza, 2005).

Di conseguenza, se le relazioni sono sempre più dialogiche altrettanto deve essere per la ricerca. È necessario cioè rimettere profondamente in discussione il modo di lavorare nell'ambito della formazione e della ricerca proprio dal punto di vista della dialogicità crescente della nostre società. È indispensabile saper tradurre in prospettive metodologiche concrete e innovative questa idea dell'incontro tra soggetti e a partire da essa agire, anche a livello di ricerca scientifica, per costruire le condizioni per una vera *orizzontalità* nell'interazione, avendo come obiettivo finale quello di creare le condizioni per un dialogo vero e paritario tra soggetti.

Queste riflessioni spingono ad impegnarsi per lo sviluppo e la messa a punto di un nuovo modello di ricerca scientifica in ambito sociale. Una ricerca che sappia porsi al servizio dei processi di trasformazione sociale in atto e che abbia come obiettivo di:

- Contribuire alla vera e propria rivoluzione dialogica in atto nella società contemporanea. (Flecha, 2005)
- Rafforzare un modello democratico di interazione sociale secondo il quale coloro che sono coinvolti nella ricerca ne sono veri e propri protagonisti e non semplici consumatori.
- Affidarsi ai principi dell'orizzontalità nelle relazioni sociali e ad una interpretazione del dialogo come processo interattivo nel quale si tiene conto dei contributi di ognuno riconoscendo ad essi eguale valore e dignità.
- Sviluppare un nuovo modello dialogico di ricerca, che sia in grado di costruire un dialogo egualitario nel quale “todas y todos tenemos voz y donde, principalmente, se han de oír y hemos de escuchar aquellas voces que hasta ahora han estado silenciadas”. (Grupo EUSSARE, 2005, p. 61)

Secondo questa nuova prospettiva, è necessario dare nuovo senso alla costruzione della conoscenza scientifica, riconoscere un forte protagonismo al mondo interpretativo delle persone, delle istituzioni e dei gruppi sociali, fare della comunicazione tra i soggetti, dell'intersoggettività, lo strumento in grado di facilitare l'appropriazione critica della realtà da parte dei soggetti, la costruzione di una conoscenza attiva e critica che abbia come fine quello di influire sui processi di trasformazione. (Alonso, Arandia & Martínez, 2005; Requejo, 2005)

A partire da queste premesse, il processo di ricerca scientifica in ambito sociale dovrebbe:

- Promuovere e sostenere processi connessi con i problemi sociali;
- Tenere in considerazione il suo impatto e l'effetto trasformatore che può produrre su contesti sociali non sostenibili;
- Comprendere le pratiche sociali e educative per trasformarle;
- Porre le fondamenta di una nuova visione olistica e partecipativa della conoscenza e operare per la sua diffusione.

Sullo sfondo di queste considerazioni di carattere generale, abbiamo scelto di affidarci per questa ricerca sul campo al paradigma qualitativo per le seguenti ragioni specifiche:

- La nostra ricerca si concentra su un contesto non controllabile.

- Intende generare dati descrittivi (le parole delle persone stesse, le condotte osservabili, ecc.) e ipotesi interpretative su questi dati.
- Il suo interesse è focalizzato sui processi e le dinamiche: come prendono forma e vengono condivise all'interno dei GAS concezioni della sostenibilità e orientamenti temporali? Come prendono forma e si sviluppano le dinamiche educative informali e che importanza hanno queste per l'organizzazione e lo sviluppo di quelle concezioni e di quegli orientamenti?
- La ricerca intende raccogliere e organizzare le esperienze dei GAS con lo scopo di individuare dei punti comuni attraverso strategie di tipo induttivo.
- Nella ricerca, il ricercatore viene coinvolto direttamente come strumento e risorsa per lo sviluppo della ricerca stessa.
- Lo studio ha le caratteristiche di una ricerca sul campo, vuole mettere a disposizione dati reali, profondi, dettagliati, studia una realtà complessa, sfaccettata, multidimensionale, instabile.

Sulla base di questi orientamenti, sul piano metodologico ci siamo attenuti ai seguenti criteri di riferimento:

1. **Carattere induttivo.** Il ricercatore:
 - Comprende e sviluppa ipotesi a partire dalla regolarità dei dati raccolti, non raccogliendo dati per verificare ipotesi o teorie prestabilite.
 - Si affida ad un progetto di ricerca flessibile.
 - Avvia il proprio studio con interrogativi formulati in modo vago.
2. **Comprendere il contesto e le persone secondo una prospettiva olistica:**
 - Le persone, i contesti o i gruppi non vengono ridotte a semplici variabili, ma considerati come una totalità.
 - Le persone vengono studiate nelle situazioni in cui si trovano (e a volte alla luce del loro passato).
3. **Essere sensibili agli effetti che il ricercatore provoca su coloro che sono oggetto del suo studio. Il ricercatore:**
 - Interagisce con gli informatori in modo naturale. Sebbene non possa evitare di influenzare le persone che studia, cerca di controllare e ridurre al minimo questa influenza.
 - Nell'osservazione cerca di non interferire con la struttura.
 - Segue il modello di una conversazione normale, informale, più che non quello di uno scambio formale di domande e risposte.
4. **Cerca di comprendere le persone nella loro cornice di riferimento. Il ricercatore:**
 - Cerca di identificarsi con le persone che studia per comprendere come esse fanno esperienza della realtà.
 - Sospende o mette da parte le proprie credenze e inclinazioni.
 - Osserva le cose come se accadessero per la prima volta (non dà nulla per sottinteso).
5. **Tutti i punti di vista vengono ritenuti egualmente validi.** Si cerca una comprensione dettagliata dei punti di vista delle altre persone (non la *verità* o la *moralità*).
6. **Carattere umanista.** Consente di conoscere l'aspetto personale, la vita interiore, le prospettive, le credenze, le concezioni, i successi e gli insuccessi. Il metodo secondo il quale si studiano le persone influenza il modo di vederle.
7. **Enfasi sui criteri di validità della ricerca,** in modo da garantire una corrispondenza stretta tra i dati e ciò che realmente le persone fanno e dicono. Osservando le persone nella loro vita quotidiana, ascoltandole mentre parlano e leggendo i documenti che producono, il ricercatore qualitativo:

- Ottiene una conoscenza diretta, non filtrata da concetti, definizioni operazionali e scale classificatorie.
 - Esalta l'aspetto della validità, a fronte del ricercatore quantitativo che insiste invece sulla affidabilità e la riproducibilità della ricerca.
8. **Ricerca sistematica e rigorosa, non standardizzata**, che controlla i dati che registra e non crede nella possibilità di conseguire un'affidabilità assoluta.
9. **La ricerca come arte.**
- Flessibilità nel condurre lo studio: si seguono orientamenti e non regole.
 - Il metodo è al servizio del ricercatore, che non è invece subordinato a un procedimento o a una tecnica.
 - La ricerca come processo empirico e non come mera speculazione, interpretazione o riflessione del ricercatore.
 - Si studiano qualità o entità qualitative per comprenderle entro il particolare contesto al quale appartengono.
 - Ci si concentra su significati, descrizioni e definizioni collocandoli in un contesto specifico.
 - Si ha come obiettivo la conoscenza di processi soggettivi, del significato delle azioni secondo la prospettiva degli stessi attori.
 - I dati vengono interpretati all'interno di un contesto, non si fanno generalizzazioni. Si studia il modo in cui i processi si svolgono entro un determinato contesto e si mettono in relazione ciò che si intende studiare con i contesti che lo influenzano in quanto fenomeno.
 - Scarsa enfasi su protocolli di ricerca standardizzati.
 - Si fa un uso creativo del metodo e lo si adatta alla situazione specifica. Si fa quindi uso di tecniche e strategie di ricerca diversificate.

Per inquadrare in modo chiaro la struttura metodologica della nostra ricerca, che come detto utilizza come strategia investigativa fondamentale l'approccio etnografico, analizziamo di seguito alcune tra le caratteristiche più significative di questo metodo. È evidente che le caratteristiche che andremo via via identificando costituiscono altrettanti tratti distintivi della nostra ricerca sul campo.

1.3.2.1 Il metodo etnografico

Letteralmente, la parola *etnografia* deriva dal greco antico *éthnos* (*ἔθνος*), popolo, e *graphé* (*γράφῆ*), descrizione. La parola significa quindi, come ha osservato Woods (1987, p. 12), descrizione di un modo di vita, di una popolazione o di un gruppo di individui.

L'etnografia è una modalità della ricerca caratteristica delle scienze sociali, che trova la propria origine nell'antropologia culturale e che appartiene alla famiglia della metodologia qualitativa. Da un punto di vista generale, il metodo etnografico è quindi un approccio ampiamente utilizzato in studi e ricerche che rivolgono i loro interessi ai comportamenti umani, ai contesti di vita e ai processi sociali, culturali, educativi in essa attivati.

Molti autori hanno elaborato definizioni dell'etnografia sostanzialmente parallele e/o complementari. Per esempio, Goetz & LeCompte (1988, p. 28) la definiscono come descrizione o ricostruzione analitica di scenari e gruppi culturali non contaminati; Fetterman (1989, p. 11) la interpreta come arte e scienza che si occupa di descrivere un gruppo o una cultura; Aguirre (1995, p. 3) la intende come studio descrittivo di una cultura, di una comunità o di alcuni loro aspetti nella prospettiva di una comprensione globale.

Il termine *etnografico* indica, comunemente, quel procedimento di indagine empirica che intende illustrare e descrivere la vita quotidiana e l'esperienza dei soggetti così come appaiono nei contesti

di vita naturali, rilegendoli attraverso la conoscenza e la comprensione dei processi di attribuzione di senso ai fenomeni studiati da parte dei soggetti stessi. La ricerca etnografica è dunque rivolta alla conoscenza del punto di vista dei *nativi* (i soggetti protagonisti di un certo contesto sociale) e il suo fine è la descrizione delle pratiche culturali osservate attraverso un lavoro di traduzione e di interpretazione.

Più specificamente, per quanto riguarda l'identificazione delle caratteristiche peculiari della ricerca etnografica, dobbiamo osservare che le posizioni presenti nel dibattito contemporaneo sono molto controverse (Spradley, 1979; Gumperz, 1981; Lutz, 1981; Rodríguez Gómez & altri, 1996, p. 44; Sabirón Sierra, 2006). Seguendo la linea della riflessione elaborata da diversi autori (Rodríguez Gómez & altri, 1996; Latorre, 2003; Atkinson & Hammersley, 1994; Sabirón Sierra, 2006), è però possibile identificare alcune caratteristiche distintive della ricerca etnografica nel campo delle scienze sociali.

- È un metodo che cerca di comprendere il modo di vita di una unità sociale concreta.
- Vuole descrivere o interpretare attraverso una ricostruzione analitica la cultura, le forme di vita e la struttura sociale del gruppo oggetto di studio.
- Si concentra sull'esplorazione preliminare della natura del fenomeno sociale che studia prima di dedicarsi a verificare ipotesi su di esso.
- Ha la tendenza a lavorare su dati non strutturati, vale a dire su dati non codificati o non codificabili secondo un sistema chiuso di categorie analitiche.
- L'analisi dei dati implica l'interpretazione dei significati e delle funzioni delle condotte dei soggetti e dei gruppi. Tale interpretazione viene affidata a descrizioni e spiegazioni verbali, mentre all'analisi quantitativo-statistica viene riconosciuto un ruolo secondario.
- Ha carattere olistico, nel senso che descrive i fenomeni nella loro globalità e nel loro contesto naturale.
- Ha perciò anche un carattere naturalistico (Denzin & Lincoln, 1994, p. 4), nel senso che studia le persone nel loro *habitat* naturale.
- Utilizza il metodo induttivo, fa leva cioè sulle evidenze ottenute per l'elaborazione delle proprie ipotesi e teorie.
- Si affida alla capacità empatica e all'abilità del ricercatore per lo studio dei propri oggetti. L'attività di indagine etnografica è legata ai rapporti umani che il ricercatore crea con i suoi soggetti tramite il contatto quotidiano, l'osservazione e la sua partecipazione alle loro pratiche quotidiane. Questi ultimi sono coinvolti direttamente nel processo di ricerca perchè le loro strategie interpretative e il modo con cui assegnano un significato a un evento sono essenziali al ricercatore etnografo impegnato, sul campo, per capire e ricostruire in modo adeguato e fedele quanto accade e perché accade.
- Ha carattere fenomenologico (emico), studia cioè i significati dal punto di vista degli attori sociali. Il ricercatore etnografo studia una comunità culturale attraverso l'osservazione delle sue pratiche, delle forme del parlare e del vivere quotidiano interpretando e ricostruendo, poi, la cultura del contesto attraverso i significati ritenuti rilevanti per i membri della comunità stessa.
- Contestualizza i dati, ne inserisce cioè la comprensione entro una prospettiva più ampia.
- Non esprime giudizi di valore. Nel proprio lavoro, il ricercatore evita di emettere giudizi di valore su quanto osserva e mantiene ben separati.
- Ha carattere riflessivo e non puramente descrittivo. Osservazione e giudizio conoscitivo sono chiaramente distinti.
- Si concentra su un numero ridotto di casi, a volte su singole situazioni, che vengono descritti ed analizzati in modo dettagliato e analitico.

- È un procedimento di indagine di natura empirica, che impegna il ricercatore nell'esperienza di lavoro sul campo, un'esperienza di partecipazione e di osservazione delle attività quotidiane molto ravvicinata e prolungata nel tempo.
- Ha carattere emancipativi, agisce cioè per “la emancipación de las personas a través del conocimiento científico de la cultura y de la sociedad” (Sabirón Sierra, 2006, p. 53).

La ricerca etnografica si concentra perciò sullo studio di un gruppo sociale o culturale. Il suo obiettivo è quello di descrivere ed interpretare lo stile di vita di questo e l'oggetto del suo studio sono i significati che eventi, atteggiamenti, credenze, ecc. hanno per una determinata cultura o per un gruppo specifico. Per questo, l'attenzione del ricercatore etnografico non si limita semplicemente alla descrizione dei fatti osservati, ma si concentra sull'analisi dei significati dei comportamenti, del linguaggio, delle interazioni all'interno di un gruppo.

Nell'interpretazione odierna il lavoro etnografico non si risolve più quindi semplicemente nella raccolta dei dati osservabili e nella loro descrizione-catalogazione. La descrizione etnografica rinvia invece sempre di più al problema dell'interpretazione dell'oggetto etnografico, della sua *traduzione*, quindi alla prospettiva del soggetto che osserva e alla dimensione *dialogica* del lavoro sul campo, cioè all'interazione tra etnografo e *nativi*. Il centro dell'attenzione dell'etnografo è pertanto la dimensione dei significati e il problema di fondo della ricerca etnografica è capire cosa significano per i soggetti/protagonisti le azioni, le pratiche e i comportamenti osservati.

Un aspetto caratteristico della ricerca etnografica, che la distingue da ogni altro tipo di ricerca, è l'importanza che in essa assume la scelta del gruppo o della cultura su cui concentrare l'attenzione. Nell'approccio etnografico questo aspetto diventa infatti assolutamente centrale, al punto da essere in molti casi prioritario anche rispetto alla scelta dello stesso tema oggetto della ricerca.¹²

La ricerca etnografica descrive gli eventi che avvengono nella vita di un gruppo, tenendo in particolare considerazione le strutture sociali, i comportamenti dei membri del gruppo, le loro interpretazioni della cultura di appartenenza. Mira alla ricostruzione interpretativa di carattere analitico della cultura, delle forme di vita e delle strutture sociali del gruppo studiato. È una modalità di ricerca di tipo naturalista basata sull'osservazione, descrittiva, contestuale e aperta, un approccio che cerca di comprendere un gruppo sociale nel suo contesto naturale e dal punto di vista dei suoi membri. (Albert Gómez, 2001, p. 203)

L'approccio etnografico non mira quindi semplicemente alla descrizione di una cultura, di un gruppo o di un suo aspetto specifico. Il metodo etnografico ricerca invece sempre la riflessione in profondità, si esercita in un lavoro di comprensione ed interpretazione nel tentativo di dare senso ai dati che ottiene e di ricostruire i significati che questi dati hanno per coloro che vivono un gruppo e le sue dinamiche, tende alla comprensione e alla rappresentazione del punto di vista altrui, attraverso la produzione di descrizioni interpretate.¹³

Attraverso il metodo etnografico si osserva la realtà per riflettere su di essa e comprenderla. A partire dalla riflessione il ricercatore attribuisce significati a ciò che vede ed ascolta, cerca di comprendere il significato di ciò che accade dal punto di vista stesso dei soggetti che prendono parte al processo della ricerca, cerca di pensare secondo la logica caratteristica dei protagonisti della

¹² Spesso infatti nella ricerca etnografica i problemi e gli aspetti su cui si focalizza l'indagine emergono solo in un secondo momento e come conseguenza dell'analisi dei dati emersi dall'osservazione.

¹³ È soprattutto per iniziativa di autori quali Clifford Geertz che tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento è venuto delineandosi il carattere riflessivo dell'etnografia postmoderna, considerata non più un metodo volto a scoprire realtà oggettive, bensì come il prodotto di una conoscenza situata.

ricerca, contestualizza le informazioni, analizza i modelli di comportamento per comprendere perché i soggetti agiscono e pensano in un certo modo.

Come ha molto opportunamente osservato Griaule, la ricerca etnografica è un'operazione strategica, ricerca indiziaria di tracce, sottrazione di informazioni che si realizza attraverso un complesso tira e molla tra etnografo e *nativi*, cioè tra soggetti portatori di interessi diversi e mai pienamente conciliabili.

Pur in un quadro di notevole libertà e flessibilità, l'attività del ricercatore etnografico si ispira fondamentalmente ad alcuni criteri specifici (Spindler & Spindler, 1992, pp. 63-72). In primo luogo l'osservazione deve essere svolta dal ricercatore direttamente e in modo tale da condizionare il meno possibile l'azione sociale investigata. In secondo luogo, il ricercatore deve immergersi nella realtà studiata per un tempo prolungato, sufficiente a dargli la possibilità di osservare ripetutamente i fenomeni e le dinamiche oggetto della sua attenzione. La ricerca deve poter contare su una quantità consistente di dati, elementi osservativi di natura anche molto varia che l'etnografo deve raccogliere in ogni situazione possibile.

La ricerca etnografica ha poi un carattere evolutivo, è aperta alla possibilità di modificare le proprie prospettive, le proprie domande e le proprie aspettative in ogni momento dello studio. La cornice operativa di riferimento che il ricercatore si dà deve essere sufficientemente aperta e flessibile da consentire di abbracciare il fenomeno studiato nel modo più ampio possibile. Infine, l'approccio etnografico fa uso di una notevole varietà di metodi per la raccolta dei dati per aumentare la base osservativi disponibile e per corroborare dati e interpretazioni attraverso osservazioni ripetute, in situazioni diverse, attraverso modalità differenti. I principali tra questi metodi sono l'osservazione partecipante, le interviste, in particolar modo le interviste in profondità, l'analisi dei documenti (scritti, fotografici, grafici, audio, video, ecc), l'analisi di diari o testi di vario tipo, le storie di vita. l'utilizzo di informatori privilegiati.

Come vedremo in modo più analitico nei paragrafi successivi di questo capitolo, nel proprio lavoro il ricercatore etnografico deve in ogni caso prestare molta attenzione ad alcuni aspetti specifici (Patton, 1990):

- Essere descrittivo ed analitico nel prendere appunti.
- Accumulare grandi quantità di dati provenienti da fonti e prospettive differenti.
- Triangolare e validare in modo incrociato le informazioni continuamente.
- Fare ampio uso di citazioni letterali di quanto affermato dagli attori.
- Selezionare con molta attenzione gli informatori privilegiati e tener sempre conto che la loro prospettiva è per definizione limitata.
- Impegnarsi per generare una sorta di circolarità ermeneutica attraverso l'interazione dialogica continua tra osservatore-osservato, tra ricercatore e informatore-nativo.
- Prestare un'attenzione del tutto speciale al modo di esprimersi degli attori sociali studiati. Ciò significa da un lato proporsi ad essi con atteggiamenti improntati all'ascolto in grado di enfatizzare e confermare il loro ruolo di soggetti produttori di significati, di valori e di senso; dall'altro, dedicarsi a un lavoro di traduzione non solo linguistica ma anche concettuale.
- Essere consapevole delle tappe di sviluppo della ricerca.
- Farsi coinvolgere per quanto possibile nella realtà sociale studiata, mantenendo al tempo stesso ferma la prospettiva analitica e l'obiettivo ultimo del lavoro: valutare. Il ricercatore etnografico deve saper tenere un punto di vista distaccato e nel contempo farsi il più possibile *indigeno*.

- Mantenere sempre ben distinte descrizioni, interpretazioni (proprie e altrui) e valutazioni (proprie e altrui). La scommessa metodologica su cui si fonda l'approccio etnografico è quella di descrivere il mondo dall'interno mostrando la coerenza logica e culturale di alcune pratiche senza perdere la prospettiva esterna, vale a dire senza perdere la dimensione di straniero tipica dello sguardo del ricercatore che deve fare in modo da non essere sommerso e travolto dai dati.

È possibile studiare secondo il metodo etnografico qualsiasi entità sociale le cui relazioni siano regolate da scopi, usi, norme, diritti, obblighi reciproci. Possiamo definire *etnografia educativa* l'applicazione del metodo etnografico allo studio di una unità sociale caratterizzata, più o meno esplicitamente e consapevolmente, da finalità educative. La finalità dell'etnografia educativa è, come ha sottolineato Sandín Esteban (2003), quella di offrire dati e interpretazioni utili per descrivere situazioni, interazioni, attività e credenze di coloro che prendono parte a contesti educativi e di favorirne la comprensione in profondità.

Anche per questo abbiamo scelto il paradigma etnografico come opzione metodologica di base per la realizzazione di questo studio sul campo. Il metodo etnografico è infatti particolarmente adatto allo studio dei fenomeni e delle interazioni educative per tre ragioni fondamentali. In primo luogo perchè offre un paradigma metodologico flessibile che permette di studiare i processi e le interazioni educative rispettando le caratteristiche peculiari della loro connotazione culturale: dialogicità e collaboratività. Il metodo etnografico consente cioè di approfondire i significati dei fenomeni studiati tenendo conto delle posizioni dei soggetti-protagonisti che, in tutte le fasi della ricerca, vengono chiamati in causa come interlocutori privilegiati. L'idea di fondo è che la conoscenza sia un processo dialogico e negoziato che tiene insieme ricercatori e soggetti, e mentre i primi osservano e studiano un fenomeno, i secondi hanno la possibilità di diventare più consapevoli dei propri processi di attribuzione di senso dovendo presentarli ad altri.

In secondo luogo perchè l'approccio etnografico si basa su un'idea non unilaterale e monodirezionale della ricerca empirica: la ricerca sul campo non può realizzarsi se non tenendo presenti l'esperienza del ricercatore e dei suoi informatori, il che richiede procedure di indagine non lineari. Con la propria presenza, l'etnografo mentre *registra* modifica il contesto; l'interazione che crea con i soggetti influenza il percorso di ricerca, la scelta del metodo, gli esiti ed i soggetti stessi.

In terzo luogo perchè la ricerca etnografica si affida a quella che potremmo definire una *casualità rigorosa* che spinge tanto il ricercatore quanto i soggetti studiati ad uscire dalla dimensione etnocentrica della conoscenza.

1.4 La ricerca sul campo. Il processo, gli strumenti, i criteri

1.4.1 Il processo della ricerca

Per definizione, le fasi di realizzazione di un processo di ricerca etnografica non sono codificate in modo rigido. È possibile quindi adottare la progressione generalmente stabilita per la metodologia qualitativa, adattandola ovviamente di volta in volta alle caratteristiche e alle peculiarità del progetto di ricerca, del tema, dell'oggetto e delle situazioni che si devono affrontare nella concreta realizzazione dello studio.

Nel caso specifico della nostra ricerca sul campo, abbiamo fatto nostro il seguente schema, elaborato da Albert Gómez (2007, p. 208) specificamente per la ricerca etnografica:

1. Generazione di idee (ideazione)

2. Impostazione del problema
3. Definizione del progetto di ricerca
4. Elaborazione della cornice teorica
5. Definizione del campione
 - a. Identificare l'ambito sociale e definire le modalità di ingresso del ricercatore
 - b. Identificare gli informatori privilegiati
 - c. Sviluppare le relazioni sociali nel contesto sociale della ricerca
6. Strumenti per la raccolta dei dati
 - a. Raccogliere i dati nel contesto sociale analizzato
 - b. Raccogliere i dati all'esterno del contesto sociale analizzato
7. Trattamento e analisi dei dati
8. Elaborazione del rapporto di ricerca
9. Valutazione della ricerca

Nello stesso tempo, abbiamo cercato di applicare questo schema in modo quanto più possibile flessibile, introducendo nuove fasi o rimodulando quelle previste ogniqualvolta sembrava opportuno farlo. Effettivamente, durante lo svolgimento della ricerca abbiamo modificato il profilo del campione cui sarebbero stati somministrati i questionari, sono state modificate le modalità di validazione del secondo questionario, si è deciso di prolungare nel tempo (rispetto a quanto previsto) l'osservazione partecipante e di ampliare la tipologia dei documenti da analizzare, ecc..

Da un punto di vista generale, in questa esperienza di ricerca abbiamo cercato di ispirarci a quel modello dell'apprendimento che a partire dagli studi di Lindemann (1945) e Lewin (1946), passando poi attraverso le ricerche di Dewey (1964, 1971), Kolb (1984) e di altri (come Mezirow, 1991 e Knowles, 1996 e 2002), costituisce il fondamento di tutti gli approcci di tipo esperienziale, tanto in ambito educativo quanto nella ricerca sociale.

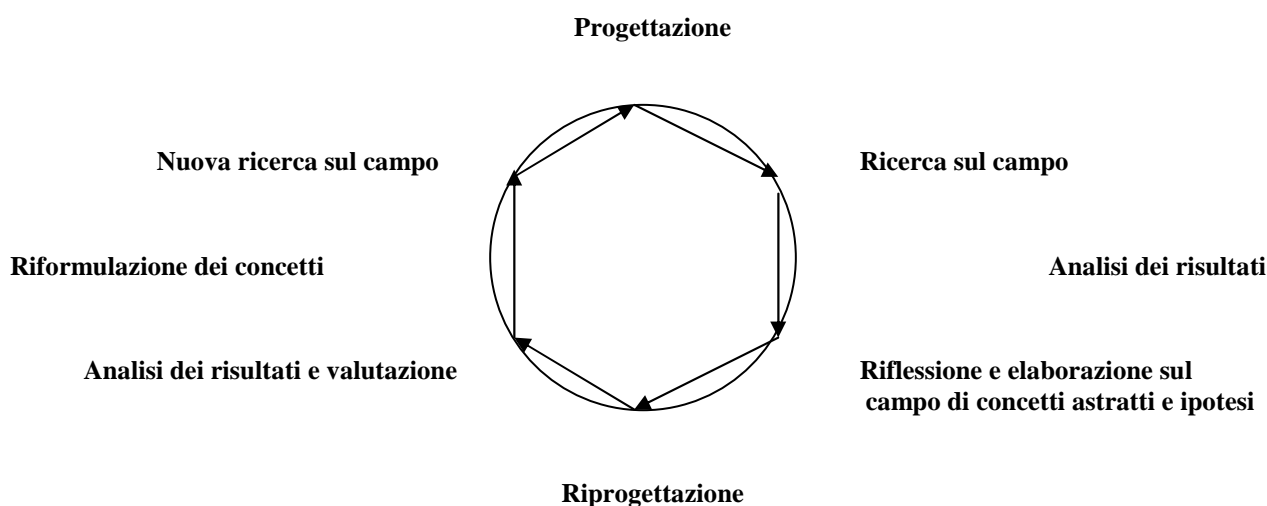


Figura n. 5 Descrizione dinamica del processo di ricerca secondo i modelli di Lewin e di Kolb – Rielaborazione propria

Facendo riferimento alle indicazioni di Webster e Mertova (2007, p. 106), possiamo riassumere le caratteristiche del processo della nostra ricerca sul campo attraverso il diagramma seguente. Esso presenta staticamente il processo, mettendo in rilievo gli aspetti che hanno influito a livello organizzativo e processuale sullo sviluppo della ricerca.

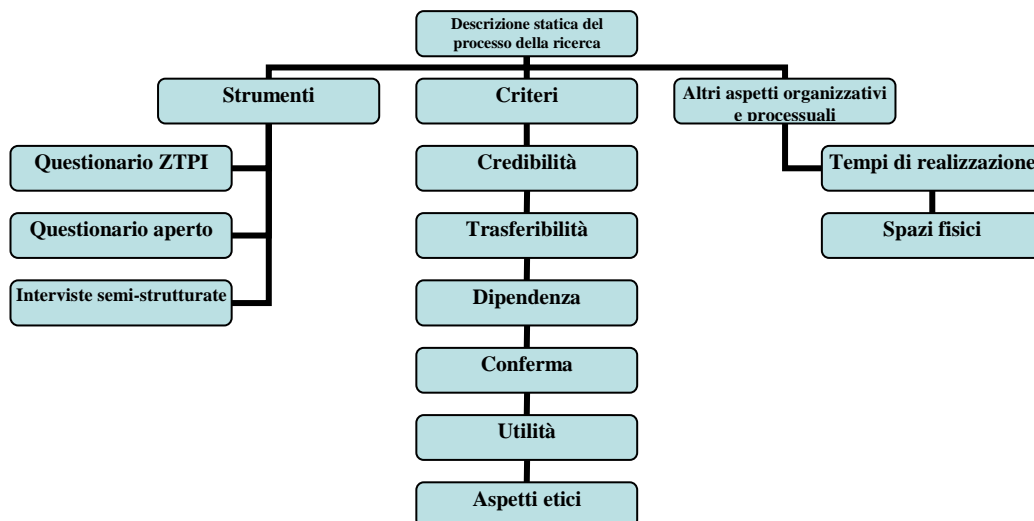


Figura 6 Descrizione statica del processo della ricerca

1.4.2 Gli strumenti della ricerca

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati in questa ricerca, presentiamo sinteticamente le loro caratteristiche in una tavola riassuntiva. Una descrizione più dettagliata ed analitica seguirà nella singole sezioni di questo stesso capitolo.

Metodo di ricerca		Strumento
Ricerca quantitativa attraverso questionario		Questionario ZTPI
Ricerca quantitativa/qualitativa attraverso questionario		Questionario aperto
Osservazione partecipante	Partecipazione – osservazione	Protocollo flessibile
	Registrazione	
	Appunti, note, commenti	
	Analisi	
Analisi di documenti	Raccolta – organizzazione	Protocollo flessibile
	Appunti, note, commenti	
	Analisi	
Interviste individuali	Intervista semi-strutturata	Protocollo flessibile
	Registrazione	
	Trascrizione – analisi	

Figura 7 Tavola riassuntiva degli strumenti utilizzati

1.4.3 I criteri della ricerca

Credibilità – Per credibilità si intende l’isomorfismo tra i dati raccolti e la realtà (Sabirón, 2006, p. 408). Suo obiettivo è di dimostrare che la ricerca è stata condotta in modo da garantire una corretta identificazione del tema di studio e una sua descrizione rigorosa e credibile.

Nel nostro caso, la credibilità della ricerca è stata assicurata fundamentalmente attraverso le seguenti tecniche:

- **l’osservazione prolungata.** Il ricercatore si è immerso nel campo di studio per un lasso di tempo molto prolungato, tale da garantire una messa a fuoco più diretta e profonda degli aspetti rilevanti per la ricerca.
- **La triangolazione.** Scopo di questa tecnica è quello di garantire l’indipendenza dei dati dal ricercatore. Può essere ottenuta raccogliendo elementi significativi da diversi punti di

vista per poi compararli, procedendo cioè ad una triangolazione tra diverse fonti di informazione, tra differenti strumenti e metodi di raccolta dei dati (Sabirón, 2006, p. 408). Tra i diversi tipi di triangolazione possibile, in questo studio abbiamo utilizzato i seguenti:

- ✓ Triangolazione di tempo: abbiamo raccolto informazioni in diversi momenti per confermare la loro persistenza e stabilità;
 - ✓ triangolazione di spazio: abbiamo raccolto informazioni in diversi contesti, nel nostro caso in quattro GAS operanti su diversi territori;
 - ✓ triangolazione metodologica: abbiamo utilizzato metodologie diverse per la raccolta dei dati (due tipi di questionari, osservazione partecipante, analisi di documenti e, soprattutto, interviste in profondità);
 - ✓ triangolazione di dati: abbiamo utilizzato una notevole varietà di fonti di informazione
- **La verifica con i protagonisti della ricerca.** Abbiamo messo continuamente a confronto i dati e le interpretazioni elaborate con il punto di vista di alcuni tra i protagonisti della ricerca.

Trasferibilità – Il criterio della trasferibilità fa riferimento alla possibilità di applicare i risultati della scoperta ad altri contesti. Come abbiamo visto, dal momento che i fatti sociali dipendono strettamente dal contesto al quale si riferiscono la ricerca qualitativa evita le generalizzazioni. Ciononostante, per confrontare ciò che è comune e ciò che è specifico e per dimostrare in quale misura le ipotesi formulate possono verificarsi anche in scenari diversi, la ricerca qualitativa ricorre al cosiddetto campionamento di tipo teorico. Pur senza pretendere di essere rappresentativo o caratteristico, esso consente di raccogliere la maggior quantità di informazioni possibili utili per chiarire fenomeni e situazioni e per permettere eventualmente di comparare scenari diversi (Albert Gómez, 2007, p. 154).

Come ha opportunamente sottolineato Sabirón (2006, p. 410), la trasferibilità in uno studio qualitativo può essere relativa da un lato ai processi e dall'altro ai risultati. Per quanto riguarda i processi, il processo di ricerca che abbiamo seguito viene analiticamente descritto in altre parti di questo lavoro, permettendo così al lettore e ad altri ricercatori eventualmente interessati di riprodurlo in contesti analoghi e di esportarlo/adattarlo a contesti affini in vista di una comparazione. Per quanto riguarda invece i risultati, le informazioni ottenute e le ipotesi formulate sono il risultato di una raccolta meticolosa, frutto di triangolazioni, dibattiti e comparazioni in vari contesti. Esse sono in grado di offrire riflessioni e spunti molto interessanti per la comprensione non solo del fenomeno dei GAS ma anche di una serie di universi sociali emergenti con forza dalla complessità del mondo odierno.

Correlazione – Ispirandoci a quanto suggerito da diversi autori (Sabirón, 2006, p. 411; Albert Gómez, 2007, p. 154), in questa ricerca ci siamo affidati ad una strategia di correlazione basata sulla saturazione delle informazioni ottenute nel corso della realizzazione delle diverse attività previste nelle distinte fasi della ricerca. Ci siamo impegnati a definire dei processi di revisione che permettessero al ricercatore di esaminare i percorsi effettuati (nell'elaborazione di concetti e ipotesi e nella giustificazione di metodi e procedure) ed eventualmente di rivederli. Nello stesso tempo, abbiamo cercato di raccogliere informazioni da diversi punti di vista, allo scopo di favorire la loro integrazione e di compensare difetti e vantaggi del metodo prescelto.

Validazione – Durante lo svolgimento della ricerca, alcune parti dello studio sono state presentate nell'ambito di congressi internazionali (Francia, Portogallo) e attraverso la pubblicazione di alcuni articoli su riviste nazionali e internazionali. Le restituzioni e i dibattiti realizzati con i

quattro GAS coinvolti costituiscono poi egualmente strategie di validazione di dati, informazioni e conclusioni ottenute nella ricerca stessa.

1.5 L'osservazione delle attività dei GAS e l'analisi dei documenti: criteri, modalità, strumenti

Nell'ambito della ricerca di tipo antropologico-etnografico, l'osservazione della situazione sociale studiata è, senza dubbio, uno degli strumenti fondamentali a disposizione del ricercatore. Il ricercatore deve osservare, ascoltare, interrogare sapendo porre le domande giuste agli interlocutori opportuni. Deve però anche nello stesso tempo sapersi documentare sui fatti che accadono o che sono accaduti, procurarsi e analizzare il materiale documentario esistente, saper cioè utilizzare gli strumenti dell'analisi documentaria.

Per questo, osservazione e analisi documentaria sono stati strumenti fondamentali per questa ricerca. In questo paragrafo vengono esplicitati i criteri metodologici che hanno guidato queste due attività, le modalità della loro realizzazione e gli strumenti di cui ci è serviti.

1.5.1 L'osservazione delle attività dei GAS

L'approccio antropologico-etnografico adottato per lo sviluppo della parte centrale di questa ricerca, si basa come abbiamo visto nel paragrafo 1.3, su due principi di fondo:

- a. la conoscenza profonda di un fenomeno sociale si può ottenere solo attraverso la comprensione del punto di vista degli attori sociali;
- b. questa immedesimazione è possibile solo attraverso una interazione diretta e continua nel tempo da parte del ricercatore con i soggetti studiati, cioè partecipando alla loro quotidianità.

Nel caso della ricerca di tipo etnografico non è perciò possibile limitarsi ad una semplice raccolta di dati sui comportamenti. È invece indispensabile che il ricercatore sia coinvolto direttamente con l'oggetto studiato, interagisca con gli attori sociali, partecipi alla vita dei soggetti studiati, oltre ad osservarla.

L'osservazione partecipante è perciò uno degli strumenti fondamentali della ricerca ispirata al paradigma interpretativo: *osservazione*, quindi guardare ed ascoltare, attraverso però la *partecipazione*, il contatto personale profondo e prolungato con il soggetto studiato. Nel caso dell'osservazione partecipante il ricercatore osserva la vita dei soggetti studiati mentre vi partecipa, ne condivide le attività, è impegnato a sviluppare quella *visione dal di dentro* che è il presupposto della **comprensione**.

Da un punto di vista generale, l'osservazione partecipante può essere definita come una strategia di ricerca caratterizzata da alcuni elementi. (Corbetta, 1999, p. 368)

- **L'osservazione viene condotta dal ricercatore in modo diretto e in prima persona.**
- **Viene condotta per un periodo di tempo relativamente lungo.**
- **Viene condotta partecipando direttamente alla vita sociale del gruppo studiato.**
- **Ha come scopo quello di descriverne le azioni e comprenderne¹⁴ le motivazioni.**
- **Il ricercatore instaura un rapporto di interazione sociale con i suoi membri.**

¹⁴ Il termine è qui usato in senso weberiano: vedere il mondo con gli occhi dei soggetti studiati, comprendere mediante un processo di immedesimazione.

È evidente che nella tecnica dell'osservazione partecipante i valori di riferimento sono il coinvolgimento, l'immedesimazione, il carattere soggettivo e personale dell'interazione e quindi dell'interpretazione. Oggettività e distanza del ricercatore, tipici valori degli approcci di derivazione neopositivista, non sono più criteri di riferimento.

L'osservazione partecipante richiede però, ovviamente, che il ricercatore sappia far convivere e mantenere in equilibrio *coinvolgimento* e *distacco*¹⁵. Egli deve cioè saper prendere le distanze da tutti i presupposti cognitivi e culturali, assumere uno sguardo non giudicante, per cogliere e descrivere quella che crede essere l'essenza profonda dei processi che sta studiando. Nello stesso tempo, deve essere consapevole che solo l'immersione totale nella realtà sociale che sta studiando può fornirgli gli strumenti necessari per la sua comprensione.

Il successo della ricerca dipende quindi, in questo caso, dalla capacità del ricercatore di immergersi nella vita del gruppo studiato, compiere la propria osservazione nell'ambiente naturale del gruppo, sapersi servire di personaggi-chiave come informatori.

Nel caso di questa ricerca, a causa della natura molto particolare dell'ambiente sociale e dei temi studiati, si è scelto di adottare i seguenti criteri.

- a. **Il ruolo dell'osservatore è stato esplicitato.** Trattandosi di *gruppi privati*, dove l'accesso è consentito solo a chi ha requisiti specifici, è stato necessario esplicitare le motivazioni della partecipazione (Whyte, 1984). Il ricercatore ha dichiarato esplicitamente e preliminarmente il proprio ruolo, ha richiesto di poter assistere alle attività dei gruppi ed interagire con i loro membri, non per condivisione delle loro finalità ma per finalità di studio. La presenza del ricercatore non è stata dissimulata perché ciò avrebbe potuto ostacolare l'obiettivo di fondo della ricerca: la comprensione in profondità. Interviste esplicite, partecipazione ad attività sociali riservate ai membri, ecc. sarebbero state impossibili.
- b. **Sono state utilizzate strategie opportune per garantire al ricercatore l'accesso ai gruppi coinvolti nella ricerca.** In generale, conquistare l'accesso all'ambiente studiato è sempre uno degli aspetti più difficili dell'osservazione partecipante (Whyte, 1984). Nel caso particolare di questa ricerca, il problema era reso più complesso dalla natura informale e dai profili diversi dei gruppi studiati: due di questi (GASPavia e GASTortona) erano infatti associazioni formalizzate, mentre gli altri due (GASVoghera e GASronauti) erano gruppi assolutamente informali. È stato perciò necessario adottare due diverse strategie. Con tutti i gruppi si è fatto ricorso all'intervento di alcuni **mediatori culturali**; ci si è affidati, in particolare, ad alcune persone che godevano di particolare stima e credibilità all'interno dei GAS, e che nello stesso tempo, per alcune caratteristiche culturali e sociali, erano in grado di capire a fondo le motivazioni e le esigenze del ricercatore. In tutti i casi è cioè stato decisivo per l'accesso ai GAS saper costruire da parte del ricercatore un rapporto non solo di fiducia e di collaborazione ma di vera e propria stima reciproca ed amicizia con alcune persone individuate come mediatori informali, figure che si sono rivelate decisive per garantire l'accettazione del ricercatore e del progetto di ricerca e per raccogliere informazioni e disporre di chiavi interpretative sul profilo e le attività dei GAS.
Per accedere alle due associazioni è stato inoltre necessario seguire un percorso formale stabilito dalle regole associative: grazie ai mediatori, è stata richiesta in modo formale un'autorizzazione alle persone preposte al controllo dell'accesso (membri dei Direttivi)

¹⁵ Si tratta di quegli atteggiamenti estremi che Davis (1973) ha definito rispettivamente del "convertito" e del "marziano".

per poter partecipare alle attività dei gruppi e prendere visione della documentazione disponibile.

- c. **Sono state messe in atto specifiche strategie per conquistare la fiducia degli osservati.** Il rapporto tra ricercatore e osservati è stato costruito giorno per giorno attraverso una paziente tessitura durata l'intero arco della ricerca (Cardano, 1997). Si è prestata, ovviamente, particolare attenzione a controllare le diverse dinamiche emotive e, soprattutto, ad evitare una eccessiva identificazione dell'osservatore con i gruppi studiati. Nello stesso tempo, incontri conviviali, frequentazioni più assidue legate a esperienze e occasioni disparate (passeggiate, manifestazioni, partecipazione a consegne di merci, incontri con i fornitori, ecc.), costruzione di veri e propri legami di amicizia (a volte estesi anche alle famiglie) hanno avuto un'importanza decisiva per la costruzione di rapporti più profondi e significativi e di una sintonia di intenti con i mediatori individuati e con diversi *gasisti*.
- d. **Si sono costruiti rapporti privilegiati con alcuni dei soggetti studiati.** In ognuno dei GAS sono stati identificati, su indicazione dei mediatori culturali e, a volte, degli stessi organi direttivi, degli informatori, cioè dei soggetti appartenenti ai diversi gruppi che il ricercatore ha utilizzato come interlocutori privilegiati per acquisire informazioni, documenti ed interpretazioni dall'interno del gruppo sociale studiato. Persone con le quali il ricercatore ha instaurato un rapporto personale intenso, continuativo, a volte di vera amicizia. Persone collocate in posizioni strategiche per la conoscenza dell'ambiente (membri dei direttivi delle associazioni, promotori originari dei GAS, referenti di progetti/attività di particolare rilevanza, ecc.).

Facendo riferimento alla sistematizzazione elaborata da Lapassade (1996), possiamo affermare che in questo studio il ricercatore ha assunto un ruolo di osservatore partecipante esterno¹⁶ (pp. 36-7) e ha svolto la propria osservazione secondo la modalità della cosiddetta “osservazione partecipante periferica”¹⁷ (pp. 27-32).

1.5.1.1 Che cosa abbiamo osservato

Da un punto di vista generale, l'osservazione partecipante deve essere sempre selettiva: non si può osservare tutto, il ricercatore non vuole offrire una fotografia omnicomprensiva della realtà studiata; alcuni soggetti e alcune dinamiche vanno messi a fuoco, altri rimangono sullo sfondo, altri ancora sono del tutto esclusi. (Blumer, 1969)

In linea di principio, che cosa osservare viene stabilito in primo luogo dalla teoria. Il paradigma qualitativo lascia però alla rilevazione empirica un'autonomia assai maggiore rispetto a quanto previsto dalla letteratura (in casi estremi, come quello della *grounded theory*, addirittura una libertà totale). L'osservazione partecipante “differisce dagli altri metodi di ricerca in quanto il ricercatore seleziona gli oggetti di osservazione, [...] forgia i suoi interessi *nel corso della ricerca stessa*. Tutto ciò è in aspro contrasto con i numerosi metodi di ricerca dove l'osservazione è rigidamente ‘guidata dalla teoria’”. (Lofland & Lofland, 1995, p. 5)

¹⁶ L'osservatore partecipante esterno si unisce al gruppo sociale studiato per un periodo di tempo limitato (di solito alcuni mesi), chiede di essere autorizzato a partecipare ad attività definite e secondo modalità concordate e lascia infine il terreno di indagine per redigere il rapporto di ricerca previsto.

¹⁷ Nell'osservazione partecipante periferica si auspica un certo grado di coinvolgimento da parte del ricercatore, senza però che egli possa assumere ruoli importanti nella situazione studiata. Coinvolgimento sì quindi, senza però porsi mai al centro delle attività del gruppo studiato o assumere responsabilità specifiche. Il carattere periferico è dato dalla partecipazione costante dell'osservatore, senza però che questa prossimità (potenzialmente eccessiva) si trasformi in adesione vera e propria del ricercatore al gruppo sociale stesso.

In questa ricerca abbiamo fatto una scelta intermedia, ispirata essenzialmente alla prospettiva dei “concetti sensibili”¹⁸ (*sensitizing concepts*) formulata da Blumer (1969). L’osservazione non si è svolta cioè nel vuoto, non ha preso avvio da una specie di *tabula rasa*. Né, d’altro canto, è stata determinata da una scelta a priori degli aspetti da osservare, scelta destinata a non essere modificata dal contatto progressivo con la realtà empirica.

L’osservazione è stata invece guidata, soprattutto all’inizio, da una particolare *sensibilità* verso alcuni concetti, verso quelli che Blumer (1969) definisce appunto “concetti orientativi”, in grado di sensibilizzare la percezione, di predisporla, verso una certa direzione o verso certi aspetti. I concetti orientativi utilizzati nell’osservazione partecipante (ed anche nell’analisi dei documenti) durante questa ricerca sono stati i seguenti: educazione informale, conoscenze, competenze, sostenibilità, educazione per la sostenibilità, futuro, educazione al futuro.

L’osservazione si è inoltre concentrata sulle seguenti aree di attenzione:

- a. **Contesto fisico.** Particolare attenzione è stata dedicata all’osservazione e alla descrizione della conformazione strutturale degli spazi nei quali si sviluppava l’azione sociale dei GAS. Questo perchè le caratteristiche fisiche sono quasi sempre espressione di caratteristiche sociali e, nello stesso tempo, sono elementi che condizionano in modo forte l’azione sociale stessa (Patton, 1990, p. 220). Quindi anche l’azione educativa come azione sociale.
- b. **Contesto sociale.** Ci si è impegnati nella messa a fuoco dell’ambiente umano entro il quale si sviluppava l’azione dei GAS: le caratteristiche delle persone, le modalità delle interazioni, i canali e la direzione della comunicazione. Un’attenzione particolare è stata poi dedicata alla storia delle quattro comunità studiate, nella convinzione che essa svolga un ruolo importante per la comprensione dei percorsi di organizzazione e cambiamento sociale ((Whyte, 1984, p. 161)
- c. **Interazioni formali.** Ci si è concentrati sulle interazioni nelle quali i ruoli erano prestabiliti e che avvenivano entro vincoli prefissati (Corbetta, 1999, p. 382), come per esempio: processi decisionali, processi di condivisione degli orientamenti e delle decisioni, definizione dell’odg delle riunioni, ecc.. Su questo tipo di aspetti ci si è soffermati maggiormente nel caso dei GAS costituiti come associazioni.
- d. **Interazioni informali.** Ci si è concentrati sulle interazioni fisiche, con particolare attenzione per quelli che, secondo Spradley (1980, p. 41), sono i tre elementi caratteristici di ogni situazione sociale: il posto, gli attori e le attività.
- e. **Le interpretazioni degli attori sociali.** Nel caso del paradigma etnografico, il soggetto studiato non è un semplice oggetto passivo di ricerca. Egli ne diventa attivo protagonista e le sue interpretazioni delle attività e degli avvenimenti sono parti costitutive della conoscenza che si produce nel corso della ricerca (Hammersley & Atkinson, 1983, p. 107). Spazio è stato perciò dedicato alla raccolta informale delle opinioni di vari membri dei GAS studiati attraverso colloqui, scambi di opinioni, conversazioni informali, e “[...] i resoconti prodotti dalle persone studiate [sono stati trattati, n.d.r.] nella stessa identica maniera di quelli prodotti dal ricercatore”. (Hammersley & Atkinson, 1983, p. 126)

¹⁸ “[...] mentre i concetti definitivi (*definitive concepts*) danno delle prescrizioni su cosa vedere, i concetti orientativi (*sensitizing concepts*) forniscono solo una guida di avvicinamento alla realtà empirica [...] suggerendo le direzioni nelle quali guardare [...] in una relazione di autocorrezione col mondo empirico tale che le proposte attorno a questo mondo possano essere controllate, rifinite ed arricchite dai dati empirici [...] invece di cercare di ingabbiare la realtà in una definizione astratta del concetto stesso”. (Blumer, 1969, pp. 149-50. In Corbetta, 1999, p. 57)

I risultati di questo tipo di osservazione sono poi stati utilizzati in modo sistematico e continuo per orientare l'osservazione partecipante stessa, l'analisi dei documenti e l'interpretazione di quanto emerso dalle interviste semistrutturate.

1.5.1.2 La registrazione dell'osservazione

Il processo di registrazione dei dati osservati è un momento fondamentale in ogni tipo di ricerca scientifica (Lofland & Lofland, 1995). Nel caso dell'osservazione partecipante e della ricerca in ambito sociale ciò è ancora più vero a causa della natura di ciò che viene osservato e, soprattutto, della modalità secondo la quale avviene l'osservazione.

L'osservazione si è svolta nell'arco temporale compreso tra l'ottobre 2010 e l'ottobre 2011. Si sono osservate le seguenti tipologie di attività realizzate dai quattro GAS coinvolti: **riunioni mensili, gruppi di lavoro, iniziative di carattere conviviale, visite a produttori, attività informativo-promozionali, attività educative, consegne di prodotti**. Ovviamente, data la diversa natura dei singoli GAS, non tutte queste attività sono state osservate in tutti i GAS e non tutte sono state osservate con la stessa frequenza.

Secondo i Lofland, nell'osservazione partecipante “dopo l'atto stesso dell'osservazione, il compito fondamentale del ricercatore è quello di stendere delle note. [...] i dati non sono costituiti dai ricordi del ricercatore [...] essi consistono piuttosto in ciò che è stato giornalmente registrato” (Lofland & Lofland, 1995, p. 67, 89). Affidarsi unicamente alla memoria per archiviare i dati raccolti può essere fonte di errore (Hammersley & Atkinson, 1983, p. 150). La quantità di dati memorizzabili è limitata e, soprattutto, la memoria è selettiva, anche involontariamente. Le informazioni disponibili per la ricerca possono quindi o essere perse o essere distorte.

Per evitare questi rischi, si è proceduto a stendere appunti *giorno per giorno*, vale a dire in tutte le occasioni di osservazione (riunioni periodiche, gruppi di lavoro, attività sociali varie, ecc.). Un vero e proprio *giornale di bordo*, frutto dell'incontro tra osservatore e realtà osservata, steso necessariamente dall'angolatura culturale specifica dell'osservatore e dove si è data una prima formalizzazione all'incontro fra due culture (quella studiata e quella che studiava) (Geertz, 1973). In questo *giornale di bordo* si è annotato, in modo dettagliato e anche arricchito da riflessioni personali, tutto ciò che di significativo veniva osservato dal ricercatore: da un lato la *descrizione* degli avvenimenti, dei luoghi e delle persone, dall'altro l'*interpretazione* data dall'investigatore attraverso le proprie impressioni e riflessioni. Un diario che è servito al ricercatore per ordinare il materiale raccolto, organizzare le proprie riflessioni, fare il punto della situazione e riorientare la ricerca *in itinere*.

A queste due componenti, la descrizione dei fatti e l'interpretazione del ricercatore, si sono poi aggiunte in alcuni casi le interpretazioni dei soggetti studiati, i *gasisti*. Frasi ascoltate, conversazioni informali, le stesse interviste semistrutturate sono state utilizzate per ricostruire interpretazioni *dall'interno* di ciò che veniva osservato (Hammersley & Atkinson, 1983).

La registrazione è stata effettuata il più vicino possibile all'osservazione, per evitare dimenticanze, sovrapposizioni di ricordi e garantire la massima vivacità ai dettagli. Quando possibile, si sono presi appunti durante lo svolgimento dei fatti o si è utilizzato un registratore portatile. All'inizio le descrizioni dei fatti osservati sono state molto estensive. In seguito, con il procedere della ricerca, il fuoco dell'osservazione è stato progressivamente ristretto e le registrazioni sono diventate più selettive.

Nella registrazione dell'osservazione ci si è affidati a due principi base fissati dal paradigma della ricerca qualitativa.

- **Il principio della distinzione.** Il resoconto degli avvenimenti è stato separato dall'interpretazione del ricercatore. (Cardano, 1997, p. 75)
- **Il principio della fedeltà della registrazione.** Le interpretazioni dei protagonisti, i loro punti di vista, sono state registrate con la massima precisione possibile, riportandone le parole esatte. (Corbetta, 1999, p. 387)

1.5.1.3 L'analisi del materiale empirico raccolto

L'analisi del materiale empirico raccolto e la stesura del rapporto finale è senza dubbio l'aspetto più difficile e delicato dell'osservazione partecipante. “ [...] è con l'analisi della documentazione empirica che si realizza il delicato passaggio dai costrutti del prim'ordine, il linguaggio dei 'nativi', ai costrutti del second'ordine, il linguaggio, le categorie concettuali, della teoria”. (Cardano, 1997, p. 80)

Come hanno osservato van Maanen & altri (1982, p. 17), la ricerca etnografica tende a produrre una comprensione della realtà studiata secondo due punti di vista complementari. Da un lato quello dei *nativi*, con l'obiettivo di far emergere quegli aspetti di cui i *nativi* stessi hanno consapevolezza e che esprimono con i propri strumenti interpretativi (incorporati nelle loro azioni, parole, rappresentazioni, emozioni, ecc.). È la cosiddetta *prospettiva dall'interno (insider perspective)*. Dall'altro la *prospettiva dall'esterno (outsider perspective)*, che cerca di mettere in evidenza aspetti che sono sconosciuti agli stessi protagonisti della realtà studiata.

Altra difficoltà è quella legata al fatto che nella ricerca qualitativa non vi sono procedure standardizzate per l'analisi del materiale empirico (Miles & Huberman, 1984; King, Kehoane & Verba, 1994). L'analisi non fa affidamento su tabelle riepilogative, uso di percentuali, etc.. Si regge invece sulle capacità personali, uniche, del ricercatore e sulla sua capacità di entrare in un rapporto empatico profondo con la realtà studiata. Le componenti individuali dei soggetti coinvolti nella ricerca sono decisive; la *comprensione* viene favorita fundamentalmente dalla particolare interazione che si viene a stabilire tra esse.

Infine, un'ulteriore difficoltà è quella che deriva dalla grande quantità del materiale d'osservazione raccolto e dalla sua eterogeneità e frammentarietà. Ciò genera quella situazione che Lofland ha definito “dramma della selezione” (1971, p. 123): l'analisi procede attraverso successive restringimenti del proprio fuoco d'attenzione, e ciò impone scelte sempre più forti e l'abbandono di molto del materiale raccolto.

L'analisi del materiale deve poi essere un *processo continuo*, che inizia e si riadatta durante l'osservazione stessa (Corbetta, 1999, p. 389). Osservazione e analisi si intrecciano continuamente, i dati vengono analizzati mentre l'osservazione è in corso, elaborazioni teoriche provvisorie avvengono in parallelo all'osservazione e la guidano. Nella ricerca qualitativa l'analisi dei dati dell'osservazione partecipante ha cioè le caratteristiche della *retroattività* e della *ciclicità*: si ritorna su elementi già analizzati, li si rilegge alla luce di nuovi elementi, si riutilizza il materiale empirico per nuove interpretazioni ad un livello di astrazione superiore o su un piano di analisi diverso. L'osservazione e l'elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione continua che non riconosce priorità in senso assoluto.

L'analisi del materiale empirico segue, nel caso della ricerca qualitativa, un percorso che dallo specifico va al generale, produce spiegazioni generali a partire dalle situazioni specifiche osservate.

Sulla base di queste indicazioni metodologiche di carattere generale, operativamente l'analisi del materiale empirico raccolto si è svolta attraverso le seguenti fasi.

- a. **Descrizione.** Nell’osservazione partecipante la descrizione è da un lato un vero e proprio prodotto scientifico in sé, fondamentale per la comprensione del fenomeno studiato. In secondo luogo, essa non è il semplice resoconto di ciò che il ricercatore vede e/o sente, cioè una descrizione superficiale. Sulla base di queste premesse teoriche, in questa ricerca la descrizione del materiale empirico raccolto è stata concepita come *thick description* (Geerts, 1973), come una descrizione nella quale i dati percettivi vengono arricchiti dai significati e dalle interpretazioni del ricercatore e dei soggetti studiati e, ove possibile, anche inscritta in un orizzonte culturale e storico.
- b. **Classificazione.** Nella ricerca qualitativa il ricercatore è impegnato a cogliere delle ricorrenze nel tempo e/o delle similitudini tra i diversi oggetti sociali studiati al fine di costruire delle classificazioni (Corbetta, 1999, p. 390). Si è perciò proceduto a mettere ordine nella grande quantità di aspetti diversi osservati e descritti, raggruppandoli in classi a seconda della somiglianza/diversità.
- c. **Identificazione dei temi culturali.** Si è infine proceduto all’identificazione dei “temi culturali” (Spradley, 1980, p. 140) che caratterizzano l’oggetto studiato, gli assi portanti del panorama culturale che caratterizza l’oggetto della ricerca. Riflettere in modo approfondito sui dati ottenuti, comprenderli e interpretarli per arrivare ad attribuire loro senso e significato in relazione a dei temi culturali chiave.
- d. **Stesura di un rapporto conclusivo.** Come caratteristico dell’osservazione partecipante, si è infine proceduto alla stesura di un rapporto conclusivo attraverso l’assemblaggio dei vari resoconti e delle interpretazioni elaborate nel corso dell’osservazione stessa. Questo rapporto, coerentemente con i principi ispiratori della ricerca qualitativa, è stato scritto con uno stile al tempo stesso narrativo e riflessivo, coerente con il percorso di osservazione, non neutrale e non impersonale, compiuto dal ricercatore (van Maanen, 1988). Uno stile che vuole provare da un lato a trasmettere al lettore il più possibile dell’esperienza osservativa e dall’altro, sollevandosi al di sopra del particolare, enunciare una qualche forma di generalizzazione e formulare ipotesi interpretative relativamente a quanto osservato.

Per la raccolta e una prima organizzazione del materiale empirico è stata utilizzata una scheda appositamente predisposta, presentata in figura n. 8

Contesto fisico	Dove si svolge la riunione Da chi è offerto lo spazio In che forma viene messo a disposizione Come è strutturato il luogo
Contesto sociale	Quante persone mediamente presenti Interazione: chi, come, con quali ruoli, in quale direzione Chi conduce e come Come e per quali ragioni avviene l’identificazione dei presenti
Interazioni formali	Chi e come indice le riunioni Quali sono i canali comunicativi utilizzati (per indire, far circolare un odg e far circolare le decisioni assunte, verbale, ecc.) Tipologia delle decisioni assunte Procedure decisionali: chi le gestisce, tipologie (voto/non voto, approvazione a maggioranza, all’unanimità, ecc.) e loro caratteristiche
Interazioni informali	Quale disposizione fisica dei partecipanti Chi sono gli attori e quale posto occupano Che ruolo svolgono e come?
Le interpretazioni degli attori sociali	In che modo gli attori sociali interpretano i vari elementi (disposizione, organizzazione dello spazio, procedure decisionali, organizzazione della discussione)?
I “concetti sensibilizzanti (Blumer)	Principi e valori di riferimento del gruppo (etici, sociali, economici, ambientali, ecc.)
	Presenza di momenti con finalità educative (più) esplicite
	Riflessione sulle finalità educative del gruppo
	Spazio riservato alla discussione sui principi della “sostenibilità” Spazio riservato alla discussione sulla “idea di futuro” condivisa dal gruppo

Figura 8 Scheda per l’osservazione delle attività dei GAS

1.5.2 La raccolta e l'analisi dei documenti prodotti dai GAS

L'analisi dei documenti elaborati dai quattro GAS coinvolti in questa ricerca era stata pensata inizialmente come una sezione a se stante, importante e caratterizzata da una propria autonomia, all'interno di questo lavoro. In realtà, in corso d'opera è stato necessario rivedere questa posizione. I documenti disponibili erano, tutto sommato, pochi e quasi mai significativi per le finalità della ricerca; spesso si trattava di documenti non del tutto o per nulla originali (documenti elaborati da ReteGAS o da altri GAS) e ripresi senza particolari adattamenti.

Vero è che solo due tra le realtà studiate (GASPavia e GASTortona), quelle cioè costituite in associazioni formali, avevano effettivamente elaborato documenti. Inoltre, mentre GASTortona disponeva solo di documenti per così dire statutari, previsti cioè dallo statuto dell'associazione, nel caso di GASPavia i documenti disponibili erano molto più ricchi per quantità e qualità (soprattutto per effetto di un profilo particolarmente dinamico, di un forte attivismo nel contesto territoriale, di una storia più lunga e caratterizzata da una notevole complessità e varietà di attività).

Per queste ragioni, abbiamo deciso di rinunciare all'idea di dedicare una sezione specifica di questo lavoro all'analisi e alla discussione dei documenti. Abbiamo preferito invece utilizzare le osservazioni ricavate dall'analisi dei documenti disponibili per integrare la discussione di quanto emerso dall'osservazione e per darle, quando possibile, più spessore, qualità e analiticità.

Con l'analisi dei documenti abbiamo cercato di fotografare la situazione di ognuno dei GAS in un istante temporale definito (il periodo compreso tra dicembre 2010 e giugno 2011).

Per la raccolta e una prima organizzazione del materiale documentario è stata utilizzata una scheda appositamente predisposta, presentata in figura n. 9. È evidente che ci si è limitati all'analisi di quei documenti e di quegli aspetti che apparivano rilevanti per le finalità di questa ricerca, rinunciando volutamente a una loro discussione complessiva.

Tipologia documento	
Modalità di elaborazione (gruppo di lavoro istituito formalmente, iniziativa spontanea di singoli-gruppi, ecc.)	
Modalità di condivisione e approvazione	
Contiene esplicito riferimento a principi ispiratori e a una base valoriale di riferimento del gruppo?	
Contiene esplicito riferimento all'idea di futuro condivisa/promossa dal gruppo?	
Contiene esplicito riferimento a scopi-valenze educative del gruppo verso i propri membri	
Contiene esplicito riferimento a scopi-valenze educative del gruppo verso l'esterno (singoli, gruppi, istituzioni, ecc.)?	

Figura 9 Scheda per l'analisi dei documenti dei GAS

Il riepilogo analitico dei documenti disponibili viene presentato in figura n. 10.

Tipologia documento	GASVoghera	GASPavia	GASTortona	GAStronauti
Pagine web	X	X	X	X
Statuto		X	X	
Atto costitutivo			X	
Regolamento		X	X	
Progetti		X	X	
Verbali riunioni	X	X	X	

Verbali gruppi di lavoro			X	
Schede valutazione fornitori		X		
Materiali di presentazione fornitori	X	X	X	X
Materiali per l'informazione e la formazione dei <i>gasisti</i>		X		
Materiali promozionali		X	X	

Figura 10 Riepilogo analitico dei documenti consultati

Come è possibile notare, i due GAS di più antica fondazione e strutturati come associazioni formali (GASPavia e GASTortona) sono anche quelli che dispongono della maggior varietà di documenti strutturati e pubblicati. Ciò è dovuto ad alcune ragioni fondamentali: la sedimentazione di una certa varietà di documenti elaborati nel corso del tempo; la necessità di rispettare i vincoli imposti dalle norme statutarie (obbligo di stesura di statuto, regolamento, verbali formali delle assemblee periodiche, ecc.); esigenze imposte dalle dimensioni (numero di aderenti e di attività); la complessità dell'interazione con il contesto territoriale di riferimento (progetti, collaborazioni esterne, ecc.).

L'analisi effettuata ha consentito anche di osservare come, contrariamente alle aspettative, le pagine web non siano né fonti di documentazione particolarmente significative né gli strumenti fondamentali di comunicazione adottati dai GAS verso l'interno e verso l'esterno. In tutti i casi, quindi anche nei casi dei GAS più antichi e strutturati, i materiali pubblicati sono pochi e quasi mai particolarmente significativi, le pagine sono spesso frutto di semplici trascrizioni di pagine di altri GAS o di materiali elaborati dalla Rete GAS, senza revisioni originali e senza un aggiornamento costante. Ciò crediamo sia dovuto a tre ragioni fondamentali: da un lato i costi e l'impegno (in termini di tempo, risorse e competenze tecniche) necessari per un aggiornamento costante delle pagine, spesso sovradimensionati rispetto alle disponibilità del GAS; in secondo luogo l'impegno limitato che tutti i GAS che abbiamo studiato tendono a dedicare alla riflessione in termini teorici sui principi, i valori, le finalità che li ispirano, una tendenza diffusa, quasi una specie di DNA *gasista* a considerare il momento della riflessione e della messa a fuoco teorica secondario e poco in linea con il carattere pratico, attivo, operativo che i GAS vogliono dare al proprio impegno; in terzo luogo, il fatto che i *gasisti* che abbiamo studiato tendono a privilegiare l'interazione personale, la condivisione esperienziale, sono poco inclini a condividere elaborazioni teoriche e molto propensi invece a scoprire e sperimentare insieme direttamente valori, principi, finalità affrontando problemi e costruendo insieme, operativamente, risultati.

In questo panorama si distingue, obiettivamente, il caso di GASPavia. Si tratta dell'unico caso in cui è stato possibile recuperare una certa quantità e varietà di materiali, in particolare materiali in qualche modo significativi per le finalità di questa ricerca.

1.6 Le interviste individuali semistrutturate: criteri, modalità, strumenti

Da un punto di vista generale, l'intervista qualitativa rappresenta "il corrispondente, sul versante dell'interrogare, di quanto l'osservazione partecipante rappresenta sul versante dell'osservare. [...] l'obiettivo di fondo resta comunque quello di *accedere alla prospettiva del soggetto studiato*: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni ed i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni" (Corbetta, 1999, p. 405). Queste brevi ma molto puntuali considerazioni spiegano perché in questa ricerca l'intervista qualitativa sia stata utilizzata in parallelo all'osservazione partecipante e all'analisi dei documenti e in forte sinergia con esse.

Da un punto di vista generale, l'intervista qualitativa può essere definita come una conversazione¹⁹ caratterizzata da alcuni elementi.

- **L'intervista è provocata dall'intervistatore.** Non è una semplice conversazione occasionale ma una conversazione richiesta in modo esplicito dall'intervistatore e programmata in modo formale.
- **L'intervista è rivolta a soggetti scelti** in base a un criterio, a un piano sistematico di rilevazione. Gli intervistati vengono scelti in base ad alcune loro caratteristiche peculiari e il loro numero, la loro distribuzione e le loro caratteristiche devono consentire di ottenere informazioni generalizzabili ad una popolazione più vasta (non si pretende però di avere un campione in senso propriamente statistico).
- **L'intervista ha una finalità di tipo strettamente conoscitivo/esplicativo.** Essa deve servire a ottenere una conoscenza approfondita e elementi esplicativi della realtà di studio individuata dal ricercatore.
- **L'intervista è guidata dall'intervistatore.** L'intervistatore definisce l'argomento e controlla, attraverso opportune strategie e interventi, che lo svolgimento corrisponda ai fini conoscitivi che si è proposto.
- **La guida dell'intervistatore si realizza, con diversi gradi di direttività, in base ad uno schema di interrogazione non standardizzato.** Sempre però con un certo grado di flessibilità e nel rispetto della libertà dell'intervistato di strutturare la propria risposta e di esprimere il proprio pensiero.

Lo scopo dell'intervista qualitativa non è quello di far rientrare la persona intervistata entro schemi concettuali prestabiliti dal ricercatore. L'obiettivo è invece quello di individuare le categorie mentali dell'intervistato, senza partire da idee predefinite,

di capire come i soggetti studiati vedono [il mondo], di apprendere la *loro* terminologia ed il *loro* modo di giudicare, di catturare la complessità delle *loro* individuali percezioni ed esperienze [...]. L'obiettivo prioritario dell'intervista qualitativa è quello di fornire una cornice entro la quale gli intervistati possano esprimere il *proprio* modo di sentire con le loro stesse parole. (Patton, 1990, p. 290 - corsivi nell'originale)

Nell'intervista qualitativa, fermo restando che compito dell'intervistatore è di impostare i temi della conversazione, la voce sovrastante resta quella dell'intervistato. Nella situazione ideale, l'intervistatore parla il meno possibile, si impegna a stimolare e incoraggiare l'intervistato. Gli dà modo di raccontare il più liberamente possibile le proprie motivazioni e i propri pensieri. L'obiettivo è di accedere al punto di vista del soggetto intervistato e per conseguire questo risultato sono necessarie alcune condizioni: il rapporto che si genera nell'intervista deve essere unico; la raccolta delle informazioni deve essere flessibile e non standardizzata; l'intervista e l'intervistatore devono esser flessibili ed adattarsi all'intervistato (personalità) e all'andamento dell'intervista (situazioni); l'intervistato deve avere ampia libertà di espressione per essere in condizioni di far emergere e risaltare il proprio punto di vista, utilizzar e le proprie categorie e il proprio linguaggio.

Scopo primario dell'intervista qualitativa non è quindi quello di raccogliere dati e informazioni sulle persone, ma di farle parlare e di capirle dal di dentro, vedere con lo sguardo degli intervistati il fenomeno studiato. Questa precisazione si basa evidentemente sulla distinzione introdotta da Reichenbach (1951) fra *contesto della scoperta* (legato alla concezione di una nuova idea) e *contesto della giustificazione* (legato alla messa alla prova di una idea attraverso il controllo

¹⁹ Non semplicemente come una interrogazione standardizzata volta alla raccolta intensiva di dati, come caratteristico invece dell'intervista quantitativa.

empirico). Mentre nell'intervista quantitativa l'aspetto dominante è quello della giustificazione, nel caso dell'intervista qualitativa l'obiettivo primario è quello della comprensione del fenomeno, e i dati quantitativi raccolti costituiscono una specie di prodotto incidentale e secondario.

L'intervista qualitativa può produrre effettiva conoscenza proprio perché genera una interazione sociale particolare e ogni volta unica tra intervistatore ed intervistato. Più che un atto di osservazione essa è un atto di interazione attraverso cui il ricercatore accede in modo diretto e molto simile a quello dell'osservazione partecipante al mondo dell'intervistato. Egli partecipa della sua realtà vitale e riesce a costruire quella *visione dal di dentro* che per il paradigma interpretativo è l'unica vera forma di conoscenza sociale.

L'intervista qualitativa, inoltre, non viene condotta su un campione costruito in modo da poter essere rappresentativo di una popolazione complessiva, non ha cioè come obiettivo quello di riprodurre su scala ridotta le caratteristiche di una popolazione. Ciò non significa naturalmente che nello scegliere le persone da intervistare il ricercatore non segua un criterio; “egli sceglierà i casi non [...] per la loro diffusione nella popolazione, ma per l'interesse che gli sembrano esprimere, interesse che peraltro può modificarsi nel corso della ricerca stessa”. (Corbetta, 1999, p. 410)

Come nota Herbert Blumer, uno dei più noti teorici della ricerca qualitativa, “Un numero limitato di individui – purché siano nello stesso tempo ben informati e acuti osservatori – [...] è di gran lunga più utile di un campione rappresentativo. Un tale gruppo [...] contribuirà a sollevare i veli che nascondono la realtà sociale più di qualsiasi altra tecnica [...]” (Blumer, 1969, p. 41). Il fatto di utilizzare un campione non rappresentativo non costituisce perciò un limite per la ricerca qualitativa. Ne è anzi una condizione essenziale, dal momento che l'obiettivo è quello di ricostruire delle storie e degli sguardi su una realtà specifica, punti di vista unici particolarmente rilevanti proprio per la posizione che esprimono. Nelle analisi delle interviste qualitative non si frammentano gli individui in variabili, né si ricercano frequenze e correlazioni tra variabili. Si lavora invece per ricostruire un'immagine complessiva del soggetto, per “capire le manifestazioni nella loro individualità” (Corbetta, 1999, p. 411) attraverso il racconto di esperienze vissute.

Da un punto di vista generale, l'intervista è uno strumento di rilevazione aperto, flessibile, adattabile ai diversi contesti e modificabile nel corso della sua utilizzazione. Le interviste qualitative si differenziano però per il loro grado di flessibilità o standardizzazione, vale a dire per il diverso grado di libertà/costrizione concesso agli attori, vale a dire all'intervistato e all'intervistatore (Fages, 1990).

In particolare, si distinguono di solito tre forme base di intervista: strutturata, semi-strutturata e non-strutturata (Taylor & Bogdan, 1984; Anguera & altri, 1998; Corbetta, 1999). Nel caso di questa ricerca è stata scelta l'intervista individuale semi-strutturata per le seguenti ragioni.

- a. Le caratteristiche della popolazione studiata (adulti, membri di gruppi informali, con profili culturali, sociali, ecc. molto diversificati) e il tema (le concezioni della sostenibilità, l'orientamento temporale al futuro) consigliavano di non proporre uno *stimolo* uguale a tutti gli intervistati, di non proporre le stesse domande nella stessa sequenza, di lasciare ampia libertà agli intervistati di esprimere il proprio pensiero e nello stesso tempo grande libertà all'intervistatore di adattare le domande alla persona intervistata e all'andamento dell'intervista stessa.
- b. L'intervista strutturata appariva una modalità inadeguata perché, obbligando a porre le stesse domande nello stesso ordine, avrebbe introdotto nella dinamica dell'intervista un forte elemento di rigidità e impedito di andare adeguatamente in profondità nella conoscenza di un fenomeno sociale le cui caratteristiche generali erano già state

ricostruite ampiamente attraverso l'analisi dei documenti, l'osservazione partecipante e il secondo questionario somministrato. Del resto, la standardizzazione dei risultati (raccolta di dati per descrivere anche quantitativamente la situazione) non era tra gli obiettivi individuati.

- c. L'intervista non-strutturata (definita anche intervista libera, intervista ermeneutica o intervista non direttiva), nella quale non è prestabilito nemmeno il contenuto delle domande (e a volte nemmeno il tema), appariva inadeguata alla popolazione studiata e, soprattutto, ai temi oggetto di indagine (ben definiti e teoricamente delimitati).

A partire da una riconcettualizzazione dell'intervista come “processo sociale provvisto di un suo itinerario emergente e non prevedibile (Arendell, 1986, p. 184), si è scelta la modalità dell'intervista semi-strutturata. È stata quindi elaborata una *traccia* (figura 11) per individuare i *focus* tematici dell'intervista, per fissare un perimetro all'interno del quale l'intervista si sarebbe dovuta sviluppata, per aiutare l'intervistatore a stimolare l'intervistato ed evitare quanto più possibile di interferire con il suo filo di pensiero.

La *traccia* è stata utilizzata per garantire “che tutti i problemi di rilievo fossero toccati in un punto o nell'altro dell'intervista” (Arendell, 1986, p. 184). Si è invece lasciato alla valutazione e alla sensibilità del ricercatore la decisione sull'ordine delle domande, su come formularle e su quali aspetti approfondire di volta in volta in modo particolare.

Per ognuno degli argomenti da affrontare, è stata formulata una lista di domande, di carattere piuttosto generale, che avrebbero potuto essere proposte nel corso dell'intervista. Se e in che ordine proporle è stato invece lasciato alla sensibilità e all'esperienza del ricercatore.

EDUCAZIONE	SOSTENIBILITA'	FUTURO
<p>Obiettivo: ricostruire l'identità del GAS come <i>agente educativo</i> (rispetto al proprio interno e all'esterno); ricostruire alcuni aspetti della concezione dell'apprendimento caratteristica del GAS; identificare gli obiettivi e le finalità (culturali, sociali, economiche, politiche, ecc.) dell'azione educativa informale svolta dal GAS; identificare il modello di convivenza/interazione/integrazione tra culture e saperi caratteristico del GAS; identificare il modello di integrazione territoriale di riferimento per il GAS sul piano educativo.</p>	<p>Obiettivo: ricostruire la visione condivisa della sostenibilità caratteristica dei GAS; identificarne le matrici concettuali (teoriche) e culturali di riferimento; identificarne le matrici etico-valoriali di riferimento; verificare se vi sia un rapporto tra concezione della sostenibilità condivisa e impegno ad immaginare il futuro.</p>	<p>Obiettivo: ricostruire il rapporto specifico che il GAS (e i suoi membri) ha con il futuro, il suo eventuale impegno a immaginare il futuro, visualizzare possibili situazioni alternative all'esistente qui ed ora, a mettere a confronto immagini alternative del futuro e costruire una visione comune condivisa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Credi che il tuo GAS svolga una funzione educativa? Se sì, come si realizza questo impegno e quali ne sono i destinatari? • Chi apprende? Cosa apprende? Quando apprende? Come apprende? • Si tratta di un impegno sistematico o episodico e tutto sommato secondario? • Qual è l'aspetto che caratterizza in modo forte l'azione educativa promossa dal tuo GAS (i contenuti, le modalità e i metodi, le finalità)? • Attraverso quali attività il GAS svolge questa funzione? Quali metodologie vengono utilizzate? • Quali competenze (integrazione di conoscenze, capacità, consapevolezza, padronanze) è impegnato a costruire il GAS? • Sei soddisfatto/a di come l'azione educativa promossa dal GAS si integra con l'offerta educativa presente sul territorio? Se sì, perché? Se no, come dovrebbe essere? 	<ul style="list-style-type: none"> • Puoi descrivermi come dovrebbe essere un mondo sostenibile secondo il tuo GAS? • Quali sono i valori, i principi etico-valoriali di riferimento, condivisi dal GAS? In che modo il GAS si impegna nella loro promozione? • Quali tra le seguenti dimensioni della sostenibilità rientrano nella definizione condivisa dal tuo GAS: sostenibilità ambientale, sostenibilità economica, sostenibilità sociale? • Quali sono secondo te le fonti di ispirazione dell'idea di sostenibilità condivisa dal GAS e dai suoi membri? • Pensi che nella idea della sostenibilità condivisa dal GAS l'orientamento verso il futuro, l'impegno ad immaginare un futuro possibile e desiderabile, sia importante? • Pensi che i rapporti interpersonali all'interno del GAS siano sostenibili? Che cosa li rende sostenibili? Che cosa 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensi che la riflessione sul futuro sia un tema importante per l'attività del GAS? • Pensi che i membri del GAS abbiano un rapporto particolare, speciale, con il futuro (diano una importanza particolare al futuro e al proprio rapporto con esso)? In che cosa consiste la specificità di questo rapporto? • L'espressione “pensare a lungo termine” ti sembra adatta a descrivere lo stile dei gasisti? Cosa pensi che possa significare “pensare a lungo termine” per un gasista? • Esiste, secondo te, una visione del futuro sostenibile condivisa per la cui realizzazione il GAS intende impegnarsi? Se sì, qual è? • In che modo l'attività del GAS contribuisce a costruire questa idea condivisa? • Nella vita e nelle attività del GAS, ci sono momenti/aspetti specificamente dedicati a riflettere, confrontarsi, su quale sia il futuro che il GAS è impegnato a

<ul style="list-style-type: none"> • Credi che quello del GAS sia uno spazio dove le persone hanno la possibilità di esprimere, articolare, dare valore alle proprie conoscenze, esperienze e capacità? • In che modo si confrontano le diverse culture e i saperi presenti all'interno dei GAS? • Qual è, secondo te, lo scopo ultimo dei processi di apprendimento promossi dal GAS? 	<p>non li rende sostenibili?</p>	<p>costruire?</p>
---	----------------------------------	-------------------

Figura 11 Traccia predisposta per la realizzazione delle interviste semi-strutturate

Si è inoltre ritenuto opportuno lasciare all'intervistatore la libertà di sviluppare temi che potevano emergere nel corso dell'intervista e che potevano essere interessanti per la ricerca, anche quando non fossero previsti dalla traccia o non fossero stati proposti nelle altre interviste. Questa strategia è stata ritenuta necessaria per permettere all'intervistatore di cogliere ed esaltare dei sotto-temi che potevano emergere in modo imprevisto durante l'intervista.

Si è infine lasciata libertà all'intervistatore di decidere quanto tempo dedicare in ogni intervista ai diversi nuclei tematici a seconda delle caratteristiche dell'intervistato e dell'andamento dell'intervista.²⁰

1.6.1 La realizzazione delle interviste

Nel periodo compreso tra febbraio e marzo 2011 sono state intervistate dodici persone, tre per ognuno dei GAS coinvolti nella ricerca. In quanto *gasisti*, le persone intervistate erano esse stesse parte dell'oggetto di studio. Al tempo stesso, le persone intervistate sono state scelte in quanto profondi conoscitori ed esperti del fenomeno studiato, persone cioè che avevano una visione diretta, profonda, costruita in un arco di tempo prolungato. Sono stati individuati cioè degli "osservatori privilegiati" (Zeldicht, 1962; Corbetta, 1999, p. 420), dei *key informants* che si trovavano in una posizione privilegiata di osservazione e che avevano nella popolazione oggetto di studio una posizione particolare (promotori, referenti per acquisti, responsabili delle attività educative, ecc.)²¹. Questi osservatori privilegiati sono stati scelti perché possedevano una conoscenza particolarmente approfondita dell'oggetto di studio, avevano quindi la capacità di rispecchiare le opinioni del gruppo di appartenenza (Blumer, 1969, p. 41). In alcuni casi, ovviamente, questi osservatori privilegiati sono stati individuati tra le persone che avevano fatto da tramite tra il ricercatore e il GAS e che avevano svolto una funzione importante per l'accettazione della ricerca da parte del GAS e/o per la conoscenza iniziale del GAS da parte del ricercatore nella fase esplorativa di definizione della struttura della ricerca o nella fase di osservazione partecipante e analisi dei documenti.

Le persone intervistate sono state individuate dal ricercatore in collaborazione con i referenti e, quando esistevano, con gli organi direttivi dei GAS. I criteri di scelta sono stati i seguenti:

- conoscenza approfondita e prolungata nel tempo del GAS di appartenenza;
- ruoli e responsabilità all'interno del GAS svolti nel corso del tempo;
- peculiarità dello sguardo sul fenomeno studiato;
- conoscenza del fenomeno GAS nel suo complesso e/o di altri GAS;

²⁰ Alcuni intervistati sono infatti più aperti, altri più chiusi; alcuni più espansivi, altri più diffidenti; alcuni entrano in sintonia più facilmente, altri hanno più difficoltà a creare un rapporto di fiducia. Le interviste sono cioè esperienze uniche, molto diverse tra di loro, sia per gli argomenti affrontati che come gestione dei tempi.

²¹ La figura dell'osservatore privilegiato ha, come noto, un'importanza particolare nella ricerca di tipo etnografico. Si tratta del cosiddetto *informatore*, cioè di figure con ruoli di guida o di responsabilità particolare nel contesto sociale osservato.

- disponibilità.

Come abbiamo visto, un'intervista qualitativa non è una semplice raccolta di informazioni standardizzate. È invece un vero e proprio rapporto di interazione sociale tra due soggetti. Non esistono perciò regole generali invariabili per la preparazione e la realizzazione di un'intervista qualitativa. Essa si costruisce e si realizza attraverso delle circostanze assolutamente uniche, sulle quali esercitano una influenza importante componenti di tipo soggettivo (tanto dal punto di vista dell'intervistatore che dell'intervistato).

Nel caso dell'intervista qualitativa, l'intervistatore non può limitarsi semplicemente ad ottenere la disponibilità dell'intervistato. Ha bisogno invece di una collaborazione piena, indispensabile per poter accedere ai suoi pensieri più genuini; deve riuscire a stabilire una relazione profonda, un rapporto di fiducia, certamente come professionista ma anche come persona. (Corbetta, 1999, p. 423)

In questa ricerca questo rapporto di fiducia è stato costruito progressivamente, nel corso di alcuni mesi, assistendo alle riunioni periodiche, partecipando ad alcuni momenti conviviali ed attività sociali organizzate dai GAS, ma soprattutto approfondendo la conoscenza personale con alcune figure chiave, veri e propri mediatori tra il ricercatore e i GAS. Sono stati mesi importanti per lo scambio di opinioni, la condivisione di prospettive, il confronto sulle modalità di sviluppo della ricerca e, soprattutto, per consolidare rapporti profondi che, in alcuni casi, sono diventati solidi legami di amicizia.

Questa *preparazione* preliminare, prolungata, dell'intervista ha permesso di evitare quelle diffidenze, quelle insicurezze di fronte ad una situazione nuova, sconosciuta e avvertita come potenzialmente problematica e stressante, che caratterizzano di solito la presa di contatto con l'intervistato. Le finalità e le modalità di svolgimento dell'intervista, le ragioni della scelta di alcune persone e non di altre sono state chiarite prima ancora dello svolgimento effettivo delle interviste attraverso interventi diversi e ripetuti (documenti scritti, interventi nel corso delle riunioni, contatti personali, materiali condivisi nei *forum on line* dei GAS). Molta attenzione è stata perciò dedicata a cercare di sciogliere preliminarmente gli eventuali dubbi e motivi di diffidenza, sia da parte dei gruppi GAS che delle persone intervistate. Attraverso un contatto preliminare prolungato e approfondito si è cercato quindi di superare la possibile diffidenza dell'intervistato e di fargli capire cosa volevamo da lui.

1.6.2 Il setting delle interviste

Come sappiamo i soggetti intervistati in questa ricerca erano soggetti adulti appartenenti a gruppi informali. Questi gruppi erano in tutti i casi privi di una sede propria stabile e agevolmente accessibile. Le loro attività periodiche si svolgevano presso sedi messe a disposizione da altre organizzazioni, spesso a pagamento. Le interviste non potevano perciò svolgersi presso sedi ufficiali messe a disposizione dal GAS.

D'altro canto, come sappiamo l'intervista qualitativa non è una semplice raccolta di dati ma un processo di interazione sociale il cui successo dipende dalla possibilità di stabilire un clima di empatia e quindi di comunicazione tra intervistato e intervistatore. Il *setting* diventa perciò un fattore importante per il successo dell'intervista: l'ambiente deve essere familiare, accogliente, adatto alle finalità. (Appel, 2005)

Tenendo conto di queste due esigenze, le interviste sono state realizzate in luoghi diversi (a volte nell'abitazione dell'intervistato, altre in quella dell'intervistatore, altre ancora negli spazi utilizzati per le distribuzioni periodiche dei prodotti). Le interviste si sono svolte cioè in luoghi tranquilli,

familiari, dove gli intervistati potessero sentirsi a proprio agio e parlare liberamente, e in momenti opportuni, nei quali ci fosse ampia disponibilità di tempo e nessuna pressione esterna di disturbo.

1.6.3 La conduzione delle interviste

L'avvio di ogni intervista, il momento del contatto iniziale, è stato dedicato a:

- ricordare gli scopi generali della ricerca e quelli specifici dell'intervista;
- ribadire il perché della scelta dell'intervistato;
- indicare quali sarebbero stati i nuclei tematici fondamentali dell'intervista;
- riassumere le modalità di svolgimento dell'intervista;
- giustificare la necessità di registrare l'intervista e chiedere l'autorizzazione ad utilizzarne degli estratti.

Ispirandosi alle indicazioni offerte dalle ricerche di Kahn & Cannell (1967; trad. it., 1968, p. 300), nel corso delle interviste si è fatto uso di due tipologie di domande.

- **Domande primarie:** finalizzate ad introdurre un tema, che aprono un nuovo interrogativo.
- **Domande secondarie:** finalizzate ad articolare ed approfondire l'argomento della domanda primaria.

Facendo poi riferimento alla classificazione elaborata da Spradley per l'intervista etnografica (1979, p. 59), sono state utilizzati tre tipi differenti di domande primarie.

- **Domande descrittive:** domande che chiedono la descrizione generale di un problema o di un aspetto.
- **Domande strutturali:** domande utili per scoprire come l'intervistato struttura la propria conoscenza e/o rappresentazione di un problema.
- **Domande contrasto:** basate su un confronto tra problemi o aspetti di versi di un fenomeno.

Un'intervista qualitativa non consiste però semplicemente nel porre domande e registrare risposte. L'intervistatore deve padroneggiare ed utilizzare una serie di strumenti e di tecniche per scoprire e mettere a fuoco le reali posizioni dell'intervistato, anche quelle meno esplicite e più profonde. Deve saper aggirare gli ostacoli alla comunicazione, guidare, confortare quando necessario, motivare la persona intervistata.

Nell'intervista qualitativa l'intervistatore ha un ruolo letteralmente *determinante*, nel senso che determina il buon esito della conversazione, la costruisce insieme all'intervistato. Il ruolo dell'intervistatore è complesso, difficile, rischioso. Egli deve essere in grado di orientare attivamente l'intervista, di dirigere la conversazione verso quelli che sono i suoi scopi e i suoi punti di attenzione, deve saper premiare "sistematicamente le risposte complete ed esaurienti [...] pertinenti rispetto agli obiettivi dell'intervista e [...] scoraggiare le comunicazioni non pertinenti a questi obiettivi" (Kahn & Cannell, 1967, trad. it., 1968, p. 85). Al tempo stesso deve evitare di orientare le risposte, di spingere l'intervistato ad allontanarsi dalla genuinità delle proprie convinzioni.

Per garantire un equilibrio funzionale tra queste due esigenze sono state utilizzate nel corso delle interviste alcune strategie di *probing*²² quali:

²² Si tratta di stimoli che hanno la funzione di spingere l'intervistato a proseguire nel proprio racconto, ad approfondire l'argomento. Si tratta di interventi non-direttivi attraverso i quali si cerca di far parlare il soggetto limitandosi a stimolare la sua iniziativa senza influenzarlo e lasciando che sia lui stesso a seguire un proprio filo di ragionamento.

- ripetizione delle domande: formulare in modo diverso le domande, portare l'attenzione su certe parole rispetto ad altre, ecc.
- Ripetizione delle risposte o di alcune parti di esse (azione "eco"): riprendere le ultime risposte dell'intervistato con le sue parole o con una sintesi dell'intervistatore.
- Incoraggiamento attraverso espressione di interesse: esprimere interesse con espressioni verbali o anche con atteggiamenti gestuali.
- Pause: consentire momenti di silenzio utili per riordinare le idee e proseguire, evitare di riempire gli spazi e di sollecitare l'intervistato.
- Richiesta di approfondimento: richiedere all'intervistato di chiarire, approfondire, soffermarsi su alcuni aspetti.

Un'attenzione particolare è stata poi prestata al linguaggio. Il linguaggio è infatti la risorsa fondamentale per creare quel clima di empatia, fiducia e comprensione, quindi la comunicazione, fra intervistatore e intervistato.

Il linguaggio fornisce tanto all'intervistatore quanto all'intervistato degli indizi per capire che tipo di persona è il proprio interlocutore. Le prime indicazioni che l'intervistato riesce ad avere [...] verranno proprio dal linguaggio che l'intervistatore usa per presentarsi, e per presentare l'argomento dell'intervista. (Kahn & Cannel, 1967; trad. it., 1968, pp. 150-51)

Naturalmente nel nostro caso non era possibile pensare, dati i temi e il campione studiato, che intervistatore e intervistati potessero parlare lo stesso linguaggio. L'intervistatore si è presentato, necessariamente, nelle vesti e con il linguaggio dello studioso. Si è però prestata molta attenzione ad usare il linguaggio in modo che potesse essere percepito l'interesse genuino del ricercatore per l'oggetto di studio, il suo desiderio di comprendere a fondo e valorizzare il fenomeno sociale analizzato e i suoi protagonisti.

È evidente quindi l'importanza che nella conduzione delle interviste hanno avuto la sensibilità, l'intuizione, la capacità di immedesimarsi nella personalità e nel punto di vista dell'intervistato, la esperienza nella gestione dei rapporti umani e, non ultima, la conoscenza approfondita del problema oggetto di studio da parte del ricercatore.

Si è seguita la regola generale valida per tutti i tipi di intervista qualitativa, di registrare le interviste e di trascriverle integralmente. La registrazione ha garantito fedeltà alle parole e al pensiero degli intervistati e permesso all'intervistatore di avere con essi un rapporto più naturale ed una interazione più ricca. La trascrizione ha permesso di evitare trascrizioni incomplete, di conservare il racconto nella sua forma originale e con le sue sfumature, di riportare facilmente citazioni significative.

Dal momento che la nostra ricerca era focalizzata sugli aspetti di contenuto, non abbiamo ritenuto importante riportare elementi relativi alla dimensione fonica (intonazione, ecc.) e altri aspetti strettamente linguistici.

1.6.4 L'analisi delle interviste

Una volta che le interviste sono state effettuate, registrate e trascritte, si è proceduto alla loro analisi-interpretazione e alla stesura di un rapporto finale. Per questo lavoro ci si è affidati ai principi generali validi per l'analisi dei dati provenienti da approcci di tipo qualitativo esposti sinteticamente nel paragrafo tre di questo stesso capitolo. In particolare, per l'analisi e l'interpretazione delle nostre interviste si è fatto riferimento ai criteri identificati da Corbetta. (1999, pp. 428-32)

- **L'analisi dei dati è stata focalizzata sui soggetti** (*case-based*) e non sulle variabili (*variable-based*). Si è seguito cioè un approccio di tipo olistico: l'obiettivo è stato di **comprendere le persone nella loro globalità**, osservare e studiare gli individui nella loro interezza, sulla base della convinzione che ogni soggetto umano è sempre qualcosa di più della somma delle sue diverse parti (le variabili dell'approccio quantitativo).
- **I risultati ottenuti sono stati presentati secondo una prospettiva narrativa**, facendo uso delle stesse parole dell'intervistato e descrivendo situazioni reali avvenute durante l'intervista. L'obiettivo è stato quello di restituire nel modo più rigoroso possibile lo sguardo dell'intervistato e di alterare il meno possibile il materiale raccolto. In generale si è proceduto sviluppando un'argomentazione, a volte supportando questa argomentazione con la presentazione di semplici distribuzioni di frequenza delle risposte, e poi riportando a suo sostegno e giustificazione brani tratti dalle interviste, citazioni tipiche particolarmente significative. Si è perciò costruito un testo finale fatto di un intreccio continuo fra analisi del ricercatore e esemplificazioni costituite da brani delle interviste stesse.
- La realtà dei soggetti intervistati non è stata semplicemente descritta. Essa è stata invece interpretata, analizzata e, alla fine, ricomposta e sintetizzata a partire da categorie classificatorie individuate dal ricercatore, costruzioni che, "pur nascendo dall'osservazione di casi reali, li libera[no] dai dettagli e dagli accidenti della realtà per estrarne le caratteristiche essenziali [...] al fine di utilizzare il 'modello' così ottenuto come concetto limite col quale illuminare e interpretare la realtà stessa" (Corbetta, 1999, p. 71). **Non ci si è limitati quindi a una semplice descrizione della realtà studiata. Essa è stata invece analizzata, interpretata e alla fine ricostruita e sintetizzata attraverso categorie classificatorie e, in alcuni casi, di tipi ideali identificati dal ricercatore**²³.
- L'obiettivo non è stato quello di standardizzare i risultati ottenuti: la difficoltà nel confrontare le risposte ottenute e nel contare la ricorrenza di alcuni elementi rende difficile, nel caso delle interviste qualitative, inferire conoscenze valide su un campione più ampio e su contesti diversi. L'obiettivo è stato invece di andare in profondità nella conoscenza di un fenomeno, di conoscerne gli aspetti poco visibili e/o poco prevedibili.

²³ Secondo diversi autori (come per esempio Lofland, 1971; Spradley, 1980; Hammersley & Atkinson, 1983), l'individuazione di *tipi*, nel senso weberiano di *tipo ideale*, cioè una categoria concettuale che non ha un corrispettivo nella realtà, è una delle strategie fondamentali utilizzate dalla ricerca qualitativa per costruire le proprie sintesi dei fenomeni indagati.

Parte Terza

CRONACA DI UNA TRIBÙ (E DI QUATTRO SUOI *CLAN*)

**Orientamenti temporali, concezioni della
sostenibilità e dinamiche educative nei Gruppi di
Acquisto Solidale**

Capitolo 1

L’Inventario della Prospettiva Temporale di Zimbardo e Boyd (ZTPI). Caratteristiche, modalità di somministrazione, elaborazione dei risultati, analisi e discussione

Una delle caratteristiche più specifiche del comportamento umano è la sua capacità di percepire il tempo (Roberts, 2002; Suddendorf & Corballis, 1997). Ciò spiega perché per secoli l’analisi della natura del tempo e del suo ruolo nella coscienza umana siano stati tra i temi più ricorrenti e dibattuti nell’ambito della filosofia. (Roeckelin, 2000)

La riflessione su questi temi, sviluppata dalla psicologia nel corso di più di un secolo, ha portato a vedere nella percezione del tempo una delle componenti fondamentali della cognizione, una componente che ha la capacità di dare senso alle esperienze vissute (James, 1890), che permette di autoregolare il comportamento presente (Lewin, 1942) e di anticipare il futuro. (Fraisie, 1957)

L’orientamento temporale è una variabile psicologica fondamentale: permea tutti gli aspetti del comportamento umano, permette di scomporre e organizzare entro differenti quadri temporali (diversamente orientati rispetto al passato, al presente e al futuro) il flusso continuo dell’esperienza e della condotta e di attribuire ad esso senso e coerenza.

Tutte le scelte e le decisioni dipendono dal nostro atteggiamento nei confronti del tempo. L’orientamento temporale è cioè una vera e propria forza, della quale siamo per lo più inconsapevoli, che agisce dentro di noi e che è decisiva per le nostre rappresentazioni del mondo, le nostre scelte e azioni, ma anche per la cultura, le scelte politiche, economiche, ecc..

Con terminologie diverse, ma sostanzialmente equivalenti, diversi autori si sono occupati di prospettiva temporale. Il concetto è stato introdotto per la prima volta probabilmente nel 1890 da William James: la prospettiva temporale è “la conoscenza di altre parti della corrente (di pensiero, n.d.r.), passate o future, vicine o remote; tale conoscenza non può essere mai separata dalla conoscenza di ciò che è presente”. (citato in Zimbardo & Boyd, 2009, p. 50)

Dal canto suo, Frank (1939) definiva la prospettiva temporale come la “dimensione temporale vissuta, nella quale un individuo inserisce il suo comportamento, l’estensione della sua rappresentazione degli avvenimenti passati e futuri della sua esistenza” (Frank, 1939, pp. 293 - 312) e ne riconosceva l’importanza decisiva nella analisi dei problemi legati alla motivazione e alla continua rideterminazione del concetto di presente del soggetto.

Lo stesso Lewin (1946) aveva preso in considerazione l’estensione spaziale e temporale della condotta umana con riferimento allo sviluppo infantile, osservando che “le unità d’azione del bambino hanno poca ampiezza e breve durata” (Lewin, 1946) e che solo progressivamente la prospettiva temporale si estende fino a conglobare larga parte del passato e del futuro. Lo sviluppo sarebbe pertanto caratterizzato, secondo Lewin, da un graduale ampliamento della dimensione temporale dello spazio di vita, in modo che gli scopi che animano il comportamento dell’individuo vengono proiettati in un futuro a lungo termine, il soggetto differenzia sempre più i desideri dalle aspettative realizzabili e sviluppa la propria capacità di fissare le proprie mete.

Lewin è convinto che le emozioni, le scelte, le azioni e lo stato d’animo di ogni soggetto in un dato momento dipendono fondamentalmente da quella che egli definisce la sua “prospettiva

temporale totale” Riconosce la rappresentazione del tempo come uno degli elementi determinanti le energie mobilitate in direzione dello scopo, sia verso il futuro, sia verso il passato e vede nei processi motivazionali variabili dipendenti e indipendenti nello sviluppo della prospettiva temporale.

Secondo Fraisse, ogni nostra azione dipende dalla prospettiva temporale che abbiamo in un determinato momento. L’orientamento temporale sarebbe quindi decisivo per la formazione delle nostre rappresentazioni mentali, degli atteggiamenti, degli orientamenti all’azione e delle aspettative che abbiamo per il futuro.

Ciò che facciamo in un momento qualunque non dipende solo dalla situazione in cui ci troviamo in quell’istante, ma anche da ciò che abbiamo sperimentato in passato e dalle aspettative che abbiamo per il futuro. Ogni nostra azione tiene conto di tutto questo, talvolta esplicitamente, sempre implicitamente [...] Si potrebbe dire che ogni nostra azione ha luogo entro un orizzonte temporale e dipende dalla prospettiva temporale che abbiamo nel momento in cui l’azione ha luogo. (cit. in *Zimbardo & Boyd, 2009, p. 50*)

In continuità con queste prospettive messe in evidenza dalla riflessione contemporanea, in particolare coerentemente con la definizione formulata nel 1942 da Lewin¹, *Zimbardo e Boyd* hanno elaborato nel corso degli ultimi vent’anni una definizione originale della prospettiva temporale, intesa come “l’atteggiamento personale, spesso non cosciente, che ognuno di noi ha verso il tempo; [...] il processo attraverso il quale il flusso ininterrotto del vivere si organizza in categorie temporali che contribuiscono a conferire ordine, coerenza e significato alla propria vita”. (*Zimbardo & Boyd, 2009, p. 50*)

La prospettiva temporale riflette atteggiamenti, credenze pensieri e valori collegati al tempo, consente di scomporre e organizzare entro differenti cornici temporali il flusso continuo dell’esperienza e dell’azione dandole senso e coerenza. La tendenza individuale ad enfatizzare un determinato orientamento temporale esercita un’influenza dinamica importante su giudizi, decisioni, azioni e contribuisce quindi a determinare il comportamento individuale e sociale. Le cornici temporali di riferimento (i.e. passato, presente e futuro) permettono di codificare, organizzare e ricordare le esperienze passate e presenti e di costruire nuove mete, aspettative e scenari futuri. La prospettiva temporale viene quindi concepita come un processo fondativo del funzionamento tanto individuale quanto sociale.

Ognuno di noi tende, nel corso della propria vita, a sviluppare e a modificare nel tempo una certa varietà di prospettive temporali e uno specifico equilibrio tra esse. Questo equilibrio può, di volta in volta, essere più orientamento verso il futuro, verso il presente (in senso edonistico o fatalistico) o verso il passato (in senso positivo o negativo). Questo processo è co-determinato da una molteplicità di fattori appresi, in particolare da modelli culturali, educativi, religiosi, di classe sociale, famigliari. Per questo, le persone sono raramente consapevoli del proprio orientamento temporale, sebbene questo sia molto importante per una serie di altre costruzioni mentali, come per esempio darsi uno scopo, immaginare scenari, assumere rischi e responsabilità, provare senso di colpa, tener conto delle conseguenze future, ricercare la novità. Tutti aspetti di grande importanza per il campione (i GAS) e i temi (l’orientamento al futuro e la sostenibilità) studiati da questa ricerca.

A partire dal 1984 *Zimbardo e Boyd* si sono impegnati per elaborare e testare uno strumento rigoroso ed efficiente di valutazione degli atteggiamenti verso il tempo. Nel 1997 hanno pubblicato per la prima volta lo strumento che abbiamo utilizzato in questa ricerca, lo *Zimbardo Time*

¹ “The totality of the individual’s views of his psychological future and psychological past existing at a given time” (Lewin, 1942, p. 75).

Perspective Inventory (ZTPI), sperimentato e validato poi nel corso degli ultimi 10 anni in molti Paesi (Stati Uniti, Francia, Spagna, Brasile, Italia, Russia, America Latina, ecc.).

La prima versione dello strumento è stata utilizzata in un’inchiesta realizzata dalla rivista *Psychology Today* e comprendeva solo la valutazione del presente e del futuro. L’osservazione di altri fattori e l’analisi dei rapporti tra questi e differenti stili di vita ha dato avvio ad un processo di progressiva messa a punto dello strumento sul piano psicometrico, con l’inclusione di elementi specifici per la valutazione dell’orientamento al passato. Nel 1999, Zimbardo e Boyd hanno così pubblicato la versione definitiva dello ZTPI, un questionario in forma di scala Likert costituito da 56 item con una scala di cinque opzioni di risposta riferite alle credenze, alle preferenze e ai valori assegnati al passato, al presente e al futuro. La validazione iniziale dello strumento è stata effettuata mediante analisi fattoriale esplorativa e confermativa su una popolazione di studenti universitari nordamericani (Zimbardo & Boyd, 1999). Il valore di affidabilità dei cinque diversi orientamenti temporali oscilla tra il valore minimo $\alpha = .74$ dell’orientamento *presente fatalista* e il valore massimo $\alpha = .82$ dell’orientamento *passato negativo*.

Secondo Zimbardo e Boyd (1999; 2009), i risultati ottenuti nell’ambito di diversi studi dimostrano che lo ZTPI è uno strumento affidabile e valido per la valutazione dell’orientamento temporale. Altre valutazioni di affidabilità e validità dello ZTPI sono state realizzate nel corso dell’ultimo decennio in numerosi Paesi (comprese l’Italia e la Spagna) e in differenti ambiti di studio.²

Lo ZTPI è stato perciò scelto in questa ricerca come strumento per la misurazione degli orientamenti temporali caratteristici dei GAS studiati per quattro ragioni fondamentali:

1. è uno dei pochi strumenti di misurazione che tiene conto del carattere multidimensionale della temporalità umana;
2. riunisce l’esperienza di programmi intensivi di ricerca realizzati nel corso di più di venti anni;
3. molti studi ne hanno dimostrato la validità e l’affidabilità;
4. è stato testato in Paesi differenti e in relazione a contesti culturali e sociali molto diversi.

La versione definitiva dello ZTPI, utilizzata in questo studio, è caratterizzata da cinque diversi orientamenti temporali: passato negativo, passato positivo, presente edonista, presente fatalista e futuro.

² Di seguito riportiamo alcune tra le validazioni più significative realizzate.

Francia

Validation française de l’échelle de temporalité. / The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI), Apostolidis, T. & Fieulaine, N., « European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée » 2004 Sep Vol 54(3) 207-217.

Academically Talented Adolescents The reliability and validity of Zimbardo time perspective inventory scores in academically talented adolescents, Worrell, Frank C. & Mello, Zena R., “Educational and Psychological Measurement”, 2007 Jun Vol 67(3) 487-504.

España

Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. / Factorial structure and reliability of Zimbardo Time Perspective Inventory, Díaz-Morales, J. F., “Psicothema”, 2006 Aug Vol 18(3) 565-571.

Mexico

Sustainable Behavior and Time Perspective: Present, Past, and Future Orientations and Their Relationship with Water Conservation Behavior. By Corral-Verdugo, Víctor; Fraijo-Sing, Blanca; Pinheiro, José Q. *Revista Interamericana de Psicología*. 2006 May-Aug Vol 40(2) 139-147.

Italia

Testing Zimbardo’s Stanford Time Perspective Inventory (STPI)– Short Form: An Italian study, D’Alessio, M., Guarino, A., de Pascalis, V. & Zimbardo, P. G., “Time & Society”, 2003 Sep , Vol 12(2-3) 333-347.

Va sottolineato che, dal punto di vista teorico, le diverse prospettive temporali non sono tra loro correlate in modo meccanico. Il punteggio ottenuto in una delle dimensioni non è cioè correlato con il punteggio ottenuto nelle altre. Nello stesso tempo, in una persona possono essere compresenti più prospettive temporali, tutte ovviamente interrelate.

1.1 Le caratteristiche delle prospettive temporali dello ZTPI

Le caratteristiche delle cinque prospettive temporali individuate da Zimbardo e Boyd possono essere così riassunte.

1.1.1 Il Passato

Il passato non può essere definito come un semplice accumulo di ricordi, ma come una rappresentazione di essi secondo una concatenazione, un ordine, che dipende da un principio organizzatore. I ricordi cambiano nel tempo, non sono registrazioni fotografiche (oggettive) del passato. Essi sono piuttosto il risultato di processi di ricostruzione (continuamente in azione nella costruzione/ri-costruzione del passato) influenzati dalle credenze, dagli atteggiamenti, dalle conoscenze, dai sentimenti che ci caratterizzano nel presente.

Molte ricerche hanno mostrato che la memoria è fragile, fallibile, che è possibile ricordare cose dimenticate, che si possono recuperare ricordi veri ma anche costruire a posteriori ricordi falsi, che i ricordi possono essere a volte rimossi e poi recuperati. Ri-costruiamo selettivamente il passato affidandoci alla nozione di tempo, alla stima oggettiva e soggettiva delle durate, al senso della continuità di sé, accettando i rischi connessi alla comunicazione dei ricordi.³

Le credenze, le scelte, la condotta sono ovviamente influenzate “dal passato oggettivo, ma non [sono] completamente [determinate] da questo. [...] L’atteggiamento verso gli eventi passati è più importante degli eventi in sé. [...] le credenze sul passato influenzano pensieri, sentimenti e azioni nel presente” (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 81-83) e orientano il nostro rapporto con il futuro. L’orientamento temporale verso il passato, positiva o negativa, dipende quindi dall’atteggiamento che si ha verso ciò che è accaduto in passato, non da una oggettiva registrazione e memorizzazione di eventi più o meno positivi.

I soggetti orientati al passato tendono ad agire e a prendere decisioni in risposta alle situazioni ricorrenti delle loro esperienze passate. Tendono a non assumere rischi, ad essere conservatrici, non sono attratte dalla novità, sono spesso prevenute e poco orientate verso il futuro. Miti e rituali hanno una importanza fondamentale nella loro vita e un senso della propria identità personale forte e stabile nel tempo.

L’orientamento rispetto al passato assume quindi grande importanza sotto diversi punti di vista. “Nel passato si trova continuità e un senso di sé” (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 90); il passato può essere fonte di felicità o causa di emozioni negative nella nostra vita presente e influenzare pertanto l’impiego del tempo quotidiano, la capacità di armonizzare il proprio tempo alla pluralità di tempi sociali; il passato è, infine, lo strumento migliore che abbiamo per immaginare il futuro. (Goldberg & Maslach, 1996)

Per quanto riguarda il passato, lo ZTPI individua due diversi orientamenti:

³ Il passato ne risulta impoverito poiché si perde la ricchezza di stati d’animo che l’hanno accompagnato e perché l’evento non può essere espresso in tutta la complessità di situazioni che l’hanno caratterizzato; dall’altro, ne viene arricchito, poiché ad esso si associano dei significati che prendono forma solo a partire da ciò che il soggetto è nel presente. (Cavalli, 1985)

- **Passato positivo** - Inteso come la tendenza ad avere un atteggiamento sentimentale, nostalgico e positivo verso il passato. Soggetti con un orientamento passato-positivo tendono a richiamare continuamente le esperienze positive che hanno avuto in passato, a dispetto della loro infelicità attuale.
Punteggi elevati relativamente all’orientamento passato-positivo sono stati associati (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 82), e ciò è particolarmente rilevante per gli scopi di questa ricerca, a:
 - ✓ minore tendenza all’aggressività, all’ansia, alla depressione;
 - ✓ maggiore tendenza alla coscienziosità, alla creatività, all’amichevolezza (empatia e gratitudine verso il prossimo), maggiore autostima e maggiore propensione alla ricerca della felicità.

- **Passato negativo** - Inteso come la tendenza ad avere una visione pessimistica, negativa e di rifiuto del passato. Soggetti con un orientamento passato-negativo tendono a vivere il presente condizionate dalle esperienze negative vissute in passato.
Punteggi elevati nella prospettiva passato-negativa sono stati associati (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 82), e ciò è particolarmente rilevante per gli scopi di questa ricerca, a:
 - ✓ minore tendenza alla coscienziosità, all’amichevolezza, all’autostima, alla considerazione delle conseguenze future delle azioni;
 - ✓ maggiore tendenza all’aggressività, alla depressione, all’ansia e alla irascibilità.

1.1.2 Il Presente

Le ricerche di Zimbardo e Boyd hanno messo in evidenza come l’orientamento al presente sia influenzato da una serie di fattori. In primo luogo dall’instabilità e dalla apparente incoerenza della realtà, personale e/o sociale, nella quale i soggetti vivono. Imprevedibilità, indecifrabilità, opacità, liquidità della realtà tendono a generare, come abbiamo visto in dettaglio nel paragrafo 1 del capitolo 2 della prima parte di questo stesso lavoro, *espansione* del presente, disinvestimento dal futuro, tendenza a vivere esclusivamente nel presente. “Per lo sviluppo di un orientamento al futuro c’è bisogno di un presente stabile, coerente, comprensibile”. (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 96)

In secondo luogo, le persone con meno istruzione tendono più spesso a vivere nel presente: l’istruzione, la scuola in particolare, contribuiscono a sviluppare senso del passato e investimento sul futuro. (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 97)

In terzo luogo, sembra esistere un rapporto tra appartenenza a una classe sociale inferiore e orientamento temporale al presente: chi tende ad essere scettico circa la possibilità che le proprie capacità e i propri sforzi siano ripagati (con un miglioramento della propria posizione economica e sociale) ha la tendenza a vivere nell’orizzonte del presente.

Ne segue che i soggetti orientati al presente hanno un atteggiamento più pratico, concreto, e la tendenza a concentrarsi più sulla realtà che non sulle aspettative e gli scopi futuri.

Per quanto riguarda il presente, lo ZTPI individua due diversi orientamenti:

- **Presente edonistico** – Inteso come la tendenza ad essere attratti dalle cose che qui ed ora possono procurare piacere e ad evitare le cose che possono procurare dolore, ricerca attiva del piacere. I soggetti con un orientamento presente-etonistico sono concentrati sulla gratificazione immediata, i benefici a breve termine, l’autostimolazione. Tendono

ad autoassolversi e ad evitare le persone e le situazioni per loro sgradevoli, noiose o che richiedono grande impegno, sforzo e applicazione costante.

Punteggi elevati nella prospettiva presente-edonistica sono stati associati (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 102-03), e ciò è particolarmente rilevante per gli scopi di questa ricerca, a:

- ✓ minore tendenza all'amichevolezza e all'empatia, alla coscienziosità, alla considerazione delle conseguenze future delle azioni;
- ✓ maggiore tendenza alla aggressività, alla depressione, alla ricerca di novità e al perseguimento della felicità.

- **Presente fatalistico** – Inteso come tendenza a pensare che la realtà e la vita siano controllate da forze sulle quali non abbiamo nessuna influenza, che le nostre azioni non possano produrre i risultati desiderati. I soggetti con un orientamento presente-fatalistico tendono a sentirsi impotenti, pupazzi le cui vite sono controllate da forze esterne. Non credono nelle proprie azioni e di solito negano i propri successi e si danno la responsabilità per i propri insuccessi. Sono dominati dalla rassegnazione, tendono a ignorare la speranza e l'ottimismo, non sono motivati ad investire sul futuro e ad impegnarsi per realizzare scopi e progetti nel domani.

Punteggi elevati nella prospettiva presente-fatalistica sono stati associati (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 102-03), e ciò è particolarmente rilevante per gli scopi di questa ricerca, a:

- ✓ minore tendenza alla coscienziosità, alla stabilità emotiva, alla considerazione delle conseguenze future delle azioni, al perseguimento della felicità;
- ✓ maggiore tendenza alla aggressività, alla depressione, alla ricerca di novità.

1.1.3 Il Futuro

Analogamente al passato, il futuro non è qualcosa che viviamo direttamente: “Il futuro è uno stato mentale costruito psicologicamente” (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 131). L'atteggiamento verso il futuro, tanto da un punto di vista cognitivo quanto affettivo, è influenzato dal valore positivo o negativo dalle aspettative, gli scopi, le aspirazioni, gli avvenimenti che si progettano e si prevedono e dalla valutazione soggettiva della probabilità della loro realizzazione. Speranze e paure sono perciò componenti molto significative nella costruzione del nostro rapporto con il futuro.

Importante è anche quella che Nuttin (1979) ha definito *integrazione temporale*: la convinzione che il futuro sarà in un rapporto di continuità attiva con il presente ed il passato, la coscienza cioè di un legame di continuità tra le tre direzioni temporali (passato, presente e futuro) e la propensione a riconoscere il ruolo dell'azione personale nei risultati ottenuti, sono aspetti decisivi per la formazione di un orientamento temporale al futuro.

La persona orientata al futuro ha la tendenza a non abbandonarsi al presente, al piacere del qui ed ora; alle certezze del presente preferisce la probabilità che scopi, progetti, scenari innovativi si realizzino nel futuro. La personalità orientata al futuro si impegna per immaginare altri sé, altri scenari, premi e successi per il proprio impegno e il proprio lavoro, prende decisioni e agisce oggi in base alla valutazione dei benefici e dei costi che queste potranno produrre in futuro.

L'orientamento al futuro va spesso di pari passo con la tendenza a pensare a lungo termine a dilatare l'orizzonte temporale futuro e a vedere nell'esperienza positiva del presente un'opportunità per immaginare previsioni positive per il domani.

Quanto alla relazione passato-futuro, si è osservato che sia atteggiamenti pessimisti che ottimisti verso il passato tendono a coesistere con l’attesa ottimistica di un avvenire positivo: un passato negativo fa sperare in un cambiamento in meglio per l’avvenire; un passato positivo spinge a credere, o almeno a sperare, in una continuità di questa tendenza per il futuro.

Zimbardo e Boyd (2009) definiscono sinteticamente l’orientamento al futuro come la tendenza a pianificare e realizzare scopi futuri in una prospettiva temporale ampia. Essi non si riferiscono ad un generico orientamento al futuro, ma ad una specifica prospettiva temporale nella quale “il futuro acquista rilevanza e profondità nella misura in cui la persona riesce a visualizzarlo attraverso un progetto che, a partire dal presente, orienti la sua azione ad uno scopo differito nel tempo” (Maggiolaro, p. 6). La speranza, intesa come “l’aspettativa che ciò che facciamo oggi abbia conseguenze positive domani” (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 146) è quindi una componente decisiva dell’orientamento al futuro (Snyder, 1994 e 2000). Di fronte al futuro, che implica sempre un certo grado di inconoscibilità e imprevedibilità, la personalità orientata al futuro è capace di sperare, di superare i dubbi, di compiere delle scelte significative per la propria esistenza (e non solo per la propria) e attuarle. La speranza rende possibile superare la “temporanea sfiducia nel tempo” (Erikson, 1974) e la *presentificazione* della vita che ne consegue, e intravedere un futuro diverso e migliore possibile, per se stessi ma anche per gli *altri*.

Zimbardo e Boyd sottolineano poi come la speranza di chi è orientato al futuro non sia pura fantasia, illusione e irrealismo. Si tratta invece di una speranza “temperata dal realismo” (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 146), consapevole del fatto che perché un mondo diverso sia possibile è necessario tener conto della realtà, impegnarsi, essere disciplinati, soffrire. La speranza della personalità orientata al futuro si fonda da un lato sulla fiducia nelle proprie capacità, dall’altro sulla convinzione che esistano le condizioni concrete per la realizzazione di un progetto alternativo al qui ed ora, ed infine sulla capacità di tener conto della realtà stessa. Difficile non notare le significative corrispondenze tra le caratteristiche psicologiche e comportamentali dell’orientamento al futuro dello ZTPI e l’utopia realistica teorizzata da Innerarity (2007) e ripresa nel capitolo 2 della prima parte di questa stessa ricerca.

Sulla base di numerose ricerche realizzate (personalmente e da parte di altri ricercatori), Zimbardo e Boyd ritengono che l’attenzione al bene comune, la capacità di cooperare e di entrare in relazione empatica con l’altro da sé (altra persona, umanità o biosfera), altruismo, solidarietà siano aspetti della personalità strettamente correlati all’orientamento temporale, in particolare associati all’orientamento al futuro. I soggetti orientati al futuro tendono a considerare i benefici a lungo termine siano più importanti di quelli a breve termine, perseguono la cooperazione e sono inclini a ricercare la sostenibilità nel tempo degli obiettivi e delle strategie impiegate per perseguirli. “I dati mostrano che la salvaguardia per l’ambiente e la preoccupazione per la sorte della biosfera sono significativamente correlate con l’orientamento al futuro e con i valori altruistici”⁴ (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 149), e ciò è di particolare rilevanza per questo studio.

Secondo Zimbardo e Boyd, i soggetti orientati al futuro dimostrano grande attenzione per le conseguenze delle proprie azioni, sono propensi ad assumere responsabilità e a perseguire progetti proiettati in un orizzonte temporale lungo. Investono energia ed entusiasmo nel proprio lavoro, ricercano gratificazioni persistenti nel tempo e dedicano la maggior parte delle proprie energie al perseguimento di obiettivi e progetti. Hanno generalmente grande attenzione per la propria salute, e per il benessere altrui.

⁴ Si veda in particolare Milfont & Gouveia, 2006.

Diversi studi (Fraisie, 1957; De Volder & Lens, 1982; Nuttin, 1985; Strathman & altri, 1994; Zaleski, 1994; Levine, 1997) hanno inoltre messo in correlazione l'orientamento al futuro con uno alto status socio-economico e livelli di istruzione superiori.

Punteggi elevati nella prospettiva orientata al futuro sono stati associati (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 138-39), e ciò è particolarmente rilevante per gli scopi di questa ricerca, a:

- minore tendenza alla aggressività, alla depressione e ai comportamenti devianti;
- maggiore tendenza alla coscienziosità, alla socialità, all'empatia, al controllo dell'io e degli impulsi, all'autostima, alla coerenza, alla considerazione delle conseguenze future delle azioni, alla creatività.

Per comodità, possiamo schematizzare come segue le caratteristiche di fondo dei cinque orientamenti temporali identificati dallo ZTPI di Zimbardo & Boyd.

Passato	Presente	Futuro
<p>Passato negativo (item 4, 5, 16, 22, 27, 33, 34, 36, 50, 54) Inteso come la tendenza ad avere una visione pessimistica e negativa del passato</p>	<p>Presente edonista (item 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48, 55) Caratterizzato dalla tendenza ad assumere un atteggiamento di fronte alla vita e al tempo basato sul godimento dei piaceri del momento presente (attuale)</p>	<p>(item 6, 9*, 10, 13, 18, 21, 24*, 30, 40, 43, 45, 51, 56*) Inteso come la tendenza a pianificare e realizzare scopi futuri in una prospettiva temporale ampia.</p>
<p>Passato positivo (item 2, 7, 11, 15, 20, 25*, 29, 41*, 49) Inteso come la tendenza ad avere un atteggiamento nostalgico e positivo verso il passato</p>	<p>Presente fatalista (item 3, 14, 35, 37, 38, 39, 47, 52, 53) Inteso come la mancanza di un orientamento temporale specifico, assenza di enfasi sul presente, di nostalgia per il passato o di interesse per il futuro.</p>	

Figura 1 I cinque orientamenti temporali dello ZTPI di Zimbardo & Boyd⁵

Va precisato, infine, che lo ZTPI è stato utilizzato nell'ambito della presente ricerca non tanto per realizzare una discussione sistematica ed approfondita degli orientamenti temporali presenti nei GAS studiati. L'obiettivo è stato invece quello di rilevare in modo rapido ed efficace nel campione studiato la presenza e l'intensità dell'orientamento al futuro (di particolare rilevanza per esperienze impegnate nella promozione della sostenibilità) e per ottenere spunti utili per strutturare e condurre le interviste individuali semistrutturate, vero cardine della ricerca stessa.

1.2 Caratteristiche del campione e modalità di applicazione dello strumento

Lo ZTPI è stato somministrato nel mese di novembre 2010 ad un campione rappresentativo degli aderenti ai Quattro GAS oggetto di questa ricerca. Complessivamente hanno compilato il questionario 148 soggetti (62 maschi e 86 femmine) *iscritti* ai quattro GAS studiati e che partecipavano in modo continuativo alle riunioni periodiche e alle attività dei GAS stessi.

⁵ Con l'asterisco (*) vengono indicate le domande per le quali si è proceduto, secondo le indicazioni di Zimbardo e Boyd, ad invertire le risposte (il valore 1 diventa 5, il valore 2 diventa 4, il valore 3 rimane 3, il valore 4 diventa 2 e il valore 5 diventa 1).

Si è deciso di non far compilare il questionario alla totalità dei soggetti *iscritti* ai quattro GAS coinvolti per le seguenti ragioni:

- i GAS sono, anche quando costituiti come associazioni, gruppi informali di persone. Si tratta cioè di gruppi ai quali si aderisce volontariamente e caratterizzati da vincoli *associativi* comunque piuttosto deboli o, in alcuni casi, praticamente assenti (non poche sono le persone che non partecipano alle attività del gruppo e si limitano sostanzialmente a compiere acquisti).
- Le motivazioni alla base dell’adesione possono essere varie e anche molto diverse. In particolare per i GAS, una quota piuttosto consistente di iscritti è costituita da persone che per varie ragioni non partecipano o partecipano solo episodicamente alle attività del gruppo (riunioni, googlegroup, gruppi di lavoro, gestione ordini e consegne, ecc.).
- Una quota significativa di iscritti ai GAS strutturalmente non contribuisce allo sviluppo degli obiettivi solidaristici caratteristici di queste organizzazioni e si limita a partecipare agli acquisti.

Sulla base di queste considerazioni, si è quindi deciso di somministrare il questionario solo a coloro che partecipavano in modo continuativo alla vita dei GAS, in particolare alle riunioni periodiche e alle varie attività (in presenza e *on line*). Da sottolineare che praticamente tutti coloro che partecipavano in modo stabile e continuativo alle attività dei quattro GAS hanno accettato di partecipare alla ricerca e di compilare il questionario.

Il campione risulta pertanto così costituito:

GAS	Totale questionari	Maschi	Femmine
Gastronauti	24	11	13
GAS Voghera	39	18	21
GAS Pavia	54	23	31
GAS Tortona	31	10	21
TOTALE	148	62	86

Figura 2 Composizione del campione

Un profilo analitico delle caratteristiche del campione e delle sue articolazioni interne (singoli GAS e suddivisioni per genere, età, livello di istruzione e professione) viene presentato nell’appendice numero uno a questo stesso lavoro.

La compilazione è avvenuta in forma rigorosamente anonima e su base assolutamente volontaria. Le stesse informazioni generali per la compilazione sono state fornite a tutti i soggetti. Ogni persona è stata individuata con un codice specifico indicato sul relativo questionario. Ogni persona ha indicato sul proprio questionario alcune informazioni aggiuntive: sesso, età, livello di istruzione e professione.

In questa ricerca è stata utilizzata, su indicazione del prof. Fieulaine⁶ della Università di Lione, la versione definitiva del questionario ZTPI nella traduzione elaborata da Maurizio Riccucci e pubblicata nella edizione italiana de “Il paradosso del tempo” (Mondadori, Milano, 2009). Il testo del questionario ZTPI viene presentato nell’appendice numero due.

⁶ Il dott. Nicolas Fieulaine è la persona di contatto per l’International Research Group on Time Perspective for Cross-Cultural Investigations.

1.3 Procedimento per l'elaborazione dei dati e presentazione riassuntiva dei risultati

Il punteggio riportato da ogni soggetto per ognuna delle cinque prospettive temporali è stato calcolato secondo le indicazioni fornite da Zimbardo & Boyd (2009, p. 56). Le regole per il calcolo del punteggio sono riassunte nella figura 3.

<p>Istruzioni per calcolare il punteggio Per calcolare il punteggio ottenuto nello ZTPI, bisogna anzitutto invertire le risposte alle domande 9, 24, 25, 41 e 56. Ciò significa che: il valore 1 diventa 5; il valore 2 diventa 4; il valore 3 rimane 3; il valore 4 diventa 2; il valore 5 diventa 1. Dopo aver invertito questi valori, bisogna sommare i punteggi ottenuti nelle domande associate a ciascun fattore; ne risulta un punteggio totale per ciascun fattore. Dividendo il risultato per il numero delle domande associate a ciascun fattore, si ottiene un punteggio medio per ciascuno dei cinque fattori.</p> <p>La prospettiva temporale passato-negativa Sommare i punteggi ottenuti nelle domande 4, 5, 16, 22, 27, 33, 34, 36, 50 e 54. Poi dividere il risultato per 10.</p> <p>La prospettiva temporale presente-edonistica Sommare i punteggi ottenuti nelle domande 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48 e 55. Poi dividere il risultato per 15.</p> <p>La prospettiva temporale rivolta al futuro Sommare i punteggi ottenuti nelle domande 6, 9 (punteggio invertito), 10, 13, 18, 21, 24 (punteggio invertito), 30, 40, 43, 45, 51 e 56 (punteggio invertito). Poi dividere il risultato per 13.</p> <p>La prospettiva temporale passato-positiva Sommare i punteggi ottenuti nelle domande 2, 7, 11, 15, 20, 25 (punteggio invertito), 29, 41 (punteggio invertito) e 49. Poi dividere il risultato per 9.</p> <p>La prospettiva temporale presente-fatalistica Sommare i punteggi ottenuti nelle domande 3, 14, 35, 37, 38, 39, 45 e 53. Poi dividere il risultato per 9.</p>
--

Figura 3 Regole per il calcolo del punteggio ottenuto nello ZTPI.

In base alle caratteristiche del campione ed alle finalità specifiche di questa ricerca, si è ritenuto significativo analizzare e discutere i valori ottenuti per i cinque orientamenti temporali dai singoli GAS studiati e dalle rispettive componenti maschile e femminile. Si è deciso invece di non procedere ad analizzare e discutere comparativamente i risultati per livelli di istruzione perché la quasi totalità del campione e dei singoli sotto-campioni era concentrata su livelli medio alti.

Si è deciso inoltre di non procedere ad analizzare e discutere comparativamente i risultati per professione in quanto non rilevanti per il presente studio e comunque, vista la loro distribuzione, poco significativi.

I dati sono stati inseriti in una serie di fogli di calcolo Excell ed elaborati secondo le possibilità di calcolo e grafiche offerte dal programma.

Per ognuna delle cinque prospettive temporali sono state calcolate le seguenti medie:

- media riportata da singoli soggetti per ognuno dei cinque orientamenti temporali;
- media della componente maschile di ognuno dei GAS per i cinque orientamenti temporali;
- media della componente femminile di ognuno dei GAS per i cinque orientamenti temporali;
- media complessiva di ognuno dei GAS per i cinque orientamenti temporali;
- media della componente maschile del campione globale per i cinque orientamenti temporali;
- media della componente femminile del campione globale per i cinque orientamenti temporali;
- media complessiva del campione globale per i cinque orientamenti temporali.

Tutti questi dati sono stati quindi riportati in apposite tabelle e rappresentati graficamente. Dati ed elaborazioni grafiche vengono presentate nell’appendice numero tre.

1.4 Discussione dei risultati

1.4.1 *Passato negativo – Passato positivo*

- Abbiamo ritenuto opportuno, per la particolare natura di questi orientamenti e per la loro specularità, procedere ad una discussione in parallelo dei risultati. Un primo aspetto particolarmente significativo è che a valori relativamente bassi per la categoria *Passato negativo* (compresi tra 2,5 e 3,0) corrispondono specularmente, sia nel campione globale che nelle sue diverse articolazioni (i quattro GAS, i maschi e le femmine) valori relativamente alti (compresi tra 3,0 e 3,5) per la categoria *Passato positivo*. In ogni caso, entrambi gli orientamenti presentano valori coerenti e omogenei per tutte le componenti, superiori a 3,0 nel caso del *Passato positivo* e inferiori a 3,0 in quello *Passato negativo*.
- Nel caso dell’orientamento *Passato negativo*, sembra molto significativo che in tutti i campioni le medie risultino distribuite su tutte le fasce di punteggio individuate. Sintomo di posizioni molto diverse rispetto a questo specifico orientamento temporale.
- Nel caso dell’orientamento *Passato positivo* invece, le posizioni tornano ad essere più nette. Nel campione totale, il 79% dei soggetti (117/148) ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5 (76% per i maschi e 81% per le femmine).
- Per quanto riguarda l’orientamento *Passato positivo*, nel campione totale i punteggi riportati dalla componente maschile e da quella femminile sono identici (3,3). Nel caso di quello *Passato negativo* essi sono rispettivamente di 2,8 per i maschi e 2,7 per le femmine. Queste ultime quindi leggermente, ma non significativamente, meno propense dei maschi ad interpretare in chiave negativa il passato.
- Tutti i valori ottenuti per l’orientamento temporale *Passato negativo* risultano coerenti, omogenei e leggermente negativi: compresi tra 2,7 e 2,8 per il campione globale, tra 2,5 e 2,9 per la componente femminile e tra 2,6 e 3,0 per quella maschile. Va sottolineato che, contro ogni aspettativa, la negatività è comunque in tutti i casi molto ridotta.
- Tutti i valori ottenuti per l’orientamento temporale *Passato positivo* risultano coerenti, omogenei e generalmente leggermente positivi: compresi tra 3,0 e 3,5 per il campione globale, tra 3,0 e 3,5 per la componente femminile e tra 3,0 e 3,4 per quella maschile.
- Complessivamente è possibile notare come i risultati relativi ai due orientamenti siano sostanzialmente speculari, quindi tali da confermare l’efficacia e la rilevanza della scala ZTPI su questo specifico aspetto.
- Si evidenziano infine alcune situazioni particolari:
 - ✓ GAStronauti: per l’orientamento *Passato negativo*, solo il 63% del sub-campione riporta punteggi compresi tra 1,0 e 2,9, con una tendenza molto diversificata dei maschi (73%, con un 20% compreso tra 1,0 e 1,9) rispetto alle femmine (62%). Per l’orientamento *Passato positivo*, al contrario, il 79% del sub-campione riporta punteggi compresi tra 3,0 e 5 (25% tra 4,0 e 5), con percentuali molto diverse per maschi (73%) e femmine 85%, con un 25% compreso tra 4,0 e 5,0).
 - ✓ GASVoghera: per l’orientamento *Passato negativo*, il sub-campione ottiene la percentuale più alta (74%) tra i quattro GAS di punteggi compresi tra 1,0 e 2,9, con percentuali diverse per maschi (78%) e femmine (71%). Per l’orientamento *Passato positivo*, abbiamo la percentuale più alta, tra i quattro GAS analizzati, di valori compresi tra 3,0 e 5 (85%). Maschi e femmine ottengono percentuali sostanzialmente identiche.
 - ✓ GASPavia: per l’orientamento *Passato negativo*, solo il 65% del sub-campione riporta punteggi compresi tra 1,0 e 2,9, con una tendenza molto diversificata dei

maschi (74%, con un 22% compreso tra 1,0 e 1,9) rispetto alle femmine (58%). Per l'orientamento *Passato positivo*, abbiamo invece una percentuale molto alta di valori compresi tra 3,0 e 5 (85%). Maschi e femmine ottengono percentuali sostanzialmente identiche.

- ✓ GASTortona: per l'orientamento *Passato negativo*, il sub-campione ottiene la percentuale più bassa (50%), tra i quattro GAS, di punteggi compresi tra 1,0 e 2,9. Maschi e femmine presentano tendenze identiche. Per l'orientamento *Passato positivo* il sub-campione ottiene la percentuale più bassa (65%) di valori compresi tra 3,0 e 5. Inoltre, il 30% del sub-campione si posiziona nella prima fascia sotto la neutralità. Da un punto di vista complessivo, i risultati di GASTortona per quanto riguarda gli orientamenti relativi al passato sono nettamente difformi da quelli degli altri tre GAS.

1.4.2 Futuro

- Tutti i valori ottenuti per l'orientamento temporale *Futuro* risultano coerenti e positivi. Da sottolineare che questa positività è, globalmente, la più marcata evidenziata dallo studio. Tutti i valori ottenuti, sia nel campione globale che nelle sue diverse articolazioni (i quattro GAS, i maschi e le femmine), sono infatti compresi tra 3,4 e 3,6. Ciò si può spiegare, crediamo, con il fatto che la tendenza ad investire in modo forte, responsabile e progettuale sul futuro, è, senza alcun dubbio, uno degli obiettivi programmatici fondamentali del movimento dei GAS.
- Molto significativo è il fatto che circa l'84% del campione complessivo (124/148) ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5. Questa tendenza è poi confermata anche dai valori ottenuti dai quattro sottocampioni: 67% per i Gastronauti, 87% per il GASVoghera, 87% per il GASPavia e 87% per GASTortona. Questa tendenza può essere interpretata come il segno di un atteggiamento condiviso e molto strutturato nella popolazione oggetto di studio, di una tendenza che esprime un tratto caratterizzante di essa.
- Tutti i valori ottenuti dalle componenti maschile e femminile (campione complessivo e sotto-campioni) per l'orientamento temporale *Futuro* risultano positivi e tra loro coerenti (sempre compresi cioè in un *range* limitato, compreso tra 3,4 e 3,6).
- Contro le aspettative, che spingono a vedere nelle donne una componente generalmente caratterizzata da atteggiamenti più marcatamente pro-sociali e orientati al futuro, la media ottenuta dal campione femminile complessivo è risultata perfettamente identica a quella del campione maschile. In alcuni casi, GASPavia e GASTortona, il valore ottenuto dai campioni femminile è risultato, sebbene di poco, inferiore a quello del campione maschile.
- Circa l'84% dei campioni complessivi femminile e maschile ottengono punteggi compresi tra 3,0 e 5. In entrambi i sotto-campioni, circa il 15% ottiene punteggi compresi tra 4,0 e 5.

Si evidenziano poi alcune situazioni particolari:

- GASTronauti: solo il 67% circa del campione complessivo ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5, pur con un 20% circa che ottiene punteggi compresi tra 4,0 e 5. Il campione femminile contribuisce in modo particolare a questa tendenza, con solo il 62% circa dei soggetti che ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5.
- GASVoghera: addirittura l'87% del campione complessivo ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5 (89% per i maschi e 86% per le femmine).
- GASPavia: globalmente si conferma la tendenza del campione complessivo. Si evidenzia invece un più forte orientamento al futuro nella componente femminile (90%) rispetto a quella maschile (83%).

- GASTortona: globalmente si conferma la tendenza del campione complessivo. Si evidenzia invece un più forte orientamento al futuro nella componente maschile (90%) rispetto a quella femminile (86%). Evidente anche, per la componente maschile, una percentuale di punteggi compresi tra 4,0 e 5 molto più alta (30%) di quelle rilevate nel campione complessivo e negli altri sotto-campioni.

1.4.3 *Presente edonistico*

- Tutti i valori ottenuti per l’orientamento temporale *Presente edonistico* risultano coerenti e positivi. Va sottolineato che questa positività risulta particolarmente moderata, essendo tutti i valori ottenuti compresi tra 3,0 e 3,4. Ciò si spiega, crediamo, con il fatto che l’orientamento edonistico non è collegato nel caso del fenomeno GAS ad una tendenza consumistica o ad un atteggiamento di disimpegno e di irresponsabilità rispetto al presente e al futuro. Essa è piuttosto collegata ad una ricerca della qualità della vita tutta legata invece a quei valori di bontà, salubrità, giustizia, sobrietà, responsabilità ed equità che abbiamo sottolineato in precedenza.
- Molto significativo è il fatto che circa il 70% del campione complessivo (101/148) ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5. Questa tendenza è poi confermata anche dai valori ottenuti dai quattro sottocampioni: 67% per i Gastronauti, 77% per il GASVoghera, 69% per il GASPavia e 60% per GASTortona. Questa tendenza può essere interpretata perciò come il segno di un atteggiamento condiviso e molto strutturato nella popolazione oggetto di studio, di una tendenza che esprime un tratto caratterizzante di essa.
- Tutti i valori ottenuti dalla componente femminile (campione complessivo e sotto-campioni) per l’orientamento temporale *Presente edonistico* risultano tra loro coerenti e sempre superiori a quelli dei corrispondenti gruppi maschili (contro le aspettative). Da sottolineare che questa superiorità è però sempre minima (compresa tra 0,1 e 0,2). Tre quarti del campione femminile complessivo ottengono punteggi compresi tra 3,0 e 3,9, contro solo la metà circa di quello maschile.

Si evidenziano poi alcune situazioni particolari:

- GASronauti: circa il 70% delle femmine ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5, e il 20% circa compresi tra 4,0 e 5.
- GASVoghera: circa il 90% delle femmine ottiene punteggi compresi tra 3,0 e 5 (il 10% compresi tra 4 e 5). Circa il 10% dei maschi ottiene punteggi compresi tra 4,0 e 5 e il 60% circa tra 3,0 e 5.
- GASPavia: globalmente si conferma la tendenza del campione complessivo. Si evidenzia invece una differenza significativa negli orientamenti di maschi e femmine. Mentre la componente maschile si divide equamente tra coloro che ottengono un punteggio relativamente basso (compreso cioè tra 2,0 e 2,9) e quelli che ne ottengono uno moderatamente alto (compreso tra 3,0 e 3,9), nella componente femminile circa l’80% ottiene un punteggio compreso tra 3,0 e 3,9.
- GASTortona: globalmente si conferma la tendenza del campione complessivo. Si evidenzia invece una differenza significativa negli orientamenti temporali di maschi e femmine. Mentre la componente maschile si divide equamente tra coloro che ottengono un punteggio relativamente basso (compreso cioè tra 2,0 e 2,9) e quelli che ne ottengono uno moderatamente alto (compreso tra 3,0 e 3,9), nella componente femminile circa il 70% ottiene un punteggio compreso tra 3,0 e 3,9.

1.4.4 *Presente fatalistico*

- Tutti i valori ottenuti per l’orientamento temporale *Presente fatalistico* risultano coerenti e negativi. Va sottolineato che questa negatività, sebbene moderata, risulta la più

significativa tra quelle riscontrate (tutti i valori ottenuti sono infatti compresi tra 2,5 e 2,4). Ciò si spiega, crediamo, con il fatto che il movimento dei GAS è nel suo complesso caratterizzato da un forte impegno progettuale rispetto al presente e dalla volontà di incidere sul presente attraverso le proprie scelte di vita e l'affermazione di un nucleo di valori forti che orientano le scelte e i comportamenti dei membri. Non vi è spazio quindi nella visione dei GAS per una lettura fatalistica del presente, per una visione della realtà come dominata da forze ineluttabili contro le quali la volontà, la progettualità e la capacità realizzativa dell'uomo non possono nulla.

- Molto significativo è il fatto che ben l'82% del campione complessivo (122/148) ottiene punteggi compresi tra 1,0 e 2,9, con percentuali praticamente identiche per la componente maschile e per quella femminile. Questa tendenza è poi confermata (in alcuni casi addirittura esaltata) anche dai valori ottenuti dai quattro sottocampioni: 92% per i Gastronauti, 82% per il GASVoghera, 79% per il GASPavia e 81% per GASTortona. Questa tendenza può essere perciò interpretata come il segno di un atteggiamento condiviso e molto strutturato nella popolazione oggetto di studio, di una tendenza che esprime un tratto caratterizzante di essa.
- Significativo è anche che ben il 22% del campione totale ottenga punteggi compresi tra 1 e 1,9, quindi decisamente bassi. Con una differenza però rilevante e poco in linea con le aspettative tra maschi (27%) e femmine (17%).
- Tutti i valori ottenuti dai campioni femminili e maschili (campione complessivo e sottocampioni) per l'orientamento temporale *Presente fatalistico* risultano tra loro coerenti e tutti compresi tra i valori 2,3 e 2,5. Nel rapporto tra i generi non si evidenzia un *trend* costante: mentre in alcuni casi i valori ottenuti dal sotto-campione maschile sono inferiori a quelli della componente femminile (GASVoghera e GASPavia), in altri è vero il contrario (GASronauti) o i valori sono identici (GASTortona). Da sottolineare che gli scarti sono però in tutti i casi minimi e non realmente significativi (compresi tra 0,1 e 0,2).

Si evidenziano poi alcune situazioni particolari:

- GASronauti: circa il 36% dei maschi ottiene punteggi compresi tra 1,0 e 1,9, mentre solo il 15% delle femmine si colloca nella stessa fascia. Le percentuali di maschi e femmine attestati su punteggi compresi tra 1,0 e 2,9 sono rispettivamente del 91 e del 92%, quindi nettamente più alte di quelle del campione totale, dei singoli GAS e di tutte le componenti maschili o femminili degli altri GAS.
- GASVoghera: circa il 33% dei maschi ottiene punteggi compresi tra 1,0 e 1,9 (contro un 29% delle femmine). Le percentuali di maschi e femmine attestati su punteggi compresi tra 1,0 e 2,9 sono rispettivamente dell'83 e dell'81%, quindi in linea con quelle del campione totale e dei singoli GAS.
- GASPavia: globalmente si conferma la tendenza del campione complessivo. Si evidenzia invece una differenza significativa negli orientamenti di maschi e femmine: l'83% della componente maschile ottiene punteggi compresi tra 1,0 e 2,9, contro il 77% di quella femminile.
- GASTortona: globalmente si conferma la tendenza del campione complessivo. Nessuna differenza significativa si evidenzia per quanto riguarda gli orientamenti al futuro di maschi e femmine (rispettivamente dell'80 e dell'81%).
- I risultati ottenuti sembrano in complesso significativi più che per la "forza", l'intensità, delle tendenze rilevate (che come si può vedere dalle tabelle risultano sempre piuttosto moderate), per la coerenza e l'uniformità di esse. Questa scoperta ha avuto, ovviamente, grande importanza per orientare le fasi successive del lavoro e costituisce in ogni caso un risultato particolarmente significativo di questa ricerca.

Alla luce dei risultati ottenuti, possiamo affermare che il campione analizzato, tanto nella sua totalità quanto nelle sue articolazioni interne (i quattro GAS, le componenti maschili e femminili), presenta orientamenti omogenei e coerenti rispetto alle cinque prospettive temporali indagate. Ciò è evidente sia per quanto riguarda la tendenza rispetto alle diverse prospettive temporali (favorevole o sfavorevole), che dal punto di vista dell’intensità delle tendenze stesse (più o meno forte).

I dati ottenuti consentono anche di rilevare come in tutti i casi (campione complessivo, singoli GAS, componenti maschili e femminili) e per tutte le prospettive temporali gli orientamenti del campione risultino piuttosto moderati. Lo scostamento di tutti i valori ottenuti dal punto neutrale della scala (valore 3) non è mai infatti maggiore di 0,7. Tutti i valori ottenuti sono compresi tra 2,3 e 3,6.

È opportuno sottolineare in particolare il fatto che i soggetti molto nettamente orientati in senso positivo o negativo rispetto alle diverse prospettive temporali (cioè quelli con medie comprese rispettivamente tra 4,1 e 5 o tra 1,0 e 1,9) sono veramente molto pochi e complessivamente non significativi. Significativo invece il fatto che essi siano concentrati fondamentalmente sulle prospettive *Futuro* e *Passato positivo*.

Complessivamente è possibile affermare che i risultati ottenuti sembrano significativi più che per la “forza”, l’intensità, delle tendenze rilevate (che come si può vedere dalle tabelle risultano sempre piuttosto moderate), per la coerenza e l’uniformità di esse. Questa scoperta ha avuto, ovviamente, grande importanza per orientare le fasi successive del lavoro e costituisce in ogni caso un risultato particolarmente significativo di questa ricerca.

È evidente poi una tendenza positiva moderata, ma netta, costante e omogenea per tutto il campione e le sue componenti, verso le prospettive temporali orientate nel senso del *Passato positivo*, del *Futuro* e del *Presente edonistico*. Tutti le medie relative a questi tre orientamenti temporali (campione totale, singoli GAS, maschi e femmine) sono infatti risultate superiori al valore 3. Analogamente e in modo speculare, si evidenzia una tendenza negativa moderata, ma netta, costante e omogenea per tutto il campione e le sue componenti, contraria alle prospettive temporali orientate nel senso del *Passato negativo* e del *Presente fatalistico*. Tutte le medie relative a questi due orientamenti temporali sono infatti risultate inferiori al valore 3.

In particolare poi, nella correlazione fra i cinque fattori della scala, all’interno del nostro campione e di tutte le sue articolazioni è emerso che il *Presente edonistico* si correla positivamente ed in modo significativo al *Futuro*. Questa correlazione tra i due fattori è nettamente inversa rispetto a quella riscontrata in diversi studi realizzati con lo ZTPI. Da un punto di vista culturale, sembra possibile spiegare questo risultato risalendo ad un carattere specifico del fenomeno dei GAS. Nel caso dei GAS, infatti, il diritto al piacere e l’importanza attribuita alla ricerca di cibi buoni e gustosi oltre che sani ed equi è riconosciuto come un principio fondamentale, vero e proprio valore fondativo, del movimento. Nel contesto culturale tipico dei GAS, viene quindi attribuito all’edonismo un significato assolutamente peculiare. Mentre generalmente chi è orientato al *Presente edonistico* tende ad assumere comportamenti rischiosi e sfrenati, che lasciano poco spazio alla considerazione delle conseguenze delle proprie azioni e vede nell’edonismo un valore fine a se stesso (Zimbardo, 1995), nel caso dei GAS l’orientamento verso il piacere presente non esclude una prospettiva verso l’avvenire. La volontà di impegnarsi per costruire nel presente le condizioni per una qualità della vita migliore, l’enfasi sul diritto al piacere, sembrerebbero le precondizioni per impegnarsi a immaginare, progettare e realizzare un futuro migliore. L’edonismo gasista, l’impegno a sperimentare qui ed ora una vita diversa e più piacevole, sembra cioè essere la condizione necessaria per impegnarsi a costruire un futuro diverso e migliore, un’opportunità di *rigenerare e mettere alla prova* le proprie forze al fine di affrontare il *domani* con più risorse.

In conclusione, tutte queste tendenze sembrano coerenti con le caratteristiche, i motivi ispiratori di fondo e le finalità specifiche del movimento dei GAS, orientamenti che possono facilmente essere riscontrate in tutti i documenti ufficiali del movimento, compresi quelli dei quattro GAS studiati in questa ricerca. In particolare:

- La tendenza ad investire in modo forte, responsabile e progettuale sul futuro. La volontà di impegnarsi per immaginare, progettare e costruire il futuro è, senza alcun dubbio, uno degli obiettivi programmatici fondamentali del movimento dei GAS.
- La tendenza ad attribuire grande importanza nelle proprie scelte alla qualità della vita e, all'interno di essa, a quello che Carlo Petrini e il movimento di Slow Food hanno sintetizzato nel concetto di *diritto al piacere*. Qualità della vita quindi legata in modo chiaro e forte al diritto a compiere acquisti, in particolare acquisti alimentari, buoni (di alta qualità, gustosi, legati ai saperi tradizionali e sani), puliti (prodotti cioè nel rispetto dell'ambiente) e giusti (equi, solidali, prodotti nel rispetto della dignità umana). Tendenza quindi ad un sano, moderato e critico godimento edonistico della vita qui ed ora.
- Propensione a valutare con attenzione e capacità critica il passato allo scopo di individuare in esso i fattori di positività che possono risultare utili per saper gestire i problemi nel presente e per immaginare, progettare e costruire responsabilmente un futuro migliore e alternativo alla situazione attuale.
- Tendenza a rifiutare una visione pessimistica del passato e una lettura fatalistica del presente, quegli atteggiamenti quindi che tendono a vedere la realtà come dominata da forze ineluttabili contro le quali la volontà, la progettualità e la capacità realizzativa dell'uomo non possono nulla.

La ricerca non conferma invece una tendenza che emerge in modo sostanzialmente costante da molte ricerche effettuate nello stesso ambito: orientamenti temporali della componente femminile più favorevoli verso le prospettive *Futuro* e *Passato positivo* e sfavorevole verso quelle *Passato negativo*, *presente fatalistico* e *Presente edonistico*. In modo sostanzialmente omogeneo, tutti i dati raccolti in questa ricerca evidenziano un posizionamento del campione femminile sostanzialmente sovrapponibile a quello maschile. Solo in pochissimi casi, tutti relativi ai singoli GAS, questa tendenza viene contraddetta (sebbene debolmente) e non sempre secondo le aspettative (situazioni evidenziate in grassetto).

Campione	Prospettiva temporale	Femmine	Maschi
Gastronauti	Passato negativo	2,5	3,0
GASVoghera	Presente edonistico	3,4	3,2
	Presente fatalistico	2,5	2,3
GASPavia	Passato negativo	2,9	2,6
	Presente edonistico	3,3	3,1
GASTortona	Passato negativo	2,7	2,9
	Presente edonistico	3,2	3,0
	Futuro	3,4	3,6

Figura 4 Riepilogo delle medie ottenute dalle componenti maschili e femminili dei singoli sottocampioni

Capitolo 2

Le concezioni della sostenibilità nei GAS.

Caratteristiche del questionario aperto, modalità di somministrazione, elaborazione dei risultati, analisi e discussione

Come abbiamo visto in modo analitico nel capitolo uno della prima parte di questo stesso lavoro, c'è una sostanziale unanimità, tanto a livello accademico quanto politico, circa l'esistenza di una grande varietà di definizioni della sostenibilità. Ognuna di queste definizioni trae origine da differenti, specifiche, tradizioni culturali, presupposti concettuali, prospettive etico-valoriali ed è "funzionale a interessi socio-economici particolari" (Fien & Tilbury, 2002, p. 3). Esistono, come ha lucidamente fatto osservare Bifani (1999), approcci di tipo ambientalista, ecologista, inter-generazionale, interpretazioni più marcatamente economiche, o sociali. È possibile distinguere modelli deboli e modelli forti della sostenibilità. (Caride & Meira, 2004)

Sebbene Fien & Tilbury ritengano che "Most of these definitions could be categorized into two groups: those that prioritize *sustainable economic growth* and those that give preference to *sustainable human development*" (2002, p. 3), non è del tutto chiaro se e come queste diverse concezioni possano essere categorizzate, a quali categorie cioè ci si possa affidare per organizzarle in raggruppamenti omogenei.

Questo carattere polisemico del termine *sostenibilità* ha spinto molti autori a riflettere a fondo sulla possibile ambiguità, o addirittura sul carattere costitutivamente indefinito, del concetto. Queste riflessioni, come abbiamo visto nel capitolo uno della prima parte, hanno sostanzialmente messo in evidenza il fatto che il carattere polisemico della sostenibilità trova la propria origine nella natura fondamentalmente ambigua del termine stesso. Inoltre, la ricorrente e sempre più ampia e generalizzata utilizzazione del termine da parte di gruppi sociali molto eterogenei, in ambiti molto diversi (che vanno dall'economia alla politica, alla religione) e il ricorrere dell'espressione tanto nel linguaggio corrente come nei discorsi scientifici, hanno contribuito a far aumentare progressivamente questa ambiguità e ad accentuare i sospetti nei confronti di questa parola, sino a portare alcuni ad affermare che "the knowledge base and the value base of sustainability are variable, unstable and questionable. Although these characteristics of sustainability can render the concept useless or reduce it to a rhetorical instrument". (Wals & Jickling, 2002, p. 222)

2.1 Caratteristiche dello strumento, struttura del campione e modalità di applicazione

Proprio questi dubbi sulla stabilità, la consistenza e l'affidabilità del concetto della *sostenibilità* e il fatto che gruppi informali come i GAS fanno riferimento in modo esplicito e ricorrente ad esso e ne fanno un uso con significative implicazioni sul piano educativo, ci ha spinto a provare a riflettere a fondo su alcuni aspetti. In particolare a chiederci:

- a. Quale/i concezione/i della sostenibilità sono condivise dai *gasisti*?
- b. Quali sono le fonti di ispirazione principali (esperienze, letture, personalità) di queste concezioni?
- c. I membri dei GAS ritengono che il concetto della *sostenibilità* e i valori ad esso collegati siano importanti per gli scopi e le attività dei GAS?

- d. Il confronto e la riflessione promosse nel corso degli ultimi decenni dalla comunità internazionale intorno alla nozione di *sostenibilità* sono riferimenti significativi per i membri dei GAS?

Ispirandoci ad una ricerca recentemente realizzata dal professor Mario Freitas “*Concepções de desenvolvimento sustentável em estudantes de uma licenciatura em educação, em Portugal. Implicações para a reorientação curricular no âmbito da década das NU*”, 2004), abbiamo elaborato un questionario originale. Si tratta di uno strumento misto, composto da:

- cinque domande a risposta aperta (1, 2, 3, 4, 6), utili per raccogliere informazioni e ricostruire con una certa attendibilità le concezioni della sostenibilità dei gasisti coinvolti nella ricerca. Si tratta di domande che richiedono risposte brevi, attraverso le quali abbiamo cercato di indurre i rispondenti a mettere il più possibile a fuoco gli aspetti fondamentali di queste concezioni.
- Due domande a risposta chiusa (5, 7), utili per ottenere informazioni sui punti c) e d) precedenti e ricostruire gli orientamenti generali dei gasisti su due aspetti collaterali, che avrebbero però potuto rivelarsi utili al ricercatore nelle fasi successive della ricerca (svolgimento delle interviste, osservazione partecipante e analisi dei documenti): verificare quale importanza viene assegnata dai gasisti al tema della sostenibilità per gli scopi e le attività del GAS; verificare se i gasisti conoscessero l'esistenza di alcuni documenti ed iniziative internazionali rilevanti per la promozione della sostenibilità.

Dal momento che questa ricerca, contrariamente a quella di Freitas¹, riguarda gruppi informali di adulti, quindi soggetti piuttosto disomogenei sotto molti punti di vista (cultura, estrazione sociale, età, motivazioni, ecc.), non abbiamo ritenuto opportuno porre la domanda centrale del questionario in forma diretta, chiedere cioè di dare una definizione di *sostenibilità*. Il rischio concreto era quello di non ottenere risposte o di ottenere risposte poco significative. Abbiamo invece ritenuto più appropriato e funzionale porre la domanda in una forma più legata all'esperienza e alle scelte di vita individuali: *Può spiegare che cosa significa per lei “vivere in modo sostenibile”?*

Le domande 2 e 6, mentre dovevano servire a raccogliere informazioni su altri aspetti specifici della nozione di *sostenibilità*, sono state anche pensate come domande di controllo delle informazioni ottenute attraverso le risposte alla domanda 1.

Da un punto di vista generale, nella costruzione di un questionario la formulazione delle domande è importantissima perché può influenzare fortemente la risposta e quindi i risultati. È necessario quindi porre molta attenzione al linguaggio, alla sintassi e al contenuto stesso delle domande. Per questo, nella stesura del nostro questionario sulle concezioni della *sostenibilità* abbiamo prestato particolare attenzione ai seguenti aspetti.

- **Semplicità di linguaggio:** il linguaggio del questionario doveva essere adatto alle caratteristiche del campione studiato (nel nostro caso un campione fortemente eterogeneo e costituito da non specialisti).
- **Lunghezza delle domande:** le domande devono essere concise, tali da non *respingere* le persone coinvolte.
- **Definizioni ambigue:** si è prestata molta attenzione ad evitare termini dal significato non ben definito.
- **Domande sintatticamente complesse:** le domande dovevano avere una sintassi chiara e semplice.

¹ Freitas ha svolto la propria ricerca con studenti universitari, quindi con un campione molto omogeneo per interessi, cultura, educazione, ecc..

- **Domande con risposta non univoca:** si sono evitate domande esplicitamente multiple (domande cioè che potevano includere altre domande).
- **Domande non discriminanti:** le domande sono state costruite in modo tale da operare delle discriminazioni significative nel campione degli intervistati.
- **Domande tendenziose (viziate o a risposta pilotata):** si è cercato di presentare le domande in modo equilibrato, evitando di orientare l'intervistato verso una possibile risposta.
- **Concretezza – astrazione:** la domanda astratta può dare facilmente luogo a risposte generiche o normative, mentre la domanda concreta facilita la riflessione e rende più difficile il fraintendimento. Come già osservato in precedenza, l'attenzione per questo aspetto ci è parsa particolarmente importante nel caso di una ricerca focalizzata su un campione molto eterogeneo per cultura, orientamenti, sensibilità.
- **Intensità degli atteggiamenti:** si è ritenuto importante cogliere anche l'intensità degli atteggiamenti, perché essa contribuisce in modo molto forte a determinare i comportamenti.
- **Sequenza delle domande:** Si è cercato di procedere da domande generali a domande particolari, stringendo progressivamente sugli aspetti più specifici.

È, infine, opportuno sottolineare che in questa ricerca il questionario a risposta aperta è stato pensato come strumento introduttivo alle interviste individuali semi-strutturate e di supporto alla loro realizzazione. Le risposte ottenute dovevano servire ad orientare il ricercatore nella stesura della traccia delle interviste, nella loro realizzazione e, infine, nel lavoro di organizzazione, interpretazione e discussione dei materiali emersi dalle interviste stesse. Il questionario è stato perciò concepito come uno strumento utile per ottenere una prima base di informazioni destinata ad essere approfondita, discussa e valutata nei suoi aspetti di dettaglio in un secondo momento attraverso un filtro ulteriore costituito dalle interviste individuali, dall'osservazione delle attività e dall'analisi dei documenti dei GAS oggetto di studio.

Anche per questa ragione, l'interpretazione e la discussione dei risultati del questionario a risposta aperta che presentiamo in questo paragrafo è da ritenersi provvisoria e rivedibile alla luce dei risultati delle interviste.

Il questionario a risposta aperta per rilevare le concezioni della sostenibilità è stato somministrato allo stesso campione identificato per la somministrazione dello ZTPI. Ciò allo scopo di permettere di confrontare/incrociare i risultati ottenuti attraverso i due strumenti. Un profilo analitico delle caratteristiche del campione e delle sue articolazioni interne (singoli GAS e suddivisioni per genere, livello di istruzione e professione) viene presentato nell'appendice numero uno.

Prima di procedere alla somministrazione all'intero campione, il questionario è stato testato su un gruppo pilota (15 *gasisti*, circa 1/10 del campione totale) per verificarne la funzionalità. Effettuato questo test, si è proceduto alle modifiche opportune e nel periodo dicembre 2010 - gennaio 2011 il questionario è stato somministrato all'intero campione.

La compilazione è avvenuta in forma rigorosamente anonima e su base assolutamente volontaria. Le stesse informazioni generali per la compilazione sono state fornite a tutti i soggetti. Ogni persona è stata individuata con lo stesso codice assegnato in occasione della compilazione dello ZTPI, così da poter, se necessario, incrociare i profili di una stessa persona.

2.2 Procedimento per l'elaborazione dei dati e presentazione riassuntiva dei risultati

In base alle caratteristiche del campione ed alle finalità specifiche di questa ricerca, si è ritenuto significativo analizzare e discutere i risultati ottenuti organizzandoli per:

- campione totale;
- totalità dei maschi e delle femmine;
- singoli GAS;
- componenti maschile e femminile di ogni GAS.

Si è deciso invece di non procedere ad analizzare e discutere comparativamente i risultati per livelli di istruzione perché la quasi totalità del campione e dei singoli sotto-campioni era concentrata su profili medio alti e sostanzialmente molto simili. Si è deciso inoltre di non procedere ad analizzare e discutere comparativamente i risultati per professione in quanto non rilevanti per il presente studio e comunque, vista la loro distribuzione, poco significativi.

I dati ottenuti sono stati in un primo momento sottoposti a procedimenti di statistica descrittiva (analisi della frequenza delle risposte); quindi elaborati attraverso procedimenti di analisi qualitativa utilizzando delle categorizzazioni di natura mista, in parte basate sulla revisione della letteratura rilevante e in parte ricavate dalle categorie che emergevano dall'analisi delle risposte.

I risultati sono stati quindi riportati in apposite tabelle dove è stata indicata la distribuzione di frequenza delle risposte e, per le domande a risposta aperta, si sono illustrate le risposte più significative con alcune citazioni tipiche. Utilizzando un metodo di analisi e discussione caratteristico dei questionari a risposta aperta e delle interviste strutturate, si è proceduto quindi all'analisi e alla discussione dei risultati integrando due diversi approcci (Corbetta, 1990, p. 430). Da un lato, essendo state richieste le stesse informazioni a tutti i soggetti, questa base informativa comune è stata organizzata in forma standardizzata attraverso delle matrici-dati. Dall'altro, nel caso delle risposte aperte, strutturate a piacimento dalle singole persone coinvolte, si è proceduto alla loro registrazione integrale e alla loro classificazione secondo tipi ricorrenti. Si è cercato di individuare tipi ideali (nel senso weberiano), cioè categorie concettuali che non esistono nella realtà, ma che aiutano a liberare i casi reali dai dettagli e dagli accidenti della realtà per estrarne le caratteristiche essenziali ad un livello superiore di astrazione².

Nella interpretazione e discussione dei risultati relativi al questionario sulle concezioni della sostenibilità, riteniamo opportuno partire dalle risposte alla domanda n° 5: *Secondo lei, il concetto e i valori legati alla "sostenibilità" sono importanti per gli scopi e le attività del suo GAS?* Si tratta infatti della domanda attraverso la quale volevamo capire se e quanto coloro che rispondevano ritenevano rilevanti per il proprio GAS di appartenenza il concetto e i valori legati alla sostenibilità. Se e quanto cioè li ritenevano importanti per orientare l'impegno e le attività del GAS in ambito economico, sociale, politico ed anche educativo. Una domanda che abbiamo scelto consapevolmente di inserire nella seconda metà del questionario, proprio perché la risposta ad essa potesse venir sostenuta ed orientata dalla riflessione indotta dalle domande precedenti.

Come possiamo notare dalla tabella 1, l'80% della totalità del campione considera la nozione di *sostenibilità* e i valori ad essa collegati molto importanti per gli scopi e le attività del GAS. La percentuale si attesta al 99% se sommiamo tutte le valutazioni positive ("Molto" e "Abbastanza importante"), e solo l'1% esprime dubbi sulla reale importanza della sostenibilità. Da sottolineare

² I tipi ideali possono cioè essere utilizzati come modelli con i quali illuminare e interpretare la realtà stessa.

anche che nessuna delle persone che ha risposto al questionario ha dimostrato dubbi o incertezze nell'esprimere un orientamento: nessuno ha infatti scelto l'opzione "Non so".

Questi risultati si confermano anche per le componenti maschile e femminile del campione totale: l'insieme delle valutazioni positive ("Molto" e "Abbastanza importante") raggiunge infatti rispettivamente il valore del 100% per la componente maschile e del 99% per quella femminile. Da sottolineare però una distribuzione significativamente differente degli orientamenti maschili e femminili tra le opzioni "Molto importante" e "Abbastanza importante": mentre l'86% delle femmine, cioè il 6% in più del campione totale, ritiene molto importante il concetto e i valori legati alla *sostenibilità*, nel caso del sotto-campione maschile questo valore scende al 73%.

Le risposte a questa domanda dimostrano che il campione oggetto di questa ricerca percepiscono la nozione della sostenibilità ed i valori ad essa collegati come importanti, probabilmente fondamentali, per gli scopi e le attività dei GAS. Giustificano quindi l'interesse per l'approfondimento di questo aspetto e l'importanza di una indagine che cerchi di comprendere in profondità se vi sono all'interno di questi gruppi definizioni condivise della sostenibilità, quali sono e in che modo esse incidono sull'azione educativa eventualmente messa in atto dai GAS.

Domanda 5 Secondo lei, il concetto e i valori legati alla "sostenibilità" sono importanti per gli scopi e le attività del tuo GAS?				
x= femmine		y = maschi		
Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla	Non so
Totale 80% (129/148)	Totale 19% (28/148)	Totale 1% (1/148)	Totale 0	Totale 0
x = 86% (74/86)	x = 13% (11/86)	x = 1% (1/86)	x = 0	x = 0
y = 73% (45/62)	y = 27% (17/62)	y = 0	y = 0	y = 0

Tabella 1 Risposte alla domanda 5 (campione totale)

Nelle tabelle 3, 4, 5 e 6 abbiamo riportato i risultati delle risposte alla domanda n° 5 da parte dei membri dei quattro GAS coinvolti nella ricerca. Possiamo notare che:

- l'orientamento generale dei quattro sotto-campioni conferma quello del campione complessivo. In tutti i GAS il concetto e i valori legati alla sostenibilità vengono ritenuti infatti molto o abbastanza importanti da una percentuale sempre compresa tra il 93% e il 100%. In realtà, in tutti i casi tranne uno (GAStronauti) questa percentuale è del 100%.
- In tutti i sotto-campioni, la componente femminile riconosce questa importanza in modo più netto rispetto a quella maschile. Nel GASVoghera il 100% delle donne riconosce la sostenibilità come un principio "Molto importante", contro l'89% dei maschi; nel GASPavia l'87%, contro il 70%; nel GASTortona l'86%, contro il 70%; nei GAStronauti il 62%, contro il 55%.
- Nel caso di GASVoghera la percentuale di rispondenti che considera il concetto e i valori legati alla *sostenibilità* "Molto importanti" (95%) è nettamente superiore a quella di tutti gli altri sub-campioni e dello stesso campione complessivo. Lo stesso vale per la componente femminile (100%) e per quella maschile (89%).
- In tre casi su quattro (GASPavia, GASTortona e GAStronauti) la distribuzione dei giudizi positivi ("Molto importante" e "Abbastanza importante") della componente maschile è chiaramente diversa da quella della componente femminile. Nella componente maschile la valutazione moderata "Abbastanza positivo" ha infatti sempre un peso maggiore. La componente maschile sembra cioè in tre casi su quattro molto meno propensa a riconoscere un ruolo determinante alla nozione di *sostenibilità*.
- In un caso, quello dei GAStronauti, lo scarto tra le risposte "Abbastanza importante" e "Molto importante" è minore: 38% vs. 58% per tutto il sotto-campione, 31% vs. 62% per la componente femminile e 45% vs. 55% per la componente maschile. Questa tendenza particolare può, forse, essere interpretata come la conseguenza:
 - ✓ della vita breve di questo GAS;

- ✓ del persistere quindi in questa sua fase di vita di una focalizzazione sui problemi concreti relativi alla gestione quotidiana più che non sulla riflessione sui valori e i principi;
- ✓ del profilo più spontaneistico e movimentista dei GAStronauti rispetto agli altri GAS studiati.

Domanda 5 Secondo lei, il concetto e i valori legati alla “sostenibilità” sono importanti per gli scopi e le attività del suo GAS?					
X= femmine		y = maschi			
Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla		Non so
Totale 95% (37/39)	Totale 5% (2/39)	Totale 0	Totale 0		Totale 0
x = 100% (21/21)	x = 0	x = 0	x = 0		x = 0
y = 89% (16/18)	y = 11% (2/18)	y = 0	y = 0		y = 0

Tabella 2 Risposte alla domanda 5 (sub-campione GASVoghera)

Domanda 5 Secondo lei, il concetto e i valori legati alla “sostenibilità” sono importanti per gli scopi e le attività del suo GAS?					
x= femmine		y = maschi			
Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla		Non so
Totale 81% (25/31)	Totale 19% (6/31)	Totale 0	Totale 0		Totale 0
x = 86% (18/21)	x = 14% (3/21)	x = 0	x = 0		x = 0
y = 70% (7/10)	y = 30% (3/10)	y = 0	y = 0		y = 0

Tabella 3 Risposte alla domanda 5 (sub-campione GASTortona)

Domanda 5 Secondo lei, il concetto e i valori legati alla “sostenibilità” sono importanti per gli scopi e le attività del suo GAS?					
x= femmine		y = maschi			
Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla		Non so
Totale 80% (43/54)	Totale 20% (11/54)	Totale 0	Totale 0		Totale 0
x = 87% (27/31)	x = 13% (4/31)	x = 0	x = 0		x = 0
y = 70% (16/23)	y = 30% (7/23)	y = 0	y = 0		y = 0

Tabella 4 Risposte alla domanda 5 (sub-campione GASPavia)

Domanda 5 Secondo lei, il concetto e i valori legati alla “sostenibilità” sono importanti per gli scopi e le attività del suo GAS?					
x= femmine		y = maschi			
Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla		Non so
Totale 58% (14/24)	Totale 38% (9/24)	Totale 4% (1/24)	Totale 0		Totale 0
x = 62% (8/13)	X = 31% (4/13)	x = 7% (1/13)	x = 0		x = 0
y = 55% (6/11)	Y = 45% (5/11)	y = 0	y = 0		y = 0

Tabella 5 Risposte alla domanda 5 (sub-campione GAStronauti)

Attraverso la domanda 1 abbiamo invece cercato di verificare se esistessero concezioni condivise della sostenibilità all’interno dei campione complessivo e dei singoli GAS e di identificare a quali tra i paradigmi di riferimento identificati nel capitolo uno della prima parte di questo stesso lavoro esse facevano eventualmente riferimento. Abbiamo proceduto alla registrazione delle risposte e alla loro classificazione secondo tipi ricorrenti, individuati utilizzando delle categorizzazioni di natura mista, in parte basate sulla revisione della letteratura rilevante e in parte ricavate dalle categorie che emergevano dall’analisi delle risposte.

Le risposte date dai partecipanti alla richiesta di spiegare “che cosa significa vivere in modo sostenibile”, quindi di dare implicitamente una definizione di *sostenibilità*, vengono riassunte nelle tabelle 6 e 7. In tabella 6 vengono presentati, sia in forma percentuale che numerica, i risultati relativi al campione totale e alle sue componenti femminile e maschile. Vengono altresì presentati alcuni esempi significativi delle risposte fornite dalle persone coinvolte. Nella tabella 7 vengono invece messi a confronto, in forma percentuale, i risultati relativi al campione totale, ai quattro sotto-campioni (i quattro GAS) e alle componenti femminile e maschile.

Domanda 1 - Può spiegare che cosa significa per lei “vivere in modo sostenibile”?			
Tot. = campione complessivo		x = femmine	y = maschi
Categoria	Perc.	N° risposte	Esempi
Non risponde	tot. 5%	x = 4 y = 3	

	x=5% y=5%		
Risposta vaga e imprecisa	tot. 5% x=2% y=8%	x = 2 y = 5	
Centrata su un paradigma ecologico di difesa ambientale	tot. 41% x=48% y=32%	x = 41 y = 20	<p>“Vivere in modo da limitare la nostra influenza negativa sulla natura” (VO5)</p> <p>“Rovinare il meno possibile il mondo meraviglioso che abbiamo intorno” (VO11)</p> <p>“Adottare uno stile di vita rispettoso dei ritmi naturali” (VO18)</p> <p>“Rispettare l’ambiente e ‘assicurare’ ai nostri figli un ambiente non deturpato” (PV11)</p> <p>“Riducendo al minimo il proprio impatto sul pianeta” (PV46)</p> <p>“Significa avere un’impronta ecologica tale da non influire negativamente sulla natura, l’ambiente e l’atmosfera” (PV52)</p> <p>“Far sì che le esistenze delle persone non ‘danneggino’ il sistema pianeta” (GNT13)</p> <p>“Adottare uno stile di vita che limiti i danni all’ambiente e lo protegga”</p>
Basata sul paradigma della “sostenibilità debole” (gestione equilibrata delle risorse e/o di equità intergenerazionale - Rapporto Brundtland)	tot. 33% x=30% y=37%	x = 26 y = 23	<p>“Significa vivere in modo che tutti potrebbero in ogni tempo vivere in quel modo” (VO9)</p> <p>“Vivere in un mondo dove tutte le risorse sono gestite in modo tale che tutti ne possano avere accesso” (VO22)</p> <p>“Sprecare meno risorse energetiche e ambientali possibile” (PV53)</p> <p>“Vivere senza pregiudicare la possibilità delle generazioni future di vivere in modo analogo” (PV55)</p> <p>“Ridurre al minimo il mio impatto ambientale per garantire risorse per le generazioni future” (PV14)</p> <p>“Preservare le risorse, in quantità e qualità, per il futuro” (GNT11)</p> <p>“Non distruggere ciò che mi hanno lasciato i miei predecessori” (GNT24)</p> <p>“Utilizzare le risorse disponibili in modo da non comprometterne la disponibilità” (GNT20)</p> <p>“Vivere preoccupandosi di non distruggere le risorse naturali disponibili”</p> <p>“Sfruttare le risorse in modo equilibrato e utile per l’essere umano”</p> <p>“Ottimizzare l’uso delle risorse tenendo conto delle generazioni future”</p> <p>“Avere come obiettivo quello di creare condizioni favorevoli per una vita dignitosa delle generazioni attuali e future”</p>
Basata sul paradigma della “sostenibilità forte” (non sostituibilità delle risorse naturali, sostenibilità come possibilità di continuità nel tempo della relazione che interconnette un sistema socio-economico con un ecosistema)	tot. 6% x=6% y=6%	x = 5 y = 4	<p>“Pareggiare il conto tra quello che produco e quello che consumo” (VO28)</p> <p>“Non consumare più di quello che la natura può rigenerare”</p>
Basata sul paradigma della “sostenibilità integrale” (distinzione e allo stesso tempo integrazione di tre diversi tipi di sostenibilità: quella ecologica, quella sociale e quella economica)	tot. 1% x=1% y=0	x = 1 y = 0	
Basata sul paradigma della “ecologia profonda”	tot. 9% x=9% y=8%	x = 8 y = 5	<p>“Vivere in modo da mettere l’essere Terra al primo posto, seguendo ragionevolmente le leggi che ‘Madre Terra’ ci dà giorno dopo giorno” (TO12)</p> <p>“Vivere minimizzando l’aumento dell’entropia; pensare a lungo termine” (PV26)</p> <p>“Essere noi ad adattarci all’ambiente e non, al contrario, forzarne gli equilibri per soddisfare i nostri ‘bisogni’” (PV40)</p> <p>“Aumentare la consapevolezza di quale sia il nostro ‘posto’ nel pianeta, prendendosene cura e invertendo la tendenza a consumarlo. Non considerare l’essere umano come unico possibile utilizzatore delle risorse naturali” (PV44)</p> <p>“Sentirsi partecipi dei processi che ci legano, capire che siamo connessi e che le mie cause sono i tuoi effetti e viceversa. Farsi carico” (GNT22)</p> <p>“Vivere prestando la massima attenzione possibile al mondo che ci ospita, al futuro che ci sopravviverà, all’equilibrio necessario e indispensabile che deve crearsi tra noi ‘razza dominante’ e tutto ciò che ci circonda”</p> <p>“Crescere con la Terra e migliorare il mio ed il suo futuro”</p>
Centrata sul concetto di equità e giustizia intragenerazionali (Rio, Forum delle associazioni non governative)	tot. 8% x=7% y=10%	x = 6 y = 6	<p>“Adottare stili di consumo e modelli di vita che non comportino ricadute negative su altre persone e realtà” (VO47)</p> <p>Prestare attenzione ai propri impatti verso i paesi e i popoli svantaggiati</p>
Basata sul paradigma della “decrecita felice” (riduzione dei consumi, sobrietà, ecc.)	tot. 13% x=17% y=6%	x = 15 y = 4	<p>Accontentarsi delle risorse disponibili, indispensabili senza inseguire l’esasperazione, nel rispetto delle risorse dell’ambiente</p> <p>Vivere in modo che il mio “ingombro” sia il meno ingombrante possibile per l’ambiente (natura, persone, animali)</p>
Centrata sul concetto di qualità della vita e benessere personale	tot. 8% x=10% y=5%	x = 9 y = 3	<p>“Lavorare poco e avere il tempo per le relazioni, non farsi disturbare la mente da esigenze indotte “dal mercato”, avere tempo per leggere per viaggiare e per conoscere cose diverse da se stessi” (PV82)</p> <p>“Mangiare cibi sani, biologici, e soprattutto di stagione”</p>
Centrata sul concetto di “consumo critico”	tot. 1% x=0 y=1%	x = 0 y = 1	<p>“Valutare cosa si sta acquistando, da chi lo si acquista e l’equità del prezzo” (PV67)</p>
Centrata sulla dimensione della giustizia sociale	tot. 5% x=5% y=6%	x = 4 y = 4	<p>“Sostenibile significa una condizione più egualitaria, con minore contrapposizione sociale e maggiore sostegno reciproco” (VO4)</p> <p>“Adottare uno stile di vita rispettoso dell’uomo” (VO18)</p>

Tabella 6 Risposte alla domanda 1 (campione totale)

Domanda 1 - Può spiegare che cosa significa per lei “vivere in modo sostenibile”?					
Tot. = campione complessivo x = femmine y = maschi					
Categoria	Tutto il campione	GASVoghera	GASTortona	GASPavia	GASronauti
Non risponde	tot. 5% x=5% y=5%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 0%	tot. 9% x=10% y =9%	tot. 8% x = 8% y = 8%
Risposta vaga e imprecisa	tot. 5% x=2% y=8%	tot. 8% x = 5% y = 11%	tot. 3% x = 0% y = 10%	tot.2% x = 0% y =4%	tot. 8% x = 8% y = 8%
Centrata su un paradigma ecologico di difesa ambientale	tot. 41% x=48% y=32%	tot. 44% x = 43% y = 44%	tot. 35% x =48% y =20%	tot. 35% x=35% y =35%	tot. 29% x = 46% y = 9%
Basata sul paradigma della “sostenibilità debole” (gestione equilibrata delle risorse e/o di equità intergenerazionale - Rapporto Brundtland)	tot. 33% x=30% y=37%	tot. 21% x = 14% y = 28%	tot. 32% x =38% y = 20%	tot. 37% x=35% y =39%	tot. 29% x =23% y = 36%
Basata sul paradigma della “sostenibilità forte” (non sostituibilità delle risorse naturali, sostenibilità come possibilità di continuità nel tempo della relazione che interconnette un sistema socio-economico con un ecosistema)	tot. 6% x=6% y=6%	tot. 5% x = 0% y = 11%	tot. 19% x =19% y = 20%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%
Basata sul paradigma della “sostenibilità integrale” (distinzione e allo stesso tempo integrazione di tre diversi tipi di sostenibilità: quella ecologica, quella sociale e quella economica)	tot. 1% x=1% y=0	tot. 0% x = 0 y = 0	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 2% x = 3% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%
Basata sul paradigma della “ecologia profonda”	tot. 9% x=9% y=8%	tot. 5% x = 10% y = 0%	tot. 16% x =10% y = 13%	tot. 7% x = 13% y =0%	tot. 8% x = 0% y = 18%
Centrata sul concetto di equità e giustizia intragenerazionali (Rio, Forum delle associazioni non governative)	tot. 8% x=7% y=10%	tot. 13% x = 14% y = 11%	tot. 13% x = 10% y =20%	tot. 6% x = 3% y = 9%	tot. 0% x = 0% y = 0%
Basata sul paradigma della “decrecita felice” (riduzione dei consumi, sobrietà, ecc.)	tot. 13% x=17% y=6%	tot. 18% x = 24% y = 11%	tot. 19% x = 19% y =10%	tot. 6% x = 6% y = 4%	tot. 17% x = 23% y = 8%
Centrata sul concetto di qualità della vita e benessere personale	tot. 8% x=10% y=5%	tot. 5% x = 5% y = 6%	tot. 13% x = 10% y =20%	tot. 7% x =13% y = 0%	tot. 8% x = 15% y = 0%
Centrata sul concetto di “consumo critico”	tot. 1% x=0 y=1%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 2% x = 0% y = 4%	tot. 0% x = 0% y = 0%
Centrata sulla dimensione della giustizia sociale	tot. 5% x=5% y=6%	tot. 10% x = 10% y = 11%	tot. 3% x = 0% y = 10%	tot. 6% x = 6% y = 4%	tot. 0% x = 0% y = 0%

Tabella 7 Risposte alla domanda 1: confronto tra i risultati del campione totale, dei sotto-campioni e delle componenti femminile e maschile

Va in primo luogo notato che la percentuale di persone che non hanno risposto alla domanda o che hanno risposto in modo vago e comunque non significativo è, considerate anche la difficoltà del

tema e la natura del campione, piuttosto bassa. Ciò può significare che le persone coinvolte hanno affrontato la compilazione con molta serietà, con un certo grado di coinvolgimento. Nello stesso tempo, probabilmente la forma nella quale la domanda è stata proposta è riuscita a mettere a proprio agio la stragrande maggioranza dei soggetti.

Una seconda osservazione riguarda la natura delle definizioni date. È stato praticamente impossibile isolare definizioni *pure*, orientate in modo univoco verso un modello definito, riconducibili in modo netto verso una singola categoria. La quasi totalità delle definizioni date presentava invece una mescolanza di elementi riconducibili a paradigmi diversi, quasi sempre non più di due. Inoltre, in molti casi è stato indispensabile da parte del ricercatore un lavoro di tipo interpretativo per ricondurre le definizioni a dei modelli teorici. In altri casi, le risposte hanno reso necessario aggiungere nuove categorie a quelle identificate attraverso la revisione della letteratura rilevante. In particolare, le risposte ottenute hanno spinto ad introdurre tre categorie fortemente legate all'esperienza e alle finalità tipiche dei GAS: quelle relative al modello della *decrescita felice* e ai concetti di *consumo critico* e di *qualità della vita e benessere personale*.

Spesso è stato necessario assegnare una singola definizione a più di una categoria; il numero delle risposte risulta pertanto superiore al numero dei componenti il campione. Per questa ragione, la somma delle percentuali di tutte le categorie è superiore a 100.

Da notare poi che la maggior parte delle definizioni sono state fornite con un linguaggio non specialistico e con formulazioni a volte piuttosto impressionistiche e connotate emotivamente. Questo aspetto, perfettamente comprensibile vista la natura informale dei contesti studiati e il profilo (culturale, socio-economico, ecc.) del campione analizzato, ha ovviamente reso più complesso il lavoro interpretativo del ricercatore.

Alla luce dei risultati ottenuti, possiamo osservare che il campione analizzato, tanto nella sua totalità quanto nelle sue articolazioni interne (i quattro GAS, le componenti maschili e femminili), presenta orientamenti omogenei e coerenti. In particolare, la netta maggioranza del campione complessivo (74%) si orienta verso due sole concezioni della sostenibilità: quella riconducibile al *paradigma ecologico di difesa ambientale* (41%) e quella riferibile al cosiddetto *paradigma della sostenibilità debole* (33%).

Tutte le altre concezioni ottengono invece percentuali molto basse, sempre comprese tra 1 e 9%, quindi poco significative.

Per quanto riguarda le due concezioni della sostenibilità verso le quali si orienta la maggioranza del campione, le componenti femminile e maschile presentano due tendenze differenti. Mentre il 48% della componente femminile sceglie il modello della difesa ambientale (contro il 30% che si orienta verso il paradigma della *sostenibilità debole*), la componente maschile mostra una tendenza inversa: il 32% sceglie il modello della difesa ambientale, mentre il 37% si orienta verso il paradigma della *sostenibilità debole*.

Per queste stesse categorie, sono evidenti anche altre tendenze divergenti.

- Nel caso dei GAStronauti, solo il 29% dei soggetti dà una definizione coerente con il paradigma *ecologico di difesa ambientale* e con quello della *sostenibilità debole*. Inoltre, sempre relativamente a questi paradigmi gli orientamenti di maschi e femmine risultano molto differenti.
- Nel caso di GASVoghera, solo il 21% dei soggetti dà una definizione coerente con il paradigma *ecologico di difesa ambientale*. Inoltre, sempre relativamente a questo

paradigma gli orientamenti di maschi e femmine risultano molto differenti (28% vs. 14%).

- Nel caso di GASTortona, gli orientamenti di maschi e femmine relativamente al paradigma *ecologico di difesa ambientale* risultano molto differenti (20% vs. 48%), così come quelli relativi al paradigma della *sostenibilità debole* (20% vs. 38%). La componente maschile, al contrario di quella femminile, ha infatti la tendenza a distribuire le proprie risposte anche su altri paradigmi (*sostenibilità forte* 20%, *ecologia profonda* 13%, *equità e giustizia intragenerazionali* 20%, *qualità della vita* 20%).

Da sottolineare anche il fatto che nel caso di GASTortona ben il 19% delle risposte totali è riconducibile al paradigma della *sostenibilità forte*, con orientamenti praticamente identici di maschi (20%) e femmine (19%).

Sorprendente poi il fatto che un numero significativo di definizioni faccia riferimento al modello della *decrescita felice* teorizzato da Serge Latouche. Il 13% del campione totale si è orientato in questo senso, con punte superiori nel caso dei tre GAS più piccoli (18% GASVoghera, 19% GASTortona e 17% GASronauti). Molto significativo anche il fatto che siano sempre le componenti femminili a scegliere questa opzione con maggiore frequenza (per esempio, 17% vs. 6% nel caso del campione totale).

Se l'orientamento verso il modello della *decrescita felice* può essere per certi versi sorprendente, vista la polemica sviluppata da Latouche e da altri esponenti di questo movimento verso la nozione stessa di *sostenibilità*, esso può però risultare comprensibile alla luce di almeno tre fattori:

- l'enfasi che l'universo *gasista* nel suo complesso pone su valori quali la sobrietà, la semplicità, la riduzione dei consumi, la critica di una interpretazione strettamente economicistica dello sviluppo. Proprio i valori sui quali insiste il movimento della *decrescita felice*.
- Il successo particolare che questo modello ha avuto in Italia grazie all'iniziativa di alcuni divulgatori particolarmente efficaci e popolari (lo stesso Latouche, Pallante, Mercalli ed altri).
- Il fatto che, come è emerso chiaramente dall'osservazione delle attività dei GAS e dalle risposte alla domanda 4 di questo stesso questionario, un numero significativo di *gasisti* (in particolare di alcuni GAS) sia venuto direttamente in contatto con questo movimento e le sue teorie.

È certamente interessante che dal movimento dei GAS sembri venire un invito a impegnarsi per una possibile riconciliazione tra il paradigma della *decrescita felice* e la nozione di *sostenibilità*.

Con la domanda 2 abbiamo provato a verificare quale ruolo e responsabilità venisse riconosciuta rispettivamente alle istituzioni e ai cittadini nella promozione della *sostenibilità*. Lo scopo di questa domanda era quindi di verificare se per i *gasisti* la promozione della *sostenibilità* fosse da intendersi:

- come un processo di tipo *top-down*, nel quale viene cioè riconosciuta una responsabilità decisiva alle istituzioni, con i cittadini nella posizione di chi deve essere assistito, guidato o indotto ad atteggiamenti, scelte, comportamenti orientati alla *sostenibilità*.
- Come un processo di tipo *bottom-up*, nel quale cioè viene riconosciuta una responsabilità fondamentale, un ruolo di traino, ai cittadini nella promozione di atteggiamenti, scelte, comportamenti orientati alla *sostenibilità*, con le istituzioni invece nella posizione di chi deve affiancare, sostenere, agevolare i cittadini nel loro compito.

- Oppure, infine, come un processo nel quale iniziativa dall'alto e promozione dal basso sono egualmente indispensabili, con cittadini ed istituzioni che devono saper agire in modo sinergico, integrato e coordinato per costruire una società più orientata alla sostenibilità.

Le risposte alla domanda 2 sono riassunte nelle tabelle 8 e 9. Nella tabella 8 vengono presentati, sia in forma percentuale che numerica, i risultati relativi al campione totale e alle sue componenti femminile e maschile. Vengono altresì presentati alcuni esempi significativi delle risposte fornite dalle persone coinvolte.

Domanda 2 - Secondo lei, quale ruolo dovrebbero avere le istituzioni e i cittadini nella costruzione di una società sostenibile?			
Tot. = campione complessivo		x = femmine	y = maschi
Categoria	Perc.	n° risposte	Esempi
Riconosce un ruolo privilegiato alle istituzioni	tot. 21% x=23% y=19%	x = 20 y = 11	"Le istituzioni dovrebbero dare il buon esempio che i cittadini dovrebbero seguire" (VO17) "Le istituzioni dovrebbero incentivare la diffusione di iniziative che promuovono l'idea di sostenibilità e la diffusione dei GAS" (VO46) Legiferare per modificare i comportamenti dei cittadini (TO) Le istituzioni, dovrebbero stabilire normative serie, precise ... i cittadini dovrebbero rispettare le stesse (TO)
Sostiene il ruolo decisivo della partecipazione dei cittadini	tot. 14% x=14% y=17%	x = 12 y = 10	I cittadini devono costringere le istituzioni a svolgere il loro compito (TO) Possiamo sperare di farcela solo se ci impegniamo tutti (TO) A chi lo ha già capito, l'arduo compito di sensibilizzare gli altri (TO)
Non esprime una priorità	tot. 60% x=58% y=59%	x = 51 y = 36	"Dovrebbero spronarsi a vicenda, gli uni obbligando gli altri a muoversi" (VO11) "Uno solo dei due elementi non può essere efficace" (VO12)
Non risponde – Risposta non significativa	tot. 5% x=5% y=5%	x = 5 y = 3	

Tabella 9 Risposte alla domanda 2 (campione totale)

Le risposte dimostrano che la maggioranza netta del campione (60%) tende a non esprimere una priorità. La lettura analitica delle risposte evidenzia però che la ragione per la quale i *gasisti* non esprimono una priorità non è perché non abbiano un'opinione o perché ritengano indifferente che l'iniziativa venga assunta dall'alto o dal basso (le mancate risposte sono in effetti una percentuale molto bassa del campione – 5%). Non esprimono una priorità, invece, perché credono che solo la collaborazione e la convergenza degli sforzi dall'alto e dal basso sia in grado di garantire risultati significativi nella direzione della sostenibilità. Come gli esempi riportati dimostrano chiaramente, i *gasisti* sono convinti che cittadini ed istituzioni devono dialogare, confrontarsi, coordinare i propri sforzi in vista della sostenibilità, in uno scambio continuo di esperienze e sapendosi sostenere reciprocamente.

Va sottolineato come questo orientamento sia condiviso tanto dalla componente femminile che da quella maschile (tutti i valori percentuali sono sostanzialmente coerenti)

In tabella 9 presentiamo invece un confronto tra le risposte alla domanda 2 fornite dai diversi GAS. Possiamo notare come da un punto di vista generale i quattro GAS e le rispettive componenti femminile e maschile confermino la tendenza riscontrata nel campione complessivo. Da sottolineare come nel caso dei GAStronauti la percentuale di coloro che riconoscono un ruolo privilegiato alle istituzioni sia praticamente nulla, mentre quella di coloro che riconoscono un ruolo privilegiato ai cittadini sia significativamente più alta di quella degli altri GAS e del campione complessivo. L'approccio *bottom-up* pare in questo caso più fortemente condiviso e ciò pare in sostanziale accordo con il profilo particolare dei GAStronauti (più spontaneista e movimentista) già sottolineato in precedenza.

Domanda 2 - Singoli GAS								
Tot. = campione singolo GAS x = femmine y = maschi								
Categoria	GASVoghera		GASTortona		GASPavia		GAStronauti	
	Perc.	n° risposte	Perc.	n° risposte	Perc.	n° risposte	Perc.	n° risposte
Riconosce un ruolo privilegiato alle istituzioni	tot. 20% x=21% y=17%	x = 7 y = 4	tot. 29% x=33% y=20%	x = 7 y = 2	tot. 20% x=21% y=17%	x = 7 y = 4	tot. 4% x=0% y=9%	x = 0 y = 1
Sostiene il ruolo decisivo della partecipazione dei cittadini	tot. 13% x=11% y=17%	x = 3 y = 4	tot. 19% x=14% y=30%	x = 3 y = 3	tot. 13% x=11% y=17%	x = 3 y = 4	tot. 21% x=23% y=18%	x = 3 y = 2
Non esprime una priorità	tot. 60% x=65% y=53%	x = 20 y = 12	tot. 52% x=52% y=50%	x = 11 y = 5	tot. 60% x=65% y=53%	x = 20 y = 12	tot. 58% x=62% y=55%	x = 8 y = 6
Non risponde – Risposta non significativa	tot. 7% x=3% y=13%	x = 1 y = 3	tot. 0% x=0% y=0%	x = 0 y = 0	tot. 7% x=3% y=13%	x = 1 y = 3	tot. 17% x=15% y=18%	x = 2 y = 2

Tabella 9 Risposte alla domanda 2: confronto tra i risultati dei sotto-campioni e delle rispettive componenti femminile e maschile

Con la tabella 10 abbiamo provato a scendere più in profondità nell'interpretazione delle risposte alla domanda 2. In particolare, abbiamo cercato di capire come dovesse realizzarsi l'iniziativa delle istituzioni e dei cittadini orientata a promuovere la sostenibilità (secondo coloro che rispondevano). Spesso è stato necessario assegnare una singola definizione a più di una categoria; il numero delle risposte risulta pertanto superiore al numero dei componenti il campione. Per questa ragione, la somma delle percentuali di tutte le categorie è superiore a 100.

Nel caso delle istituzioni, è evidente che viene riconosciuta la centralità di una funzione di carattere educativo-formativo e informativo. In secondo luogo si sottolinea la necessità di una funzione di indirizzo politico generale volto a offrire indirizzi politici e quadri normativi coerenti e chiari. Molto importante, si tende ad escludere che il ruolo delle istituzioni debba essere di carattere coercitivo o di *controllo poliziesco*. Sorprendentemente, non si crede invece che l'esempio fornito dalle istituzioni attraverso comportamenti virtuosi possa avere grande importanza. Questo dato evidenzia, forse, quanto radicata e crescente (confermata da moltissimi studi recenti) sia la sfiducia del cittadino italiano nei confronti delle proprie istituzioni.

Nel caso del ruolo riconosciuto ai cittadini, come prevedibile i *gasisti* tendono a sottolineare con molta forza il ruolo centrale degli stili di vita individuali (32%). L'impegno per la promozione della sostenibilità è quotidiano, continuo, si realizza attraverso la coerenza di ogni singola scelta quotidiana, la messa in atto di quell'impegno orientato verso scelte e comportamenti consapevoli, critici, responsabili e solidali che è la ragion d'essere stessa del movimento *gasista*. Un ruolo significativo viene anche riconosciuto all'educazione in generale ed all'auto-formazione dal basso da parte dei soggetti (l'impegno cioè a conoscere, valutare criticamente, ecc.) ed alla capacità di promuovere dal basso una *nuova* cultura coerente con i valori e i principi della sostenibilità. Infine, il valore piuttosto basso ottenuto dalla voce "stimolo e controllo sulle istituzioni" sembra confermare la sostanziale sfiducia del cittadino italiano nei confronti delle proprie istituzioni già rilevata in precedenza.

Si tratta di risultati di particolare rilevanza, crediamo, dal punto di questa ricerca. Il nostro campione sembra infatti riconoscere una notevole importanza alla dimensione educativa nella costruzione delle condizioni della sostenibilità. Educazione, formazione, promozione culturale da parte delle istituzioni, auto-formazione e assunzione di una responsabilità educativa nei confronti dell'intera collettività da parte dei singoli più consapevoli e impegnati vengono riconosciute come le chiavi per progettare e realizzare comunità più sostenibili. Un sistema di educazione permanente, inteso come network educativo territoriale basato sul confronto e la collaborazione tra cittadini e

istituzioni, viene identificato come la risorsa indispensabile per costruire comunità orientate alla sostenibilità.

Domanda 2			
Tot. = campione complessivo		x = femmine	y = maschi
Orientamento	Categorie	Perc.	n° risposte
Ruolo riconosciuto alle istituzioni	Azione politico- legislativa (indirizzi generali, norme, regole)	tot. 21% x=24% y=18%	x = 20 y = 11
	Educazione, promozione culturale, informazione	tot. 28% x=28% y=27%	x = 24 y = 17
	Far rispettare le regole	tot. 4% x=5% y=3%	x = 4 y = 2
	Essere di esempio con scelte/comportamenti sostenibili	tot. 2% x=1% y=3%	x = 1 y = 2
Ruolo riconosciuto ai cittadini	Stimolo e controllo sulle istituzioni	tot. 7% x=3% y=11%	x = 3 y = 7
	Centralità degli stili di vita individuali	tot. 32% x=40% y=23%	x = 34 y = 14
	Educazione, auto-formazione, promozione culturale dal basso	tot. 10% x=10% y=10%	x = 9 y = 6

Tabella 10 Risposte alla domanda 2 (campione totale)

Attraverso la domanda n° 6, abbiamo poi provato a mettere a fuoco un ulteriore aspetto della concezione della sostenibilità condivisa dai nostri GAS. La domanda doveva infatti servire a verificare tre diversi aspetti:

- se i *gasisti* riconoscessero l'attività del GAS come rilevante per la promozione e la costruzione della sostenibilità;
- se questo contributo fosse percepito come importante a livello eminentemente locale o globale;
- se ci fosse consapevolezza del fatto che la prospettiva della sostenibilità è per sua stessa natura *glocale*, basata cioè sulla integrazione e implementazione reciproca continua delle due dimensioni, quella locale e quella globale.

Le risposte, riassunte nella tabella 11, evidenziano orientamenti sostanzialmente coerenti da parte delle componenti maschile e femminile del campione totale. Quanto ai singoli GAS, i risultati ottenuti sono del tutto sovrapponibili a quelli del campione totale. Pertanto, abbiamo deciso di presentare con la tabella 11 solo i risultati relativi all'intero campione studiato.

Spesso è stato necessario assegnare una singola definizione a più di una categoria; il numero delle risposte risulta pertanto superiore al numero dei componenti il campione. Per questa ragione, la somma delle percentuali di tutte le categorie è superiore a 100.

In primo luogo appare evidente che pressoché la totalità dei *gasisti* riconosce la rilevanza delle attività dei GAS per promuovere la sostenibilità.

In secondo luogo, è evidente che l'attenzione dei *gasisti* è quasi totalmente concentrata sulla dimensione locale. Il 75% delle persone riconosce infatti che il GAS produce con la propria attività effetti rilevanti per la sostenibilità essenzialmente a livello locale. Sembra non esserci la percezione del fatto che quegli effetti si traducono sempre, inevitabilmente, anche in effetti a livello globale. La maggioranza dei *gasisti* coinvolti nella ricerca sembra restringere il proprio sguardo alle dinamiche interne al GAS al quale si appartiene ed al contesto territoriale locale sul quale la maggior parte di queste attività insiste in modo diretto. Anche in questo caso, i *gasisti* sembrano molto centrati sul gruppo del quale fanno parte e sulle attività concrete (di acquisto, di selezione, educative, informative, ecc.) alle quali si dedicano. Questa impressione è chiaramente confermata dai singoli aspetti rilevanti indicati per quanto riguarda la dimensione locale:

- il 30% delle risposte esalta l'importanza del fatto che i *gasisti* stessi praticino stili di consumo innovativi, critici, alternativi. L'effetto ritenuto più rilevante è cioè la modificazione degli atteggiamenti e degli stili di vita dei *gasisti* stessi.
- Il 18% delle risposte individua invece come effetto rilevante a livello locale il sostegno ai produttori locali, cioè ancora una volta uno degli obiettivi di fondo del movimento *gasista*.
- Ben il 35% delle risposte insiste sull'importanza delle azioni di carattere educativo ed informativo, finalizzate alla sensibilizzazione ed alla modificazione degli stili e dei comportamenti e rivolte ad una molteplicità di soggetti (i membri del GAS, la comunità locale, i produttori locali). Se nel caso di GAS Pavia, impegnato direttamente e intenzionalmente nella gestione di un progetto educativo a livello locale ("Scuole sostenibili"), questa opzione è comprensibilmente particolarmente forte, va però sottolineato come anche per gli altri tre GAS essa sia la scelta nettamente prevalente. Si tratta, crediamo, di un dato molto rilevante per le finalità di questa ricerca: la consapevolezza della rilevanza sul piano educativo delle attività promosse dai GAS sembra essere diffusa e piuttosto forte. Le interviste in profondità dovranno cercare di analizzare più a fondo questo aspetto specifico.

Solo un 7% delle risposte mette in evidenza in modo diretto la rilevanza a livello globale delle attività dei GAS. Inoltre, le stesse risposte che sottolineano gli effetti sul piano globale lo fanno quasi sempre per semplice estensione di ciò che si dice a livello locale (e con espressioni non del tutto chiare). Le poche risposte che esaltano la rilevanza a livello globale insistono su tre soli fattori: la riduzione delle emissioni di gas serra, la promozione del commercio equo e solidale e la promozione di un modello di organizzazione dell'economia, in particolare dei consumi, basato sulla decrescita.

Pochissime (7%) le risposte che insistono sul carattere *locale* della sostenibilità esaltando la rilevanza tanto a livello locale quanto globale dell'azione dei GAS. In un solo caso si usa il termine *globale*.

Domanda 6 - Secondo lei, in che modo l'attività del suo GAS contribuisce a promuovere le condizioni della sostenibilità (a livello locale e globale)?			
Tot. = campione complessivo		x = femmine	y = maschi
Categorie	Esempi	Perc.	n° risposte
Esalta l'importanza della dimensione locale	Consumo consapevole	tot. 30% x = 27% y = 34%	x = 23 y = 21
	Sostegno e ai produttori locali	tot. 18% x = 15% y = 23%	x = 13 y = 14
	Azioni di informazione, educazione, comunicazione (verso i membri del GAS, la comunità locale, i produttori locali.)	tot. 35% x = 38% y = 31%	x = 33 y = 19
Esalta l'importanza della dimensione globale	Riduzione delle emissioni di gas serra (VO) "Favorire un modello di sviluppo, acquistando prodotti equi e solidali" (TO) "Globalmente insieme agli altri GAS italiani ed europei (!)" (PV) "Decrescita, km 0, biologico" (PV) "Il mio GAS fa la sua piccola parte, distribuendo prodotti etici che contrastano il resto dei prodotti 'globalizzati'" (PV)	tot. 7% x = 7% y = 8%	x = 6 y = 5
Riconosce aspetti tanto a livello locale quanto globale	"A livello locale valorizzando le produzioni locali; a livello globale favorendo la produzione e la diffusione di valori ispirati alla sostenibilità"	tot. 7% x = 9% y = 3%	x = 8 y = 2

	(PV) “Agisce in modo globale, promuovendo e attivando stili di consumo attenti all’ecologia” (PV)		
Non risponde/Risposta non significativa		tot. 11% x = 9% y = 23%	x = 8 y = 8

Tabella 11 Risposte alla domanda 6 (campione totale)

L’obiettivo della domanda 3 era invece quello di individuare le esperienze che le persone intervistate riconoscevano come importanti per la formazione della propria idea della *sostenibilità*. Le risposte, riassunte nella tabella 12, evidenziano risultati sostanzialmente coerenti, tanto nel confronto tra componenti maschile e femminile (a livello di campione totale e di singoli GAS), quanto in quello tra i singoli GAS studiati. Anche in questo caso, spesso è stato necessario assegnare una singola definizione a più di una categoria; il numero delle risposte risulta pertanto superiore al numero dei componenti il campione. Per questa ragione, la somma delle percentuali di tutte le categorie è superiore a 100.

In particolare, i fattori ritenuti generalmente più importanti sono: le esperienze di vita (38%), le letture (37%), l’esperienza fatta nel GAS (18%) e le esperienze di carattere educativo/formativo (11%).

Per quanto riguarda le esperienze di vita, le esperienze più frequentemente indicate, quindi più significative, sono quelle relative alla partecipazione ad associazioni, organizzazioni, gruppi impegnati socialmente ($x = 22$)³. Ciò dimostra che gli aderenti ai GAS sono spesso persone il cui impegno sociale è molto intenso e nello stesso tempo distribuito su una molteplicità di piani diversi. In generale poi, aspetto questo molto rilevante, i *gasisti* dimostrano di fare nella maggior parte dei casi riferimento a movimenti della società civile che hanno valori di riferimento e obiettivi coerenti, almeno in parte, con quelli dei GAS stessi (associazioni ambientaliste, Slow Food, organizzazioni di volontariato, ecc.) e spesso impegnati nella promozione della sostenibilità. Una certa importanza hanno poi l’educazione ricevuta a livello familiare ($x = 8$) e le esperienze di vita in campagna o di contatto con la cultura contadina ($x = 7$).

Le letture costituiscono poi il secondo fattore più importante per la formazione dell’idea della *sostenibilità*. Addirittura, per due dei quattro GAS studiati (GASPavia e GASronauti) si tratta del fattore di gran lunga più importante (52% e 46%). Ciò è, probabilmente, spiegabile con il fatto che questi GAS agiscono nel contesto di una città universitaria importante all’interno della quale la circolazione di alcune tematiche culturali è certamente più intensa e radicata. Il ventaglio di letture al quale i *gasisti* fanno riferimento è poi piuttosto ampio e diversificato, come apparirà chiaro anche dal commento alle risposte alla domanda 4. In generale, le fonti più citate sono riviste ecologiste o relative al movimento del consumo critico (*Nuova Ecologia*, *Altroconsumo*, *Slow Food Magazine*), libri, documenti scaricati da Internet.

Assolutamente interessante che tra le letture ritenute importanti non vengano mai citati i documenti ufficiali elaborati dalla comunità internazionale, documenti che peraltro in molti casi i *gasisti* dichiarano di conoscere. Come vedremo, ciò trova conferma anche nelle risposte alla domanda 5.

³ Ricordiamo che con la lettera “x” vengono indicati i soggetti rispondenti maschi, mentre con la lettera “y” vengono indicati i soggetti rispondenti femmine.

L'esperienza fatta all'interno del GAS è poi il terzo fattore decisivo nella formazione dell'idea di *sostenibilità* del nostro campione, con percentuali particolarmente alte in esperienze come quelle di GASTortona (26%) o GASPavia (22%) più fortemente strutturate o di più lunga storia. Il GAS è per i *gasisti* la palestra fondamentale dove elaborare e praticare la propria nozione di *sostenibilità*, il che conferma l'importanza delle dinamiche auto-formative in azione nei GAS ma, nello stesso tempo, anche una certa tendenza all'autoreferenzialità dei gruppi.

Il quarto fattore, almeno in ordine percentuale, è costituito dalle esperienze a carattere educativo e formativo. Il dato è comune a tutti i GAS, con la sola eccezione di GASTortona. Le esperienze più frequentemente riferite sono relative agli studi universitari ($x = 9$). In soli due casi vengono citate esperienze legate all'educazione scolastica ricevuta, il che sembra confermare una certa persistente difficoltà della scuola ad assumere un ruolo importante nella promozione della sostenibilità come riferimento concettuale e culturale significativo.

Interessante è poi anche il fatto che i gasisti riconoscano un'importanza molto limitata ai mezzi di comunicazione (televisione, radio, quotidiani, ecc.). Solo in due GAS su quattro si è fatto riferimento, in misura molto limitata, ad essi. Tutti i riferimenti sono stati ad emittenti e programmi specifici, chiaramente indicati, quasi a voler significare che il sistema dei media in sé non è considerato rilevante per la formazione di una sensibilità rivolta alla sostenibilità. Si tende a riconoscere importanza solo ad alcune proposte specifiche disponibili (*Radio Tre, Radio Popolare, Report*, alcuni documentari televisivi).

Domanda 3 - Quali esperienze (progetti, esperienze educative/formative/professionali, letture, ecc.) sono state importanti per la formazione della sua idea di "sostenibilità"?					
Tot. = campione complessivo/campione singolo GAS x = femmine y = maschi					
Categoria	Tutto il campione	GASVoghera	GASTortona	GASPavia	GAStronauti
GAS	tot. 18% x = 24% y = 10%	tot. 13% x = 19% y = 6%	tot. 26% x = 29% y = 20%	tot. 22% x = 29% y = 13%	tot. 8% x = 15% y = 0%
Confronto con realtà socio-economiche e culturali straniere	tot. 3% x = 5% y = 2%	tot. 3% x = 5% y = 0%	tot. 10% x = 10% y = 10%	tot. 2% x = 3% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%
Confronto con amici	tot. 11% x = 9% y = 15%	tot. 8% x = 0% y = 17%	tot. 6% x = 5% y = 10%	tot. 17% x = 16% y = 17%	tot. 13% x = 15% y = 9%
Letture	tot. 37% x = 37% y = 37%	tot. 28% x = 24% y = 33%	tot. 52% x = 48% y = 60%	tot. 31% x = 35% y = 26%	tot. 46% x = 46% y = 45%
Mezzi di comunicazione			tot. 13% x = 19% y = 10%	tot. 11% x = 6% y = 17%	tot. 4% x = 0% y = 9%
Esperienze professionali	tot. 8% x = 8% y = 8%	tot. 10% x = 10% y = 11%	tot. 13% x = 14% y = 10%	tot. 6% x = 6% y = 4%	tot. 4% x = 0% y = 9%
Esperienze formative	tot. 11% x = 14% y = 6%	tot. 13% x = 14% y = 11%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 11% x = 12% y = 9%	tot. 21% x = 38% y = 0%
Esperienze di vita personale	tot. 38% x = 38% y = 37%	tot. 56% x = 67% y = 44%	tot. 39% x = 33% y = 50%	tot. 35% x = 39% y = 30%	tot. 21% x = 15% y = 27%
Osservazione del mondo	tot. 5% x = 5% y = 5%	tot. 3% x = 5% y = 0%	tot. 10% x = 5% y = 20%	tot. 6% x = 6% y = 4%	tot. 13% x = 15% y = 9%
Movimento "5 Stelle"	tot. 1% x = 1% y = 2%	tot. 5% x = 5% y = 6%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%
Non risponde – Risposta non significativa	tot. 3% x = 2% y = 3%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 0% x = 0% y = 0%	tot. 7% x = 6% y = 9%	tot. 0% x = 0% y = 0%

Tabella 12 Risposte alla domanda 3 – Confronto tra i risultati del campione totale, dei sotto-campioni e delle rispettive componenti femminili e maschili

Con la domanda 4 abbiamo provato ad individuare le personalità della scienza, della cultura, del mondo religioso, ecc. che secondo i *gasisti* hanno più fortemente influito sulla formazione di una coscienza ambientale e di una idea di sostenibilità. L'intenzione era quindi quella di individuare, attraverso questa semplice richiesta, quelle che, secondo i *gasisti*, sono le matrici culturali di riferimento decisive nel mondo contemporaneo per la formazione di atteggiamenti pro-ambientali e di una idea condivisa della sostenibilità.

Le risposte, riassunte nella tabella 13, evidenziano orientamenti sostanzialmente coerenti da parte delle componenti maschile e femminile del campione totale. Quanto ai singoli GAS, i risultati ottenuti sono del tutto sovrapponibili a quelli del campione totale. Pertanto, abbiamo deciso di presentare con la tabella 13 solo i risultati relativi all'intero campione studiato.

Anche in questo caso, spesso è stato necessario assegnare una singola risposta a più di una categoria; il numero delle risposte risulta pertanto superiore al numero dei componenti il campione. Per questa ragione, la somma delle percentuali di tutte le categorie è superiore a 100.

In primo luogo, è opportuno sottolineare come una percentuale piuttosto alta dei soggetti (28%) abbia scelto di non indicare nessuna personalità. In un numero limitato di casi si è trattato di vere e proprie non risposte. Nella maggior parte dei casi, invece, chi rispondeva ha espresso apertamente la propria difficoltà a riconoscere alle grandi personalità un ruolo speciale nella formazione di una coscienza ambientale e di un'idea di *sostenibilità*. Non pochi hanno affermato in modo chiaro che il ruolo decisivo spetta alle persone comuni consapevoli e impegnate quotidianamente nella costruzione della sostenibilità e di una coscienza pro-ambientale e non a personalità eminenti. Nella percezione *gasista* la sostenibilità nasce cioè dal basso, ha per protagonisti i cittadini, le persone comuni che si fanno esempio e motore del cambiamento. Una non risposta che ci offre quindi una sostanziale conferma di quanto già emerso relativamente alle domande 2 e 3: l'impegno civile nei movimenti e nelle associazioni e, soprattutto, negli stessi GAS, l'esercizio quotidiano attivo della cittadinanza democratica, la pratica diretta di stili di vita critici e più consapevoli sono, per i *gasisti*, la palestra fondamentale dove si formano e vengono praticate una coscienza ambientale e un'idea di *sostenibilità*. Ciò conferma, ancora una volta, l'importanza delle dinamiche auto-formative in azione nei GAS e la centralità dell'esperienza diretta legata al fare. Nello stesso tempo però, evidenziano anche una certa tendenza all'autoreferenzialità.

Una seconda osservazione riguarda la natura delle personalità citate nelle risposte. Le personalità sono molte, hanno profili molto differenti, appartengono ad epoche anche molto diverse tra loro, per alcune di esse è veramente molto difficile comprendere in che modo possano aver specificamente contribuito alla formazione di una coscienza ambientale e di un'idea di sostenibilità. La maggior parte di tali personalità viene poi citata una sola volta, il che ne rende pressoché nulla la rilevanza. Per questo, si è ritenuto opportuno basare la discussione dei risultati non sulle singole personalità citate ma piuttosto su categorie specifiche nelle quali raggrupparle. Abbiamo perciò proceduto preliminarmente ad individuare delle categorie omogenee nelle quali riunire le diverse personalità. Sulla base delle risposte ottenute, sono state individuate le seguenti categorie, riportate nella tabella 13 in ordine decrescente di importanza: "personalità e movimenti legati alla società civile", "personalità del mondo della cultura", "personalità politiche" (internazionali e nazionali), "personalità del mondo scientifico", "personalità religiose", "personalità del mondo della comunicazione e dello spettacolo".

La categoria più frequentemente citata è quella delle personalità legate al mondo della società civile impegnato nella promozione di una coscienza ambientale e della sostenibilità. Si tratta di personalità molto diverse tra loro per estrazione culturale, natura dei movimenti ai quali sono legate, provenienza geografica, quindi difficilmente ricollegabili ad un minimo comun denominatore.

Alcune di esse provengono da esperienze più marcatamente *politiche* (Petrini), altre da esperienze di impegno missionario (Zanotelli), altre ancora sono attive nel Terzo Mondo in settori molto diversi tra loro come la sanità (Strada) o la finanza etica (Yunus). Una varietà di personalità che esprime la ricchezza delle esperienze alle quali il mondo dei *gasisti* sembra fare riferimento.

Ciò che pare però più interessante nei dati relativi a questa categoria è che i *gasisti* hanno preferito segnalare, in ben 16 casi su 59, non una personalità ma dei movimenti o delle organizzazioni e in 3 casi indicare l'esperienza stessa dei GAS. Le reti di persone organizzate, che agiscono nella società civile concretamente e consapevolmente per degli obiettivi, sono per i *gasisti* le vere protagoniste della formazione di una coscienza ambientale e di un percorso per la sostenibilità. Da segnalare inoltre il fatto che alcune persone hanno voluto in modo esplicito escludere che le grandi personalità possano essere punti di riferimento significativi per la costruzione della coscienza ambientale e di una idea di sostenibilità. Il ruolo decisivo va invece riconosciuto a quelle che vengono definite "le persone impegnate".

Le personalità del mondo della cultura, gli intellettuali, occupano la seconda posizione per numero di risposte. Ciò conferma sostanzialmente quanto emerso dalle risposte alla domanda 3. Anche in questo caso gli intellettuali citati nelle risposte sono molti e molto diversi tra loro. Spiccano però, per numero di citazioni, le personalità legate al movimento della decrescita felice, in particolare il suo fondatore, Latouche, con ben 17 citazioni, e uno dei suoi principali interpreti italiani, Pallante, con 10 citazioni. Sintomo di un radicamento forte di questa prospettiva nel mondo dei *gasisti* e conferma di quanto già osservato a commento delle risposte alla domanda 3.

Personalità politiche sono state citate nel 38% delle risposte, con una forte differenza però tra personalità politiche internazionali (27%) e personalità italiane (11%). Da notare poi tre particolarità:

- La quasi totalità delle risposte (51/56) si concentra su quattro personalità: Gandhi, Al Gore, Beppe Grillo e il Dalai Lama.
- Tutte queste sono personalità politiche in un senso molto vago. L'esperienza politica e di governo è solo uno, probabilmente nemmeno il più rilevante, degli aspetti della personalità di Gandhi e del Dalai Lama; la rilevanza di Al Gore per i temi dell'ambiente e della sostenibilità è probabilmente più legata alla sua attività di conferenziere/divulgatore e attivista successiva all'esperienza di governo; Beppe Grillo è una personalità politica molto *sui generis*, fundamentalmente legata ad un'esperienza movimentista e difficilmente riconducibile al mondo della politica ufficiale.

In complesso, sembra possibile affermare che il mondo della politica e le personalità politiche non sono per i *gasisti* coinvolti nella ricerca un riferimento forte e davvero significativo per la formazione di una coscienza ambientale e di un'idea di sostenibilità. Anzi, personalità politiche possono assumere un ruolo rilevante proprio quando non si identificano con le modalità consuete della politica, ritenute troppo distanti dai problemi concreti e dall'impegno attivo che caratterizza il mondo della società civile.

Le personalità religiose vengono citate solo da un 11% delle risposte. Le personalità citate sono molte, molto diverse tra loro e rappresentative di mondi molto diversi (la religione cattolica, le religioni orientali, ecc.).

Da sottolineare come due persone abbiano voluto sottolineare esplicitamente nelle proprie risposte l'irrilevanza della cultura religiosa per la formazione di una coscienza ambientale e/o di un'idea di sostenibilità.

Un'ultima osservazione riguarda invece il mondo dei *mass media* e dello spettacolo. Solo il 5%, quindi una percentuale irrilevante, delle risposte indica personalità appartenenti a questi ambienti. Ciò sembra confermare i risultati di molte indagini recenti (si veda, per esempio, la ricerca di P. Mottana, I pericoli di una retorica giustificazionista sui giovani. *Animazione sociale*. n. 8/9, 1993) che mettono in evidenza come il mondo dei *mass media* sia in forte difficoltà nello svolgere quella funzione formativa della sensibilità, degli atteggiamenti e dei comportamenti che le viene generalmente riconosciuta e che è oggi ritenuta sempre più decisiva. In particolare per quanto riguarda la formazione di una coscienza ambientale e la educazione alla sostenibilità, si conferma la difficoltà a rendere effettivamente partecipi di un sistema formativo integrato, orientato in senso realmente democratico ed emancipativo, *agenzie* potenzialmente fortemente educative quali i *mass media*.

Domanda 4 - Quali sono i personaggi della scienza, della cultura, del mondo religioso, ecc. che secondo lei hanno più influito sulla formazione di una coscienza ambientale e di una idea di sostenibilità?*			
Tot. = campione complessivo x = femmine y = maschi			
Categoria	Perc.	n° risposte	Esempi
Non sa /Non può rispondere	tot. 28% x = 29% y = 26%	x = 25 y = 16	
Personalità e movimenti legati alla società civile	tot. 40% x = 41% y = 39%	x = 35 y = 24	Associazioni, organizzazioni, istituzioni attive a diversi livelli (Greenpeace, WWF, Legambiente, CAI, ONU, UNESCO, Libera, Manitese) (x16), Carlo Petrini (x9), Vandana Shiva (x7), Padre Zanolli (x7), Yunus (x5), I gasisti - Le persone impegnate (nessun personaggio) (x3), Langer A. (x2), Gino Strada (x2), Beuys, Bovè, Brunetti A., Capitini, Chico Mendes, Don Ciotti, Movimento vegetariano/vegano
Personalità del mondo della cultura	tot. 39% x = 43% y = 32%	x = 37 y = 20	Latouche (x17), Pallante (x10), Jeremy Rifkin (x5), Noam Chomsky (x3), Tiziano Terzani (x2) Baden Powell, Bello W., Chatwin B., Club di Roma, Don Dilani, Fukuoka M., Galimberti U., Gesualdi F., Gregory Bateson, Hesse H., Laura Conti, Naomi Klein Pasolini, Revelli M., Sachs W., Steiner R. Thoreau, Ziegler J.
Personalità politiche	tot. 38% x = 43% y = 31%	x = 37 y = 19	
Personalità politiche internazionali	tot. 27% x = 34% y = 18%	x = 29 y = 11	Gandhi (x20), Al Gore (x13), Dalai Lama (x4), Obama (x2), Mandela (x2), Lula da Silva (il primo x1), Brundtland (x1)
Personalità politiche nazionali	tot. 11% x = 9% y = 13%	x = 8 y = 8	Beppe Grillo (x14), Vendola N. (x1), Ronchi (x1Ministro Partito dei Verdi)
Scienziati	tot. 14% x = 15% y = 13%	x = 13 y = 8	Mondo scientifico in generale (x4), Rubbia (x3), Einstein (x3), Leonardo da Vinci (x3), Levi Montalcini (x2), Darwin (x2), Hack (x1), Veronesi (x1), Peccei (x1), Marconi (x1),
Personalità religiose	tot. 11% x = 12% y = 11%	x = 10 y = 7	San Francesco (x3), Gesù (x2) Bianchi E. (Comunità di Bose), Giovanni XXIII, Sacre Scritture, San Giovanni Bosco, Woityla Buddha, Monachesimo tibetano, Religioni orientali Osho Rainesh Cultura religiosa Nessun religioso (x2)
Personalità del mondo della comunicazione e dello spettacolo	tot. 5% x = 1% y = 11%	x = 1 y = 7	Piero Angela (x3) Byrne D., Gabanelli, Mario Tozzi, Mercalli L., Michel Moore

Tabella 13 Risposte alla domanda 4 (campione totale)

Con la domanda 7 abbiamo infine cercato di svolgere un semplice sondaggio preliminare teso a verificare se i *gasisti* conoscessero o meno alcuni documenti ed iniziative rilevanti promosse dalla comunità internazionale negli ultimi decenni. L'obiettivo era quello di acquisire alcune informazioni iniziali che, integrate in una fase successiva della ricerca con altri elementi ricavati dall'osservazione partecipante, dall'analisi dei documenti e dalle interviste, sarebbero potute servire a chiarire se questi documenti e queste iniziative sono o meno fonti significative per la formazione della nozione di sostenibilità condivisa e praticata dai GAS analizzati.

Le risposte alla domanda 7, riassunte sinteticamente nella tabella 14, mostrano che:

- Un po' sorprendentemente, la maggioranza dei *gasisti* dimostra di aver almeno sentito parlare di un certo numero tra i documenti e le iniziative proposte dal questionario. Pochissimi sono coloro che hanno dichiarato di non aver mai sentito nominare nessuno dei documenti e delle iniziative proposte.
- Il fatto che i *gasisti* abbiano sentito parlare di questi documenti/iniziative non dice nulla sul fatto che li conoscano effettivamente, su quanto profonda sia questa conoscenza e su quanto significativa sia, eventualmente, questa conoscenza per la formazione della loro coscienza ambientale e di una loro idea della sostenibilità. Dall'analisi e dalla interpretazione delle risposte ad altre domande (in particolare le domande n. 3, 4 e 1) sembra plausibile però ipotizzare che documenti ed iniziative internazionali abbiano un'importanza molto ridotta, praticamente nulla. È evidente infatti che nessuno dei soggetti coinvolti nella ricerca ha indicato questi documenti e queste iniziative (o personalità ad essi collegate) come importanti per la formazione della propria idea di sostenibilità. Dalle risposte alla domanda n. 1 (e indirettamente alle n. 2 e 6), risulta anche evidente che le diverse concezioni della sostenibilità formulate in questi documenti/iniziative o non sono conosciute o non sono condivise. È anche evidente che al fatto di aver sentito parlare di questi documenti/iniziative sembra non corrispondere una condivisione delle concezioni della sostenibilità in essi contenuti. Il fatto che questi documenti/iniziative siano noti non si traduce cioè nell'adozione da parte dei *gasisti* delle concezioni della sostenibilità in esse contenute.
- Il documento di gran lunga più noto è la *Dichiarazione di Rio su Ambiente e Sviluppo* (74% complessivo e addirittura l'80% per la componente femminile). Ciò non stupisce, ovviamente, dal momento che la Conferenza di Rio de Janeiro del 1992 è, probabilmente, uno degli appuntamenti mondiali di cui si è parlato di più e che ha maggiormente animato il dibattito internazionale sui temi ambientali e della sostenibilità. È interessante però notare come la concezione della sostenibilità formulata nella *Dichiarazione di Rio* sia sconosciuta (o non sia condivisa) praticamente dalla quasi totalità dei *gasisti* (solo l'1% del campione totale ha fornito una definizione in qualche modo riconducibile a quella della *sostenibilità integrale* elaborata a Rio).
- Stupisce invece il numero di persone che hanno sentito parlare di un documento generalmente poco noto come il *Trattato di educazione ambientale per società sostenibili e la responsabilità globale* elaborato dal *forum* delle ONG a latere della Conferenza di Rio. Anche in questo caso però, a questo aver sentito parlare non sembra corrispondere la conoscenza o la condivisione del documento: solo l'8% del campione totale esprime infatti una definizione della sostenibilità in qualche modo riconducibile a quella contenuta nel documento.
- Interessante poi è che solo il 5% del campione totale dichiara di conoscere *Il nostro futuro comune* (1987) elaborato dalla Commissione Brundtland, a fronte di un 33% del campione totale (addirittura di un 37% del campione maschile) che esprime una definizione del vivere sostenibile sostanzialmente riconducibile a quello della *sostenibilità debole* formulata nel *Rapporto Brundtland*.

- Interessante, e non del tutto prevedibile, è poi il fatto che ben il 31% del campione totale abbia sentito parlare del **Decennio delle Nazioni Unite per l’Educazione per lo Sviluppo Sostenibile 2005 – 2014**. Resta da capire se questa informazione non sia il risultato della presentazione ai *gasisti* di questo stesso progetto di ricerca, una presentazione nel corso della quale si sono esplicitamente messi in relazione gli obiettivi della ricerca con la cornice del **Decennio**.
- Le medie relative ai singoli GAS e alle rispettive componenti maschili e femminili mette poi in evidenza come i documenti e le iniziative internazionali siano molto più noti per la componente femminile che non per quella maschile. Con differenze davvero molto nette, soprattutto nel caso di GAS Pavia (3,3 per le femmine vs. 1.3 per i maschi).

Domanda 7 - Ha già sentito parlare di qualcuno tra i seguenti documenti e/o iniziative internazionali?										
Tot. = campione complessivo		x = femmine	y = maschi							
Documento	Perc.	n° risposte	Singoli GAS - Media numero di documenti/iniziative conosciute							
			GAS Voghera		GAS Tortona		GAS Pavia		Gastronauti	
			x=2.6	y=1.9	x=3.0	y=2.1	x=3.3	y=1.3	x=1.9	y=1.3
Rapporto Brundtland – “Il nostro futuro comune” (1987)	tot. 7% x = 6% y = 8%	x = 5 y = 5								
“Caring for the Earth: una strategia per vivere in modo sostenibile” (1991)	tot. 10% x = 15% y = 3%	x = 13 y = 2								
Conferenza di Rio – “Dichiarazione di Rio su Ambiente e Sviluppo” (1992)	tot. 74% x = 80% y = 66%	x = 69 y = 41								
“Trattato di educazione ambientale per società sostenibili e la responsabilità globale” (Rio de Janeiro, 1992)	tot. 34% x = 45% y = 19%	x = 39 y = 12								
“Dichiarazione di Salonicco” – Conferenza UNESCO “Ambiente e società: educazione e sensibilizzazione per la sostenibilità”(1997)	tot. 15% x = 16% y = 13%	x = 14 y = 8								
“Carta della Terra” (2000)	tot. 40% x = 44% y = 34%	x = 38 y = 21								
Decennio delle Nazioni Unite per l’Educazione per lo Sviluppo Sostenibile 2005 – 2014” (2005)	tot. 31% x = 44% y = 13%	x = 38 y = 8								

Tabella 14 Risposte alla domanda 7 (campione totale e confronto tra i quattro GAS)

CAPITOLO 3

Cronaca di una tribù (e di quattro suoi *clan*).

Concezioni della sostenibilità, orientamento al futuro e dinamiche educative nei Gruppi di Acquisto Solidale

L'umanità è uno specchio di cui le diverse culture sono i frammenti. Ciascuna riflette il mondo come fa lo specchio intero. Ma lo fa in un modo tutto suo. Il compito dell'antropologia è scoprire che cosa abbiano in comune questi frammenti. Ma al tempo stesso spiegare cosa rende l'uno diverso dall'altro. (Niola, 2011)

Facendo affidamento su questa duplice chiave, che l'approccio etnografico ritiene indispensabile per aprire la via alla comprensione dell'altro, abbiamo cercato in questo capitolo di riunire i frammenti emersi dall'osservazione della vita dei GAS e di sviluppare una *cronaca* dell'esperienza che ho avuto il privilegio di poter vivere in questi quasi due anni della mia vita.

Lo scopo di questo racconto è stato da un lato quello di ricostruire l'unicità, l'identità specifica di ognuna di queste comunità; dall'altro di provare ad ipotizzare un profilo comune della *tribù* gasista, individuare modi di sentire, percorsi di vita e modalità d'azione, finalità e valori condivisi da questo movimento dal basso che già oggi si propone come uno dei motori più significativi di quella conversione ecologica resa necessaria dall'aggravarsi degli scenari planetari.

Il capitolo si articola così in sei parti dedicate rispettivamente alla descrizione e alla discussione di altrettante dimensioni dell'esperienza *gasista*, tutte decisive per le finalità di questa ricerca e tutte strettamente interconnesse:

- i modelli di organizzazione sociale caratteristici dei GAS studiati.
- Le dinamiche educative ipotizzabili e la loro più o meno effettiva attualizzazione.
- Le diverse concezioni della sostenibilità che alimentano l'esperienza dei GAS e la loro interazione dialogica.
- L'orientamento al futuro dei GAS e l'impegno dedicato all'attivazione di processi di *futures envisioning*.
- I GAS come esperienza di educazione alle relazioni umane sostenibili, all'apertura verso il prossimo, al dialogo, al rispetto, all'accoglienza, al confronto, alla condivisione di valori ed esperienze.
- I GAS come palestre di democrazia e di messa a punto e sperimentazione di nuove modalità di esercizio della cittadinanza democratica attiva.

Il titolo del capitolo vuole chiaramente essere un tributo al lavoro di un autore che ha rappresentato un passaggio importante degli anni ormai lontani della mia formazione accademica. A Pierre Clastres (1980), in particolare al rigore metodologico ed etico che ne ha costantemente guidato l'opera di ricerca filosofica ed etnografica, ho cercato di ispirare la mia immersione nel mondo dei GAS e questa mia tesi dottorale che ne rappresenta, credo, un esito particolarmente importante.

3.1 I quattro *clan* e i loro modelli di organizzazione sociale

Al di là del suo scopo statutario più o meno formalizzato, ogni organizzazione sociale vive secondo un particolare modello organizzativo, quindi secondo una concezione ben definita dei rapporti tra le persone, degli scopi del loro stare insieme, delle modalità delle loro interazioni e dei valori ai quali si ispira. Ciò significa che attraverso il modello organizzativo interno ogni organizzazione esemplifica la concezione di convivenza sociale di cui è portatrice, i valori e le idealità che ispirano il suo agire quotidiano. (Pollo, 2004, p. 335)

Di conseguenza, se è vero che la conoscenza profonda di un fenomeno sociale si può ottenere solo attraverso la comprensione del punto di vista degli attori sociali, è però altrettanto innegabile che per la comprensione di questo punto di vista è decisiva la comprensione del modello di organizzazione sociale al quale il fenomeno analizzato si ispira.

Per questa ragione, coerentemente con quanto indicato nel capitolo uno della seconda parte, l'osservazione partecipante è stata focalizzata preliminarmente su alcuni aspetti specifici di contesto. In particolare, abbiamo cercato di tracciare preliminarmente un profilo del contesto fisico (la conformazione strutturale degli spazi nei quali si svolgeva l'azione sociale), del contesto sociale (l'ambiente umano, le caratteristiche delle persone, le funzioni, i compiti) e delle diverse interazioni sociali (formali ed informali) che avevano luogo tra i membri dei GAS. Si tratta di aspetti che condizionano sempre e in modo molto forte l'azione sociale di un gruppo, quindi anche l'azione educativa dei GAS come azione sociale.

Per queste ragioni, il primo paragrafo di questa *cronaca* dal mondo *gasista* è dedicato alla presentazione sintetica dei modelli di organizzazione sociale caratteristici dei quattro GAS che abbiamo studiato, nella convinzione che gli elementi raccolti siano molto rilevanti per la comprensione delle parti successive focalizzate in modo più specifico sulla discussione delle domande guida della ricerca.

Per le note che seguono ci si è affidati fondamentalmente all'osservazione delle riunioni organizzative periodiche e, in misura minore, all'osservazione delle visite ai produttori, delle consegne e dell'interazione *on line* tra i *gasisti*.

3.1.1 I quattro GAS coinvolti nella ricerca: storia, identità, struttura, forme organizzative

La ricerca sul campo ha visto il coinvolgimento di quattro Gruppi di Acquisto Solidale: il GAS Pavia, i GAStronauti (Pavia), il GAS Tortona e il GAS Voghera. Si tratta di quattro gruppi caratterizzati da identità, storie e strutture organizzative piuttosto diversificate, che operano su un territorio sostanzialmente omogeneo e nell'ambito di realtà socio-economiche piuttosto simili.

3.1.1.1 Il GAS Pavia

Il GAS Pavia è nato nel 2001 come gruppo informale all'interno dell'esperienza del Centro Sociale *Barattolo* di Pavia. Il nucleo iniziale è stato costituito da 6-7 promotori animati dalla volontà di dar vita ad un'esperienza di consumo critico di introdurre idee nuove e critiche nel dibattito politico locale.

La prima fase di vita del gruppo si conclude tra il 2004 e il 2006 con un processo graduale di trasformazione che porta al distacco dal centro sociale *Barattolo* e all'ampliamento degli obiettivi e del raggio d'azione del GAS. Aumenta progressivamente il numero degli aderenti, si modifica il loro profilo socio-economico e culturale, aumenta la complessità organizzativa, si moltiplicano le forme di apertura verso l'esterno e le iniziative rivolte al contesto politico e civile locale.

Questa trasformazione è indotta dal processo stesso di maturazione biografica dei componenti: formazione di famiglie, nascita di figli, nuove priorità di vita. La nascita dei figli viene descritta dagli stessi protagonisti come un passaggio decisivo: l'incontro con altri genitori all'interno delle scuole frequentate dai figli diventa il motore fondamentale della crescita del GAS e della espansione delle sue ambizioni rispetto al territorio e alla cittadinanza.

Pur in questa prospettiva di trasformazione, rimane stabile il complesso dei principi ispiratori del GAS. La solidarietà, valore fondante dell'esperienza, viene sostenuta promuovendo le produzioni naturali, le produzioni e i produttori del territorio, la piccola produzione e la produzione di prodotti tradizionali, privilegiando rapporti stretti e significativi con i produttori stessi, costruendo una rete di solidarietà tra i componenti del gruppo.

A partire dal 2006 questa nuova identità del GAS si consolida progressivamente attraverso una crescita continua del numero di aderenti, l'ingresso di persone *nuove*, con profili culturali e professionali più diversificati e il conseguente progressivo indebolimento della connotazione politica *militante* originaria del gruppo. Prende così avvio una nuova stagione caratterizzata da un'opera, non necessariamente pianificata, di proselitismo e da un più forte impegno di comunicazione verso l'esterno (organizzazione di eventi e progetti per diffondere i principi *gasisti*).

Gli anni 2006-08 sono stati caratterizzati dalla crescita esponenziale del numero di aderenti al GAS, dalla progressiva complicazione della organizzazione del gruppo (con conseguenti problemi gestionali legati al numero dei fornitori, alle dimensioni degli ordini, alla gestione logistica delle consegne) e dall'esigenza di dare al GAS stesso un'organizzazione sempre più strutturata ed efficiente, necessaria per affrontare le nuove finalità.

Il momento di svolta nella vita del GAS Pavia è costituito dalla legge di bilancio dello Stato italiano per il 2008. La legge prevede infatti per la prima volta sgravi fiscali per i GAS e ciò spinge, nel giugno del 2008, il GAS Pavia a trasformarsi da gruppo informale in associazione di promozione sociale (ai sensi della legge n. 383 del 2000).

È in questa fase che prende forma il profilo attuale del GAS Pavia: un'associazione di promozione sociale, costituita da circa 100 membri (associati individualmente), equamente divisi tra maschi e femmine, prevalentemente appartenenti a giovani famiglie (30-45 anni), spesso con figli, di cultura, posizione professionale e reddito medio-alti. Il gruppo si riunisce mensilmente in una sede messa a disposizione dalla Consulta per il volontariato di Pavia. L'adesione all'associazione è libera, estesa a tutti i maggiorenni e non prevede un numero massimo di soci. Lo statuto ed il regolamento formalizzano alcuni obblighi per i soci e alcune regole di funzionamento, quali: criteri e modalità di ammissione dei soci, partecipazione alle assemblee periodiche, esercizio del diritto di voto, composizione, competenze e funzionamento degli organi di gestione, strumenti operativi, modalità di comunicazione, gruppi di lavoro, gestione ordini, criteri di acquisto, gestione finanziaria.

La comunicazione e la collaborazione tra i membri avviene, oltre che attraverso le riunioni periodiche, attraverso la mailing list, il sito, i gruppi di lavoro e le iniziative sociali programmate (cene, incontri, visite ai produttori).

GAS Pavia si caratterizza per una forte presenza sul territorio che si realizza attraverso la collaborazione in rete con diverse realtà e la realizzazione di iniziative e progetti di sensibilizzazione sui temi del consumo critico e della sostenibilità (conferenze, dibattiti, incontri aperti alla cittadinanza, progetti educativo-formativi, cene, ecc.). Tra queste iniziative merita in particolare di essere ricordato, sia per l'adesione tra i membri del GAS che per l'impatto sul contesto

locale, il progetto “**Scuole sostenibili**”. Si tratta di un progetto pluriennale, realizzato in collaborazione con il Comune di Pavia, finalizzato a promuovere comportamenti sostenibili da parte delle organizzazioni scolastiche e delle loro diverse componenti (studenti, docenti e famiglie).¹²²

Da segnalare anche l’organizzazione periodica di gruppi di lavoro su specifici ambiti tematici e per scopi specifici. GAS Pavia aderisce alle motivazioni e alle linee guida della Rete nazionale di collegamento dei GAS (Retegas).

La svolta del 2008 ha determinato però anche un altro effetto. La crescita del numero di aderenti, la modificazione dell’identità originaria del gruppo e la trasformazione del GAS in associazione formalizzata hanno spinto alcuni gasisti a decidere di dar vita ad un nuovo GAS. Sono nati così, per *gemmazione* da GAS Pavia e con il supporto di un incubatore di supporto iniziale organizzato da membri dello stesso GAS Pavia, i GAStronauti.

3.1.1.2 I GAStronauti

I GAStronauti condividono con il GAS Pavia il contesto di riferimento socio-economico e culturale. Costituiti come gruppo informale, i GAStronauti sono nati nella seconda metà del 2009 per *gemmazione* dall’esperienza del GAS Pavia. La ragione fondamentale di questa *secessione* è stata la dimensione non più sostenibile del GAS originario (troppe nuove adesioni in un lasso di tempo troppo breve). Ha però pesato sulla decisione anche la volontà di alcuni membri del GAS originario di evitare una formalizzazione eccessiva sia dell’organizzazione che della gestione e dell’amministrazione (sia interna che nei rapporti con i fornitori).

I GAStronauti riuniscono circa 25 gruppi famigliari, per un totale di circa 50 membri equamente divisi tra maschi e femmine. L’adesione avviene in modo molto informale, semplicemente partecipando alle riunioni e iscrivendosi alla mailing list. Non esistendo statuto, non esistono obblighi formalizzati per quanto riguarda partecipazione alle riunioni e alle attività, criteri e modalità di ammissione dei soci, partecipazione alle assemblee periodiche, esercizio del diritto di voto, composizione, competenze e funzionamento degli organi di gestione, strumenti operativi, modalità di comunicazione, gruppi di lavoro, gestione ordini, criteri di acquisto, gestione finanziaria. Tutti questi aspetti vengono gestiti secondo la prassi che il gruppo definisce nel corso del tempo e che condivide democraticamente attraverso il dialogo e le deliberazioni all’interno delle riunioni periodiche.

Il gruppo si riunisce mediamente ogni tre settimane in una sede messa a disposizione dall’Amministrazione Comunale di Pavia. La comunicazione tra i GAStronauti avviene, oltre che attraverso le riunioni periodiche, attraverso la mailing list, il sito (attualmente ancora in via di costruzione) e le iniziative sociali programmate (cene, incontri, visite ai produttori).

I GAStronauti non prevedono attualmente gruppi di lavoro strutturati (né stabili né su tematiche specifiche e a tempo).

Vista la recente costituzione, l’identità del gruppo è, per esplicita ammissione degli stessi membri, ancora piuttosto debole. Al centro dell’impegno dei GAStronauti sono ancora, in questa fase iniziale, i problemi organizzativi e gestionali. La debolezza dell’identità viene però riconosciuta come un elemento di ricchezza e non di debolezza del gruppo, un sintomo di ricchezza, di apertura al dialogo, di disponibilità al confronto con la diversità. Al punto che i GAStronauti vedono in questa *debolezza e liquidità* la vera identità del gruppo.

¹²² Il progetto “**Scuole sostenibili**” viene presentato analiticamente in altra parte di questo stesso capitolo e nell’appendice numero cinque.

Per questa complessa serie di ragioni, i GAStronauti non hanno sino ad ora promosso iniziative sul territorio finalizzate alla diffusione del movimento e dei suoi valori, all'informazione o alla formazione.

3.1.1.3 Il GAS Tortona

GAS Tortona è nato nel 2007 come gruppo informale. Un gruppo piuttosto ristretto di amici, che si riuniva informalmente per il semplice piacere di incontrarsi e discutere di un modo nuovo, più critico, responsabile ed etico di fare la spesa.

Un primo salto di qualità del gruppo si è avuto dopo circa un anno, quando il Comune di Tortona ha messo a disposizione per gli incontri periodici una sala all'interno del Centro Giovani. Il nuovo spazio, più identificabile ed accogliente, ha permesso di aggregare al gruppo iniziale nuove persone, nuove competenze e nuove energie. Nonostante la crescita in dimensione, GAS Tortona è rimasto, anche in questa fase, un gruppo assolutamente informale: riunioni poco strutturate, senza un ordine del giorno fisso e con un andamento piuttosto *spontaneistico*. Una fase caratterizzata però da un dibattito piuttosto intenso tra chi tendeva a far prevalere nella scelta dei prodotti il criterio del biologico e a preferire una crescita limitata del numero di aderenti al GAS, e chi invece sosteneva la necessità di orientare gli acquisti su prodotti di qualità ad un prezzo equo e nel rispetto dei diritti dei lavoratori e di favorire quanto più possibile la crescita del gruppo così da poter incidere in una certa misura sul sistema distributivo ordinario e più in generale sulla struttura dell'economia locale.

Il momento di svolta nella vita del GAS Tortona è costituito dalla pubblicazione nel marzo 2010 di un bando della Regione Piemonte per "Aiuti alla filiera corta". Il bando prevedeva lo stanziamento di contributi a favore dei GAS per acquisti o locazione di attrezzature, servizi, locali funzionali allo sviluppo dell'attività svolta dai Gas. La condizione per ottenere i finanziamenti era che il GAS si costituisse come associazione, con uno statuto ed un regolamento interno. GAS Tortona si trasforma così, nell'aprile del 2010, da gruppo informale in associazione di promozione sociale (ai sensi della legge n. 383 del 2000).

Pur in questa prospettiva di trasformazione, rimane stabile il complesso dei principi ispiratori del GAS. La solidarietà, valore fondante dell'esperienza, viene sostenuta promuovendo le produzioni naturali, le produzioni e i produttori del territorio, la piccola produzione e la produzione di prodotti tradizionali, privilegiando rapporti stretti e significativi con i produttori stessi, costruendo una rete di solidarietà tra i componenti del gruppo.

È in questa fase che prende forma il profilo attuale del GAS Tortona: un'associazione di promozione sociale, costituita al novembre 2010 da 54 membri (associati individualmente, 33 femmine e 21 maschi). Il gruppo si riunisce mensilmente in una sede messa a disposizione dai Frati Cappuccini di Tortona. L'adesione all'associazione è libera, aperta a tutti i maggiorenni e non prevede un numero massimo di soci. Lo statuto ed il regolamento formalizzano alcuni obblighi per i soci e alcune regole di funzionamento, quali: criteri e modalità di ammissione dei soci, partecipazione alle assemblee periodiche, esercizio del diritto di voto, composizione, competenze e funzionamento degli organi di gestione, strumenti operativi, modalità di comunicazione gruppi di lavoro, gestione ordini, criteri di acquisto, gestione finanziaria.

La comunicazione e la collaborazione tra i membri avviene, oltre che attraverso le riunioni periodiche, attraverso la mailing list, il sito, i gruppi di lavoro e le iniziative sociali programmate (cene, incontri, visite ai produttori).

GAS Tortona si caratterizza per una forte presenza sul territorio che si realizza attraverso la collaborazione in rete con diverse realtà e la realizzazione di iniziative e progetti di

sensibilizzazione sui temi del consumo critico e della sostenibilità. Tra queste iniziative, merita in particolare di essere ricordato, per il forte impatto sul contesto locale, il progetto *BioTortona*. Si tratta di un'iniziativa annuale, realizzata negli anni 2008, 2009 e 2010 in collaborazione con il Comune di Tortona e altri soggetti del territorio (Legambiente, Servizio Civile Internazionale, e Progetto Ambiente) con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo sostenibile del territorio attraverso l'incontro tra consumatori e produttori locali (contadini ed artigiani).

GAS Tortona aderisce alle motivazioni e alle linee guida della Rete nazionale di collegamento dei G.A.S (Retegas).

3.1.1.4 Il GASVoghera

GAS Voghera è un gruppo informale nato nel maggio del 2009 per iniziativa di un piccolo gruppo di persone fortemente interessate a promuovere sul territorio un'esperienza di economia critica e solidale basata su una nuova alleanza tra consumatori e produttori. Decisivi per la nascita di GAS Voghera sono poi stati altri tre fattori:

- la collaborazione con un gruppo di iniziativa politica, gli **Amici di Beppe Grillo**, attivo sul territorio cittadino. Questa collaborazione è stata decisiva per la messa a fuoco dei valori attorno ai quali organizzare l'esperienza e delle finalità sociali, economiche e politiche del gruppo.
- La collaborazione con due istituzioni di grande rilevanza storica e sociale presenti sul territorio, la **Società Operaia di Mutuo Soccorso (SOMS)**, promotrice per più di un secolo di iniziative ispirate ai valori della solidarietà, dell'equità e della democrazia in ambito economico, edilizio, culturale e del consumo, e l'**AUSER**. Questa collaborazione è stata decisiva per risolvere il problema degli spazi dove organizzare le riunioni.
- La presenza, tra i promotori, di alcune persone già membri del GAS Tortona e GASPavia, che hanno permesso di esportare nella nuova realtà l'esperienza e il modello organizzativo già sperimentato da altri GAS.

GAS Voghera nasce quindi ispirandosi in modo autonomo e critico alle caratteristiche di altre realtà gasiste e per sinergia con alcuni gruppi di iniziativa politica e sociale presenti sul territorio. Decisiva per l'avvio del gruppo è stata poi l'organizzazione, nel marzo del 2009, del convegno **Mutuevisioni**, grazie al quale le persone interessate ai temi degli acquisti solidali si sono potute incontrare e hanno potuto conoscere le esperienze di altri GAS.

GAS Voghera riunisce attualmente circa 40 gruppi famigliari. L'adesione avviene in modo molto informale, semplicemente partecipando alle riunioni e iscrivendosi alla mailing list. Gli iscritti alla mailing list, quindi le persone che partecipano in modo più o meno continuativo alle attività del gruppo, sono circa 60 (60% maschi e 40 % femmine).

Non esistendo statuto, non esistono obblighi formalizzati per quanto riguarda partecipazione alle riunioni e alle attività, criteri e modalità di ammissione dei soci, partecipazione alle assemblee periodiche, esercizio del diritto di voto, composizione, competenze e funzionamento degli organi di gestione, strumenti operativi, modalità di comunicazione, gruppi di lavoro, gestione ordini, criteri di acquisto, gestione finanziaria. Tutti questi aspetti vengono gestiti secondo la prassi che il gruppo definisce nel corso del tempo e che condivide democraticamente attraverso il dialogo e le deliberazioni all'interno delle riunioni periodiche.

Il gruppo è aperto a tutti coloro che ne condividono principi e finalità e per aderire è sufficiente partecipare ad una riunione.

Il gruppo si riunisce mensilmente in una sede messa a disposizione dalla SOMS di Voghera. La comunicazione tra i gasisti avviene, oltre che attraverso le riunioni periodiche, attraverso la mailing list, il sito (attualmente ancora in via di costruzione) e le iniziative sociali programmate (cene, incontri, visite ai produttori).

Il GAS Voghera non prevede attualmente gruppi di lavoro strutturati (né stabili né su tematiche specifiche o temporanei).

Vista la recente costituzione, l'identità del gruppo è, per esplicita ammissione degli stessi membri, ancora piuttosto debole. Al centro dell'impegno del GAS Voghera sono ancora, in questa fase iniziale, i problemi organizzativi e gestionali.

Fondamentalmente per questi motivi, GAS Voghera non ha sino ad ora promosso iniziative sul territorio finalizzate alla diffusione del movimento e dei suoi valori, all'informazione o alla formazione.

3.1.2 *Il contesto fisico*

Nessuno dei GAS studiati dispone di una sede e quindi di un luogo proprio dove svolgere le riunioni periodiche. Tutti devono perciò ricorrere a sedi messe a disposizione da altri enti, associazioni, organizzazioni. GAS Pavia si riunisce presso una sala messa a disposizione dalla Consulta per il Volontariato del Comune di Pavia. GAS Tortona ha utilizzato sino al novembre 2010 una sala riunioni attrezzata messa a disposizione dal Comune di Tortona; a partire da dicembre 2010, a causa dell'aumento esponenziale dell'affitto richiesto dal Comune, le riunioni sono ospitate in un locale non attrezzato messo a disposizione dai Frati Cappuccini in cambio di una semplice offerta volontaria. GAS Voghera si riunisce in un locale non attrezzato messo a disposizione dalla Società Operaia di Mutuo Soccorso di Voghera in cambio di una semplice offerta volontaria. I GAS Stronauti si riuniscono in un locale non attrezzato messo a disposizione gratuitamente dal Comune di Pavia.

Tutti i GAS studiati operano quindi in una situazione piuttosto difficile e precaria, sia dal punto di vista economico che logistico, per quanto riguarda lo svolgimento delle riunioni. In particolare, nei casi di GAS Voghera e GAS Tortona sembra mancare, sotto questo punto di vista, un reale supporto da parte delle amministrazioni pubbliche locali.

Con la sola eccezione di GAS Pavia, che svolge le proprie riunioni in uno spazio organizzato e minimamente attrezzato, in tutti gli altri casi gli incontri si svolgono in spazi poco accoglienti, spesso disadorni, non pensati per accogliere riunioni ma solitamente adibiti ad altri usi. Si tratta di spazi che i *gasisti* devono riorganizzare di volta in volta secondo le proprie esigenze specifiche (organizzazione dello spazio, disposizione delle sedie e dei tavoli, ecc.).

Da un punto di vista generale, sembra di poter distinguere due tipi di contesto fisico. GAS Pavia e GAS Tortona si ritrovano in uno spazio fisico piuttosto vincolante (struttura della sala, disposizione degli arredi, ecc.). GAS Voghera e GAS Stronauti si riuniscono invece in spazi poco vincolanti ed hanno perciò la possibilità di organizzare in modo più libero e personale la disposizione fisica e le interazioni dei membri del gruppo.

In generale, alle riunioni mensili partecipa solo una parte dei membri effettivi del GAS (compresa solitamente tra il 50 e l'80% degli iscritti). In tre casi l'identificazione dei presenti avviene attraverso un foglio firme che viene compilato ad inizio riunione. La ragione fondamentale, in pratica unica, di questa identificazione è che i regolamenti, formalizzati o condivisi in modo del tutto informale, prevedono di solito la partecipazione ad un numero minimo di riunioni annue come

condizione per poter continuare a far parte del gruppo. Nel caso dei GAStronauti non esiste invece nessun controllo formale delle presenze.

Va anche sottolineato come le persone presenti alle riunioni, quindi coinvolte in modo più significativo nella vita del GAS, siano tendenzialmente le stesse. In tutti i GAS si lamenta frequentemente, perché contraria alla filosofia di fondo *gasista*, la presenza di un nucleo anche piuttosto consistente di membri che non partecipa in modo significativo alle attività del GAS e che limita il proprio coinvolgimento agli acquisti periodici.

Anche per quanto riguarda la gestione delle riunioni periodiche sembrano emergere tre diverse tipologie. Da un lato abbiamo i due GAS formalmente costituiti in associazioni di promozione sociale, GAS Pavia e GAS Tortona, nei quali la conduzione della riunione è affidata ad una persona specifica (il presidente dell'associazione o un suo delegato), mentre la redazione del verbale è compito di un segretario incaricato ed avviene con particolare rigore e precisione (dovendo il verbale essere conservato agli atti dell'associazione stessa).

La seconda e la terza tipologia sono invece quelle dei due gruppi informali, GAS Voghera e GAStronauti. Nel caso di GAS Voghera, la riunione è condotta a turno da un *gasista*, che si offre volontariamente in occasione della riunione precedente o nell'ambito di una consultazione informale che avviene via *mailing list*. Patrizia, una delle *fondatrici* del GAS, ci aiuta a capire il senso profondo di questa scelta: “Il coordinamento delle riunioni avviene in modo molto informale, possibilmente a turno da parte del maggior numero di persone possibile, così da responsabilizzare tutti, dare a tutti l'opportunità di acquisire competenze di carattere procedurale, relazionale, gestionale”. La conduzione è in questo caso più morbida, sfumata. Il compito del *conduttore* della riunione è infatti di provare, con *dolcezza* e senza protagonismo, a far rispettare un ordine del giorno concordato in rete, a far sì che la discussione segua un filo coerente e funzionale. Questa figura viene però spesso affiancata da altri *gasisti* che si sostituiscono a lui/lei in momenti particolari dello svolgimento della riunione (trattazione di argomenti particolari, gestione di fasi specifiche della discussione o delle procedure decisionali).

Molto interessante una considerazione di Patrizia su questo punto: “non abbiamo nemmeno un termine ben definito, specifico, per individuare chi svolge questa funzione, e chi la svolge ha come unico compito quello di dare la parola in modo da garantire spazio a tutti e il massimo della ricchezza nel confronto”. GAS Voghera non definisce con un termine specifico la persona incaricata di coordinare la riunione per depotenziarne e creare la massima apertura possibile per la partecipazione e la responsabilizzazione di tutti i *gasisti*. Come ben sintetizza Giorgio, “auspichiamo che tutti abbiano un ruolo e che ci sia una turnazione spontanea e democratica di ruoli e responsabilità che aiuta a realizzare quella solidarietà che il GAS identifica come propria ragione d'essere fondamentale”.

Nel caso dei GAStronauti, infine, il gruppo si autogestisce e non è prevista, nemmeno formalmente, una persona incaricata di coordinare la riunione. La gestione appare molto libera e informale: persone diverse in momenti diversi assumono ruolo di facilitatori e orientatori della discussione. L'effetto generato è quello di una *gioiosa confusione*, non priva però di una sua efficienza. L'impressione comunque è che lo star bene insieme abbia per i GAStronauti un'importanza assoluta, che viene prima ancora dell'efficienza nella gestione dei problemi. Evidentemente questa strategia è agevolata dal numero molto limitato di persone che si riuniscono (di solito 15-20) e dal carattere assolutamente informale e tendenzialmente spontaneistico di questo GAS.

3.1.3 Le interazioni sociali

Per quanto riguarda le interazioni tra i *gasisti* è impossibile delineare un unico schema entro il quale riassumere i quattro casi analizzati. In molte situazioni risulta addirittura impossibile anche distinguere in modo chiaro interazioni formali e informali. Abbiamo pertanto ritenuto opportuno descrivere analiticamente ognuno dei casi ed evitare di ricondurli a modelli che sarebbero stati, in ogni caso, solo parzialmente soddisfacenti. Da un punto di vista generale possiamo affermare che le interazioni all'interno di GAS Pavia e GAS Tortona, le due associazioni, presentano caratteristiche più strutturate, formalizzate, con una certa dose, seppur debole, di verticalità. GAS Voghera e GAS Stronauti, i due gruppi informali, sono invece caratterizzati da una prevalenza di informalità, da una certa propensione all'improvvisazione e dall'assenza pressoché completa di verticalità.

GAS Pavia. Le riunioni vengono indette dal Consiglio Direttivo, l'organo elettivo di governo dell'associazione, che provvede anche a fissarne l'o.d.g.. Le riunioni sono gestite dal presidente o da un suo delegato, comunque da un membro del Direttivo. La disposizione delle persone durante le riunioni è asimmetrica: chi coordina la riunione e chi stila il verbale siedono ad un tavolo, fronte al pubblico. I soci siedono in file ordinate. A questa asimmetria spaziale non corrisponde un'analogia asimmetria nelle interazioni: il coordinamento della riunione avviene sempre in modo piuttosto informale e flessibile; i membri del Direttivo condividono spesso il ruolo; momenti di coordinamento piuttosto formale si alternano a fasi di vera e propria autogestione da parte dell'assemblea. È evidente quindi che l'asimmetria spaziale è determinata dalle caratteristiche fisiche del luogo e che ad essa non corrisponde, se non in minima misura, un'asimmetria delle interazioni sociali tra i membri del gruppo.

GAS Tortona. Anche in questo caso le riunioni vengono indette e l'o.d.g. fissato dal Consiglio Direttivo, l'organo elettivo di governo dell'associazione. Le riunioni sono gestite dal presidente o da un suo delegato, comunque da un membro del Direttivo. La disposizione delle persone durante le riunioni è debolmente asimmetrica: tutti siedono intorno ad un grande tavolo centrale e coloro che coordinano la riunione e stilano il verbale siedono ad una estremità del tavolo. I soci siedono intorno al tavolo, disposti quindi in modo egualitario.

Durante il periodo di osservazione, è stato possibile notare modalità di conduzione diversa delle riunioni in caso di presenza o assenza del presidente. Quando il presidente era presente, la conduzione e le interazioni sono state caratterizzate da una certa verticalità e direttività. Nei casi in cui il presidente era assente, ruoli, gerarchie e funzioni sono risultate molto meno evidenti, la gestione è apparsa più condivisa e collegiale sino a sfiorare, in alcune situazioni, quella tendenza all'autogestione da parte dell'assemblea che vedremo essere la caratteristica di fondo di GAS Voghera e GAS Stronauti.

GAS Voghera. Le riunioni mensili vengono fissate e convocate per decisione assembleare nel corso della riunione precedente. Nello stesso modo viene anche individuata la persona incaricata del coordinamento. L'o.d.g. viene stabilito attraverso una consultazione via posta elettronica, quindi attraverso il coinvolgimento e il contributo di tutti i *gasisti*. La disposizione delle persone durante le riunioni è totalmente simmetrica ed egualitaria. La persona che coordina la riunione, per la quale non esiste nemmeno una denominazione ufficiale (si usano indifferentemente i termini *gestore*, *mediatore*, *coordinatore*, ma in realtà si preferisce non usare nessun termine) non occupa mai una posizione privilegiata, centrale. Anzi, tendenzialmente la sua posizione non può essere distinta da quella degli altri *gasisti*, ed allo stesso modo il suo coordinamento non è mai direttivo o personalistico. Spesso il coordinatore viene integrato-supportato da altri *gasisti*, ed in alcuni casi la conduzione risulta piuttosto *virtuale*, una specie di *jam session* dove le persone regolano i propri interventi e le proprie interazioni in modo molto spontaneo e senza regole rigide o senza un reale governo da parte di nessuno in particolare.

GAStronauti. Le riunioni mensili vengono fissate e convocate per decisione assembleare nel corso della riunione precedente. L'o.d.g. viene stabilito attraverso una consultazione via posta elettronica, quindi attraverso il coinvolgimento e il contributo di tutti i *gasisti*. La disposizione delle persone durante le riunioni è totalmente simmetrica ed egualitaria. Non esiste una figura di coordinamento e più persone, senza ruoli preordinati, richiamano di volta in volta i punti all'o.d.g. e regolano la discussione. La conduzione risulta pertanto in questo caso decisamente *virtuale*, una vera e propria *jam session* dove le persone regolano i propri interventi e le proprie interazioni in modo molto spontaneo e senza regole rigide o senza un reale governo da parte di nessuno in particolare. Le persone prendono la parola e interagiscono in modo spontaneo, ordinato, dialogante. Per i GAStronauti la spontaneità, l'informalità, l'essere continuamente *in movimento*, impegnati nella ridefinizione continua delle proprie posizioni attraverso il dialogo e il confronto liberi e aperti sembrano essere dei valori assoluti, delle caratteristiche identitarie forti, “anche se se è difficile capire fino in fondo quanto questo sia consapevole e voluto o solo spontaneo”(Elisa).

Tornando ora alle considerazioni generali relative a tutti i GAS analizzati, tutte le comunicazioni (convocazione delle riunioni periodiche e dei gruppi di lavoro, odg, verbali, proposte, riflessioni personali sottoposte alla considerazione del gruppo, materiali informativi vari, ordini e consegne, ecc.) circolano nei quattro GAS solamente attraverso il canale informatico. Ogni GAS ha una propria *mailing list* ed uno spazio di condivisione e discussione ospitato su Google¹²³. Tanto l'osservazione quanto le interviste individuali hanno consentito di notare come questa modalità di comunicazione sia, in tutti i GAS studiati, utilizzata molto frequentemente e con notevole efficacia per la gestione dei problemi logistici ed organizzativi: ordini, consegne, convocazioni, soluzione rapida di problemi contingenti. Molto meno significativo, praticamente nullo, è risultato invece l'uso di *googlegroup* per l'approfondimento, la discussione e la condivisione di temi culturali, prospettive etico-valoriali, orientamenti di fondo del GAS. In un numero limitato di casi lo strumento viene utilizzato per lanciare temi o spunti di riflessione, che non vengono però poi sviluppati e articolati a fondo attraverso l'interazione a distanza supportata dalle nuove tecnologie. L'approfondimento avviene invece pressoché esclusivamente attraverso l'interazione diretta, personale, dei *gasisti*. Fondamentalmente in occasione delle riunioni, ma anche durante gli incontri conviviali, le consegne dei prodotti, le visite ai produttori. Possiamo perciò affermare che i GAS analizzati mentre tendono a fare un uso significativo, anche piuttosto spinto (come nel caso di GASPavia e GASTortona), delle nuove tecnologie sul piano organizzativo e gestionale, non ne utilizzano a fondo le potenzialità sul piano educativo e per lo sviluppo di visioni condivise della sostenibilità e del futuro. L'azione auto-formativa dei *gasisti* avviene di preferenza attraverso l'interazione diretta, la conoscenza personale, la condivisione di esperienze e, in particolare, il fare, l'agire insieme per uno scopo. Come ha detto Raffaele, vero e proprio *trait d'union* dei quattro GAS “le riunioni periodiche sono momenti di incontro, di conoscenza, di crescita e di condivisione assolutamente importanti e insostituibili. Le tecnologie non credo possano sostituire la ricchezza e la significatività dello scambio (di informazioni, valori, prospettive, ecc.) reso possibile dall'incontro e dalla collaborazione diretta e personale dei *gasisti*”.

Alcune considerazioni a parte meritano le procedure decisionali. Data la natura dei GAS, è abbastanza evidente che le decisioni da assumere sono molte. La maggior parte di queste decisioni riguarda aspetti logistico-organizzativi relativi agli ordini, alle consegne ai pagamenti. Meno frequentemente esse riguardano invece la possibilità di avviare la collaborazione con un fornitore o l'opportunità di continuarla. Solo nel caso dei due GAS organizzati come associazioni formali, è necessario invece prendere decisioni relative a norme statutarie, al regolamento o alla nomina di persone a cariche previste dallo statuto. Nessuna decisione in senso formale è invece stata assunta, nell'arco di tempo durante il quale si è svolta la ricerca, per quanto riguarda i principi orientatori

¹²³ Replicano cioè, da questo punto di vista, un modello di interazione e collaborazione definito per l'intero movimento *gasista* dalla ReteGAS.

dell'attività dei GAS (valori, principi etici, orientamenti culturali di fondo, ecc.). Ripetutamente durante le riunioni e anche in conversazioni occasionali e più informali è stata sottolineata la necessità di discutere, chiarire, dare coerenza, condividere i principi che orientavano l'attività dei GAS. Ma ogni decisione in merito a questo punto, ed anche la stessa discussione su questi temi, è stata continuamente rinviata e mai effettivamente presa.

L'aspetto più interessante ai fini di questo studio non è però quello relativo alla tipologia di decisioni, quanto quello relativo alle modalità utilizzate dai diversi GAS per assumere le decisioni stesse. Da un punto di vista generale possiamo affermare che per tutti i GAS la sede deputata alle decisioni è sempre e solo la riunione mensile. È possibile inoltre suddividere i GAS in due tipologie. Da un lato le associazioni formalizzate, GAS Pavia e GAS Tortona, dove un numero molto limitato di decisioni, fondamentalmente quelle relative a obblighi imposti da statuto e regolamento, vengono assunte attraverso votazioni palesi e decisioni a maggioranza dei presenti, mentre la gran parte delle decisioni viene invece assunta senza votazione palese e sulla base di un consenso unanime informale da parte tutti i presenti. Il secondo modello è quello invece dei gruppi informali, GAS Voghera e GAS Stronauti, dove in pratica si cerca di evitare sempre il voto e la decisione a maggioranza, procedura alla quale si ricorre con una certa *sofferenza* e solo in casi estremi.

In sostanza, in tutti i GAS analizzati sembra esserci una diffidenza di fondo verso la delega, le procedure formalizzate, le maggioranze, relative o assolute che siano. Si preferisce impegnarsi in discussioni e complesse mediazioni per cercare di arrivare ogni qual volta possibile, a decisioni condivise e assunte all'unanimità.

3.2 Le dinamiche educative nei GAS

Fondamentalmente i membri dei GAS si ritrovano e cooperano per perseguire alcune finalità specifiche connesse alla propria missione di fondo: decidere i criteri di scelta dei produttori, stabilire tempi e modalità degli ordini, distribuire quanto acquistato e, più in generale, dar vita ad una modalità alternativa di organizzazione delle relazioni economico-sociali e diffonderla.

In realtà però, l'azione che i GAS mettono in campo quotidianamente non si limita ad agire per questi obiettivi. Più o meno consapevolmente e intenzionalmente, di fatto essa produce risultati importanti rispetto ad almeno altre due finalità: sviluppare relazioni sociali e realizzare un potenziale educativo. Il primo di questi due aspetti verrà discusso in modo analitico negli ultimi due paragrafi di questo capitolo. In questo paragrafo analizzeremo invece, nelle sue varie dimensioni specifiche, l'azione educativa messa in campo dai GAS e svilupperemo alcune riflessioni sul possibile valore aggiunto che questa azione può offrire alla stessa esperienza *gasista* e al territorio sul quale essa opera.

Se l'educazione può essere definita come una “dimensione relazionale e (variamente, ndr) intenzionale tra soggetti nella quale la *modificazione* della situazione presente e la proiezione verso il futuro si connotano in termini di ‘costruzione e crescita della personalità dell’educando’, e di ‘trasmissione di un patrimonio culturale’, in termini di ‘conoscenze, strumenti, comportamenti, valori’” (Tramma, 2010, pp. 17-8; gli incisi sono tratti da Iori, 1996, p. 61), allora è difficile dubitare che all'esperienza dei GAS vadano riconosciute potenzialità educative notevoli e una responsabilità rilevante per l'elaborazione di risposte alle emergenze sociali, economiche, ambientali che caratterizzano il mondo contemporaneo.

I documenti analizzati, l'osservazione delle attività e le interviste realizzate nell'ambito di questa ricerca confermano che attraverso le proprie attività i GAS contribuiscono alla crescita della qualità

delle risorse umane, sviluppano il potenziale conoscitivo di persone e gruppi, promuovono l'integrazione di saperi e competenze maturate in contesti diversi. Offrono cioè un contributo molto importante per lo sviluppo di quelle strategie di *lifelong* e *lifewide learning* che sono essenziali all'uomo di oggi per affrontare il mondo contemporaneo in continua e rapida trasformazione (Orefice, 2001, 2003). Possono quindi contribuire in modo significativo allo sviluppo e alla diffusione di quelle funzioni di *facilitazione*, *modellaggio*, *tutoraggio* dei processi conoscitivi richiesti dall'avvento della *società dell'apprendimento diffuso e della conoscenza*. (Striano, 2004)

Come avremo modo di vedere più analiticamente nelle diverse sezioni di questo stesso paragrafo, tutti i *gasisti* intervistati hanno riconosciuto che i GAS svolgono senza dubbio una funzione educativa, che la svolgono rispetto ad una varietà di soggetti e che questa azione si esplica attraverso una molteplicità di modalità. Va però detto che questo riconoscimento non è stato immediato ma è stato invece l'approdo di un percorso di riflessione attivato dalla situazione dell'intervista. Quasi tutti gli intervistati, mentre riconoscevano in linea di massima l'importanza dell'azione educativa messa in atto dal proprio GAS, ne sottolineavano il carattere incidentale, non programmato, non intenzionale e tutto sommato abbastanza marginale.

Gli intervistati non hanno quindi espresso all'intervistatore una consapevolezza già formata e ben definita e l'impressione che il potenziale educativo implicito nell'azione dei GAS non fosse chiaro agli stessi *gasisti* è stata confermata dall'osservazione delle attività e dall'analisi dei documenti. In entrambi i casi infatti è risultata evidente l'assenza di una riflessione sulle implicazioni educative delle varie attività promosse dai GAS o su aspetti quali le specifiche finalità formative, le metodologie, etc.¹²⁴. Sono state invece la situazione dell'intervista e le sollecitazioni dell'intervistatore che hanno sollecitato (a volte anche agevolato) una messa a fuoco progressivamente più precisa di questo aspetto dell'attività dei GAS.

In questo caso quindi il ricercatore e la sua ricerca hanno, forse, contribuito ad attivare dei percorsi di autoriflessione e di messa a fuoco di specifici orientamenti e implicazioni dell'agire *gasista* in precedenza poco consapevoli, aprendo così nuove possibilità per la stessa azione sociale dei GAS. In questo particolare aspetto della ricerca ha cioè preso forma con particolare forza quel modello democratico e dialogico, basato sull'incontro e sulla orizzontalità dell'interazione e volto a favorire la trasformazione sociale, al quale questo studio si ispira. La conoscenza di un fenomeno sociale generata dalla ricerca ha cioè contribuito a produrre una tensione verso un cambiamento, una

tensione verso un obiettivo e lo svilupparsi di un disegno strategico teso al suo effettivo perseguimento", a "trasformare volutamente una situazione *esistente* in una *futura*, esplicitare una *intenzionalità cosciente e organizzata* verso cambiamenti auspicati, orientare verso un fine desiderato un insieme di mezzi e procedimenti. (Tramma, 2010, p. 119 e 114)

Sarà quindi forse possibile che, come ricaduta di questa stessa ricerca, si attivino in futuro nuove dinamiche sociali o che vengano rinforzate e ri-orientate dinamiche già esistenti, che si attivino processi di modificazione sociale individuali e collettivi. L'incidentalità e la non intenzionalità degli effetti educativi che oggi i GAS analizzati sono in grado di generare potranno così forse trasformarsi in futuro in progettualità più consapevole e orientata.

Osservazione partecipante, analisi dei documenti ed interviste confermano con forza che i GAS sono ambiti rilevanti ove prendono forma specifiche azioni educative secondo modalità informali. I

¹²⁴ Come avremo modo di vedere in seguito, solo il caso di GAS Pavia e solo relativamente ad una sua iniziativa (il progetto "Scuole sostenibili") ha in parte contraddetto questa tendenza di fondo.

GAS appartengono cioè a quel variegato mondo di esperienze e occasioni, non formalmente codificate come formative o educative, che comunque incidono in modo significativo sui processi formativi dei soggetti individuali e collettivi (Frabboni, 2001). I GAS sono luoghi dove, pur in assenza di scopi formativi espliciti, prendono forma relazioni sociali all'interno delle quali si generano funzioni ed effetti educativi latenti. Spazi dove, attraverso rapporti interpersonali informali, avvengono, in modo poco prevedibile e poco oggettivabile ma non per questo casuale o del tutto privo di intenzionalità, dei processi di costruzione della realtà.

I GAS sono contesti nei quali hanno luogo processi di costruzione dialogica e condivisa della realtà, di costruzione e crescita della personalità di un *educando* e di trasmissione di un patrimonio culturale, in termini di conoscenze, strumenti, comportamenti, valori (Iori, 1996, p. 61). Questi processi hanno, nell'esperienza dei GAS, diversi protagonisti, diverse modalità, luoghi e tempi di realizzazione. L'indagine che abbiamo svolto, e in particolar modo le testimonianze dei *gasisti*, hanno permesso di distinguere quattro diversi tipi di azione educativa, ognuno dei quali ha protagonisti e dinamiche specifici:

- L'azione educativa del GAS in quanto gruppo sui *gasisti*.
- L'azione educativa reciproca tra *gasisti* e produttori.
- L'azione educativa dei GAS verso il territorio.
- L'azione educativa dei GAS verso i nuovi *gasisti*.

Le quattro sezioni seguenti di questo paragrafo sono dedicate all'approfondimento di queste quattro dimensioni educative. Proveremo anche a verificare se e come questi processi educativi in atto nei GAS possano eventualmente essere rilevanti per la costruzione e la condivisione di un'idea di sostenibilità e di un'immagine del futuro.

3.2.1 *L'azione educativa del GAS in quanto gruppo sui gasisti*

Praticamente tutti gli intervistati hanno riconosciuto che l'azione educativa più capillare ed incisiva messa in atto dai GAS è quella che ha per protagonisti i *gasisti* stessi. Come ci spiega Giorgio di GASVoghera,

Il GAS svolge certamente un'azione auto-educativa: attraverso le attività del GAS i *gasisti* si auto-educano, scoprono e condividono conoscenze e abilità, sviluppano consapevolezza del proprio ruolo e delle proprie responsabilità, maturano insieme atteggiamenti e comportamenti più sostenibili.

L'esperienza del GAS è quindi per i suoi protagonisti un'esperienza di auto-formazione, nella quale si è contemporaneamente promotori e destinatari di un'azione educativa attuata in forma condivisa e cooperativa da tutti i membri del gruppo in tutti i momenti della vita del gruppo stesso.

Tutte le evidenze raccolte nel corso della ricerca confermano che questa azione educativa è però sempre sotto traccia, “un effetto incidentale e non programmato di quella che rimane la missione fondamentale del GAS e dei *gasisti*: l'acquisto critico e solidale” (Giorgio di GASVoghera).

Diverse testimonianze raccolte confermano che, pur se incidentale e non preventivato, l'effetto educativo viene però percepito dai *gasisti* come profondamente connaturato all'esperienza dei GAS e in qualche modo destinato ad assumere un'importanza crescente a mano a mano che il gruppo consolida e stabilizza le proprie attività. “Si tratta di una ricaduta non intenzionale ma profondamente connaturata a ciò che si fa, mai casuale e soprattutto sempre più auspicata a mano a mano che si procede con l'esperienza” (Alessandro dei GASstronauti).

Nella serie di attività che il GAS svolge non vedo risultati formativi previsti, preventivati, men che meno programmati intenzionalmente. Nei GAS la ricaduta educativa ha un carattere assolutamente incidentale, non intenzionale. Ciò non deve essere visto come un limite, poiché è la natura stessa del gruppo che determina questo carattere. All'interno del GAS però sono convinto che vi siano gruppi di persone che hanno più chiaro questo aspetto dell'attività del GAS, l'esistenza cioè di effetti socio-educativi come ricaduta indiretta delle iniziative gasiste (Giorgio di GASVoghera).

I GAS sono cioè contesti educativi informali, ambiti che si rivelano educativi anche se non si riconoscono come tali e che spesso non sono vissuti come educativi dagli stessi soggetti coinvolti. Situazioni socio-relazionali quotidiane in cui è possibile apprendere, anche senza averne consapevolezza, atteggiamenti, stili di vita, modelli di comportamento che sono caratteristici del gruppo al quale si appartiene o delle diverse culture o subculture che animano una società complessa. (Tramma, 2010, pp. 21-2 - Callari Galli, 1978, pp. 14-15)

Semplicemente calandosi nella vita del GAS, vivendone i tempi, le esperienze, le responsabilità, i *gasisti* si trovano immersi in una rete fitta e complessa di relazioni educative: educano e vengono educati, costruiscono la propria personalità, ampliano il proprio patrimonio culturale in termini di conoscenze, abilità, atteggiamenti, comportamenti, valori.

Il GAS nel suo insieme svolge una funzione educativa verso ognuno dei propri membri, ed ogni *gasista* ha a sua volta una responsabilità educativa nei confronti del gruppo e di ogni altro *gasista*. All'interno del gruppo ogni persona ha risorse, conoscenze, capacità di vario tipo e natura che possono essere messe al servizio del gruppo e che possono diventare risorse significative in vario modo. Ogni membro che entra a far parte del gruppo ha qualcosa da portare (in termini di conoscenze, capacità, esperienze). Ogni *gasista* svolge perciò un'azione educativa verso tutti gli altri membri del gruppo secondo modalità e per finalità anche molto diverse. Ciò fa sì che all'interno del gruppo si generino e rigenerino continuamente decine di relazioni di tipo educativo (Raffaele di GASVoghera).

Il GAS è quindi un luogo dove ci si educa attraverso la condivisione, attraverso la messa in comune di esperienze, saperi, competenze, abilità specifiche. Un luogo dove si cresce facendo dono della propria ricchezza e ricevendo in dono la ricchezza degli altri, e dove questo patrimonio costruito insieme non è mai fine a se stesso, ma sempre funzionale ad un agire orientato alla trasformazione sociale.

È poi evidente che questa azione educativa avviene in modo del tutto informale, è implicita e attraversa sotterraneamente le relazioni sociali e i rapporti di collaborazione che animano la vita dei GAS. “Il GAS è uno spazio formativo per i *gasisti* perché è uno spazio aperto di incontro, di scambio, di condivisione, uno spazio dove si può crescere culturalmente nell'incontro e nella condivisione con l'altro” (Fabio di GASTortona).

Il GAS educa fondamentalmente i propri membri. I membri del GAS svolgono cioè gli uni rispetto agli altri un'azione formativa, e ciò avviene prima di tutto attraverso la socialità vera, profonda che si crea all'interno del GAS e che favorisce la costruzione e la crescita della personalità dei *gasisti*. Già in sé, nella propria struttura, il GAS dimostra di avere grandi potenzialità sul piano educativo: partecipando alle sue attività ci si confronta, si riflette, si condividono compiti,

responsabilità, senti sedimentare in te riflessioni, sensibilità, atteggiamenti, ecc. (Jacopo di GASPavia).

L'azione educativa del GAS sui *gasisti* non si realizza quindi attraverso momenti per così dire *dedicati*, attraverso percorsi formativi strutturati e orientati a finalità ben individuate, né facendo ricorso a metodologie specifiche. Essa si realizza invece in modo spontaneo attraverso l'agire quotidiano del *gasista*. Ha luogo mentre si coopera per raggiungere un risultato ben preciso, mentre si scambiano opinioni o si condividono momenti di divertimento e di convivialità. Più in generale, ci si educa semplicemente condividendo dei frammenti di percorsi esistenziali. Come spiegano bene i GASronauti, "I *gasisti* sono in una sorta di autoformazione permanente, in un percorso di apprendimento collaborativo continuo" (Alessandro);

si educano reciprocamente cercando di far funzionare il gruppo, cercando soluzioni condivise e mediazioni opportune, prendendosi carico gli uni degli altri, assumendosi responsabilità importanti rispetto alla vita gli uni degli altri. Banalmente, stando insieme e condividendo esperienze e percorsi di vita ogni *gasista* educa se stesso, educa gli altri e ne è educato. (Elisa).

Questa azione educativa non ha perciò, non può avere, luoghi o momenti privilegiati. Essa prende forma invece in ogni aspetto dell'agire quotidiano del *gasista*: nelle riunioni periodiche, durante le consegne, attraverso l'uso della mailing list, negli scambi informali e nei momenti di convivialità e divertimento. "L'effetto educativo passa quindi attraverso molteplici modalità, a volte poco riconoscibili, non esplicitate e dichiarate, ma comunque molto presenti e continue nell'attività del GAS" (Elisa dei GASronauti), ed "è la partecipazione stessa alle attività del GAS che forma, modifica, la sensibilità, gli orientamenti, gli atteggiamenti e i comportamenti del *gasista*" (Patrizia di GASVoghera).

I *gasisti* si educano sperimentando situazioni, conoscendo persone con le loro storie di vita, affrontando problemi ed approntando soluzioni, condividendo e mettendo alla prova insieme conoscenze e capacità. Azioni educative ed effetti formativi che prendono forma attraverso il fare, lo sperimentare, il condividere. Che passano per la presa di coscienza di atteggiamenti e comportamenti quotidiani poco consapevoli e routinari e per la messa a fuoco delle implicazioni e delle conseguenze che questi atteggiamenti e comportamenti hanno per i *gasisti* stessi, per la comunità, per il territorio, per l'ambiente, per il genere umano nella sua globalità.

Il GAS svolge la propria funzione educativa mettendo le persone in condizione di *fare delle cose*, educando le persone ad essere attente a ciò che fanno e, come conseguenza del fare, a mettere a fuoco dei problemi, delle conoscenze e dei valori (rispetto per il lavoro, rispetto per le leggi e la legalità, rispetto per l'ambiente, rispetto per la dignità delle persone, ecc.). È l'esperienza stessa del GAS che aiuta i *gasisti* a mettere a fuoco credenze, rappresentazioni mentali, atteggiamenti, comportamenti rispetto ad una serie di problemi. In questo modo l'esperienza del GAS favorisce una più forte assunzione di responsabilità, una più forte presa di coscienza dei propri atteggiamenti e comportamenti rispetto ad una serie di principi e di valori che erano sì condivisi, ma che non erano praticati fino in fondo. Il *gasista* ha quindi la possibilità di crescere confrontandosi direttamente con i problemi e agendo in modo consapevole e responsabile (Fabio di GASTortona).

Emerge da queste parole (confermate peraltro da altre testimonianze raccolte e dall'osservazione partecipante) una certa insofferenza nei confronti di modalità formative formalizzate, basate su

modalità di trasmissione diretta e unidirezionale. La formazione può essere significativa, incisiva, capace di produrre risultati duraturi se basata sul confronto diretto con la realtà ed i problemi e costruita insieme secondo modalità collaborative. Con una certa brutalità, ma anche con indubbia efficacia, Elisa dei GAStronauti riassume così questo orientamento di fondo comune a tutti i GAS studiati:

Nella formazione, fare concretamente una certa cosa serve molto di più che non leggerla sui *libroni* o farsela raccontare da qualcuno. [...] Il GAS ti educa a prendere coscienza dei tuoi stili e comportamenti, a creare le condizioni per modificarli, non dicendotelo ma calandoti in una situazione reale di azione responsabile che ti spinge a diventare più consapevole e responsabile rispetto a ciò che fai. Ci si educa attraverso un'esperienza concreta e condivisa di vita della quale si parla e sulla quale ci si confronta. L'esperienza è decisiva per questa messa a fuoco, che a sua volta è decisiva per la modificazione dei propri atteggiamenti e stili di vita (Elisa).

Le interviste realizzate dimostrano che questa azione auto-educativa, pur assolutamente informale e debolmente intenzionale, ha però per i *gasisti* finalità piuttosto ben definite. In primo luogo “Lo scopo ultimo dei processi educativi che avvengono nel GAS o attraverso il GAS è quello di far leva sul cibo, sulle scelte di consumo (in particolare quelle alimentari), per incidere sul tuo modo di essere, di vivere, sul tuo modo di agire” (Patrizia di GASVoghera). Partecipare alla vita del GAS significa per i *gasisti* costruire dei percorsi di crescita e di consapevolezza relativamente ai propri atteggiamenti, ai propri orientamenti e alle proprie scelte. Aiuta a “mettere a fuoco criticamente questi aspetti della propria vita e spinge ad impegnarsi per modificarli in direzione di una maggiore responsabilità, solidarietà, equità e sostenibilità” (Rosangela dei GAStronauti). Far parte del GAS significa impegnarsi in un percorso formativo attraverso il quale “prendere coscienza delle conseguenze delle nostre scelte di consumo, delle nostre responsabilità e delle conseguenze complessive (ambientali, sociali, economiche, ecc.) delle nostre scelte e delle nostre azioni” (Alessandro dei GAStronauti).

L'esperienza *gasista* aiuta a sviluppare consapevolezza, a mettere in discussione e modificare i propri sguardi sulla realtà, a vedere i problemi sotto nuovi punti di vista. “Educa all'esercizio del dubbio, a saper mettere in discussione, ad incontrare e confrontarsi con il punto di vista altrui, a decentrare il proprio sguardo sul mondo e sui problemi” (Giorgio di GASVoghera). Elisa dei GAStronauti ha espresso con particolare efficacia l'importanza che la pratica *gasista* assume sotto questo punto di vista:

Attraverso l'esperienza del GAS ci si educa a riflettere criticamente sui propri stili e comportamenti, a mettere a fuoco le conseguenze di questi stili e comportamenti sia per sé che per gli altri. Questa presa di coscienza è, credo, essenziale, decisiva per la crescita della persona e per la sua capacità di modificare consapevolmente i propri atteggiamenti e le proprie scelte, i valori e i principi di riferimento (come, per esempio, razionalizzare gli acquisti, evitare gli sprechi, imparare a gestire meglio il tempo, ecc.).

Un esercizio del dubbio che viene esteso anche al profilo stesso delle conoscenze e delle capacità del *gasista* che vengono viste come provvisorie, espressione solo parziale del potenziale personale, destinate per ciò stesso ad essere continuamente rimesse in discussione, modificate, implementate. Come osserva Giorgio di GASVoghera, “Il GAS aiuta cioè a sviluppare consapevolezze, a mettere a fuoco e coltivare risorse personali inesprese, rendere visibili capacità e potenzialità altrimenti non consapevoli e quindi inesprese”.

Tutte le evidenze raccolte nel corso della ricerca indicano poi che i GAS operano per diffondere conoscenze, costruire nuove sensibilità e consapevolezza con l'obiettivo finale di disseminare e radicare socialmente stili di vita e comportamenti critici, consapevoli, più solidali e sostenibili.

Far sì che sempre più persone si avvicinino consapevolmente ad uno stile di vita diverso, più sostenibile, nel quale le nostre scelte e le nostre azioni siano basate sulla capacità di giudicare e quindi di scegliere consapevolmente. Il risultato atteso è quello di educare le persone a saper elaborare e mettere in pratica un'idea nuova delle relazioni economiche e sociali: si può essere giusti, solidali e sostenibili nei comportamenti economici ottenendone nello stesso tempo una serie di vantaggi (Raffaele di GASVoghera).

Nel corso della ricerca è emerso con molta chiarezza che l'esperienza del GAS è considerata dai *gasisti* una straordinaria opportunità per acquisire nuove conoscenze e nello stesso tempo per mettere a disposizione del gruppo il proprio patrimonio di saperi. È risultato anche evidente che le conoscenze che vengono messe in comune sono, ovviamente, le più disparate (molte e molto diverse tra loro). Dalle conoscenze agronomiche a quelle biologico-naturalistiche, dalla conoscenza delle tecniche produttive (nei settori più diversi) a quella relativa alle normative e alle TIC, da quelle storiche a quelle merceologiche, dalla climatologia alla chimica e moltissime altre ancora. Un patrimonio di conoscenze dai confini ben poco definibili e dalle potenzialità praticamente infinite (vista anche la tendenza dei GAS ad espandere la propria sfera di attività ad ogni tipo di beni e servizi).

Non è perciò tanto importante ricostruire un elenco completo di queste conoscenze, quanto comprendere che le conoscenze che vengono condivise non sono mai per i *gasisti* qualcosa di fine a se stesso. Esse hanno invece un valore in quanto sono “funzionali a degli stili di vita, sono utili per definire e radicare degli atteggiamenti e dei comportamenti che il gruppo ritiene auspicabili. Le conoscenze vengono valorizzate in quanto risorse utili per generare atteggiamenti e comportamenti” (Raffaele di GASVoghera), per realizzare *empowerment* personale, mettere cioè le persone nella condizione di esercitare consapevolmente capacità di giudizio e di scelta funzionali ad esercitare diritti e libertà.

Lo scopo ultimo di questa azione auto-educativa che i *gasisti* realizzano è perciò quella che Amartya Sen ha definito *capacitazione umana*, ovverosia “l'arricchimento permanente delle conoscenze e competenze del cittadino planetario e della sua partecipazione critica e proficua alla vita sociale e al governo ecodemocratico del territorio e della comunità ...” (Beccastrini & altri, 2005). Mettere le persone in condizione di scegliere, agire, operare responsabilmente in vista di scopi, di comprendere che prendere posizione di fronte ai problemi ed agire responsabilmente rispetto a se stessi, all'umanità, alla comunità vivente planetaria ed all'ambiente è doveroso e possibile. In sintesi, citando Salvatore Natoli possiamo affermare che i GAS fanno proprio quello che può essere considerato “il compito educativo per eccellenza [...] quello di abilitare il soggetto a diventare pienamente titolare di se stesso, padrone del proprio destino, qualunque sia la condizione in cui egli si trova”. (Natoli, 1994, p. 10)

Lo scopo ultimo dell'auto-educazione *gasista* è perciò quello di rendere possibile agire sul corso delle cose, produrre dei processi di modificazione della realtà.

Il GAS è uno spazio raro in cui le tue scelte quotidiane possono avere un impatto concreto sulla realtà, un impatto piccolo ma importante (sull'economia, sull'ambiente, sull'organizzazione sociale, sulla stessa informazione che circola). La speranza che ci dà l'esperienza del GAS è quella di poter fare qualcosa, di non

essere impotenti di fronte al corso del mondo. Ogni nostra azione, per quanto piccola, contribuisce a farci sentire protagonisti, è un'occasione di libertà, è una palestra politica di democrazia, nel senso più nobile del termine. Il GAS fa politica, è un soggetto politico con una forza straordinaria (Jacopo di GAS Pavia).

Costruire un mondo diverso e migliore, per noi stessi e per la società nel suo complesso. Costruire giorno per giorno la *polis*, mettere le persone (*gasisti* e soggetti del territorio, quante più persone possibile, di qualsiasi orientamento, religione, etnia, cultura, status sociale) nella condizione di disporre delle conoscenze delle capacità e delle competenze per partecipare attivamente e criticamente alla costruzione di un modello alternativo di organizzazione economica e sociale (Fabio di GAS Tortona).

Per i gasisti possedere conoscenze non è in grado di per sé di generare cambiamenti nelle condotte e strutturare comportamenti consapevoli, responsabili, sostenibili. Come ha osservato Giovanni Maria Bertin, se lo scopo dell'educazione è di promuovere lo sviluppo della globalità del soggetto, allora è evidente che essa non si può realizzare semplicemente attraverso un percorso di acculturazione individuale e autoreferenziale che si risolve nel semplice allargamento del proprio bagaglio di conoscenze individuali (Bertin, 1973, p. 178). Deve invece assumere la forma di “un'apertura trasformativa nei confronti dell'ambiente di vita del soggetto stesso [...] consentire al singolo di svolgere pienamente le proprie possibilità creative”. (Tramma, 2010, p. 69)

Cambiamenti nelle credenze, negli atteggiamenti e nei comportamenti richiedono un reale *empowerment* dei soggetti e delle comunità, e ciò richiede la costruzione e la messa in pratica continua di competenze specifiche¹²⁵, funzionali alla formazione di atteggiamenti e comportamenti critici, responsabili, sostenibili, attenti al futuro. Proprio per questo, nel corso dell'osservazione partecipante ci siamo dedicati con un'attenzione particolare ad individuare le competenze fondamentali che venivano costruite e praticate dai gasisti. Senza alcuna pretesa di completezza, possiamo riassumere come segue il quadro delle competenze coltivate e praticate in modo significativo e continuativo dai *gasisti*:

- Capacità di prendersi cura di se stessi, degli altri, del proprio ambiente (in senso sociale ed ambientale).
- Capacità adattiva, intesa come la capacità di elaborare risposte che consentano di adattarsi alle situazioni che di volta in volta si presentano.
- Capacità di gestire situazioni di transizione, di prendere decisioni in situazioni di incertezza e di agire responsabilmente.
- Capacità di immaginare il futuro e impegnarsi per la realizzazione di un progetto condiviso.
- Capacità di pensiero critico e riflessivo.
- Capacità di pensiero sistemico e complesso, di comprensione in termini olistici e sistemici della realtà.
- Capacità di *problem posing*, capacità cioè di individuare le caratteristiche, gli aspetti costitutivi, le interconnessioni dei problemi, di riconoscerne la complessità.
- Capacità di *problem solving*. I problemi complessi hanno sempre molteplici soluzioni, che dipendono da una varietà di fattori, dalla complessità delle loro interconnessioni

¹²⁵ Le competenze vengono qui intese come “comprovate capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale e descrivibili in termini di responsabilità e autonomia” (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006).

reciproche e, in ultima istanza, dalla nostra capacità di costruire correttamente i problemi e vederli nella loro complessità.

- Capacità di pensiero globale, di saper vedere nel locale il riflesso del globale e viceversa.
- Capacità di argomentare in pubblico, di dialogare in modo rispettoso e fattivo con altri punti di vista.
- Capacità di intrattenere relazioni interpersonali positive e non conflittuali¹²⁶, di cooperare, partecipare alle decisioni, di costruire e realizzare progetti comuni, di assumere responsabilità.
- Capacità di riconoscere ed accettare le differenze, di con-vivere con gli altri.
- Capacità di risolvere i conflitti in modo non violento e secondo modalità collaborative.
- Capacità di apprendere con parti e aspetti diversi di noi stessi.¹²⁷

Crediamo sia particolarmente importante sottolineare a questo proposito che questo *set* di competenze presenta corrispondenze molto significative da un lato con i quadri delle competenze chiave relative alla cittadinanza democratica individuati da numerosi studi (Veldhuis 1997, Audiegr 1998, Council of Europe 1999, Heydt 1999, Birzea 2000), dall'altro con i profili delle competenze di riferimento per l'educazione sostenibile messi a punto da numerose ricerche e programmi d'azione. (Delors 1996, Hesselink & altri 2000, Commissione Europea 2000, Sterling 2001, ONU 2004, ONU 2005)

Conoscenze, capacità (da quelle più pratiche, veri e propri saper produrre cose, a quelle di carattere più intellettuale), sensibilità, atteggiamenti si presentano nell'esperienza del *gasista* come elementi profondamente interconnessi e non separabili gli uni dagli altri. Elementi che si *tengono* reciprocamente, che si danno senso l'un l'altro in una circolarità continua.

I GAS quindi come luoghi di condivisione di conoscenze, capacità, competenze, sensibilità, ma anche luoghi dove queste risorse personali e collettive si accrescono e si modificano continuamente attraverso il confronto tra i soggetti. Come osserva Enzo di GASTortona, “nel GAS c'è il piacere di comunicare ciò che si sa e ciò che si sa fare, di dividerlo e farlo crescere”. Il GAS è perciò fondamentalmente, come afferma Valentina di GASTortona, un luogo di condivisione, uno spazio dove conoscenze, capacità, competenze, stili, atteggiamenti si confrontano e si integrano. Un luogo dove si acquisiscono nuove competenze e conoscenze, dove il significato di quelle già possedute viene continuamente messo in discussione e re-inventato. Come sostiene Ettore di GASPavia,

il GAS è un luogo di contaminazioni reciproche continue, dove proprio questa capacità di contaminazione, la possibilità di esportare, di diffondere, ad altri contesti ciò che ha potuto vedere, conoscere, sperimentare, di contaminare produttori, amici, conoscenti con culture, sensibilità, atteggiamenti nuovi, diversi, di rottura è il potenziale educativo più vero e importante.

In conclusione, possiamo osservare che tutte le evidenze raccolte nel corso della ricerca confermano che i GAS hanno notevoli potenzialità educativo-formative rispetto ai propri membri. Queste potenzialità rimangono però tendenzialmente in secondo piano rispetto alle finalità e alle priorità legate al consumo critico, mentre l'azione educativa ha luogo esclusivamente in modo incidentale e del tutto non intenzionale. In particolare, ci è sembrato molto significativo il fatto che

¹²⁶ “Avere a che fare in modo continuativo con un gruppo di persone che perseguono obiettivi comuni aiuta a mettere a fuoco ed affinare le proprie capacità relazionali, a divenire più consapevoli di cosa implica interagire e collaborare per scopi specifici con altre persone (Giorgio di GASVoghera).

¹²⁷ “L'esperienza *gasista* porta a coinvolgere nell'apprendimento parti diverse di noi stessi, il cuore, la testa, le mani. Allena ad apprendere in modo globale, con un'interazione reale della razionalità, dell'emotività, della dimensione corporea” (Giorgio di GASVoghera).

nessuno dei GAS analizzati abbia tematizzato nei propri documenti, durante le riunioni periodiche o nei gruppi di lavoro questo aspetto. Nessuno dei GAS analizzati ha infatti sviluppato una riflessione specifica sulle finalità, le strategie, le metodologie, i contenuti di questa azione formativa rivolta ai *gasisti*, né in sede programmatica né a consuntivo di quanto effettivamente accaduto in modo più o meno incidentale nel corso delle varie attività.

Questa sostanziale mancanza di controllo sul processo fa sì che gli esiti reali di questa particolare forma di azione educativa siano da un lato piuttosto difficili da identificare e dall'altro tutto sommato incerti e in buona misura aleatori. In particolare, non è stato possibile isolare le idee di sostenibilità e di futuro sostenibile che il GAS intende promuovere tra i propri membri attraverso le varie attività. Il che non significa, evidentemente, che questi effetti non vi siano o che non siano riconosciuti dai *gasisti* stessi.

Ciò che emerge ancora una volta è la tendenza all'*ipertrofia del fare* e un'attenzione piuttosto limitata ed episodica sul *perché fare, cosa fare, come fare, per quali finalità fare*. Lo sforzo prodotto dai GAS per promuovere consapevolezze, atteggiamenti, conoscenze, stili di vita e comportamenti tra i propri membri ha senza dubbio una grande rilevanza. I suoi risultati in termini di conoscenze, competenze, sensibilità, atteggiamenti e comportamenti sono senza dubbio molto rilevanti, soprattutto sono considerati tali dai *gasisti* stessi. Ancora una volta però è evidente che i risultati di questo agire educativo sono tutto sommato poco o per nulla intenzionali, poco prevedibili e soprattutto difficili da *fotografare*, da verificare, e sempre piuttosto *liquidi*.

Del resto, ciò non è percepito dai *gasisti* come un limite. La volontà dei GAS di esercitare un controllo significativo su ciò che accade in queste esperienze e di orientarle verso finalità educative riconoscibili e condivise pare piuttosto scarsa. I GAS sembrano cioè poco interessati ad esercitare un controllo sugli aspetti educativo-formativi delle proprie iniziative e sulle idee di sostenibilità e di futuro che attraverso queste circolano tra i propri membri.

3.2.2 *La relazione educativa tra gasisti e produttori*

Nella *Introduzione* di questo stesso lavoro abbiamo ipotizzato che l'educazione possa essere definita come una "dimensione relazionale e (variamente, n.d.r.) intenzionale tra soggetti nella quale la *modificazione* della situazione presente e la proiezione verso il futuro si connotano in termini di 'costruzione e crescita della personalità dell'educando', e di 'trasmissione di un patrimonio culturale', in termini di 'conoscenze, strumenti, comportamenti, valori' (Iori, 1996, p. 61)" (Tramma, 2010, pp. 17-8). Sulla base di questa ipotesi, non vi è dubbio che la relazione tra *gasisti* e produttori/fornitori è uno degli aspetti della vita dei GAS più fortemente connotato, almeno potenzialmente, in senso educativo.

Nel corso della ricerca, la relazione tra *gasisti* e produttori è in effetti risultata uno degli aspetti più rilevanti per la comprensione delle potenzialità dei GAS sul piano educativo. In particolare, attraverso questa relazione abbiamo visto prendere forma nella vita dei GAS almeno due tra le caratteristiche fondamentali dell'educazione. Da un lato, la messa in atto di un'azione trasformatrice, orientata al cambiamento di uno stato di cose esistente e alla realizzazione di una differente situazione futura (tanto dal punto di vista della persona quanto dal punto di vista sociale). Il rapporto con i produttori è cioè una opportunità per prendersi cura del futuro, per dar forma e accompagnare nella sua realizzazione una certa immagine del futuro.

Dall'altro, la costruzione di "un'alleanza tra strategici bisogni individuali (crescita, espressione di sé, autonomia, ecc.) e altrettanto strategici bisogni sociali (sviluppo, funzionamento, ordine, condivisione, ecc.), non ritenuti conflittuali, anzi complementari e sinergici" (Tramma, 2010, p. 18). Il rapporto con i produttori è cioè un'occasione per costruire sinergie e convergenze tra i bisogni

individuali di diversi soggetti¹²⁸ e tra questi e un progetto complessivo di sviluppo che ha certamente come destinatari primari la comunità locale e il suo territorio di riferimento, ma in realtà l'intera comunità umana e il pianeta.

La relazione tra *gasisti* e produttori ha luogo in circostanze diverse, fondamentalmente quattro:

- le presentazioni dei produttori in occasione delle riunioni mensili;
- le visite in azienda da parte dei *gasisti* (che possono avvenire all'inizio di una collaborazione o periodicamente);
- gli incontri conviviali, spesso ospitati proprio dai produttori;
- gli incontri estemporanei in occasione di fiere, convegni, ecc.

Nel corso della ricerca abbiamo avuto modo di osservare tutte queste forme di incontro tra *gasisti* e produttori. È evidente però che, mentre le presentazioni durante le riunioni periodiche sono risultate molto significative per quantità e qualità delle informazioni fornite, le altre tre sono state, per diverse ragioni¹²⁹, molto meno utili per sviluppare le riflessioni che seguono.

Nel corso della ricerca è risultato anche evidente che i modelli di interazione dei diversi GAS con i propri fornitori (attuali e/o potenziali) sono piuttosto diversi tra loro. Fondamentalmente ne abbiamo potuto individuare tre.

- **Il modello di GASVoghera e di GASTortona.** Privilegia l'intervento dei produttori nelle riunioni periodiche e quindi l'incontro e la conoscenza diretta dei produttori da parte di tutti i *gasisti* (o perlomeno di tutti quelli che frequentano le riunioni). Per consolidare conoscenza reciproca e condivisione si ricorre anche, ma più episodicamente e in modo poco strutturato, alle visite in azienda da parte di gruppi di *gasisti* e al rapporto diretto tra referente e produttore. Quest'ultima opzione viene però considerata limitativa e solo parzialmente soddisfacente, perché "priva i *gasisti* e il GAS nel suo complesso di un potenziale apporto culturale e educativo reciproco molto importante" (Patrizia di GASVoghera).
È un modello che sembra rispondere particolarmente bene alle esigenze di un GAS di medie dimensioni e già abbastanza strutturato nei suoi scopi e nelle sue dinamiche interne. La relazione educativa prende forma in questo caso essenzialmente attraverso le narrazioni dei produttori e, più episodicamente, attraverso la sperimentazione concreta che i *gasisti* fanno del contesto produttivo e dei prodotti, cioè entrando in azienda, condividendo momenti della vita del produttore, imparando e sperimentando direttamente tecniche e lavorazioni, provando i prodotti (mangiandoli, bevendoli, indossandoli). Tutte queste esperienze diventano opportunità di apprendimento e di formazione per il *gasista*.
- **Il modello dei GASronauti.** Privilegia il rapporto diretto tra referente e produttore e, ove possibile, la visita in azienda da parte dei *gasisti*. In questo caso "la conoscenza diretta, di prima mano, del produttore è il vero valore aggiunto" (Augusto dei GASronauti, 8/11/2010). Il referente è, in questo caso, colui/ei che usufruisce direttamente di un'opportunità formativa offerta dal produttore e che, in una fase successiva, deve farsi mediatore presso i *gasisti* di tutto ciò che ha potuto apprendere

¹²⁸ Molto interessante il fatto che questi soggetti, consumatori e produttori, nel quadro delle relazioni socio-economiche correnti siano portatori di interessi conflittuali.

¹²⁹ Si tratta infatti di incontri molto più episodici, che coinvolgono un numero di persone molto variabile, del tutto informali e sui quali è molto difficile costruire generalizzazioni. Peraltro, si tratta di eventi che hanno una indubbia rilevanza sia da un punto di vista educativo generale che della messa a punto di una visione condivisa della sostenibilità e del futuro da parte di *gasisti* e fornitori.

(conoscenze, valori, atteggiamenti, capacità, ecc.). Come afferma Alessandro dei GAStronauti, “L’azione educativa del fornitore avviene quindi essenzialmente sul referente, il quale però poi ha a propria volta un ruolo educativo verso gli altri gasisti con i quali condivide le nuove conoscenze, sensibilità, consapevolezze apprese”. Il referente svolge perciò, in questo caso, la funzione di mediatore tra produttore e *gasisti* e vv., sia per quanto riguarda gli aspetti più tecnici della produzione che per quanto riguarda i patrimoni di sapere, le visioni del futuro e della sostenibilità. È un modello che sembra rispondere particolarmente bene alle esigenze di un GAS di piccole dimensioni, dove i rapporti tra *gasisti* tendono ad essere molto intensi e continui.

- **Il modello di GAS Pavia.** Struttura il rapporto con produttori preferibilmente attraverso strumenti appositamente predisposti per questo scopo (per esempio le schede tecniche per la valutazione dei produttori predisposte autonomamente dal GAS e coerenti con i suoi bisogni). Questi strumenti diventano il mezzo attraverso il quale si acquisiscono informazioni, si controllano i produttori, si orienta la loro attività e si svolge sui produttori stessi una specifica funzione educativa rispetto a scelte produttive, valori, comportamenti, ecc.

L’intervento dei produttori nelle riunioni periodiche è in questo modello limitato: in pratica intervengono solo nuovi produttori e solo in circostanze molto precise (necessità di sostituire un vecchio produttore insoddisfacente, di integrare l’offerta di prodotti o servizi, di sostenere attività di particolare rilevanza sociale).

Il ruolo del referente appare in questo caso meno significativo, proprio perché la sua azione viene costantemente supportata dagli strumenti tecnici predisposti dal gruppo.

Il rapporto con i fornitori è in questo caso generalmente più neutro, meno personale. Nello stesso tempo, la volontà del GAS di influenzare, di orientare, la sua capacità di svolgere un’azione educativa sul produttore sembra più forte, consapevole e strutturata. Essa prende forma essenzialmente attraverso gli strumenti appositamente predisposti dal GAS per orientare ed educare i produttori, per trasmettere loro gli atteggiamenti, i valori, le conoscenze di cui i *gasisti* si fanno promotori.

È un modello che sembra rispondere particolarmente bene alle esigenze di un GAS di dimensioni medio-grandi, con una storia, un’identità e una struttura organizzativa ben consolidate nel tempo.

In generale, i *gasisti* sembrano però essere poco consapevoli dell’indubbia rilevanza educativa di questa loro complessa e variegata relazione con i produttori. Raramente durante le riunioni si è fatto cenno a questo aspetto. Nessuna considerazione specifica è stata notata nei documenti che abbiamo analizzato.

Le interviste in profondità confermano sostanzialmente questa tendenza. Alla domanda “In che modo e in quali circostanze il GAS svolge una funzione educativa?” pochi indicano in prima battuta la relazione *gasisti*-produttori. Solo alcuni tra gli intervistati esprimono autonomamente consapevolezza della valenza educativa del rapporto *gasisti* – produttori. Per esempio, Patrizia di GASVoghera afferma che

Una valenza educativa va riconosciuta anche all’interazione tra *gasisti* e produttori. (...) Uno dei punti di forza assoluti dell’esperienza dei GAS è sicuramente la conoscenza del produttore e l’acquisizione di una serie di conoscenze specifiche attraverso visite, contatti diretti e frequenti”. Roberta di GAS Pavia osserva che “un altro aspetto educativo importante nella vita del GAS è quello che si realizza attraverso il rapporto *gasisti*-produttori. Esiste senza dubbio un’azione educativa reciproca tra *gasisti* e produttori.

È vero però anche che, nel corso delle interviste e nell'ambito delle varie opportunità di interazione con il ricercatore, tutti gli intervistati hanno riconosciuto questa valenza educativa e la sua grande importanza, ed alcuni sono anche riusciti a metterne con precisione in evidenza aspetti rilevanti ed anche, in alcuni casi, piuttosto originali.

3.2.2.1 L'azione educativa dei *gasisti* verso i produttori

È evidente che nella relazione con i produttori l'attenzione dei *gasisti* è focalizzata fondamentalmente su aspetti diversi da quello educativo, in particolare su finalità di tipo economico e sulla possibilità di stabilire un rapporto di conoscenza e di collaborazione con i produttori finalizzata all'acquisto e al consumo.

L'incontro con i produttori è considerato importante prima di tutto per garantirsi prodotti di qualità, approvvigionamenti costanti e in linea con i bisogni, per sostenere i prodotti e i produttori locali da un punto di vista economico, per promuovere un'economia più rispettosa dell'ambiente, dei diritti delle persone, in generale più sostenibile.

I *gasisti* non riconoscono la valenza educativa come quella centrale nella loro relazione con i produttori. Le valenze primarie sono altre, in particolare quelle legate alla possibilità di creare le condizioni per un consumo consapevole, critico, etico, di promuovere uno sviluppo economico e sociale del territorio che sia sostenibile ed equilibrato, di sostenere realtà economicamente fragili ma con alto valore aggiunto ambientale, sociale ed etico.

La motivazione di fondo che spinge i *gasisti* ad impegnarsi per mettere a fuoco il proprio rapporto con i produttori, per cercare di definire con chiarezza cosa si aspettano da loro e cosa pensano di poter offrire loro, è perciò sicuramente quella economica: maggior coerenza nei propri comportamenti d'acquisto, maggior efficacia nel promuovere una certa idea di economia e di sviluppo del territorio.

I *gasisti* sono però consapevoli che è possibile conseguire questo obiettivo e costruire una relazione soddisfacente con i produttori solo sviluppando dei percorsi educativi, costruendo "situazioni nelle quali i *gasisti* possano educarsi a riflettere criticamente sulle proprie conoscenze e competenze, sui principi, i valori e le aspettative per il futuro, impegnarsi per modificarle e implementarle continuamente" (Ettore di GASPavia).

Inoltre, questo bisogno di saper orientare, di saper favorire un cambiamento nei propri fornitori, tende ad aumentare con il tempo, con il crescere della complessità del GAS, con l'articolarsi delle sue iniziative. "Più passa il tempo e più sentiamo il bisogno di sensibilizzare e orientare i fornitori. Il GAS sembra cioè sentire sempre di più l'esigenza di *educare* i propri fornitori, spingerli in una direzione precisa, far loro prendere coscienza di certi problemi e, in prospettiva, adeguare certe loro scelte e metodiche a quelle che il GAS propone. Non solo per quanto riguarda la metodiche produttive, ma anche per quanto riguarda per esempio i valori (ambiente, equità-giustizia-dignità, legalità, ecc.) (Rosangela dei GAStronauti).

Questo bisogno si esprime con tanta più forza e tanta maggiore efficacia quanto più le energie dei GAS si riuniscono e si coordinano. Come osserva Fabio di GASTortona, "La collaborazione tra i GAS si è spesso rivelata decisiva in questo tentativo di orientare, far crescere i produttori: unire le forze, fare massa critica, mettere insieme le competenze ha moltiplicato la capacità dei GAS di *formare* i produttori e di sostenerli nei loro percorsi di cambiamento". Tanto più convergente e coordinata è l'azione dei GAS tanto più il loro sforzo può produrre risultati solidi sia nel formare i produttori sia nel mettere in moto processi di cambiamento sociale su base territoriale.

In tutti i GAS che abbiamo studiato emerge con forza la volontà di “costruire con i produttori un rapporto profondo, di scambio e condivisione, veramente formativo e non episodico” (Ettore di GASPavia). Ripetutamente i *gasisti* hanno affermato con forza l’esigenza di definire dei criteri rigorosi, coerenti e condivisi attraverso i quali individuare i produttori e costruire un rapporto di collaborazione, non solo di carattere economico, con essi. Impegnarsi per definire un profilo condiviso del fornitore del GAS per quanto riguarda valori, principi di riferimento, comportamenti, ecc. è considerato importante almeno sotto due punti di vista. In primo luogo, è un modo per definire meglio l’identità del gruppo, in particolare per quanto riguarda l’idea di organizzazione economico-sociale e il progetto di sostenibilità per il quale il GAS intende impegnarsi. È cioè un modo per dar vita ad un percorso auto-riflessivo sull’identità del gruppo, per

rilevare e mettere a fuoco i *bisogni* del GAS, i valori e i modelli di sviluppo che esso intende promuovere, con l’obiettivo di renderli visibili ai produttori. Il GAS vuole orientare, condizionare i fornitori e un intero territorio. Per fare questo deve però avere un’idea chiara di sviluppo, di sostenibilità; deve mettere ordine nei propri valori e nelle priorità (Ettore di GASPavia).

In secondo luogo, lavorare sul profilo del produttore consente di creare le condizioni per *educarlo*, orientarlo e farne il motore attivo di un certo progetto di sostenibilità, di un’idea di sviluppo e di futuro auspicato dal GAS per il territorio. Il senso vero, profondo, del rapporto tra *gasisti* e produttori è perciò quello di “far circolare valori, principi, obiettivi tra fornitori e *gasisti*, costruire forme di condivisione per costruire un patto economico, sociale e soprattutto culturale tra GAS e produttori stessi” (Ettore di GASPavia).

L’azione educativa dei *gasisti* nei confronti dei produttori si realizza attraverso diverse modalità e strumenti. “Al banale controllo sui produttori si preferiscono generalmente il confronto, la condivisione e la costruzione di percorsi di crescita condivisa” (Fabio di GASTortona). Come osserva Raffaele di GASVoghera,

Le presentazioni durante le riunioni, le schede tecniche, le visite periodiche in azienda, i momenti conviviali dedicati alla prova dei prodotti sono tutte opportunità che il GAS ha di svolgere un’azione di carattere educativo/formativo sui produttori. Un’azione che può avere obiettivi anche molto diversi, come promuovere innovazioni tecnico-organizzative nei processi di lavorazione¹³⁰, orientamenti etico-valoriali, sensibilità sociali, ecc..

Ovviamente, questa possibilità è però molto legata al profilo specifico dei diversi produttori, alla loro recettività, alle motivazioni che stanno alla base del loro lavoro (impegno sociale, consapevolezza ambientale vs business).

¹³⁰ Molto interessanti sono sembrati tre esempi emersi durante le interviste. Roberta di GASPavia ha esposto il caso di un’iniziativa congiunta realizzata dal GASPavia e da un suo fornitore di carni per mettere a punto insieme una dieta per i capi bovini (coerente con criteri economici di gestione di un allevamento e con le esigenze del GAS di biologicità del prodotto). Raffaele di GASVoghera ha invece citato il caso di Suardi, un’azienda produttrice di formaggi in gravissima crisi a causa dell’occupazione di quote di mercato sempre più grandi da parte della grande distribuzione, che è stata aiutata proprio dal movimento dei GAS a ridefinire la propria filosofia di fondo e a produrre nuovi prodotti seguendo anche nuove metodiche più coerenti con i valori di fondo del movimento *gasista*. In quest’ultimo caso, è risultata molto interessante anche l’azione congiunta messa in atto da diversi GAS per orientare il produttore e realizzare nello stesso tempo almeno tre obiettivi: garantire ai GAS una fornitura di prodotti biologici e di qualità e offrire al produttore l’opportunità di salvare la propria azienda e, soprattutto, diffondere principi e valori del movimento *gasista*. Alessandro dei GASTronauti ci ha invece parlato di un’esperienza di gestione condivisa di un orto biologico (cura del terreno, scelta delle sementi e dei trattamenti) da parte dei *gasisti* e del produttore (la cooperativa **Archè**).

3.2.2.2 L'azione educativa dei produttori verso i *gasisti*

Se, in linea teorica, è certo che entrambi i soggetti, *gasisti* e produttori, possono svolgere un'azione educativa, in realtà però dall'osservazione delle attività e dalle interviste è risultata evidente un'asimmetria: i produttori, o almeno alcuni di essi, sono parsi più consapevoli di questa potenzialità e perciò meglio organizzati e più efficaci nello strutturare interventi con chiare connotazioni educative.

Proviamo allora a ricostruire il profilo del produttore che non si limita semplicemente a promuovere il proprio prodotto e a costruire un rapporto di collaborazione economica, ma che è capace invece di svolgere nei confronti dei *gasisti* un'azione di tipo educativo. Questi produttori sono fondamentalmente quelli che hanno rapporti più stretti o da più tempo con il mondo *gasista*, quelli che provengono a loro volta da esperienze *gasiste*, quelle imprese che hanno di per sé una più forte connotazione di carattere ambientale o etico-sociale (produzioni biologiche, imprese sociali, operatori del commercio equo e solidale, ecc.). Come ci fa osservare Fabio di GASTortona,

Nel rapporto *gasisti*/fornitori, una valenza educativa può esserci, anche se non necessariamente. La valenza educativa entra in gioco quando il produttore si rende conto di chi ha di fronte, ne condivide valori, percorsi di vita, obiettivi; quando cioè non concepisce la relazione come puramente economica.

Il problema delle dimensioni economiche del produttore non sembra realmente significativo. Durante le riunioni abbiamo osservato infatti interventi con forti connotazioni educative tanto da parte di piccoli o piccolissimi produttori quanto da parte di imprese di dimensioni medie¹³¹. Ciò che li univa era la scelta di non essere per i *gasisti* semplicemente dei fornitori e la volontà invece di promuovere uno scambio di conoscenze, di competenze, di valori e di sensibilità, di costruire percorsi di crescita e di messa a fuoco di bisogni, con lo scopo di diffondere stili di vita più sobri, solidali, sostenibili.

Nel caso di questi produttori, i contatti con il GAS e i *gasisti* si fanno più frequenti, intensi, significativi. La comunicazione esce dalla formalità commerciale, diventa più attenta ai principi, ai valori, alle conoscenze sulle quali ci si confronta. Emergono strategie comunicative chiaramente funzionali a creare le condizioni perché nella relazione che si viene, magari per pochi minuti, a stabilire tra produttori e *gasisti* possano *passare* ed essere condivise conoscenze, abilità (legate essenzialmente al fare, al produrre), valori di riferimento.

È importante notare il fatto che questa trasmissione (di conoscenze, abilità, valori, ecc.) non avviene praticamente mai in forma diretta, *cattedratica*, unidirezionale. Il modello di comunicazione prevalente, quasi esclusivo, che abbiamo osservato è invece quello del racconto autobiografico: i produttori costruiscono una relazione privilegiata, quasi empatica, con i *gasisti* narrando la propria storia o quella della propria impresa. Queste narrazioni servono a incontrarsi, trovarsi, conoscersi per riconoscersi. Esse offrono la possibilità al *gasista* di poter vedere, come riflessi nello specchio delle vite dei produttori e nelle storie delle loro imprese, i propri valori di riferimento e gli obiettivi che ne orientano l'azione. Attraverso la narrazione di esperienze, percorsi di vita, valori, si creano le condizioni per condividere intenzionalità e scopi rispetto al presente e ad un futuro auspicato. Il produttore *incarna* saperi, valori, competenze; diventa, grazie alla propria testimonianza e attraverso la propria persona, la propria storia, il proprio corpo, lo specchio attraverso il quale il *gasista* può ridefinire il proprio bagaglio di conoscenze, mettere a fuoco il proprio progetto, le proprie idee di solidarietà, di sostenibilità, di futuro. Creando questa empatia, permettendo a *gasisti* e produttori di riconoscersi come *simili*, la narrazione autobiografica rende

¹³¹ Per loro stessa natura, i GAS non interagiscono invece con imprese di grandi dimensioni e dalle produzioni standardizzate.

possibile trasmettere conoscenze, condividere principi e valori, a volte anche acquisire abilità specifiche.

L'interazione tra produttori e *gasisti* è tanto più significativa dal punto di vista educativo quanto più è informale e aperta. La regola che la governa è quella per cui le relazioni tra persone di competenze e/o interessi diversi sono tanto più ricche quanto più confuse e liquide, tanto più fruttuose quanto più *aperte*, basate cioè sulla comunicazione con l'altra persona senza che vi sia la pretesa di sapere in anticipo a cosa porterà questa conoscenza (Sennett, 2011). Il fatto invece che queste interazioni siano regolate (vincolandole per esempio a ordini del giorno o protocolli) oppure che siano *chiuse* da scopi determinati in anticipo rende l'interazione sterile e impedisce la cooperazione, cioè la possibilità che le diverse parti, produttori e *gasisti*, traggano entrambe un *guadagno* dallo scambio.

Le conoscenze che vengono messe in comune nella cooperazione tra *gasisti* e produttori sono, ovviamente, le più disparate (molte e molto diverse tra loro). Dalle conoscenze agronomiche a quelle biologico-naturalistiche, dalla conoscenza delle tecniche produttive (nei settori più diversi) a quella relativa alle normative, da quelle storiche a quelle merceologiche, dalla climatologia alla chimica e moltissime altre ancora. Un patrimonio di conoscenze dai confini ben poco definibili e dalle potenzialità praticamente infinite (vista anche la tendenza dei GAS ad espandere la propria sfera di attività ad ogni tipo di beni e servizi).

Per quanto riguarda i valori, l'orizzonte di riferimento è anche in questo caso piuttosto ampio ma caratterizzato da una coerenza evidente. I valori ai quali i produttori si richiamano, e sui quali invitano i *gasisti* ad un percorso di riflessione, sono sostanzialmente i medesimi e sono relativi a tre dimensioni fondamentali.

La dimensione ambientale: rispetto per la Terra e per la vita in tutte le sue diverse forme; difesa dell'ambiente; uso consapevole e sostenibile delle risorse naturali; ecocompatibilità delle produzioni e delle lavorazioni; ricostruzione di legami profondi di conoscenza, amore e rispetto con il territorio; difesa della biodiversità; riduzione delle emissioni di gas serra; promozione di comportamenti mirati al risparmio, al riuso, al riciclo delle materie prime e di scelte mirate alla riduzione dei rifiuti (in particolare di quelli pericolosi, nocivi e tecnologici); riduzione della tendenza al consumo indiscriminato.

Una seconda dimensione è quella **etico-sociale:** rispetto dei diritti dei lavoratori e difesa della dignità del lavoro; promuovere la democrazia, l'equità e la giustizia sociali; affermare il valore della legalità, lottare contro le mafie e la criminalità; promuovere i valori della solidarietà e della *cura* (tra produttori e *gasisti*, tra GAS, tra lavoratori e consumatori, tra Nord e Sud del mondo)

Una terza dimensione, infine, è quella **economica:** promuovere la giustizia economica; recuperare le colture, i materiali, le produzioni, le tecniche produttive tradizionali e, quando possibile, locali; riscoprire, valorizzare e rivitalizzare le economie locali, regionali, nazionali; costruire un modello economico alternativo di tipo solidale e che sappia sostituire alla logica del mercato quella della solidarietà, della cura, dell'amore e della passione per ciò che si fa; difendere i posti di lavoro e creare nuova occupazione; costruire patti tra produttori e consumatori finalizzati alla trasparenza delle etichette e dei prezzi, alla promozione del *giusto* profitto, al rispetto dei diritti dei consumatori; lottare contro il precariato, promuovere la dignità del lavoro e il principio della giusta remunerazione.

L'aspetto delle capacità è, infine, un aspetto particolarmente significativo della relazione educativa tra produttori e *gasisti*. Si tratta di un aspetto che riguarda essenzialmente i *gasisti* e in

misura molto minore i produttori. È evidentemente impossibile ricostruire un quadro esaustivo delle capacità, dei saper fare concreti, che passano nella relazione tra produttori e *gasisti*. Si può imparare a fare il pane, a prendersi cura di un lievito madre, a fare il vino, a prendersi cura di un terreno, a produrre da sé il compost, a coltivare un orto, a prodursi personalmente il sapone, a preparare delle confetture, a nutrire un animale, a preparare degli insaccati, a riconoscere le erbe spontanee, ad utilizzarle in cucina, a produrre il formaggio o lo yogurt, e moltissime altre cose.

Non è però tanto importante riuscire a ricostruire un elenco completo delle diverse capacità che prendono forma e vengono educate nella relazione tra produttori e *gasisti*. Ciò che è invece veramente significativo è che i *gasisti* considerano l'acquisizione di capacità un risultato particolarmente importante, a volte il più importante, della propria relazione educativa con i produttori. Lo sviluppo del saper fare, la voglia di conoscere e sperimentare tecniche e pratiche, è infatti considerato il motore fondamentale che spinge ad acquisire nuove conoscenze, ciò che dà loro senso e che può consentire di farle veramente nostre, di possederle a fondo. Come ci dice Ettore di GASPavia, “Nella nostra relazione educativa con i produttori, conoscenze e capacità di fare sono sostanzialmente inseparabili. Anzi, è proprio imparando a fare che passano e sedimentano in profondità nuovi bagagli di conoscenze”.

La relazione con il produttore può essere perciò per i *gasisti* uno stimolo molto importante a realizzare percorsi di autoformazione orientati allo sviluppo di conoscenze e di competenze specifiche (in ambiti anche molto diversi). Per poter interagire efficacemente con i produttori il *gasista* deve essere un soggetto che conosce e che ha competenze adeguate per tradurre queste conoscenze in capacità d'azione orientate al conseguimento di specifici risultati. Perché questo possa avvenire è necessario, come osserva Ettore di GASPavia

fermarsi a riflettere, mettere a fuoco le proprie conoscenze e competenze oggi e quelle richieste domani, prevedere incontri informali tra *gasisti* e magari tra *gasisti* e produttori, in particolare gruppi di lavoro e laboratori, attraverso i quali tematizzare questi aspetti e implementare conoscenze e competenze dei *gasisti* in modo mirato.

In una parola educarsi.

È poi evidente che la relazione personale diretta e profonda che si stabilisce tra *gasista* e produttore è la condizione stessa di possibilità della relazione educativa, ciò che permette di acquisire abilità e conoscenze e di condividere valori, orientamenti, prospettive. “Certamente incontrare un produttore significa incontrare una filosofia, uno stile e doverlo conoscere per poter fare una scelta. Significa doversi confrontare con valori, stili, atteggiamenti diversi. Si tratta di una grande scuola di vita e di una importante opportunità formativa” (Roberta di GASPavia). Raccontare storie di vita, condividere esperienze, manipolare le cose, assaggiare, annusare sono i canali fondamentali attraverso i quali questi patrimoni di saperi e di capacità diventano occasioni di messa a fuoco di sé, modi di scoprire l'altro e percorsi di cambiamento personale e collettivo.

È nella relazione, a volte addirittura nel fare insieme di produttore e *gasista* (fare insieme il pane, insaccare i salumi, raccogliere frutta e verdura, ecc.), che i corpi, le narrazioni di sé dei protagonisti, i luoghi e gli strumenti riescono ad incarnare dei saperi, delle abilità concrete, dei valori, delle visioni della società e del futuro. È nel vivo di questa relazione che prende corpo il desiderio di *modificazione* della situazione presente e di proiezione verso il futuro attraverso la costruzione e la crescita delle personalità e la trasmissione di un patrimonio culturale in termini di conoscenze, strumenti, comportamenti.

Per i GAS che abbiamo studiato tutto ciò è però, per il momento, fondamentalmente un'intenzione, una possibilità potenziale. Tanto le interviste quanto l'osservazione hanno infatti messo in evidenza la difficoltà che i GAS incontrano a tradurre questo auspicio in prassi e strategie d'azione effettive. Giorgio di GASVoghera ne è convinto quando afferma che

Le dinamiche educative tra fornitori e *gasisti* e vv, che da un punto di vista generale sono senza dubbio un potenziale enorme e molto importante di un GAS, sono invece opportunità ancora poco sfruttate e valorizzate (...). C'è però molta voglia di investire su questo aspetto, di imparare, di sperimentare, per arrivare ad attivare un circuito virtuoso che possa arrivare a coinvolgere la società nel suo complesso.

Ettore di GASPavia condivide questa convinzione e sostiene che “Questo scambio educativo tra produttori e *gasisti* è in realtà un potenziale, forse il potenziale più importante, ma ancora un potenziale in via di attivazione”.

L'esigenza di organizzarsi di più e meglio per essere più incisivi nella capacità di orientare/educare i produttori, e attraverso di essi i processi di sviluppo di un intero territorio, rimane quindi, per il momento, fondamentalmente un'aspirazione.¹³²

In alcuni momenti della ricerca è affiorata con molta evidenza l'esigenza da parte dei *gasisti* (o almeno di alcuni di essi) di portare l'attenzione su questo aspetto e di tematizzarlo in modo più forte e con più continuità. Sia durante le riunioni periodiche che nel corso delle interviste, alcuni *gasisti* hanno infatti sottolineato la necessità di prendere coscienza di questo aspetto, di avviare una riflessione approfondita su di esso, per poter sfruttare a fondo le notevoli potenzialità del rapporto *gasisti* produttori. In particolare:

- per soddisfare specifici bisogni formativi dei *gasisti* attraverso la condivisione di conoscenze, capacità, consapevolezza, atteggiamenti, valori, ecc. di cui i produttori sono portatori.
- Per *educare* i produttori, portarli a condividere consapevolezza, valori, atteggiamenti ed anche conoscenze di cui i *gasisti* sono portatori e orientarne le scelte ed i comportamenti (in questo caso relativi alla produzione e alla distribuzione dei propri beni e servizi) in una direzione quanto più coerente con gli orientamenti del GAS.
- Per ottimizzare la capacità del GAS di *educare il territorio* ed orientarne di conseguenza i processi di sviluppo attraverso il radicamento in esso di valori, principi, scelte, comportamenti di cui l'alleanza tra *gasisti* e produttori sa farsi promotrice.

Il rapporto con i produttori è un modo per prendersi cura del futuro, per dar forma e accompagnare nella loro possibile realizzazione degli scenari futuri possibili che i *gasisti* ritengono auspicabili, “piccoli passi quotidiani per costruire un *altro mondo*” (Graziano, 2009, p. 18). Garantire continuità a certi produttori, a certe produzioni (tradizionali, locali, biologiche, ecc.) orientare il modello di sviluppo di un certo territorio e della sua comunità, sostenere i produttori del Sud del mondo rispettandone i diritti e la dignità, sono tutti modi attraverso i quali i *gasisti* si fanno carico del futuro, provano ad averne cura e ad impegnarsi per la sua realizzazione. Magari un'idea fragile, precaria, continuamente rinegoziata tra *gasisti* e tra *gasisti* e produttori. Comunque una

¹³² In alcune situazioni questa aspirazione ha cominciato ad assumere una concretezza maggiore. È il caso, per esempio, di una collaborazione particolarmente interessante proposta a GASPavia da Fausto Andi, produttore biodinamico, per l'elaborazione condivisa di una scheda prodotto per i vini biologici. Una scheda che potrebbe venire adottata, in prospettiva, anche da altri GAS e da tutti i fornitori di vino dei GAS del territorio.

visione del futuro su cui si ritiene doveroso investire, il progetto di qualcosa che ancora non c'è ma che può realizzarsi.

3.2.3 *L'azione educativa rivolta al territorio*

Non c'è dubbio che il territorio, nelle sue diverse e interdipendenti configurazioni economiche, sociali, culturali, storiche, spaziali, costituisce l'orizzonte di riferimento irrinunciabile dell'azione dei GAS. Nel territorio (nei suoi produttori, nei suoi prodotti, nelle sue storie e identità più o meno evidenti e consapevoli) i GAS trovano il proprio *nutrimento*, il senso del proprio essere e della propria missione, la fonte della propria identità. Il territorio è “disseminato di [persone, oggetti, n.d.r.] luoghi, [...] e, in generale, di esperienze che sono educative a prescindere dall'essere vissute, riconosciute e indicate come tali” (Tramma, 2010, p. 39). Il territorio *forma gentilmente* i GAS, quasi in modo impalpabile; svolge una funzione molto importante nel formarne, giorno per giorno, l'identità e nel definirne la missione.

Nello stesso tempo, agire sul territorio, portarne ad espressione manifesta le vocazioni, le identità, orientarlo verso un modello di organizzazione e di sviluppo più equo, giusto, ecosostenibile, è senza dubbio uno degli aspetti fondamentali della missione dei GAS. Il territorio è cioè il destinatario privilegiato dell'azione *gentilmente* formatrice dei GAS, del loro impegno quotidiano a dar corpo e a diffondere atteggiamenti, orientamenti, comportamenti sostenibili e responsabili.

L'obiettivo fondamentale di questa azione è certamente la costruzione di un nuovo modello alternativo di organizzazione economica e sociale. Ma anche, come ci ricorda Roberta di GASPavia, in senso più generale “la *formazione* di una comunità e di un territorio, la capacitazione umana, cioè mettere le persone in condizione di esercitare responsabilmente la capacità di scegliere, agire, operare in vista di scopi”. Il GAS vuole cioè agire per realizzare “l'arricchimento permanente delle conoscenze e competenze del cittadino planetario e la sua partecipazione critica e proficua alla vita sociale e al governo ecodemocratico del territorio e della comunità, di esplicitare gratificanti attività lavorative, di vivere una vita di qualità”. (Beccastrini & altri, 2005, p. 5)

Praticamente tutti i soggetti intervistati hanno espresso la consapevolezza della “importanza della funzione educativa che il GAS svolge, o può svolgere, verso l'esterno, verso la società civile e il territorio” (Roberta di GASPavia). Si sono anche dimostrati consapevoli del fatto che questa azione può realizzarsi attraverso molteplici modalità (progetti educativi formalizzati, attività di animazione, momenti conviviali o ludici, conferenze) e rispetto ad una grande varietà di soggetti (giovani e adulti, studenti e genitori, consumatori e produttori, ecc.).

In realtà però, anche in questo caso l'osservazione e le interviste hanno dimostrato che questo potenziale rimane in larga parte inespresso, enunciato ma raramente realmente messo in atto. Si riconosce l'impatto formativo rilevante che il GAS potrebbe avere sul territorio, si dichiara che questo obiettivo rientra tra le finalità che qualificano l'impegno *gasista* ma è evidente, come vedremo, che complessivamente questa missione rimane, almeno per tre dei quattro GAS che abbiamo studiato, largamente irrealizzata.

Questa difficoltà a mettere in atto il potenziale educativo per il territorio è certamente legato ad una serie di fattori interni ai GAS stessi. È anche però in qualche modo determinata dalla mancanza di una rete educativa territoriale, dall'assenza di un'azione di programmazione e coordinamento tra i vari soggetti che agiscono sul territorio, tra le varie proposte che vengono articolate, tra le dimensioni educative formali, non formali e informali. Questa difficoltà caratterizza allo stesso modo i tre contesti territoriali analizzati ed è avvertita con forza da tutti e quattro i GAS. Questa mancanza di rete viene molto chiaramente percepita come un elemento che da un lato rende più

difficoltoso l'impegno dei *gasisti* e che dall'altro rischia di vanificarlo. “Credo che sul territorio le potenzialità educative del GAS non trovino una rete nella quale integrarsi al complesso della offerta formativa presente. C'è una situazione sul territorio in cui sono presenti molte iniziative che si parlano però poco, che non sono in rete” (Jacopo di GAS Pavia). “Purtroppo non esiste una interconnessione, una sinergia e una convergenza tra l'azione educativa promossa dal GAS e ciò che altre agenzie formative, più o meno formali, fanno all'interno del contesto territoriale” (Giorgio di GAS Voghera). “Il nostro lavoro educativo non lo vedo integrato con il resto dell'offerta presente sul territorio” (Valentina di GAS Tortona).

I GAS non si limitano però semplicemente a constatare questa mancanza. Auspicano invece che questa situazione di difficoltà possa essere superata ed hanno anche qualche idea su come ciò potrebbe avvenire e sul ruolo che i GAS potrebbero avere nella costruzione dal basso di questo network educativo diffuso. “Ci sarebbe bisogno di promuovere un modello nuovo di integrazione delle proposte educative, in particolare di quelle orientate alla sostenibilità. È necessario dar vita a sinergie e costruire convergenze, su basi ovviamente paritetiche e collaborative, non gerarchizzate e direttive” (Jacopo di GAS Pavia). “L'interconnessione tra l'azione educativa promossa dal GAS e ciò che altre agenzie formative, più o meno formali, fanno all'interno del contesto territoriale è assolutamente auspicabile per il futuro. Per realizzare questo obiettivo, la creazione di un network educativo territoriale diffuso e coerente, sarebbero necessari dialogo, confronto, collaborazione. Sarebbe in particolare necessario che il GAS assumesse a livello territoriale un ruolo propositivo, che le singole persone si facessero promotrici di iniziative, azioni. La logica dovrebbe essere di tipo *bottom-up*, l'iniziativa dovrebbe venire dal basso, dalla capacità di auto-organizzarsi di reti di persone, anche perché penso che la situazione attuale italiana e del nostro territorio in particolare, non sia tale da favorire azioni di promozione o di coordinamento da parte delle istituzioni” (Giorgio di GAS Voghera). “Ci sarebbe bisogno di una continuità e di una integrazione territoriale, in particolare con il mondo della scuola” (Valentina di GAS Tortona).

Nella percezione *gasista* il territorio appare quindi come un luogo “densamente abitato da esperienze educative e da soggetti individuali e collettivi portatori di quei problemi, bisogni, domande verso cui si indirizzano, o non si indirizzano, risposte educative” (Tramma, 2010, p. 39). C'è cioè la consapevolezza del fatto che il territorio, ogni territorio, è disseminato di esperienze e iniziative che sono educative, indipendentemente dal fatto di essere pensate e/o vissute come tali. Esperienze la cui titolarità non spetta, evidentemente, semplicemente alle agenzie alle quali tradizionalmente si attribuisce un ruolo formativo. Il territorio si presenta cioè come “luogo formativo generale [...]” insieme “di spazi relazionali [...] in cui avviene un *incontro* educativo, spazi innumerevoli e che non consistono solo in quelli in cui la *relazione* educativa è riconoscibile, dichiarata, governata” (Tramma, 2010, p. 40). I GAS esprimono la convinzione che questa situazione, del tutto nuova, richieda la realizzazione di un “consorzio di tutte le risorse di apprendimento presenti nella collettività, rivolto a tutte le età della vita” (Tramma, 2010, p. 62), la loro messa in rete. I GAS sono cioè convinti che, se vogliamo realmente mettere le persone in condizione di partecipare ai processi di cambiamento locali orientati a promuovere stili e condizioni di vita più sostenibili, è necessario che i vari soggetti collettivi e individuali impegnati nella realizzazione di iniziative educative formali, non formali e informali e rivolte a tutte le età della vita collaborino e integrino i propri sforzi, che le nostre comunità si trasformino in veri e propri “spazi sociali di apprendimento aperti e inclusivi (*cooperative learning network*)”. (Sterling, 2001)

Per quanto riguarda infine l'azione educativa rivolta al territorio, il profilo dei quattro GAS studiati è risultato molto diverso. GAS Voghera e GAS Stronauti, i GAS di più recente costituzione e organizzati come gruppi informali, non hanno una propria autonoma e intenzionale progettualità educativa rivolta al territorio. Nelle interviste e nelle riunioni periodiche i *gasisti* hanno riconosciuto che i due GAS non hanno energie e struttura organizzativa adeguate per poter attivare processi

formativi in qualche misura intenzionali e indirizzati a diversi soggetti/contesti/problemi sul territorio. “C’è nelle ambizioni e nella stessa ragion d’essere del GAS il desiderio di progettare e gestire iniziative di carattere educativo-formativo rivolte al territorio. Sino ad ora però non siamo stati in grado di muoverci in questa direzione, addirittura nemmeno di cominciare a discuterne” (Raffaele di GASVoghera). Le interviste chiariscono piuttosto bene le ragioni di questa rinuncia: la costituzione del gruppo troppo recente, le risorse troppo limitate, le energie del gruppo che vengono destinate fundamentalmente a gestire la quotidianità e garantire la sopravvivenza del GAS, l’identità del gruppo che è ancora troppo fragile.

Il caso di GASVoghera presenta poi un’altra particolarità interessante. Durante il periodo di realizzazione della ricerca, in due circostanze il GAS è stato richiesto di realizzare una presentazione pubblica. Una prima volta, nel febbraio 2011, una scuola media superiore (interessante per inciso che sia stato un istituto tecnico agrario a farlo) ha chiesto a GASVoghera di presentare la propria esperienza all’interno di un ciclo di incontri rivolti agli studenti. Nel maggio 2011, il GAS è stato poi invitato dal Comune di Ruino a tenere una presentazione sulla *filiere corta* nell’ambito di un ciclo di incontri aperti alla cittadinanza e dedicati ai problemi del territorio. In entrambe le occasioni sono risultati evidenti i seguenti aspetti:

- l’iniziativa non è venuta dal GAS;
- il GAS non ha discusso al proprio interno di come e per quali scopi gestire la propria comunicazione, non ha cioè sviluppato al proprio interno una riflessione su contenuti, modalità comunicative, finalità (informative, formative, ecc.);
- il GAS non ha messo in campo una propria consapevole ed autonoma progettualità educativa rivolta verso l’esterno.
- il GAS è diventato una risorsa per una iniziativa progettata e gestita da un altro soggetto, si è cioè messo a disposizione di una intenzionalità di altri (di per sé nemmeno del tutto chiara ai membri del GAS).

Diversi sono invece i casi di GASTortona e GASPavia, i due GAS costituiti come associazioni di promozione sociale. In questo caso siamo di fronte a due esperienze che identificano in modo chiaro ed esplicito l’azione formativa rivolta al territorio come una delle proprie priorità e che sono impegnate a darsi una strategia d’azione e una pluralità di strumenti per affrontare questa sfida. Abbiamo trovato conferma di questa volontà formativa rivolta al territorio tanto nei documenti¹³³ quanto nell’osservazione delle attività (in particolare le riunioni periodiche ed alcuni eventi organizzati durante il periodo di osservazione).

Questo impegno dichiarato nei documenti si concretizza però in modo molto diverso nei due GAS. È perciò opportuno ricostruire i due modelli nelle loro specificità e provare a mettere in evidenza le eventuali analogie e differenze.

3.2.3.1 Il modello di GASTortona

¹³³ “Promuovere iniziative di informazione, di formazione, di assistenza e di aggregazione in stretto rapporto di collaborazione con tutte le componenti sociali, culturali, religiose, della pubblica amministrazione ed economiche che operano nel territorio, in armonia con le finalità dell’Associazione” (GASTortona e GASPavia, sezione dello “Statuto” relativa alle *Finalità*). “Organizzare attività in linea con in principi ispiratori del GAS, come banchetti informativi, dibattiti, corsi, concorsi, pubblicazioni, attività formative o di sensibilizzazione o altro ancora” (GASTortona, sezione del *Regolamento* relativa a ‘Come partecipare al GASTortona’). “Attivare gruppi di lavoro specifici per [...] gestire iniziative sociali e culturali” (GASTortona e GASPavia, “Regolamento”). “Il Gruppo di Acquisto Solidale partecipa ad attività pubbliche (dibattiti, seminari, conferenze) riguardanti argomenti che rientrano nelle sue finalità statutarie. Il GAS, inoltre, può essere promotore di iniziative culturali o sociali riguardanti argomenti che rientrano nelle sue finalità statutarie” (GASPavia, sezione del *Vademecum* relativa alle ‘Attività pubbliche’).

Nel caso di GASTortona, l'azione rivolta al territorio si è concretizzata nel periodo di svolgimento di questo studio in due distinte iniziative. La prima è costituita da **BioTortona**, una fiera degli stili di vita sostenibili organizzata dal GAS in collaborazione con decine di produttori locali (agricoltori, artigiani e associazioni) che operano secondo i principi degli stili di vita sostenibili. Si tratta di un'iniziativa, organizzata per la prima volta nel 2008, che ha due obiettivi fondamentali: “in primo luogo quello di aprire il gruppo alla cittadinanza al fine di accogliere un maggior numero possibile di aderenti e in secondo luogo di creare uno spazio di conoscenza e approfondimento delle realtà esistenti nel territorio in linea con i principi degli stili di vita sostenibili” (*Progetto* per il Bando Regionale 2010). Questa indubbia, sebbene non primaria, valenza di carattere educativo di Biotortona è stata sottolineata in modo particolarmente efficace da Enzo nel corso della propria intervista:

Biotortona è certamente un momento di educazione collettiva, pubblica, rivolto a chi non fa parte del GAS. È certamente un momento promozionale, un modo per far conoscere il GAS e le sue finalità; ma è certamente anche un momento nel quale si agisce con un certo grado di intenzionalità per sensibilizzare le persone, portarle a riflettere sui propri atteggiamenti e le proprie scelte, comunicare saperi e insegnare tecniche attraverso laboratori pratici di autoproduzione (fare lo yogurt, fare seggiole con materiali di recupero, fare borse di tela per non utilizzare più borse di plastica, riciclo), diffondere stili di vita critici e alternativi.

In particolare, nell'ambito di BioTortona sono state organizzate la vendita di prodotti bio a cura dei produttori, una conferenza/dibattito sul tema *Come non farci mangiare dal cibo* (direttamente organizzata dall'Associazione Slow Food), spettacoli (danza e musica) e attività di animazione in particolare rivolte ai bambini.

La seconda iniziativa è costituita da una serie di *eventi* programmati dal GAS per la seconda parte del 2011 (maggio-novembre). Si tratta di un'iniziativa realizzata attraverso il contributo messo a disposizione dalla Regione Piemonte, Assessorato all'Agricoltura, nell'ambito dell'iniziativa *Filiera corta* – Bando per l'assegnazione di aiuti ai GAS. Tra le diverse attività per le quali è stato ottenuto un finanziamento, GASTortona ha previsto anche l'organizzazione di alcuni eventi-incontri aperti alla cittadinanza sui temi dell'autoproduzione alimentare e finalizzati a promuovere gli stili di vita sostenibili, il consumo critico, l'autoproduzione e l'alimentazione sana e naturale. L'iniziativa prevede una serie di corsi e incontri, in forma prevalentemente laboratoriale,

laboratori del saper fare, in cui alcuni *esperti* hanno la possibilità di insegnare in modo strettamente pratico quelli che noi definiamo i *metodi della nonna*. La modalità di svolgimento è quella del laboratorio pratico, basato sul fare e il coinvolgimento diretto dei partecipanti. La ragione per la quale organizziamo questa serie di iniziative è quella di far conoscere a più gente possibile il fatto che stili di vita diversi sono possibili (Valentina).

Educare quindi le persone ad un diverso approccio all'alimentazione, a stili di vita più sani e sostenibili, ad un diverso rapporto con il proprio territorio, i suoi prodotti. I temi individuati per i laboratori sono i seguenti: il metodo Kousmine, l'alimentazione naturale del bambino, i cereali, la cucina macrobiotica, la degustazione di vini bio locali, la produzione della birra, il riconoscimento e l'uso delle erbe officinali, il miele, le tecniche di produzione del formaggio.

L'osservazione delle attività e l'analisi dei documenti (progetti, programmi, materiale pubblicitario, bandi, ecc.) suggeriscono una serie di considerazioni. Le iniziative organizzate da GASTortona hanno notevoli potenzialità di tipo educativo-formativo rispetto al territorio. Queste

potenzialità rimangono però in secondo piano e tutto sommato abbastanza inesprese, mentre risultano assolutamente in primo piano da un lato la voglia del GAS di farsi conoscere e di aumentare il numero degli iscritti, dall'altro la volontà di valorizzare e promuovere un modello di economia alternativa già presente sul territorio (biologico, imprese etiche, associazionismo, ecc.).¹³⁴

Molto significativo è anche il fatto che durante le riunioni periodiche o gli incontri dei gruppi di lavoro (di cui si sono analizzati i verbali) non ci siano stati momenti di riflessione dedicati alle finalità educativo-formative dell'iniziativa ed alle metodologie-strategie attraverso le quali conseguire tali finalità. Il GAS si è limitato ad affrontare e gestire gli aspetti strettamente organizzativi delle iniziative (calendario, individuazione spazi ed esperti, gestione finanziaria, ecc.), mentre gli aspetti più rilevanti sotto il profilo educativo sono stati delegati a soggetti esterni, senza che vi sia stato un lavoro di raccordo-coordinamento per quanto riguarda in particolare finalità, metodologie, strumenti, valori/principi, ecc.. Questa delega e la rinuncia a far valere una propria autonoma intenzionalità educativa fanno sì che gli esiti di queste iniziative siano, al di là degli aspetti quantitativi legati alla partecipazione del pubblico, estremamente incerti e molto difficili da identificare. In particolare, è piuttosto difficile riuscire ad individuare le idee di sostenibilità e di futuro sostenibile che il GAS intende promuovere e poter valutare la qualità degli interventi e la loro eventuale efficacia.

Ciò che emerge ancora una volta è la tendenza all'*ipertrofia del fare* e un'attenzione piuttosto limitata ed episodica sul perché fare, cosa fare, come fare, per quali finalità fare. Ciò ovviamente non significa negare la rilevanza sul piano educativo dello sforzo prodotto dal GAS. La scelta di GASTortona di promuovere consapevolezze, atteggiamenti, conoscenze, stili di vita e comportamenti attraverso il fare e la relazione diretta con chi *sa fare* è infatti una scelta chiara e rilevante dal punto di vista educativo. Conoscere l'*anima* di una persona, di una materia prima, di un luogo o di una tradizione, stabilire una relazione affettiva oltre che conoscitiva con essi, permette di comprendere ed apprezzare in profondità valori, principi, stili di vita più sostenibili. Così come molto significative sono le conoscenze che passano attraverso questa relazione, conoscenze relative alle materie prime, alle lavorazioni, alla salute, all'alimentazione, alle tradizioni e alle lavorazioni, alla natura e all'ambiente più in generale.

Non si può però non rilevare che la capacità del GAS di esercitare un controllo significativo su ciò che accade in queste esperienze e di orientarle verso finalità educative riconoscibili e condivise pare piuttosto scarsa. Il gruppo sembra essere poco interessato ad esercitare un controllo sugli aspetti educativo-formativi delle proprie iniziative e sulle idee di sostenibilità e di futuro che attraverso queste vengono comunicate al territorio. La cifra dell'azione educativa di GASTortona rivolta al territorio sembra perciò essere quella di un'enfasi molto accentuata sulla necessità di fare delle cose, promuovere delle iniziative che rendano visibili, accompagnata dalla tendenza alla delega dell'azione concreta a soggetti esterni. L'effetto finale di questa dinamica è perciò quello di una scarsa riconoscibilità e controllabilità dei risultati prodotti sul territorio e per la comunità di riferimento e di una certa difficoltà a dare continuità in senso forte a questi interventi.

3.2.3.2 Il modello di GASPavia

Nel caso di GASPavia ci troviamo invece di fronte ad una vera e propria strategia d'azione: la progettualità e l'azione educativa rivolta al territorio è infatti complessa, articolata, non episodica ed anche caratterizzata da un certo grado di progettualità e di intenzionalità.¹³⁵

¹³⁴ Il che ha sicuramente rilevanza dal punto di vista dell'azione educativa rivolta al territorio. Si tratta infatti di un'azione volta a diffondere consapevolezze, atteggiamenti e comportamenti critici e responsabili e un'idea di futuro sostenibile.

¹³⁵ Come osserva Ettore, "Ovviamente però consapevolezza e intenzionalità sono presenti in modo molto diversificato nei vari soci di GASPavia. Vi sono gradi di coinvolgimento e di consapevolezza molto diversi tra le diverse persone sulle motivazioni e la portata di questa azione educativa rivolta al territorio e alla cittadinanza".

Molte testimonianze raccolte attraverso le interviste confermano da un lato la consapevolezza del potenziale significativo racchiuso nell'esperienza di GAS Pavia e dall'altro il carattere intenzionale della strategia messa in atto.

Il GAS svolge senza dubbio una funzione educativa nei confronti del territorio e della società civile. Lo fa attraverso diverse modalità e verso una pluralità di soggetti (studenti, famiglie, docenti, popolazione, gruppi di interesse, ecc.). L'impegno educativo del GAS verso l'esterno è fortemente progettuale, organizzato, intenzionale. Agiamo su scala pluriennale e con una logica territoriale, con obiettivi, finalità e metodologie di intervento coordinate, molto studiata nei destinatari e nelle modalità (Roberta).

Potenzialmente i GAS in generale possono svolgere un'azione educativa rispetto al territorio. Nel caso particolare di GAS Pavia, credo che questo potenziale sia particolarmente alto. GAS Pavia ha realizzato infatti nel corso degli anni molte iniziative con una chiara valenza educativa che hanno coinvolto territori (Pavia, e alcune località limitrofe) ed hanno avuto un impatto importante. Questo impegno sul piano educativo è senza dubbio consapevole e intenzionale (Ettore).

Sicuramente il profilo di GAS Pavia è piuttosto particolare ed avanzato per quanto riguarda l'azione educativa rivolta al territorio. Il numero di persone coinvolte, la varietà e la qualità delle risorse umane presenti nel GAS rende possibile impegnarsi direttamente nella realizzazione di veri e propri progetti educativi e di iniziative formative (Jacopo).

La progettualità e l'intenzionalità sono quindi le cifre fondamentali dell'azione educativo/formativa che GAS Pavia indirizza al territorio e alla cittadinanza. Sia le iniziative più formalizzate (come il progetto “**Scuole Sostenibili**”) che le proposte più informali (presentazioni, concerti, aperitivi, momenti conviviali, distribuzioni di prodotti, ecc.) sono cioè caratterizzate da un certo grado di intenzionalità e dalla volontà di produrre certi risultati in termini di consapevolezza, conoscenze, atteggiamenti e stili di vita. Sotto questo punto di vista, sembra importante sottolineare come un'intenzionalità educativa sia chiaramente visibile anche in azioni di per sé apparentemente poco significative dal punto di vista educativo. Per esempio, GAS Pavia svolge alcune delle proprie distribuzioni settimanali (quelle delle uova e della frutta-verdura) in uno spazio pubblico, alla vista di tutti i passanti e gli abitanti del quartiere. L'obiettivo è quello di incuriosire la cittadinanza, spingerla a interrogarsi e a interrogare, coinvolgere le persone e costruire con esse un dialogo allo scopo certamente di avvicinarle al GAS, ma anche di comunicare valori, condividere atteggiamenti, mostrare comportamenti virtuosi, quindi *formare* quanti più soggetti possibili. Anche un atto di per sé apparentemente insignificante come la distribuzione dei prodotti può perciò per GAS Pavia (o almeno per alcuni *gasisti*) diventare un'occasione per svolgere consapevolmente un'azione educativa rivolta al territorio.

Altro esempio significativo è quello dell'iniziativa “**Arance giuste**”, con la quale GAS Pavia ha offerto alla popolazione la possibilità di partecipare all'acquisto di arance biologiche. L'obiettivo in questo caso è stato quello di diffondere sensibilità e stili d'acquisto ispirati ai principi della giustizia, dell'equità, della salute, cioè i valori del consumo critico.

Da un punto di vista generale, nel periodo di svolgimento di questo studio l'azione educativa di GAS Pavia rivolta al territorio si è concretizzata in due diverse tipologie di iniziative.

Da un lato iniziative più informali, legate ad una dimensione conviviale e dove gli obiettivi educativo-formativi si sovrapponevano ad altri scopi (far conoscere l'associazione, raccogliere finanziamenti, realizzare sinergie con altri soggetti, ecc.). Stiamo parlando di una serie di conferenze- degustazioni, concerti, piccoli spettacoli, cene che sono state organizzate con una certa continuità nell'arco temporale di svolgimento della ricerca. Occasioni attraverso le quali presentare il GAS e spiegarne la filosofia e gli scopi, ma anche iniziative attraverso le quali parlare di consumo critico, sostenibilità e futuro, condividere progetti di organizzazione e sviluppo del territorio¹³⁶, far conoscere e apprezzare i prodotti e i produttori locali, le tecniche di lavorazione e di preparazione tradizionali, sviluppare quindi una forma di educazione alimentare. È importante osservare che in tutte queste circostanze la dimensione conviviale, il piacere di stare insieme e di degustare, è l'elemento intorno al quale si sono strutturati gli interventi formativi, la leva sulla quale si è agito per facilitare la crescita della consapevolezza, l'acquisizione di conoscenze, la formazione di atteggiamenti e la condivisione di valori e stili di comportamento critici, sostenibili, responsabili.

L'azione educativa rivolta al territorio di GAS Pavia si è poi concretizzata nel progetto “**Scuole sostenibili**”. Si tratta di un'iniziativa molto formalizzata, rivolta alle scuole e di respiro pluriennale (attualmente nel suo terzo anno di realizzazione). Il progetto, che ha preso avvio nell'a.s. 2008-09 nelle scuole materne e primarie di Pavia ed è proseguito nell'a.s. 2009/10 nelle scuole primarie di Belgioioso, durante l'a.s. 2010-2011 ha visto il coinvolgimento di quattro istituti della provincia di Pavia (tre elementari, 1 media inferiore e 1 media superiore), per un totale di 1480 alunni di 66 classi.

“**Scuole sostenibili**” è un progetto educativo elaborato e gestito autonomamente da GAS Pavia in partenariato con una serie di soggetti: Arkè (prodotti agricoli biologici), Cafè (commercio equo e solidale), Coldiretti, agriturismo Valbona, alcune amministrazioni comunali, Fondazione Cariplo).

Il progetto “vuole promuovere negli studenti, nelle comunità scolastiche e tra i genitori comportamenti improntati ai principi della **sostenibilità** attraverso l'introduzione di **pratiche concrete** all'interno delle scuole” (*Progetto Scuole sostenibili*, GAS Pavia). Il progetto ha quindi come scopo quello di instaurare dei comportamenti, promuovere delle pratiche di sostenibilità su alcuni temi chiave, mettere le persone in condizione di valutare criticamente, scegliere consapevolmente, agire responsabilmente. L'idea di base del progetto è perciò quella di costruire *capacitazione umana* e di introdurre delle pratiche virtuose destinate a poter continuare nel tempo e a diffondersi in prospettiva alle comunità coinvolte.

Il progetto si è articolato in 3 fasi¹³⁷: **mappatura** della situazione, **sensibilizzazione** sul tema trattato, **attuazione** di una pratica concreta legata al tema trattato. I temi trattati nell'a. s. 2010-2011 sono stati i seguenti:

- **Acqua** (azione concreta => sostituzione nelle mense scolastiche dell'acqua in bottiglia con l'acqua potabile de rubinetto)
- **Rifiuti** (azioni concrete => introduzione di ecobox nelle aule scolastiche per la raccolta differenziata e di compostiere per il riutilizzo dei rifiuti organici e la produzione di compost)
- **Consumo consapevole** (azione concreta => introduzione nella merenda e/o nelle mense scolastiche e/o nei bar interni agli istituti scolastici di prodotti a km 0, stagionali, biologici, del commercio equo-solidale).

¹³⁶ È il caso, per esempio, della conferenza-degustazione del 26/11/10 durante la quale è stato presentato il progetto di Distretto di Economia Solidale e Responsabile alla cui elaborazione GAS Pavia ha contribuito (in collaborazione con altri soggetti del territorio).

¹³⁷ L'articolazione complessiva del progetto viene presentata nell'appendice 5.

Le scelte di fondo del progetto (temi, metodologie, ecc.) sono definite dagli operatori di GASPavia. L'azione di coordinamento con gli insegnanti riguarda solo gli aspetti organizzativi. Come ci fa notare Roberta,

Un altro aspetto importante del nostro impegno educativo con le scuole è ciò che facciamo con gli insegnanti. Con gli insegnanti facciamo dei incontri propedeutici a ciò che dovranno fare in classe: l'operatore del GAS presenta ciò che farà e presenta ciò che gli insegnanti dovranno fare in classe.

È evidente che il progetto “**Scuole sostenibili**” ha le caratteristiche di un progetto *chiavi in mano* che il GAS offre alla scuola, che gestisce autonomamente dal punto di vista didattico richiedendo agli insegnanti lo svolgimento di alcuni compiti loro assegnati. Non sembra esserci, almeno dagli elementi che è stato possibile raccogliere, condivisione della progettazione e la modalità d'azione del GAS nei confronti della scuola sembra essere piuttosto direttiva: il GAS entra cioè nella scuola con un progetto già confezionato che *offre* agli insegnanti.

Sul piano metodologico, il progetto vuole favorire al massimo un apprendimento di tipo esperienziale e ridurre al minimo indispensabile i momenti dedicati alla presentazione teorica dei problemi attraverso la comunicazione frontale da parte dell'operatore. Si fa quindi ricorso alle lezioni frontali, essenzialmente nelle fasi introduttive, nella misura minima possibile e sempre adattando queste presentazioni all'età del pubblico che di volta in volta ci si trova di fronte. L'approccio metodologico preferito è invece quello di tipo esperienziale, attraverso sopralluoghi pratici (adattati alle diverse età del pubblico, quindi più sensoriali per i bambini e ad approccio più scientifico per i ragazzi più grandi), *field-work*, laboratori pratici, visite guidate.

In generale però è evidente che l'aspetto metodologico non è preponderante nell'approccio di GASPavia. Come ci ha fatto notare Roberta,

la finalità è preponderante nella misura in cui lo scopo degli interventi educativi è la modificazione di atteggiamenti, stili di vita e comportamenti. Tutto è finalizzato a ottenere questo risultato concreto. Ci interessa poco entrare in una classe e fare un'opera di sensibilizzazione (per esempio spiegare come è bello fare la raccolta differenziata). Ci interessa invece che alla fine del nostro intervento in quella classe/scuola **si faccia** la raccolta differenziata, si usi l'acqua del rubinetto, si faccia il compostaggio. Le metodologie utilizzate non sono perciò standardizzate; dipendono molto dai singoli operatori e dalla loro sensibilità. In generale si tende a far leva sui comportamenti, su atti quotidiani apparentemente insignificanti che vengono svelati nel loro significato più profondo. L'operatore si fa metodo con la propria carne.

Al di là della scelta di privilegiare il piano esperienziale, di attivare il discente e coinvolgerlo sul piano sensoriale ed emotivo oltre che su quello strettamente cognitivo, gli operatori *gasisti* non si affidano quindi ad una precisa scelta metodologica. Il metodo si identifica con la persona del GAS che di volta in volta agisce come educatore, con la sua sensibilità e con il suo percorso di vita individuale. E proprio questo è l'aspetto che qualifica, rende unica la proposta educativa di GASPavia: “Il valore aggiunto di noi gasisti, la nostra diversità rispetto all'offerta che viene di solito da esperti dell'educazione, è che possiamo offrire un percorso di vita, un'esperienza di vita e fare di questo il tramite per un percorso educativo” (Roberta).

I risultati attesi al termine del progetto sono lo sviluppo di consapevolezza, atteggiamenti, comportamenti virtuosi (studenti, docenti, scuole, famiglie), la costruzione di alcuni giochi didattici,

la realizzazione di un concorso (realizzazione di uno spot sul tema), la realizzazione di materiali educativi per le famiglie (guida al consumo critico, calendario).

Nel progetto sono impegnati, con diversi ruoli ed un diverso grado di coinvolgimento, circa venti membri dell'associazione. Alcuni hanno compiti di coordinamento generale del progetto, altri sono impegnati nella realizzazione concreta delle attività didattiche, altri ancora sono coinvolti nelle azioni di autofinanziamento necessarie. In realtà però, come ci spiega Roberta, “per la gestione del progetto “**Scuole sostenibili**” è stata creata una sorta di organizzazione parallela, un'organizzazione che funziona su basi fortemente orizzontali e non gerarchiche, molto efficiente, costituita da un gruppo molto ristretto (5 persone), con forti affinità”. Il progetto è stato quindi elaborato e gestito da un nucleo ristretto di persone, alcune delle quali sono insegnanti. Questo nucleo ha agito come un gruppo di lavoro interno al GAS che ha operato con ampia autonomia, sia nella scelta dei temi e delle finalità da perseguire, sia nelle modalità di attuazione concreta del progetto (metodologie, tempistiche, ecc.). Ciò ha evidentemente consentito una notevole efficacia ma ha anche fatto sì che la conoscenza e la condivisione del progetto da parte dei membri del GAS siano state piuttosto ridotte. In generale, tutti i membri del GAS concordano sull'importanza del progetto e sul suo grande impatto a livello territoriale. Pochi però sembrano essere coloro che ne conoscono effettivamente le caratteristiche, gli scopi, le modalità di svolgimento. In pratica, solo il gruppo ristretto di operatori che gestisce materialmente la realizzazione del progetto pare conoscerlo in dettaglio e sembrano mancare le opportunità perché tutti possano conoscere e condividere a fondo il progetto. Va sottolineato, in particolare, il fatto che durante il periodo di osservazione solo in poche occasioni si è parlato del progetto nel corso delle assemblee periodiche e, quando ciò è accaduto, non si è mai parlato delle finalità o dell'idea di sostenibilità e di futuro che il progetto intendeva promuovere.

Il progetto “**Scuole sostenibili**” non sembra quindi aver contribuito in modo significativo alla messa a punto delle idee di sostenibilità e di futuro condivise e promosse dal GAS. In particolare, il progetto identifica chiaramente come proprio obiettivo la promozione dei principi della sostenibilità. Non emerge però, né dal progetto, né dalle riunioni, né dalle interviste realizzate, una definizione chiara e condivisa di quali siano questi principi. Solo attraverso le attività e le pratiche virtuose realizzate nelle scuole è possibile immaginare che si sia partiti da una definizione della sostenibilità legata essenzialmente alla dimensione ambientale (il progetto ha infatti riguardato nei suoi primi due anni il tema della gestione responsabile della risorsa acqua), per approdare attualmente ad una definizione più integrata, comprensiva delle dimensioni ambientale, sociale ed economica.

3.2.4 *La formazione dei nuovi gasisti*

La gestione dell'ingresso nei GAS dei nuovi membri e le strategie di accompagnamento di volta in volta messe in atto per accogliere le nuove candidature erano senza dubbio un aspetto della vita dei GAS sul quale avevamo riposto grandi aspettative. Il forte ritmo di crescita del movimento fa sì infatti che l'ammissione di nuovi membri e la nascita per gemmazione di nuove esperienze *gasiste* siano problemi con i quali i GAS si devono confrontare continuamente. Nell'affrontare queste sfide i GAS devono impegnarsi a far convivere esigenze diverse, apparentemente inconciliabili: quella di accogliere tutti e di non rifiutare nessuna nuova candidatura¹³⁸, quella di continuare a funzionare in modo efficace e, infine, quella di saper *occupare* nuovi spazi e rafforzare così la propria capacità di orientare i processi di sviluppo sul territorio sotto il profilo economico, sociale e culturale.

Eravamo perciò convinti che dall'osservazione di questo aspetto della vita dei GAS avremmo potuto ricavare elementi molto significativi relativamente agli obiettivi della ricerca. In particolare,

¹³⁸ Obiettivi fondamentali del movimento sono infatti quello della solidarietà e della condivisione e quello della diffusione al territorio di un modello di organizzazione dell'economia e della società alternativo a quello corrente.

ci aspettavamo di poter osservare la realizzazione di specifiche azioni educative (ispirate a matrici, metodologie, strategie piuttosto ben definite), la messa a punto e la condivisione di specifiche concezioni della sostenibilità, la trasformazione di un generico orientamento al futuro in vere e proprie immagini condivise di un futuro auspicato. Immaginavamo, in particolare, che questi percorsi di accoglienza potessero essere laboratori importanti per un confronto, magari indiretto, sulle concezioni della sostenibilità e le visioni del futuro per la cui realizzazione i GAS erano impegnati.

In realtà, sotto questo punto di vista il risultato della nostra ricerca è stato molto deludente. Due GAS sui quattro studiati, GASVoghera e GASTortona, non hanno infatti messo a punto percorsi formativi *ad hoc*, né materiali specifici attraverso i quali gestire l’inserimento dei nuovi *gasisti* sia per quanto riguarda la partecipazione agli acquisti e alla vita del GAS che per quanto riguarda la condivisione di principi, valori, progetti, finalità proprie del gruppo. In questi GAS l’inserimento dei nuovi membri avviene semplicemente richiamando in modo un po’ casuale alcuni principi di base standard del movimento *gasista*¹³⁹. I principi che vengono richiamati e ai quali si chiede di aderire non sono perciò quelli specifici del GAS, quelli cioè che esprimono l’identità propria di un particolare gruppo, quindi le concezioni della sostenibilità e del futuro per la cui realizzazione esso è impegnato.

Dopo questa introduzione, il nuovo *gasista* viene invitato a familiarizzare con il gruppo immergendosi direttamente, da subito, nelle sue attività (acquisti, distribuzioni, riunioni periodiche, eventuali visite a produttori, ecc.). La metodologia, se così possiamo definirla, è quindi di tipo esperienziale diretto, basata sulla immersione *in vivo* e *senza rete* in un processo operativo. Il processo è gestito in modo assolutamente informale, senza un percorso di inserimento e di accompagnamento, senza materiali predisposti *ad hoc*, senza che vengano individuate figure di riferimento che prendano in carico il nuovo *gasista* e lo accompagnino nella sua familiarizzazione con certe pratiche e con determinati valori e principi.

I risultati di questa procedura sono, prevedibilmente, piuttosto problematici:

- scarsa condivisione degli orientamenti valoriali di fondo del gruppo, che spesso appaiono anzi incerti e difficilmente identificabili;
- fraintendimenti circa finalità, orientamenti valoriali, criteri di riferimento, che spesso producono difficoltà da parte del gruppo a prendere decisioni e generano incomprensioni tra i singoli o tra gruppi;
- disorientamento dei nuovi aderenti, costretti a lunghi e difficoltosi percorsi di familiarizzazione con il nuovo ambiente e le sue procedure.

Si tratta quindi di esperienze complessivamente poco interessanti sia dal punto di vista delle matrici pedagogiche che sotto il profilo delle concezioni della sostenibilità e del futuro. Esperienze dalle quali emergono ancora una volta una forte liquidità e instabilità delle nozioni di *sostenibilità* cui si fa riferimento e la netta prevalenza di modalità di apprendimento di tipo esperienziale diretto.

Il caso di GASPavia risulta invece poco interessante per una ragione completamente diversa. GASPavia è infatti il più vecchio e, soprattutto, il più grande tra i quattro GAS studiati. Si tratta cioè di un GAS che ha raggiunto, nel corso degli ultimi anni, una sorta di massa critica e che ha dovuto per questo rinunciare, con molto rammarico, ad accettare nuove iscrizioni. Nel periodo di realizzazione di questa ricerca GASPavia, in realtà a partire dal 2009, non ha quindi potuto ammettere nuovi iscritti e, di conseguenza, non si è impegnato per attivare percorsi formativi *ad*

¹³⁹ Principi di solito ricavati dai documenti ufficiali messi a disposizione da ReteGas.

hoc. In realtà, non ha però rinunciato a perseguire gli obiettivi fondamentali del movimento *gasista*, cioè solidarietà, condivisione e impegno per la diffusione sul territorio di un modello di organizzazione dell'economia e della società alternativo a quello corrente. Lo ha fatto, in particolare, impegnandosi a favorire e accompagnare la nascita di nuovi GAS sul territorio attraverso l'attivazione di un *incubatore*. Questo *incubatore*, gestito da alcuni membri *anziani* di GAS Pavia, è stato attivato nell'anno 2009 con lo scopo di aiutare circa trenta candidati in lista di attesa ad far nascere un nuovo GAS sul territorio pavese. Da questa esperienza sono poi effettivamente nati i GAStronauti, il quarto GAS oggetto di questo studio. Alessandro dei GAStronauti, uno dei nuovi *gasisti* coinvolti, ci ha spiegato così il funzionamento dell'*incubatore* attivato da GAS Pavia:

L'attività di incubazione si è articolata attraverso tre riunioni nell'arco di circa tre mesi. Durante le prime due riunioni i *gasisti esperti* ci hanno spiegato come funzionava GAS Pavia, quali erano i loro principi ispiratori e le finalità che perseguivano. Dalla terza riunione abbiamo cominciato a sperimentare, simulare acquisti e procedure gestionali. Poi ci è stato consegnato un elenco di fornitori, facendoci capire che se volevamo potevamo valutare la possibilità di cominciare con quelli per poi costruirci una nostra via personale e renderci progressivamente autonomi. Si può dire che ci siamo formati facendo, abbiamo appreso facendo, sul campo.

Qualche informazione in più su questa esperienza ci è stata fornita da Raffaele di GAS Voghera, uno dei gestori dell'*incubatore*:

Sono stato uno dei tutor che, attraverso la creazione di un *incubatore* apposito, hanno accompagnato la nascita di un nuovo GAS a Pavia, i Gastronauti. Ho quindi curato il percorso di avvio di questa nuova esperienza, impegnandomi in una serie di attività di formazione per i nuovi *gasisti* e accompagnandoli nella prima fase di strutturazione del nuovo gruppo. Il lavoro di tutoraggio si è svolto attraverso incontri mensili con le persone interessate ad avviare il nuovo GAS, incontri con i quali abbiamo cercato di raccontare un po' la storia del movimento dei GAS, di spiegare perché era opportuno creare a Pavia un nuovo GAS (ovviare alle difficoltà dovute alla crescita eccessiva di un gruppo, insostenibilità delle dinamiche, ecc.), di presentare i valori di riferimento dell'esperienza *gasista*. Il tutoraggio ha adottato come metodologie: la presentazione frontale formale dei contenuti e poi, prima possibile, l'apprendimento diretto, dal vivo. L'addestramento sul campo è stata la metodologia fondamentale alla quale si è fatto ricorso, mettendo a contatto i nuovi *gasisti* con i problemi concreti e facendo loro sperimentare concretamente la gestione (ordini, contatti con i fornitori, consegne, organizzazione riunioni, comunicazione attraverso il mezzo informatico, ecc.).

Anche in questa circostanza è evidente una certa resistenza a realizzare percorsi formativi basati sulla trasmissione diretta (di conoscenze, valori, principi, abilità specifiche) o sulla attivazione di processi di riflessione e di coscientizzazione nei nuovi iscritti da parte dei formatori. In generale si preferisce creare, quanto prima possibile, le condizioni perché i soggetti possano imparare facendo direttamente esperienza delle situazioni, analizzando e gestendo problemi, mettendo a punto e sperimentando soluzioni.

Paradossalmente, e in modo del tutto inatteso, quella dei GAStronauti è risultata invece l'esperienza più significativa. Il GAS più giovane e più informale è senza dubbio quello che ha

dedicato più energie alla costruzione di un percorso di accoglienza e di formazione iniziale per i nuovi *gasisti*. Come ci ha spiegato Alessandro nella propria intervista,

Io e Alfredo siamo stati incaricati dai GAStronauti di gestire l'accoglienza dei nuovi iscritti. Lo facciamo spiegando loro quali sono i nostri scopi, i principi di riferimento, cosa facciamo e come lo facciamo, li inseriamo nella mailing list. Principalmente, durante questa accoglienza facciamo una presentazione discorsiva del nostro GAS: cosa siamo, cosa facciamo, cosa vorremmo essere e come funzioniamo. Una presentazione piuttosto leggera, che insiste soprattutto sulla nostra esperienza personale, sulla nostra storia di *gasisti*. Poi chiediamo ai nuovi iscritti quali sono le motivazioni che li spingono a voler entrare nel GAS. Infine si fanno delle chiacchierate piuttosto informali su problemi di varia natura, per creare una sorta di clima accogliente basato sulla condivisione, la relazione tra le persone. Cerchiamo di far capire ai nuovi iscritti che quello che è importante non è tanto assumersi subito responsabilità e ruoli, ma partecipare alla vita dei Gastronauti, costruire una relazione con il gruppo, essere presenti alle riunioni (che sono il nostro momento topico), sostenere le persone in questo loro avvicinamento e familiarizzazione con il gruppo, le sue pratiche e i suoi strumenti.

Sebbene minimamente formalizzato, l'intervento educativo promosso dai GAStronauti sembra quindi insistere chiaramente su alcune matrici. In primo luogo il valore educativo attribuito alle esperienze di vita, ai percorsi esistenziali, tanto dei *formatori* quanto dei nuovi *gasisti*. In secondo luogo la dialogicità: l'apprendimento avviene attraverso il confronto e la condivisione, costruendo una situazione educativa nella quale i percorsi esistenziali, le autobiografie personali, sono centrali e tutti i soggetti coinvolti hanno parola e i ruoli (formatore/formato) possono avere un certo grado di interscambiabilità. In terzo luogo l'attivazione di processi di riflessione e di coscientizzazione da parte dei nuovi *gasisti* relativamente a valori e principi di riferimento, finalità perseguite, motivazioni alla base della scelta di aderire al GAS. Infine, la sperimentazione diretta dei problemi e delle soluzioni e l'addestramento sul campo come scelta metodologica fondamentale nella formazione dei nuovi *gasisti*.

3.3 I GAS e le concezioni della sostenibilità

Pur essendo i *gasisti* molto inclini a riconoscere, almeno in linea di principio, una notevole importanza alla nozione di *sostenibilità* e ai suoi principi di riferimento (come emerso dal questionario sulle concezioni della sostenibilità), praticamente nessuno spazio viene riservato a questo tema nelle diverse attività promosse dai GAS. Nelle riunioni periodiche e in occasione di altre attività osservate non ci sono mai stati momenti dedicati intenzionalmente ed in modo esplicito ad una riflessione sull'idea di *sostenibilità* condivisa dal gruppo o sulla utilità delle iniziative messe in pratica dai GAS per la costruzione di una certa idea di sostenibilità. L'impegno fondamentale dei GAS è invece quello di garantire il proprio funzionamento, di creare le condizioni per la realizzazione dei propri obiettivi e di quell'idea debole di *sostenibilità* che di momento in momento prende forma attraverso il concreto agire dei *gasisti*. Il profilo dei quattro GAS è risultato, sotto questo punto di vista, sostanzialmente identico.

Ciò non significa, ovviamente, che i GAS non siano impegnati in un lavoro di chiarificazione e di messa a punto di una propria visione condivisa della sostenibilità. Significa piuttosto che questo lavoro non si realizza attraverso una tematizzazione esplicita del concetto, o attraverso una riflessione in termini teorici e con riferimenti aperti alla letteratura rilevante. La messa a punto si

realizza invece giorno per giorno attraverso il fare, il perseguire concretamente certi obiettivi e valori mentre si compiono acquisti, si valutano fornitori, si gestiscono consegne, si risolvono problemi e si gestiscono situazioni contingenti. L'agire quotidiano del *gasista* e la partecipazione alle attività sociali diventano quindi momenti di un percorso esperienziale attraverso il quale si prende coscienza passo dopo passo, prova dopo prova ed errore dopo errore di cosa sia per il GAS *sostenibilità*.

La nozione che emerge da questo processo non può che essere una nozione *debole*, provvisoria, instabile, soggetta a continue revisioni ed aggiustamenti, poco ideologica e molto vissuta sul piano esperienziale. Certamente una nozione fortemente arricchita dai contributi di ognuno, dalla possibilità che ad ognuno viene data di contribuire al suo prender forma. Ma anche una nozione poco chiara nei propri confini, poco controllabile, una nozione che rischia di sfuggire di mano, di tradursi in atteggiamenti e comportamenti non del tutto coerenti.

Questa possibilità, questo rischio, è percepito in modo chiaro dai GAS che abbiamo studiato. Ripetutamente, soprattutto nel corso delle riunioni, è emerso il bisogno di un confronto aperto, di una tematizzazione esplicita della nozione di *sostenibilità* condivisa. Ma questo bisogno di fare chiarezza è stato continuamente rinviato, è rimasto sullo sfondo e in una dimensione del tutto implicita.

Un'idea *liquida*, instabile, mutante, continuamente ri-negoziata, che richiama molto da vicino la definizione data da John Fien e Daniella Tilbury della *sostenibilità* come concetto in continua evoluzione, instabile, polisemico, oggetto di revisioni continue e sul quale non esiste la possibilità di un accordo stabile. La *sostenibilità* quindi come cammino, come percorso di avvicinamento progressivo ad una meta, non come la meta in se stessa, nella sua fissità statica (Tilbury, 2002, p. 2). *Sostenibilità* quindi come nozione *fuzzy* (Kosko, 2010) che, come afferma Pezzey (1989), mentre si rivela estremamente efficace per costruire un consenso, oscura invece continuamente le istanze politiche, etiche e filosofiche che stanno alla sua base. Un concetto tendenzialmente *opaco*, molto difficile da fissare e quindi non del tutto affidabile come guida per le scelte ed i comportamenti quotidiani.

L'attenzione dei *gasisti* è, comprensibilmente vista l'ispirazione di fondo del movimento *gasista*, molto centrata sul presente, ovviamente non per ragioni di tipo egoistico o edonistico. L'impegno dei GAS si concentra sul cosa fare qui ed ora per garantirsi acquisti critici, equi e solidali, per risolvere problemi urgenti e gestire situazioni contingenti. L'impegno fondamentale è quello di far funzionare il GAS nel presente, in modo da garantirgli continuità ed efficacia in vista della realizzazione di quell'idea delle relazioni sociali ed economiche, di quel modello di interazione con l'ambiente e di uso consapevole delle risorse intorno al quale il gruppo si riunisce e per la cui affermazione si impegna.

Credo sia anche importante sottolineare il fatto che nella stragrande maggioranza delle riunioni periodiche alle quali abbiamo assistito la parola *sostenibilità* non sia nemmeno stata utilizzata. Ciò sembra confermare il fatto che non solo il riferimento concettuale o culturale alla *sostenibilità* nei GAS analizzati è debole, incerto, ma anche che la stessa parola *sostenibilità* è poco utilizzata.

L'impressione che emerge dall'osservazione, e che come vedremo è sostanzialmente corroborata dai risultati delle interviste individuali, è che la nozione di *sostenibilità* sia vista come troppo complessa, troppo teorica, troppo difficile da definire per poter costituire un riferimento concettuale significativo e utile per il GAS. Ma anche, che nei rari casi in cui se ne fa uso questo sia semplicemente la eco di un uso inflazionato e depotenziato del termine imposto dalle tendenze attuali della politica, del linguaggio dei *media*, della comunicazione pubblicitaria.

Complessivamente quindi possiamo affermare che il riferimento diretto, esplicito, alla sostenibilità e ai suoi principi è risultato nel corso delle attività osservate praticamente nullo. Il riferimento implicito ad essa, non dichiarato e apertamente tematizzato, è invece risultato costante, significativo e strutturante per il dibattito. Soprattutto, il dibattito e la comunicazione hanno costantemente fatto riferimento ad una visione della sostenibilità articolata, complessa, capace di integrare le diverse dimensioni della sostenibilità stessa, quella ambientale, quella sociale e quella economica.

L'analisi dei documenti conferma l'impressione che i GAS non sono in realtà impegnati in modo intenzionale e con continuità nella individuazione e nella messa a punto di un'idea condivisa della sostenibilità alla quale ispirare le proprie attività. I riferimenti alla sostenibilità, alle sue dimensioni specifiche e ai suoi principi sono episodici e, tutto sommato, poco significativi. In particolare, gli unici riferimenti si possono trovare negli statuti (di GAS Pavia e GAS Tortona), dove tra le finalità delle associazioni (articolo 3) vengono indicate:

- sostenere, promuovere e **diffondere i valori della pace, della nonviolenza, della solidarietà e della tutela dell'ambiente** per la **costruzione di una civiltà armoniosa tra tutti gli esseri viventi**.
- Incentivare un sistema economico e sociale basato sulla **decrescita dei consumi** e su una **maggiore consapevolezza dei bisogni essenziali dell'uomo**, in **contrapposizione all'attuale modello di crescita liberista**.
- Svolgere attività di acquisto collettivo (...) per sostenere, promuovere e diffondere (...) la scelta di prodotti etici, biologici, eco-compatibili e ponendo come **obiettivi il rispetto per l'uomo e l'ambiente, la tutela della salute e la sostenibilità dello sviluppo**.
- Favorire l'acquisto di prodotti del circuito equo e solidale per gli articoli non reperibili su scala nazionale al fine di **contribuire allo sviluppo dei popoli del sud del mondo**.

Va peraltro sottolineato che questi riferimenti alla sostenibilità sono gli stessi per i due GAS e sono contenuti in documenti sostanzialmente identici. Si tratta infatti di documenti-modello predisposti da altri soggetti (la Rete GAS, che li mette a disposizione di tutti gli associati), modelli che le due associazioni hanno adottato formalmente adattandoli solo parzialmente alle proprie esigenze organizzative ed operative. È pertanto comprensibile che l'adesione ai principi ed alle finalità in essi contenuti, incluso l'impegno ad elaborare immagini del futuro per la cui realizzazione impegnarsi, risulti debole e poco vincolante.

Cenni, piuttosto episodici e tutto sommato poco significativi alla sostenibilità sono poi contenuti in altri due documenti di GAS Pavia, questa volta frutto di elaborazione del tutto autonoma: un volantino elaborato per presentare il GAS alla cittadinanza e un vademecum del 2009 realizzato come materiale di supporto per l'ingresso nel GAS dei nuovi soci.

Nel volantino vengono elencati i principi generali di riferimento del consumo critico e tra questi si cita la sostenibilità. Si afferma in particolare che “acquistare e consumare prodotti etici e biologici contribuisce a non depauperare la ricchezza naturale del Pianeta, e garantisce un consumo *sostenibile* nel tempo”, aiuta cioè a realizzare la sostenibilità. Si insiste quindi su due aspetti relativi alle concezioni della sostenibilità già evidenziati dai questionari e di cui troveremo tra poco conferma anche nelle interviste individuali. Da un lato si insiste sulla dimensione ambientale della sostenibilità, in particolare sull'uso responsabile e contenuto delle risorse naturali, sulla necessità di non intaccare il capitale naturale. Dall'altro, si porta l'attenzione su una dimensione più economica della sostenibilità, affermando che con le proprie iniziative il GAS mira a diffondere uno stile di consumo più sostenibile, cioè capace di durare nel tempo e di garantire un accesso equo al consumo a tutti gli esseri umani, oggi e in futuro.

Nel vademecum per i nuovi soci, invece, oltre a riprendere la medesima definizione del volantino, parlando delle motivazioni che stanno alla base di un GAS si insiste con forza sulla dimensione economica della sostenibilità. Viene infatti riportata una citazione di Gesualdi che afferma:

Si scrive consumo critico si pronuncia controllo democratico; (...) la politica si fa in ogni momento della vita: al supermercato, in banca, sul posto di lavoro, all'edicola, in cucina, nel tempo libero scegliendo cosa e quanto consumare, da chi comprare, come viaggiare, a chi affidare i nostri risparmi rafforziamo un modello economico sostenibile o di saccheggio, sosteniamo imprese responsabili o no; sosteniamo un'economia solidale e dei diritti o una economia di sopraffazione reciproca. (Gesualdi, 2003, p. 3)

Fare un GAS significa compiere un atto politico, un atto di responsabilità verso la comunità umana dal livello locale a quello planetario. Pensare di cambiare in grande partendo dalla piccola scala e dai comportamenti di consumo quotidiani; agire per affermare “un modello di sviluppo economico più umano, attento ai bisogni reali, rispettoso dell'ambiente e svincolato da un concetto di consumo parossistico e alienante, evidenziando le aberrazioni dell'attuale sistema di libero mercato e trovando alternative valide e alla portata di tutti” (ibidem, p. 2).

Nessuna definizione di *sostenibilità* o rimandi significativi al concetto sono invece presenti negli altri documenti analizzati (*Regolamento*, sia di GASPavia che di GASTortona, schede di valutazione dei fornitori, comunicato stampa e volantini vari di GASPavia).

Particolarmente interessante è poi il caso del progetto “**Scuole sostenibili**” di GASPavia (che già abbiamo presentato nella sua globalità in altra parte di questo stesso capitolo). Nei materiali che è stato possibile consultare, nonostante la centratura molto forte del progetto sul tema, vi è un solo riferimento alla sostenibilità: “Il progetto intende promuovere, partendo dalle scuole e arrivando alle famiglie, comportamenti improntati ai principi della **sostenibilità** con l'introduzione di **pratiche concrete** all'interno delle scuole”. I principi della sostenibilità vengono indicati come i principi ispiratori dei comportamenti virtuosi che il progetto intende promuovere negli studenti e nelle famiglie. Non si dice però nulla su quali siano questi principi o su quali siano le dimensioni della sostenibilità coinvolte. Il che, data la natura polisemica, instabile, controversa del concetto, pare piuttosto rilevante.

Nel caso di GASTortona, l'unico documento nel quale è stato possibile trovare un riferimento alla sostenibilità è stata la presentazione del GAS allegata al progetto presentato nel febbraio 2010 per il bando indetto dalla Regione Piemonte (legge regionale 23 maggio 2008, n. 12 - Aiuti alla filiera corta). In questo documento, la promozione e la diffusione di “stili di vita sostenibili” vengono indicati per ben tre volte come finalità fondamentali del GAS. Nessuna indicazione precisa viene però offerta per comprendere meglio quali siano gli stili di vita sostenibili e quale sia la nozione di sostenibilità alla quale il gruppo fa riferimento. Ancora una volta, sembra che si tenda a fare un uso un po' rituale del termine, a riprenderlo e ripeterlo un po' acriticamente e senza che vi sia stato all'interno del gruppo una reale messa a fuoco del suo valore e delle ragioni per le quali si fa riferimento ad esso.

GASVoghera e GASronauti, come abbiamo visto, non dispongono di documenti.

Le interviste in profondità confermano sostanzialmente questo profilo comune ai quattro GAS studiati. Alla domanda “Puoi descrivermi come dovrebbe essere un mondo sostenibile secondo il tuo GAS (non secondo la tua visione personale, ma secondo quella che secondo te è la visione

condivisa dal tuo GAS)?” le prima reazione da parte praticamente di tutti gli intervistati è stata di imbarazzo, di difficoltà, e questo imbarazzo è tanto più significativo perché collegato alla richiesta di ricostruire la definizione di *sostenibilità* condivisa dal GAS, quindi di ripensarne la genesi e la condivisione.

Non ci è evidentemente possibile riprodurre qui i silenzi, le pause, le espressioni del viso e gli atteggiamenti del corpo. Possiamo però riportare alcune affermazioni significative: “Il futuro sostenibile al quale pensa il mio GAS è fatto di Non saprei esattamente dire di che cosa” (Enzo di GASTortona); “Non c’è un’idea esplicitata, dichiarata, di sostenibilità alla quale ci ispiriamo e per la quale lavoriamo. C’è però la volontà di condividere, impegnarsi e lavorare per un progetto che vada oltre il semplice obiettivo dell’acquisto solidale” (Alessandro dei GASronauti); “Non saprei esattamente cosa sia un mondo sostenibile per il GASVoghera. Mi vengono in mente fondamentalmente delle cose pratiche (comprare a km 0, avere un rapporto diretto con il produttore, ecc.)” (Patrizia di GASVoghera);

Non credo che il mio GAS abbia in mente un’idea chiara di sostenibilità per cui agire, e questo anche a causa di quello stato di confusione terminologica e in alcuni casi di abuso nel quale ci troviamo per quanto riguarda questa parola. Io credo che per i *gasisti* la sostenibilità è qualcosa di positivo per cui spendersi, impegnarsi. Quando poi però si cerca di mettere a fuoco, definire con precisione, cosa si intenda per sostenibilità allora si aprono mille sfumature, mille interpretazioni diverse ed è difficile riuscire a definire in modo univoco cosa il GAS intenda per sostenibilità (Giorgio di GASVoghera).

L’impressione è che la domanda fosse inattesa, richiedesse di definire qualcosa di cui non si era mai parlato, su cui non ci era mai confrontati apertamente e a fondo. O anche, come ci fa notare Giorgio di GASVoghera, che la domanda chiedesse di definire una nozione che i GAS considerano sì importante ma che è a tal punto instabile e inflazionata da renderla molto difficile da gestire per i *gasisti*, da indurli a rinunciare a concordare su una definizione in termini teorici per dedicarsi invece a *definirla* attraverso le proprie pratiche. Oppure ancora, come osserva Roberta di GASPavia, perché la discussione e il confronto sui temi di fondo (i valori, i principi, le finalità) raramente vengono tematizzati e con difficoltà arrivano a conclusioni, sebbene provvisorie:

La discussione sui principi, quindi anche sulla sostenibilità, non viene quasi mai tematizzata, il che rende il confronto un’operazione molto laboriosa e dispendiosa (nel senso che richiede molto tempo), i nodi critici tendono a non trovare soluzione. I problemi evolvono più velocemente di quanto non maturino le soluzioni condivise e le posizioni che maturano sono più delle sensibilità individuali che non orientamenti collettivi realmente condivisi dal gruppo.

Alessandro ed Elisa dei GASronauti sintetizzano a loro volta in modo molto efficace lo stesso concetto affermando “Quello della sostenibilità è un tema che non abbiamo mai affrontato direttamente ed esplicitamente. Implicitamente però è molto presente ed importante nel nostro agire come GASronauti”;

Non credo ci sia un’idea ben definita, condivisa e consapevole all’interno del GAS. Si tratta di un tema così vasto e non ben definito che ognuno ha probabilmente un proprio punto di vista particolare. Le nostre discussioni sono sempre molto legate alle questioni pratiche e operative. Quindi, quando si ha un confronto sulle tematiche legate alla sostenibilità questo avviene sempre attraverso la mediazione di questa dimensione molto pratica. Non ci sono quindi

momenti specificamente dedicati a discutere e mettere a fuoco il concetto di *sostenibilità* o la nostra particolare visione della sostenibilità come GAStronauti. In questo momento stiamo provando a rimettere a fuoco quelli che sono i nostri principi di riferimento e il loro ordine di importanza. Ciò che ci spinge a farlo è banalmente lo scontro con i fatti, i problemi pratici di fronte ai quali ci troviamo, l'analisi dei nostri stessi comportamenti.

Praticamente tutti gli intervistati riconoscono che quella della *sostenibilità* è una nozione importante per il loro GAS, confermando così quanto emerso dai questionari a risposta aperta. Confessano però anche che si tratta di una nozione piuttosto impressionistica, *debole*, liquida; che non ci sono stati percorsi significativi di elaborazione, messa a punto e condivisione progressiva di questa visione. Ciò non va però inteso come un difetto, una inadeguatezza o una mancanza. Deve invece essere visto, come ci fa notare Ettore di GASPavia, come un aspetto della ricchezza e della dinamicità dei GAS: “Non esiste nel GAS un’idea unica di sostenibilità. Esistono invece prospettive diverse che si confrontano e che cercano continuamente di trovare un equilibrio”.

Se, come afferma Claude Lévi-Strauss, il conflitto tra le diversità è la condizione della libertà, allora il confronto continuo tra le concezioni della sostenibilità implicite nell’agire dei *gasisti* è la condizione per avvicinarsi in modo più libero e rispettoso e meno stereotipato alla condivisione di un principio chiave, di un valore al quale si attribuisce grande importanza.

Diverse testimonianze confermano inoltre un altro elemento emerso dai questionari a risposta aperta. Le diverse visioni della sostenibilità che prendono forma all’interno dei GAS trovano la propria origine fondamentalmente nei percorsi di vita individuali, nelle esperienze personali dei *gasisti*, e il modo caratteristico attraverso il quale i *gasisti* riflettono sulla sostenibilità e ne diffondono i principi è quello di fare, narrare e condividere esperienze di vita. A questo proposito, Roberta di GASPavia osserva che

La visione della sostenibilità dei nostri gasisti è molto legata alla loro esperienza personale e a quello che lui può fare per un mondo sostenibile. Il gasista parte cioè dall’assunzione personale di responsabilità e dal proprio ruolo come singolo. (...) Le fonti di ispirazione di questa consapevolezza sulla sostenibilità non sono, contrariamente a quello che si potrebbe pensare, di tipo bibliografico (letture, documenti, ecc.). Sono invece le esperienze di vita, il confronto con la realtà, soprattutto il disgusto per cose che si sono viste, per ciò che ci circonda.

Un’impressione sostanzialmente confermata da Ettore di GASPavia che afferma:

Il tema della sostenibilità non è mai comunque oggetto di una discussione esplicita, aperta. Attraversa invece un po’ sotterraneamente i nostri discorsi. La ragione è una certa incapacità, o difficoltà, a coglierne l’aspetto concreto, traducibile in azione. Si tratta di un concetto alto, astratto, teorico, difficile da far passare, da condividere. Difficile coinvolgere le persone intorno a concetti così astratti; credo invece che il parlare di queste cose attraverso una modalità più narrativa, biografica, legata ad esperienze di vita personali potrebbe riuscire a coinvolgere e avvicinare con maggiore facilità ed efficacia un numero maggiore di persone.

All’imbarazzo iniziale ha però fatto seguito, in quasi tutte le interviste, una fase nella quale hanno preso forma visioni progressivamente più precise, distinte, della sostenibilità, immagini che gli intervistati riconoscevano come caratteristiche del proprio GAS, visioni condivise *di fatto* dai

gasisti. Queste visioni sono risultate piuttosto diverse da GAS a GAS, a volte anche per uno stesso GAS da parte di diversi *testimoni* intervistati. Abbiamo quindi ritenuto opportuno ricostruire ad una ad una le immagini della sostenibilità dei quattro GAS. Ciò non toglie che, pur nella loro diversità, si possano riconoscere, come vedremo, alcuni aspetti comuni ricorrenti.

3.3.1 La nozione di sostenibilità di GASVoghera

Secondo Patrizia, l'idea di *sostenibilità* di GASVoghera è fondamentalmente di natura ecologica e legata al rapporto uomo-natura.

Senza dubbio, in prima istanza il mondo sostenibile di GASVoghera è un mondo meno inquinato, con un ambiente più integro. La sostenibilità ecologica, intesa come riduzione dell'inquinamento, tutela dell'ambiente, è certamente la forma di sostenibilità più largamente e profondamente condivisa dal gruppo.

Accanto ad essa, Patrizia riconosce però la grande importanza che per GASVoghera ha un'altra dimensione della sostenibilità: quella della sostenibilità sociale. Si tratta di un profilo della sostenibilità che ha necessariamente grande importanza per un GAS perché collegata direttamente ai suoi scopi *naturali*, al suo operare per costruire legami di solidarietà a vari livelli (tra *gasisti*, tra *gasisti* e produttori, tra *gasisti* e resto della comunità umana). A questo proposito afferma che "Secondariamente, c'è sicuramente una dimensione sociale della sostenibilità legata al rispetto della dignità della persona, all'equità, alla giustizia delle relazioni sociali che stanno dietro i prodotti e i rapporti economici".

La posizione di Giorgio riconosce le stesse dimensioni della sostenibilità ma ne capovolge l'ordine di importanza:

Il mondo per la cui realizzazione il mio GAS è impegnato è un mondo di rispetto per sé e per gli altri, di responsabilità, consapevolezza, rispetto reciproco. La dimensione sociale della sostenibilità, legata ad un'idea di giustizia, equità, dignità delle relazioni umane, mi sembra essere quella prevalente. La dimensione ambientale della sostenibilità, legata alla conservazione dell'ambiente naturale, è certamente presente nel sentire del GAS ma non mi sembra prevalente. Che la sostenibilità debba anche riguardare la dimensione ambientale è certo, ma la visione della sostenibilità che mi pare prevalente nel mio GAS è quella legata alla dimensione sociale e che si traduce in un impegno forte a costruire giorno per giorno quella che definirei una *ecologia delle relazioni* in senso batesoniano: ogni relazione ha una sua ecologia, una sua dimensione funzionale che deve essere sostenibile e funzionale al *ben-essere* dell'essere.

Raffaele vede invece l'idea di *sostenibilità* di GASVoghera come frutto dell'integrazione di tre dimensioni, quella ambientale, quella sociale e quella economica. Un'idea alla base della quale vi è, secondo Raffaele, una visione dell'uomo come essere responsabile, tanto più in grado di esercitare questa responsabilità quanto più consapevole dei propri atteggiamenti, delle proprie scelte, dei propri atti.

Il mondo sostenibile per la cui realizzazione è impegnato GASVoghera è un mondo nel quale le persone siano quanto più possibile consapevoli delle proprie scelte, dei propri atteggiamenti e dei propri stili di vita. Persone quindi più responsabili proprio perché più consapevoli. Un mondo nel quale quindi persone consapevoli possono essere in grado di agire responsabilmente verso l'ambiente e verso gli altri (in un contesto locale, ma anche rispetto all'umanità nel suo

complesso). La sostenibilità è quindi di carattere ambientale, sociale (equità, giustizia, rispetto della dignità), ma anche sostenibilità economica, intesa come equilibrio tra profittabilità di un'attività economica per il produttore, equità e giustizia delle relazioni umane sottese e trasparenza del prezzo (rispetto del consumatore e dei suoi diritti). Nessuno di questi elementi è prevalente: l'idea di sostenibilità del gruppo è frutto di un equilibrio tra tutti questi fattori, senza che nessuno di essi possa essere considerato prevalente. Si tratta di fattori interrelati, inseparabili, proprio perché aspetti di realtà complesse.

Una definizione in linea, evidentemente, con quella della *sostenibilità integrale* elaborata al Summit della Terra di Rio del 1992. Una definizione che vede i GAS, e più in generale l'attivismo della società civile, impegnato nella formazione di quell'uomo responsabile perché consapevole che si fa soggetto attivo promotore di sostenibilità. Una visione che vede inoltre al centro dell'azione del GAS la costruzione di relazioni sostenibili tra i *gasisti*, relazioni funzionali alla realizzazione di pratiche di sostenibilità e quindi di visioni della sostenibilità stessa condivise perché praticate insieme.

3.3.2 La nozione di sostenibilità di GAS Pavia

Praticamente da tutte le interviste emergono dubbi circa l'esistenza all'interno del GAS di una visione condivisa della sostenibilità. “Non esiste nel GAS un'idea unica di sostenibilità. Esistono invece prospettive diverse che si confrontano e che cercano continuamente di trovare un equilibrio”, afferma Ettore. E Jacopo conferma che “manca sostanzialmente, anche sul tema della sostenibilità, una tematizzazione approfondita da parte del gruppo”.

Le testimonianze raccolte sembrano però mostrare la prevalenza di una visione della sostenibilità che integra le dimensioni ambientale e sociale. Ettore sostiene che “Dimensione ambientale e dimensione sociale sono certamente le più presenti e le più forti”. Dal canto suo Jacopo afferma che

L'idea di sostenibilità che il mio GAS cerca di promuovere attraverso le proprie attività è fondata da un lato sul rispetto dell'ambiente e la sua conservazione (come dimostra il fatto che i criteri del bio e del km 0 sono centrali nelle scelte del GAS); dall'altro sulla sostenibilità sociale, attraverso la promozione di rapporti solidali, della giustizia, dell'equità, del rispetto dei diritti e della dignità delle persone, delle leggi e delle regole.

Roberta a sua volta ribadisce che “Un mondo sostenibile è un mondo nel quale la nostra impronta è la più leggera possibile. È anche un mondo nel quale le nostre energie vengono utilizzate per finalità positive dal punto di vista ambientale e sociale”. Questa idea di *leggerezza*, di riduzione del peso, dell'impatto delle attività umane, la convinzione che una via per la felicità, personale e collettiva, sia possibile “spostando energie disponibili da investimenti di dubbia utilità per la costruzione della felicità (quali il consumo, la carriera, la conflittualità) verso investimenti più pro-sociali” (Roberta) ritorna nell'intervista di Jacopo collegata però in modo esplicito alla prospettiva della *decrescita felice*: “Nell'idea di sostenibilità del mio GAS credo sia presente in modo significativo, anche se non saprei dire quanto, l'idea della decrescita, della necessità di rallentare, di scegliere la sobrietà, di essere più consapevoli e responsabili nelle scelte e ridurre le nostre ambizioni”. Ritorna quindi anche nelle interviste quella possibilità di coniugare sostenibilità e decrescita che già dal questionario a risposta aperta era emerso come atteggiamento peculiare presente in GAS Pavia.

Nelle interviste di GAS Pavia, la dimensione economica della sostenibilità rimane sullo sfondo, come una specie di matrice profonda che rende effettivamente possibile la realizzazione della *sostenibilità ecologica* e di quella *sociale*. Jacopo sottolinea questa centralità affermando che

il GAS è impegnato nella promozione di un modello di organizzazione economica in grado di durare nel tempo perché capace di generare profitto e, nello stesso tempo, basato sulla trasparenza, la collaborazione e la condivisione di obiettivi tra produttori e consumatori, il rispetto della dignità e dei diritti dei lavoratori, orientato alla promozione di uno sviluppo equilibrato del territorio locale, alla riduzione e al controllo della filiera, impegnato a promuovere consumo di prodotti tradizionali, locali, buoni, sani, giusti.

Ritorna infine, nelle parole di Ettore, quella caratteristica comune a tutti i GAS studiati che abbiamo indicato all'inizio di questo paragrafo: l'impegno dei *gasisti* per la sostenibilità è tutto racchiuso nella concretezza del loro agire, nella quotidianità delle consapevolezze, degli apprendimenti e delle azioni concrete nelle quali essi si impegnano: "L'idea della sostenibilità condivisa e promossa dal mio GAS è legata fundamentalmente a due aspetti: la piccolezza degli atti e la loro continuità. Promuoviamo sostenibilità attraverso piccoli, apparentemente insignificanti, gesti che si succedono in modo continuo".

3.3.3 La nozione di sostenibilità di GASTortona

Le testimonianze raccolte mostrano come anche all'interno di GASTortona sembri prevalere una concezione integrata della sostenibilità, nella quale convergono e si alimentano vicendevolmente tre diverse dimensioni: quella economica, quella ambientale e quella sociale. Fabio esprime questa convinzione affermando che

La sostenibilità che GASTortona promuove è:

- prima di tutto una sostenibilità economica, sostenibilità cioè delle relazioni economiche promosse dal GAS per suo statuto (filiera corta, distribuzione a basso impatto ambientale, valorizzazione del prodotto locale e stagionale, alleanza tra produttori e consumatori, giusta remunerazione del lavoro ed equa retribuzione del lavoro, ecc.).
- In secondo luogo una sostenibilità ambientale, intesa come protezione dell'ambiente e della sua integrità, interdipendenza uomo-natura, riduzione dell'impatto dei comportamenti umani sulla natura, riconoscimento dell'eguale dignità tra tutte le specie viventi e rinuncia ad una posizione di primato dell'uomo rispetto all'ambiente.
- Sicuramente, infine, una sostenibilità in senso sociale, intesa come rispetto dei diritti e della dignità dell'uomo, promozione dell'equità, della giustizia e dell'eguaglianza nelle relazioni umane, equità intergenerazionale e intragenerazionale.

Valentina conferma la posizione di Fabio e ne sottolinea nello stesso tempo un aspetto importante. Fa notare infatti che la nozione della sostenibilità di GASTortona non può essere ricostruita attraverso i documenti o le discussioni tematizzate del gruppo. La definizione emerge invece dallo stile quotidiano con il quale il *gasista* agisce, dal suo

cercare di tradurre nel grande quello che nel piccolo fa quotidianamente: attenzione per la conservazione dell'ambiente, attenzione particolare per la dimensione sociale della sostenibilità (per gli anelli deboli della popolazione, i

poveri, i bambini, la popolazione del Terzo mondo), attenzione per la costruzione di una diversa forma di organizzazione delle relazioni economiche, più rispettosa dell'ambiente, delle persone, più equa e più durevole nel tempo perché non basata semplicemente sulla legge della massimizzazione del profitto.

Enzo, dal canto suo, sembra non credere molto in questa integrazione tra le diverse dimensioni della sostenibilità. Riconosce invece che l'identità originaria di GASTortona era costituita da diverse anime, anime che ancora oggi convivono e che sono portatrici di concezioni diverse e non necessariamente integrate della sostenibilità.

Nel momento in cui si è costituito il GAS le motivazioni erano molto diverse. C'era un gruppo che privilegiava il biologico ad ogni costo (che metteva quindi al centro i temi della qualità degli alimenti, dell'alimentazione e del rispetto dell'ambiente); altri, invece, pensavano che il biologico dovesse coniugarsi con una ragionevolezza economica; altri ancora esaltavano la dimensione della solidarietà sociale (il dovere di offrire sostegno a imprese sociali, al terzo settore); altri ancora contestavano l'organizzazione economica dominante e cercavano in particolare un'alternativa al sistema della grande distribuzione e al condizionamento esercitato dalle multinazionali e dai grandi produttori. Quest'ultima è la motivazione dominante intorno alla quale si è riunito originariamente il GAS, e l'idea di operare per una diversa organizzazione delle relazioni economiche rimane per alcuni gasisti un'idea forte.

Tra i diversi profili della sostenibilità presenti in GASTortona, Enzo ritiene quindi prevalente quella legata alla dimensione economica.

3.3.4 La nozione di sostenibilità dei *GAS*tronauti

Alessandro, tra i fondatori del gruppo, sottolinea nella propria intervista il fatto che l'impegno dei *Gastronauti* per la messa a punto e la condivisione di una idea di sostenibilità per la quale impegnarsi sta progressivamente crescendo.

C'è ed è forte nel nostro gruppo la volontà di condividere, impegnarsi e lavorare per un progetto che vada oltre il semplice obiettivo dell'acquisto solidale. Per questo, soprattutto ultimamente i temi della sostenibilità stanno entrando sempre di più e con sempre più forza nella vita del GAS. La maggior parte di noi riconosce che c'è qualcosa nel mondo in cui viviamo che non va, che è inceppato: logiche troppo funzionali agli interessi del Nord del mondo, logiche poco orientate a tener conto delle esigenze delle generazioni future. Quindi sentiamo sempre di più il bisogno di contribuire con le nostre scelte di acquisto a promuovere una certa idea di sostenibilità.

L'idea di sostenibilità condivisa dai *GAS*tronauti è chiaramente basata sull'integrazione di tre diverse dimensioni:

- quella **ambientale**:
con le nostre scelte di acquisto cerchiamo di ridurre l'impiego delle risorse naturali e di favorirne un uso oculato, di diminuire l'impatto ambientale delle attività umane e ridurre degli sprechi, in modo da dare ad altri, in altri luoghi del mondo e in futuro, la possibilità di accedere alle risorse stesse (Alessandro).
- Quella **economica**:

Alla base della nostra idea di sostenibilità c'è senza dubbio un atteggiamento critico rispetto all'organizzazione economica attuale del nostro mondo. Siamo consapevoli della insostenibilità delle relazioni economiche attuali e auspichiamo scelte economiche più basate sulla sobrietà, la riduzione dei consumi e della spesa, la redistribuzione su basi più egualitarie delle opportunità e della ricchezza (Alessandro).

Ciò che cerchiamo di fare è cercare di spostare gli acquisti dai canali tradizionali al rapporto diretto consumatore-produttore per creare le condizioni per la completa trasparenza di tutti gli aspetti dell'acquisto, la giusta remunerazione del lavoro dei produttori, la garanzia al consumatore sulla qualità di ciò che acquista (Elisa).

- **Quella sociale:**

La dimensione fondamentale della sostenibilità per i *gastronauti* è per me quella sociale. L'idea di mondo sostenibile per cui lavorano i GAStronauti è quello di un mondo fondato sulla responsabilità, sulla giustizia sociale, sul rispetto dei diritti, sulla promozione della dignità umana e dell'uguaglianza, sul sostegno agli svantaggiati (Rosangela).

Un orientamento confermato anche da Elisa quando afferma che

un'attenzione fondamentale dei *gastronauti* è quella per l'orientamento sociale dei produttori. Scegliendo imprese impegnate nel sociale e che si ispirano a principi di responsabilità sociale, vogliamo contribuire a costruire un mondo rispettoso dei diritti, della dignità umana, della giustizia e attento ai bisogni dei più deboli.

Va sottolineato però che, come afferma Rosangela, “riuscire ad integrare le dimensioni ambientale, sociale ed economica rimane per il momento per i GAStronauti un'ambizione, un progetto e una speranza”. Troppo giovani ancora e troppo impegnati a dare al gruppo organizzazione e continuità d'azione per potersi impegnare a fondo in una riflessione su un tema così impegnativo.

In conclusione, possiamo provare a riassumere alcune caratteristiche comuni alle diverse visioni della sostenibilità che animano i quattro GAS studiati in questa ricerca. In primo luogo, come abbastanza prevedibile si tratta di visioni poco strutturate, piuttosto impressionistiche, solo abbozzate. Immagini poco *pensate*, poco collegate ad un lavoro di riflessione (sul concetto di *sostenibilità*) o meta-riflessivo e che prendono forma preferibilmente in relazione a situazioni particolari o ad esperienze vissute. Visioni che, generalmente, più che essere realmente condivise tendono ad essere latenti e *fluide*, cioè instabili, legate a equilibri momentanei che si generano e si modificano anche piuttosto frequentemente e rapidamente in relazione a situazioni contingenti.

In secondo luogo, le visioni della sostenibilità presenti nei GAS analizzati sono molteplici ma generalmente non contrastanti, anzi piuttosto coerenti. Sono visioni che, mentre solo con una certa difficoltà riescono a focalizzare cosa sia realmente sostenibile, cosa sia un mondo sostenibile, hanno invece alle spalle definizioni molto più chiare e univoche di che cosa sia insostenibile nelle nostre società. Anche nei GAS, così come storicamente, il concetto di *sostenibilità* tende cioè ad emergere, come ha osservato Bybee (1991) “per via negativa”, come risultato delle analisi sulle situazioni di emergenza (locali, regionali o planetarie) che prendono forma e che minacciano gravemente il

futuro delle comunità e, in alcuni casi, dell'intera umanità. Anche nei GAS, la difficoltà a passare da questo giudizio critico sulla realtà ad una definizione univoca e condivisa di *sostenibilità* è abbastanza evidente.

Più che essere legati ad un concetto dato, definito, i GAS sembrano impegnati a far emergere e a rinegoziare continuamente una visione della sostenibilità. La loro è, coerentemente con la definizione di *Caring for the Earth*, una visione emergente, un universo di valori etici negoziati a livello comunitario ai quali ispirare i rapporti uomo-natura e uomo-uomo. Non una nozione scientifica rigida, ma un processo di continua ridefinizione e riadattamento del modo di concepire il rapporto tra sistemi e processi ambientali, sociali, economici e culturali.

Al centro della visione della sostenibilità dei GAS sembra esserci quello che per *Caring for the Earth* è il bisogno di migliorare la qualità di vita dell'uomo nel rispetto della capacità di rigenerazione della Terra. Una visione basata cioè sulla prospettiva dell'*equilibrio* fra l'uomo e l'ecosistema, sulla convinzione che le opportunità economiche e sociali dalle quali dipende la qualità della vita dell'uomo non possano costituire una minaccia per il sistema naturale.

Nello stesso tempo, questa visione sembra essere piuttosto lontana da quella che nel primo capitolo della prima parte di questo lavoro abbiamo definito la prospettiva della *sostenibilità debole*. Quella dei GAS è una visione che tende a considerare non compatibili crescita economica e conservazione del capitale naturale, che non accetta di concepire la natura semplicemente come un deposito di materiali di consumo e teorizza la necessità di preoccuparsi per la sua conservazione, che non crede che la conservazione della natura possa essere subordinata all'obiettivo della crescita economica, che mette in discussione il modello economico mercatista e liberista ed afferma la necessità di un cambiamento radicale di paradigma economico.

La visione della sostenibilità dei GAS presuppone quindi una riflessione critica sul concetto di *sviluppo*: lo sviluppo è veramente tale non se produce crescita quantitativa dei volumi delle merci prodotte e circolanti, ma se è capace di generare benefici effettivi per le persone e per gli ecosistemi nella prospettiva di un futuro responsabile e di una concezione della Terra come Patria comune del genere umano.

Quella dei GAS sembra una visione vicina, almeno come aspirazione, a quella della cosiddetta *sostenibilità integrale*. Afferma infatti una visione della sostenibilità che, pur riconoscendo assoluta centralità alla dimensione ambientale (quella che *Caring for the Earth* definisce "sostenibilità ecologica", intesa come il dovere di prendersi cura della natura), va ben al di là di essa e le affianca aspetti quali:

- la **sostenibilità sociale**, intesa come il dovere di prendersi cura gli uni degli altri e di operare per una maggiore giustizia sul piano sociale, per la giustizia intergenerazionale, per il rispetto della dignità e dei diritti dell'uomo, per il benessere mentale, spirituale e fisico, per la *promozione* della diversità umana (in tutte le sue forme, biologiche, culturali, sociali, economiche, politiche).
- L'**empowerment locale** e la crescita dei processi di partecipazione democratica a livello comunitario (anche attraverso la regionalizzazione dei sistemi socio-economici), che vengono considerati la *condicio sine qua non* per un profondo cambiamento nei modelli di sviluppo di riferimento.
- La **sostenibilità economica**, definita come la capacità di creare profitti senza compromettere però la sostenibilità sociale ed ambientale, che viene identificata come lo strumento indispensabile per garantire la realizzazione della *sostenibilità ecologica* e di quella *sociale*.

La sostenibilità viene così intesa come *sviluppo comunitario sostenibile* o, come direbbe Sauvé, “sviluppo di società responsabili”: un processo di capacitazione locale in grado di accrescere la capacità delle persone di assumere il controllo delle proprie vite e delle condizioni da cui esse dipendono, partecipare ai processi decisionali relativi alle questioni e ai problemi che li riguardano e aumentare la propria capacità di collaborare per la soluzione di quegli stessi problemi.

Una visione della sostenibilità che si avvicina per diversi aspetti alla prospettiva dello *sviluppo umano sostenibile* (teorizzata per la prima volta probabilmente nel 1992 in *Beyond the Limits: Global Collapse or a Sustainable Future*): che mette in discussione il paradigma economico dominante e l’idea di sviluppo come crescita economica; che invita a prendere le distanze in modo netto dalle tendenze dominanti nella realtà attuale; che nega l’identificazione tra sviluppo e crescita e propone una nuova definizione dello *sviluppo umano* come integrazione tra dimensione ambientale, sociale, culturale e, anche, economica; che mette in discussione visioni del mondo e modelli di sviluppo centrati sul credo dello sviluppo economico (limitato o illimitato che sia) e pone al centro della discussione nuove istanze legate al benessere personale e collettivo, all’equità sociale, alla pace e ai limiti ecologici allo sviluppo.

Vivere in modo sostenibile significa per i GAS ricercare l’armonia con le altre persone e con la natura, essere capaci di condividere e collaborare, sapersi prendere cura della natura rispettandola nei suoi diritti ed evitando di sfruttarla oltre le sue capacità di rigenerazione, rifiutare una visione del mondo che vede l’uomo dominante sulla natura e la crescita economica prevalere sugli obiettivi di sviluppo umano e di tutela ambientale e promuovere invece una nuova concezione che vede il futuro dell’uomo come inseparabile dal futuro della natura.

3.4 I GAS e l’orientamento al futuro

Per quanto riguarda l’orientamento al futuro e l’impegno dedicato ai processi di *futures envisioning* (elaborazione, confronto ed eventuale condivisione di immagini di un mondo futuro per il quale agire), praticamente nessuno spazio viene riservato a questo tema nelle diverse attività promosse dai GAS. Nelle riunioni periodiche e in occasione di altre attività osservate non ci sono mai stati momenti dedicati intenzionalmente ed in modo esplicito ad una riflessione sull’idea di futuro condivisa dal gruppo o sulla utilità delle iniziative messe in pratica dai GAS qui ed ora per la costruzione di una certa idea auspicata del futuro.

L’attenzione dei *gasisti* sembra invece essere molto centrata sul presente, ovviamente, data l’ispirazione di fondo del movimento *gasista*, non per finalità di tipo egoistico o edonistico. L’impegno dei GAS si concentra sul cosa fare qui ed ora per garantirsi acquisti critici, equi e solidali, per risolvere problemi urgenti e gestire situazioni contingenti. L’impegno fondamentale è quello di far funzionare il GAS nel presente, in modo da garantirgli continuità ed efficacia in vista della realizzazione di quella idea delle relazioni sociali ed economiche, di quel modello di interazione con l’ambiente e di uso consapevole delle risorse, intorno al quale il gruppo si riunisce e per la cui affermazione si impegna.

L’analisi dei documenti conferma sostanzialmente questa impressione. I riferimenti al futuro sono episodici e, tutto sommato, poco significativi. In particolare, questi riferimenti sono presenti esclusivamente negli statuti (di GAS Pavia e GAS Tortona), dove tra le finalità delle associazioni vengono indicate:

- sostenere, promuovere e diffondere i valori della pace, della nonviolenza, della solidarietà e della tutela dell’ambiente per la **costruzione di una civiltà armoniosa tra tutti gli esseri viventi.**

- **Incentivare un sistema economico e sociale basato sulla decrescita dei consumi e su una maggiore consapevolezza dei bisogni essenziali dell'uomo, in contrapposizione all'attuale modello di crescita liberista;**
- (...)
- Favorire l'acquisto di prodotti del circuito equo e solidale (...) al fine di **contribuire allo sviluppo dei popoli del sud del mondo.**

Un'idea di futuro che insiste quindi sull'eguale dignità di tutti gli esseri viventi che popolano il pianeta, umani e non, e sulla necessità di una loro convivenza armoniosa. Che auspica la messa in discussione di un modello economico *sviluppista* per favorire invece l'affermazione di una nuova prospettiva basata sulla decrescita dei consumi, la capacità di rimettere a fuoco i veri bisogni essenziali dell'uomo, il riequilibrio dei rapporti tra Nord e Sud del mondo.

Va però sottolineato che questi riferimenti al futuro sono gli stessi per i due GAS e sono contenuti in documenti sostanzialmente identici. Si tratta infatti di documenti-modello predisposti da altri soggetti (la Rete GAS che li mette a disposizione di tutti gli associati come modelli di riferimento), modelli che le due associazioni hanno adottato formalmente adattandoli solo parzialmente alle proprie esigenze organizzative ed operative. È pertanto comprensibile che l'adesione ai principi ed alle finalità in essi contenuti, incluso l'impegno ad elaborare immagini del futuro per la cui realizzazione impegnarsi, risulti debole e poco vincolante.

GASVoghera e GAStronauti, come abbiamo visto, non dispongono di documenti.

Le interviste in profondità realizzate confermano sostanzialmente questo profilo comune ai quattro GAS studiati. Molte tra le persone intervistate sottolineano come sia importante per l'esperienza *gasista* l'orientamento al futuro, l'auspicio di un futuro migliore e l'impegno per la sua realizzazione. Mettono in evidenza, in particolare, l'importanza che hanno avuto per la nascita dei singoli GAS due elementi: un forte investimento progettuale sul futuro e la speranza di poter contribuire con il proprio impegno ad immaginare un futuro diverso e a creare, con il proprio agire quotidiano, le condizioni per la sua realizzazione. Patrizia di GASVoghera afferma a questo proposito

Faccio questo perché servirà domani è un modo di pensare assolutamente proprio di chi ha avviato l'esperienza di GASVoghera. Pensare secondo una prospettiva temporale lunga, nell'ottica della continuità di certi processi, impegnarsi per dare un'opportunità a chi verrà dopo di noi, immaginare un mondo diverso, altro, da quello attuale e agire per la sua realizzazione sono state istanze proprie del GAS nella sua fase iniziale.

Giorgio di GASVoghera vede addirittura questo forte orientamento al futuro come un fattore insito nel codice genetico di GASVoghera e, più in generale, nell'esperienza *gasista* in quanto tale e afferma "Nell'agire del GAS c'è senza dubbio una forte attenzione per la promozione delle condizioni per la continuità in futuro del genere umano e dell'ecosistema ambientale. Questa sensibilità è insita nel fatto stesso di essere GAS". Dal punto di vista di GASPavia, Ettore ribadisce che "Il tema del futuro è sicuramente un tema centrale, probabilmente quello che, almeno in parte, ha fatto partire lo stesso movimento dei gruppi di acquisto".

Nello stesso tempo, praticamente tutte le persone intervistate sottolineano l'esigenza di un chiarimento, il bisogno di fare chiarezza sul senso vero, profondo, di questo investimento sul futuro implicito nei valori di riferimento dei *gasisti*, nelle loro scelte, nei loro stili di vita. È evidente, come

ci fa notare Ettore di GAS Pavia, che i GAS non hanno un'idea chiusa, definita, rigida di futuro, di come dovrebbe essere il futuro.

Non c'è all'interno del GAS un'idea definita di futuro, un progetto o un modello auspicabile di organizzazione della società e delle relazioni che si desidera realizzare nel futuro. L'idea di futuro è qualcosa che per noi è in corso di costruzione, continuamente in via di definizione e di ri-definizione.

Il GAS, ogni GAS, è perciò uno spazio nel quale visioni diverse si incontrano, dialogano, si ibridano, sono impegnate nella ricerca di una sintesi condivisibile ma sempre provvisoria. Questo incontro-confronto rimane però sempre implicito, non detto, avviene quotidianamente attraverso il fare, il collaborare per definire e risolvere problemi concreti. L'esigenza dei *gasisti* di dare forma alle diverse immagini del futuro che si confrontano all'interno dei GAS, di esplicitare e tematizzare in modo più rigoroso e continuo questo aspetto tende a rimanere perciò aperta, irrisolta.

Nello stesso tempo, le interviste mettono in evidenza una difficoltà: questo bisogno di fare chiarezza viene continuamente rinviato, mai realmente messo al centro dell'attenzione. E ciò produce effetti non particolarmente positivi per la vita dello stesso GAS. Jacopo di Gas Pavia osserva, a questo proposito, che

La discussione sugli aspetti più teorici, sui problemi di principio, valoriali, è un aspetto sul quale il GAS incontra le maggiori difficoltà. E questo è un problema, perché dal chiarimento di questi aspetti potrebbe forse derivare anche una maggiore efficacia nell'affrontare le questioni pratiche con le quali il GAS si deve quotidianamente confrontare.

La percezione di come le scelte che i *gasisti* compiono nel presente potrebbero contribuire a costruire domani una certa idea di mondo è sempre piuttosto vaga, di sfondo, mai in primo piano. Spesso infatti ci si rende conto che i valori ai quali ci si ispira, gli scopi che si vogliono conseguire ed i criteri d'azione conseguenti sono confusi, sovrapposti; che le priorità non sono chiare; che le scelte e i comportamenti sono a volte incoerenti proprio a causa di questo continuo rinvio di una doverosa riflessione condivisa.

Il chiarimento auspicato viene però continuamente rinviato, rimane sullo sfondo e in una dimensione del tutto implicita, a causa dell'insufficienza delle energie disponibili, della mancanza di strategie e tecniche opportune attraverso le quali facilitare i processi di *future's envisioning*, ma soprattutto dell'urgenza del fare quotidiano. Come osserva Patrizia di GAS Voghera,

La gestione pratico-organizzativa del GAS porta però a concentrarsi essenzialmente sul contingente, sul qui ed ora e a perdere un po' di vista la dimensione del progetto, del cambiamento, del domani. Gli spazi di confronto sui valori e sugli stili di pensiero sono talmente ristretti che è difficile sapere cosa pensino le persone entrate nel GAS in fasi successive.

Enzo di GAS Tortona offre un'altra possibile lettura di questa difficoltà:

Non ci sono momenti di discussione, confronto, dialogo su questi temi. Credo che il bisogno e la volontà di andare in questa direzione ci siano, siano diffuse. Però non si arriva mai a parlarne. Quando si propongono temi di questo genere poi non si arriva mai a dar corso alla discussione. Non so perché, forse perché qualcuno non vuole, forse perché si rischia di scendere in politica (e questo potrebbe creare

divisioni nel gruppo). Credo che sarebbe assolutamente opportuno confrontarsi sul futuro che auspichiamo, ma non si arriva mai a farlo.

La difficoltà a tematizzare il futuro sarebbe cioè il risultato da un lato di una diffusa resistenza a passare dall'agire concreto alla riflessione teorica sui principi dell'agire; dall'altro del timore che l'ingresso di prospettive politiche più esplicite possa rompere l'unione del gruppo che si regge proprio sul fare insieme delle cose concrete. Valentina di GASTortona rafforza questa lettura quando afferma che

C'è sicuramente un bisogno di portare alla superficie questi temi, di fare chiarezza. Questo bisogno però emerge ma non viene mai portato a compimento, il percorso di chiarificazione si arresta. Un po' perché ci sono delle resistenze (persone che non hanno piacere che il gruppo si impegni in discussioni troppo teoriche), un po' perché i problemi pratici, in particolare gli ordini, le consegne, lo stoccaggio, ecc., tendono ad occupare tutto lo spazio.

Roberta di GASPavia offre invece una possibile lettura alternativa di questa difficoltà a focalizzare in modo esplicito il tema del futuro:

Nel GAS non si parla mai dei massimi sistemi, quindi anche del futuro che auspichiamo. La ragione fondamentale è che non ammettiamo a noi stessi che ciò che facciamo è una goccia nel mare, perché se ci dovessimo ammettere questo ci demotiveremmo molto. Domande esplicite sul futuro potrebbero avere risposte molto dolorose, annichilenti per la nostra motivazione. Credo che i gasisti siano un po' dei *guerrieri della contemporaneità*, e la nostra strategia emotiva sia quella dei piccoli passi, credere nella importanza di ciò che si fa per darsi coraggio e continuare nel nostro impegno.

Di fronte ad un presente insoddisfacente e ad un immaginario diffuso del futuro dominato da visioni cupe, negative, catastrofiche, il *gasista* rinuncia a mettere a tema in modo esplicito il futuro per rafforzarsi nella convinzione di contare, di poter fare veramente qualcosa per un futuro migliore.

Le domande sul futuro, su quale futuro vorremmo e su come fare in modo che esso si realizzi rimangono però vive e importanti, una spinta essenziale per l'impegno *gasista*:

L'impegno ad immaginare il futuro credo che sia centrale nella sensibilità del *gasista*: un impegno così forte, un investimento così forte per un progetto, sarebbero del tutto anti-economici se fossero tutti esclusivamente centrati sul presente. Il GAS guarda avanti, porta avanti una grande utopia. (...) I gasisti non hanno un rapporto fatalistico con il futuro. Essere *gasista* è nella quotidianità molto faticoso e farsi carico di questa fatica obbliga a credere di poter incidere in qualche modo sulla realtà, di poter fare qualcosa per cambiare le cose. Questo, credo, rende così forte e non fatalistico l'investimento progettuale sul futuro del *gasista*. Il *gasista* tende ad avere un rapporto tragico con il futuro, a sentirsi in qualche modo un *eroe*, capace di non disperarsi di fronte alla negatività delle prospettive future e di prendersi la responsabilità di far sì che le cose possano andare diversamente. Una visione del futuro preoccupata, che alimenta però un senso tragico del compito e della responsabilità. (Roberta di GASPavia).

Sebbene sotto traccia, non dichiarato, questo impegno contribuisce da un lato a dare senso alle azioni quotidiane alle quali i *gasisti* si dedicano. Dall'altro, li rende protagonisti di veri e propri

percorsi di educazione al futuro e per il futuro che si realizzano nella quotidianità delle azioni e delle relazioni:

Non mi è mai capitato di chiedermi con altri gasisti come sarà il mondo tra 50 anni. È una domanda che è sotto traccia e che anima i nostri comportamenti: fare educazione nelle scuole, voler contagiare la società civile, voler gemmare altri GAS sono tutti obiettivi dietro i quali si muove un interesse per il futuro e un'idea di futuro. Educiamo per il futuro, senza però esserci mai interrogati in modo aperto ed esplicito su quale sia il futuro che auspichiamo” (Roberta di GASPavia).

Il rapporto dei *gasisti* con il futuro, il loro impegno a immaginare il futuro e a costruirlo, non è perciò mediato dalle letture, dalla riflessione teorica o dal confronto esplicito sulle immagini del futuro che sono presenti e si confrontano nel GAS. Esso prende forma ancora una volta attraverso il fare, attraverso la scelta dei gesti e delle azioni quotidiane che contengono già implicita un'idea del futuro e che contribuiscono già ora a costruirla. Ettore di GASPavia è convinto che

nel momento in cui scegliamo un produttore, o un prodotto, o una metodica di produzione in qualche modo stiamo già orientandoci implicitamente verso una certa immagine del futuro. In sostanza, attraverso i nostri atti di consumo e le nostre scelte noi confrontiamo, sebbene in modo indiretto, delle immagini del futuro. (...) L'attenzione al futuro, alle conseguenze future delle proprie azioni, nasce per il gasista dal suo impegno pratico, dal suo fare, dalle semplici azioni nelle quali si impegna. È questo che lo porta a mettere a fuoco, insieme al significato di queste sue azioni, anche le conseguenze future di esse e l'idea di futuro che esse sottendono.

Valentina di GASTortona conferma questo orientamento affermando: “gli stili di consumo e di vita, la scelta di partecipare a certe iniziative o la circolazione/condivisione di certi materiali o esperienze che sottendono una forte attenzione per il futuro è il sintomo di un'attenzione forte e continua, sebbene indiretta, per questi temi”. Dal canto suo, Rosangela dei GAStroNauti osserva che

Attraverso le nostre scelte e i nostri stili cerchiamo di contribuire a creare condizioni ambientali, sociali, economiche migliori, destinate a durare nel tempo e a poter essere condivise dal maggior numero di persone possibile. Le nostre scelte non sono tanto legate a un desiderio edonistico, alla possibilità di provare piacere dal consumare prodotti buoni, vari, particolari, ecc.. Sono piuttosto legate al desiderio di poter contribuire a costruire un futuro migliore.

Alessandro dei GAStroNauti va ancora oltre, e insiste sul carattere critico e alternativo del progetto di futuro implicito nell'agire quotidiano dei *gasisti* e sulla portata globale dell'impegno *gasista* e afferma

C'è una corrispondenza molto significativa tra il modo critico in cui noi Gastronauti analizziamo il mondo contemporaneo e il fatto che sentiamo in modo forte la responsabilità che ci compete, il fatto che siamo chiamati ad agire in prima persona e responsabilmente contrastare alcune tendenze visibili. Siamo consapevoli del fatto che il nostro agire nel piccolo e nel locale può contribuire in modo significativo a un cambiamento globale.

Elisa, infine, propone una lettura estremamente interessante affermando:

Non c'è nel GAS una riflessione strutturata sul futuro. C'è un orientamento che emerge e si realizza attraverso il fare, l'affrontare problemi spicci e il maturare, proprio in rapporto a questi comportamenti, uno sguardo orientato al futuro. Proprio per questo, questo orientamento è così radicato nel GAS e nei gasisti che diventa naturale, normale.

Vivere da *gasisti*, rapportarsi al futuro in modo pratico, concreto affrontando e risolvendo quotidianamente problemi è la miglior forma di educazione al futuro e per il futuro. Più di qualsiasi lezione, trattazione o discussione in termini teorici, più della lettura di qualsiasi saggio, l'esperienza concreta può aiutare ad assumere la responsabilità del futuro e a tradurre questa presa di coscienza in atteggiamenti e stili di vita profondamente radicati nell'individuo. Le parole di Giorgio di GASVoghera sono probabilmente quelle che meglio riassumono questo prospettiva:

Certo però che se devo pensare al futuro, lo immagino come un mondo nel quale tutto si fa con lo stile del GAS. Anche se il GAS, per qualche ragione, domani non esistesse più, il mondo ideale, quel mondo per il quale il *gasista* si impegnerebbe, è un mondo caratterizzato dallo stile gasista. Il futuro si identifica con lo stile GAS.

Il GAS diventa così non solo uno spazio nel quale si immagina come potrebbe/dovrebbe essere il futuro, ma anche il modello di riferimento per immaginare un futuro possibile e auspicabile che giorno per giorno siamo impegnati a costruire. Il GAS è cioè uno spazio nel quale si immagina il futuro, si pensa un mondo diverso, praticandolo giorno per giorno. E questo modello è così profondamente interiorizzato da poter sopravvivere anche ad un'eventuale fine del GAS stesso.

Il GAS, l'esperienza di vita del GAS, diventa così una occasione eccezionale per immaginare un mondo diverso e migliore, per fare *future envisioning* in modo diretto vivendo già oggi ciò che si ritiene auspicabile per il domani e per un mondo migliore.

Un altro aspetto interessante è quello dell'origine di questo investimento sul futuro che è caratteristico dei *gasisti*. Certamente una prima spinta è quella che viene da un giudizio fortemente critico sul presente, sull'insostenibilità dal punto di vista ambientale, economico e sociale dei modelli di organizzazione messi in atto dalle comunità umane.

L'idea di futuro per la quale il GAS si impegna e opera è comunque un'idea che si fonda su un atteggiamento fortemente critico rispetto al presente, al qui ed ora. Il nostro GAS, ma in generale l'esperienza dei GAS, nasce per differenza, per presa di distanza e volontà di superare il presente e i suoi modelli di riferimento per quanto riguarda l'organizzazione dell'economia, delle relazioni sociali e politiche, dei rapporti interpersonali e della stessa relazione con la natura (Giorgio di GASVoghera).

“Ognuno di noi dovrebbe capire che le cose come stanno andando ora non possono durare, non hanno futuro” (Enzo di GASTortona).

Ciò non significa però che i quattro GAS studiati appartengano a quella tipologia che fa del boicottaggio (di singole realtà produttive o distributive o dell'intero sistema capitalistico) la propria cifra caratteristica. I documenti, l'osservazione delle attività, le interviste hanno infatti mostrato chiaramente una vocazione alla costruzione, ad immaginare e costruire un'alternativa al mondo presente che sia però anche in grado di saperne recuperare gli elementi di positività. Un atteggiamento costruttivo che Alessandro dei Gastronauti e Roberta di GASPavia hanno così

efficacemente sintetizzato: “La nostra vocazione La vocazione dei Gastronauti non è tanto orientata al boicottaggio, quanto piuttosto alla costruzione, a costruire le condizioni per un mondo ed un futuro diversi e migliori”; “L’idea di futuro che abbiamo è, per quanto debole, non costruita sull’antagonismo, sull’idea di boicottaggio di qualcosa di esistente e di insoddisfacente. È invece basata sulla proposta, su un’idea positiva”.

D’altro canto, alla base dell’orientamento dei GAS al futuro c’è anche un’altra motivazione, inversa ma complementare a quella critica di cui abbiamo sin qui parlato.

Le scelte che facciamo, i nostri stili di vita, non sono però legati semplicemente alla possibilità di avere qui ed ora una qualità della vita migliore. Sono anche legati all’idea di poter contribuire attraverso le nostre scelte e i nostri comportamenti a garantire in futuro una qualità ambientale migliore, relazioni sociali più eque, una migliore distribuzione della ricchezza, un’economia più sostenibile (Elisa dei GAStronauti).

Come osserva Raffaele di GASVoghera, i *gasisti* si occupano del futuro per immaginare e provare a costruire un mondo migliore per il maggior numero di persone possibile e per l’ambiente nel suo complesso: “Per il GAS è fondamentale l’idea del miglioramento della qualità della vita. Il miglioramento che il GAS si propone non è però ristretto solo al gruppo, né al contesto territoriale. È invece esteso alla promozione di un miglioramento della qualità della vita per la comunità umana planetaria”. Ettore di GASPavia a sua volta insiste sul fatto che nell’idea condivisa di futuro che sta alla base dell’esperienza del suo GAS

in prima posizione metterei l’ambiente, la conservazione ambientale, l’uso equilibrato delle risorse. Poi parlerei del rispetto dell’uomo, quindi dell’idea di un futuro nel quale giustizia, equità, dignità umana possano realizzarsi. È evidente però che, proprio perché l’uomo non è mai separabile dall’ambiente nel quale vive, si tratta di aspetti fortemente integrati, che si richiamano continuamente.

Come abbiamo già potuto notare dalla discussione del secondo questionario, il futuro sostenibile auspicato dai *gasisti*, soprattutto da quelli di GASTortona, è anche un futuro di sobrietà e di decrescita. Ce lo ricorda Enzo quando afferma che

dobbiamo capire che per vivere meglio, in un mondo che ha dei limiti, è necessario saper ridurre le proprie pretese, rispettare il prossimo, cercare di vivere più serenamente, nel rispetto reciproco, nella collaborazione. Il futuro ci sarà nella misura in cui impareremo a convivere rispettosamente tra umani, con l’ambiente, con gli animali. Si vive bene in un rapporto equilibrato con l’ambiente e sereno e collaborativo con le altre persone. Se vogliamo che le generazioni future e il pianeta abbiano una possibilità dobbiamo riflettere su cosa sono il benessere, il progresso cos’è la qualità della vita.

Vale la pena, infine, di sottolineare un altro aspetto che emerge con molta chiarezza da tutte le interviste effettuate. L’educazione ispirata ai principi della sostenibilità esprime la convinzione che una delle cause principali della insostenibilità del mondo attuale è costituita proprio dalla tendenza sempre più diffusa a *pensare a breve termine*. Per essere capaci di futuro, per poter costruire un futuro sostenibile è invece necessario contrastare la “ipertrofia del presente” (Innerarity, 2007) ed educare un nuovo stile di pensiero, quello del *pensiero lungimirante*, a lungo termine. Nel corso delle interviste, i *gasisti* hanno riconosciuto lo stile del *pensiero lungimirante* come quello caratteristico dei GAS. “Pensare a lungo termine, nella consapevolezza delle conseguenze future

delle nostre azioni, è senza dubbio lo stile di pensiero proprio del GAS e dei *gasisti*” (Giorgio di GASVoghera); “Lo stile di pensiero dei *gasisti* è certamente quello del pensare a lungo termine, del dare continuità nel tempo a delle idee, a dei progetti, a degli stili di vita” (Raffaele di GASVoghera); “Lo stile di pensiero del *gasista* di GAS Pavia credo che sia uno stile orientato al futuro. Mi pare anzi che il GAS sia una delle poche realtà dove ciò avviene, dove non si agisce solo per finalità immediate” (Jacopo di GAS Pavia); “Una delle caratteristiche dei *gasisti* di GAS Tortona è sicuramente quella di *pensare a lungo termine*, uno stile attento alle conseguenze future dei propri atti. (...) È innegabile che si valuta, si sceglie e si agisce con uno sguardo al futuro, per un’idea di futuro da costruire” (Fabio di GAS Tortona). “Credo che lo stile di pensiero caratteristico dei *gasisti* possa essere definito uno stile attento al lungo termine” (Valentina di GAS Tortona).

Dalle interviste è però emerso un risultato ancora più significativo: i *gasisti* intervistati hanno costruito collettivamente una definizione interessante di questo stile di pensiero, una definizione che attraverso le loro parole potremmo riassumere così:

Pensare a lungo termine vuol dire che con le azioni che compiamo oggi possiamo evitare sviluppi negativi in futuro. Oppure, che con le scelte che compiamo oggi possiamo contribuire a costruire un futuro migliore. Pensare a lungo termine significa cioè riflettere sulle conseguenze future, a lungo termine, delle nostre azioni; non limitarsi all’oggi o a un futuro a breve termine per decidere cosa fare e cosa non fare. Pensare guardando a un arco temporale lungo, alle conseguenze a lungo termine, è lo stile caratteristico dei Gastronauti, perlomeno di quelli che partecipano attivamente e costantemente alla vita del GAS e che contribuiscono in modo significativo a definire l’identità specifica di esso (Alessandro dei GAStronauti).

Pensare a lungo termine significa adottare uno stile attento alle conseguenze future dei propri atti. I *gasisti* sono molto attenti ad una prospettiva di lungo termine, a rinunciare a qualcosa oggi per costruire qualcosa di desiderabile domani, anche in una prospettiva lunga. Hanno la tendenza ad investire sui risultati futuri, a investire sul futuro, valutare l’auspicabilità di alcune scelte e comportamenti oggi dalle conseguenze future che potranno produrre (Fabio di GAS Tortona).

Cerchiamo di praticare uno stile di vita meno impattante, critico, attento a certi valori sociali, ambientali. C’è in noi la speranza che questo stile possa diffondersi e durare, ci vogliamo credere perché si tratta di una cosa bella che come tale speriamo, crediamo, che possa durare. Diciamo che una delle ragioni per cui facciamo ciò che facciamo è che speriamo possa durare e possa produrre effetti a lungo termine sull’ambiente, sulla società, sull’economia. Nelle nostre scelte c’è un’attenzione non solo per le conseguenze qui ed ora dei nostri atteggiamenti/azioni, ma anche per gli effetti futuri positivi che esse potranno produrre (Valentina di GAS Tortona).

Non limitarsi a godere qui ed ora delle proprie scelte, ma ragionare in termini di continuità nel tempo e di capacità di prefigurare stati futuri auspicabili (per noi, per l’ambiente, per la comunità umana) per i quali impegnarsi. Valutare scelte, decisioni, ecc. per le conseguenze a lungo termine che esse determinano è uno stile caratteristico del nostro GAS. Ci sono, evidentemente sensibilità, diverse, ma mi pare di poter dire che l’edonismo non è l’atteggiamento prevalente. Prevale

invece un'attenzione alle conseguenze future, per sé e per gli altri, delle proprie scelte (Raffaele di GASVoghera).

“Pensare a lungo termine significa avere una speranza di poter dare continuità alla specie umana, all'ecosistema planetario nel suo complesso, a relazioni sociali in grado di promuovere giustizia, diritti, equità” (Jacopo di GAS Pavia).

In conclusione, dalla nostra immersione nella vita e nei modi di pensare *gasisti* sembrano emergere significativi punti di convergenza tra l'atteggiamento verso il futuro caratteristico dei GAS e l'educazione al e per il futuro così come viene teorizzata dal paradigma della sostenibilità.

Prendersi cura del futuro significa prima di tutto assumersene la responsabilità. E questo è un dovere, un'esigenza essenziale della condizione esistenziale odierna dell'uomo. Di fronte al crescere dell'incertezza e delle crisi aumenta il bisogno di lavorare sulle proprie rappresentazioni, i bisogni, le speranze da un lato, sul dialogo tra le immagini alternative del futuro elaborate da individui e comunità dall'altro.

Essere capaci di futuro significa saper avviare un cambiamento nei modelli e negli stili di vita in vista di scenari futuri possibili e auspicabili.

Pensare il futuro, in particolare immaginare e confrontare ipotesi alternative sul corso futuro del mondo, non è un impegno fine a se stesso. Significa invece assumere qui ed ora l'impegno di agire per orientare il corso futuro degli eventi verso fini desiderabili e sostenibili.

Pensare il futuro significa oggi accettarne la *espansione*, sia nel senso di moltiplicazione degli scenari possibili (pluralità dei futuri), sia nel senso che il futuro è già nel presente, i suoi segni possono essere letti già nel presente.

Prendersi cura del futuro vuol dire saper assumere uno sguardo laico, uno sguardo aperto alla diversità, capace di valorizzare e confrontare interpretazioni diverse del futuro sulla base sempre però della necessaria relativizzazione di ognuna di esse.

Il bisogno di prendersi cura del futuro è direttamente collegato alla volontà di contrastare l'ipertrofia del presente, di superare un atteggiamento fatalista, per riappropriarsi invece della capacità di immaginare stati non ancora esistenti ma comunque possibili, ragionevoli, auspicabili, sostenibili.

3.5 I GAS: uno spazio per l'educazione alla sostenibilità delle relazioni umane

*Quando estás con otra persona no ejerzas ningún poder,
ejercita un poco tu saber y, sobre todo, ponle a esa
relación todo el sabor posible*

(M. Novo, “Espacio, espacio ...”, p. 102)

La nostra ricerca mostra come la dimensione relazionale sia un aspetto assolutamente centrale dell'esperienza dei GAS, una dimensione molto importante anche per il prender forma di una immagine della sostenibilità.

Da molte interviste, dall'osservazione delle varie attività e dai colloqui informali è emerso con molta chiarezza che nell'esperienza del GAS i *gasisti* vedono una opportunità eccezionale, unica,

per costruire relazioni interpersonali nuove, vere, autentiche, profonde, gratuite. Per esempio, Fabio di GASTortona è convinto che

il GAS è stata l'occasione per incontrarsi, riconoscersi, costruire rapporti umani solidi di amicizia e collaborazione. Si è trattato di una forma di educazione alle relazioni e, soprattutto, di educazione all'apertura verso il prossimo, al dialogo, al rispetto, all'accoglienza, al confronto, alla condivisione di valori ed esperienze importanti.

Di più, per molti *gasisti* il vero valore aggiunto dell'esperienza dei GAS, ciò che essi cercano in essa, è proprio questa possibilità. Per alcuni, vivere relazioni più autentiche diventa addirittura la vera ragion d'essere della propria esperienza *gasista* (addirittura più importante degli stessi acquisti solidali), mentre per altri questa nuova qualità delle relazioni è la pre-condizione che rende possibile realizzare l'obiettivo statutario del GAS, cioè l'acquisto.

È evidente che in questo modo il GAS tende a diventare un contesto dove le persone hanno l'opportunità di educarsi, praticandola, ad una nuova qualità delle relazioni interpersonali e ad una nuova capacità di costruirle e viverle. Parafrasando ciò che Maria Novo ha affermato a proposito delle Banche del Tempo (Novo, 2010, p. 86), i GAS aiutano a ricostruire l'interscambio personale e comunitario che si sta perdendo nelle nostre società, sono un sistema molto interessante ed innovativo di scambio di servizi senza uso di denaro, una *economia non monetaria*, nella quale il tempo, la disponibilità e la solidarietà sono le unità che vengono scambiate. La regola aurea dei GAS è coniugare l'utilità con il piacere e la solidarietà. In altre parole, fare con entusiasmo e piacere e con una finalità etica e sociale ciò che altrimenti si farebbe solo per interesse.

Il consumo critico, la missione fondamentale dei GAS, funziona come *lente pedagogica* per il ripensamento delle connessioni sociali e delle relazioni interpersonali, per la costruzione di nuovi modelli di esercizio della corresponsabilità sociale che dall'interno del gruppo tendono, almeno nelle ambizioni dei *gasisti*, a colonizzare contesti sociali progressivamente più ampi (dalla dimensione locale, a quella nazionale, a quella planetaria). Si tratta di gruppi che vengono tenuti insieme da rapporti orizzontali di reciprocità e cooperazione. Contesti dove si generano, con una certa continuità, fiducia interpersonale (non solo tra i membri dello stesso GAS, ma anche in senso più generale nei confronti degli *altri*), capacità di partecipare attivamente e di assumere responsabilità, e dove si scoraggiano atteggiamenti di delega e di disimpegno. In termini più sintetici, dove si genera *capitale sociale*.¹⁴⁰

Il *bene* principale che si acquista attraverso il GAS è quello della *relazione*. Il prezzo o la qualità del prodotto che si acquista può essere eguale o molto vicino a quello offerto da negozi del biologico o da cooperative del solidale più tradizionali. Ma ciò che non ha prezzo, la spinta decisiva a far parte di un GAS, sono le relazioni di solidarietà e di cura del tutto gratuite che si stabiliscono e il senso di identità e di appartenenza che si costruiscono attraverso di esse. Come afferma Alessandro dei GASronauti,

Il motto del mio GAS potrebbe essere: condividere la nostra vita aiutandoci. L'aspirazione è forse quella di tornare un po' al senso della comunità e della condivisione caratteristico delle corti (nel senso di cortile, aia) del passato. Relazioni umane autentiche, spontanee, sentite, non regolate da codici o accordi ma semplicemente praticate da persone unite da vincoli affettivi e di solidarietà. Questo desiderio di relazioni vere e solidali è sicuramente oggi un elemento di unione forte del gruppo, (...) maturato progressivamente attraverso la conoscenza

¹⁴⁰ Inteso come la struttura di relazioni fiduciarie capace di favorire la cooperazione. (Mutti, 1998)

e la collaborazione. Personalmente, ho conosciuto più persone da quando frequento i GAStronauti che non nei quindici anni durante i quali ho abitato a Pavia. Con i GAStronauti è nata un'interazione autentica, anche al di là delle differenze generazionali, cosa che invece non mi era capitata prima”.

Del resto, come ci fa notare Patrizia di GASVoghera anche incontri fugaci, apparentemente insignificanti, come le consegne dei prodotti possono diventare occasioni molto preziose:

Le consegne sono importantissime occasioni di incontro e di scambio. Non sono solo una consegna, sono momenti di confronto e condivisione, occasioni per riprendere possesso del tempo, attimi conquistati per mettere a fuoco atteggiamenti, scelte, credenze alle quali normalmente non prestiamo attenzione, opportunità che abbiamo per capire come ri-orientare i nostri comportamenti, per ricostruire una socialità perduta, per prendersi cura di sé, degli altri e in senso più lato della società. Occasioni per ritrovare la socialità come dimensione fondamentale e irrinunciabile per la vita dell'uomo.

I membri del GAS partecipano alle attività, si aiutano, condividono esperienze e conoscenze, costruiscono insieme competenze secondo la propria disponibilità e in modo assolutamente gratuito e disinteressato, secondo rapporti orizzontali di fiducia, cooperazione e reciprocità del tutto alternativi alle modalità correnti secondo le quali le persone entrano in relazione. I GAS mettono la persona (non il denaro, l'interesse o la carriera) al centro dei rapporti umani e sociali. Chi ci offre un servizio, chi ci vende un prodotto, coloro con i quali acquistiamo vengono riconosciuti come persone, nella loro identità e nella loro storia. Le persone si parlano, scoprono a volte di avere punti di vista diversi, mentre altre volte si incontrano su punti di vista comuni, magari costruiti insieme con fatica e tempo.

Di fronte alla crisi delle forme di convivenza prodotta dai cambiamenti in atto nella società contemporanea globalizzata (percezione di insicurezza e paura del nuovo, diffidenza nei confronti dell'altro, bisogno di protezione, chiusura su se stesse delle persone e delle comunità), di fronte a un vero e proprio cambiamento di paradigma nelle relazioni interpersonali e sociali che scardina le forme comunitarie tradizionali che avevano assicurato in passato integrazione sociale (Bonomi, 2010, pp. 28-9), i GAS producono dialogo, socializzazione, condivisione, scambio, sono cioè esperienze di attivazione della cittadinanza, che, nella misura in cui attivano processi comunitari, contribuiscono a creare tessuto sociale. (Novo, 2010, p. 88)

I GAS producono *cura*, intesa come pratica di reciprocità all'interno di una comunità. Aiutano i soggetti sociali ad auto-organizzarsi per uno scopo *buono* e condiviso, ad apprendere, giorno dopo giorno, nelle esperienze e nel confronto come ci si prende cura dell'altro (uomo o natura che sia) prendendosi carico di se stessi, custodendo con attenzione e dedizione ciò che non è stabile e sicuro, ciò che è soggetto al tempo e quindi fragile e instabile.

Proprio perché producono dialogo, socializzazione, condivisione, scambio, i GAS sono in grado di generare anche scelte di acquisto meditate, critiche, realmente misurate sui bisogni, attente non solo al prezzo ma alla qualità, alla storia del prodotto, al suo impatto in termini ambientali, sociali, culturali. In una parola, scelte di acquisto sostenibili. I GAS promuovono cioè la sostenibilità non solo perché favoriscono scelte di acquisto rispettose della natura, di valori etici e sociali, perché promuovono stili di vita sobri e moderati. Ma anche perché promuovono la trasformazione sociale nella misura in cui strutturano e sostengono la capacità delle persone e delle comunità di scegliere e di autogestirsi, promuovono cioè relazioni sociali sostenibili. (Novo, 2010, p. 89)

Queste tendenze emergono con particolare forza da alcune risposte dei *gasisti* alla domanda sulla sostenibilità dei rapporti interpersonali all'interno dei GAS¹⁴¹. Le persone intervistate riconoscono che le relazioni interpersonali all'interno dei GAS possono essere definite *sostenibili*, o perlomeno, come cautamente preferisce affermare Giorgio di GASVoghera, che “relazioni sostenibili all'interno del GAS sono certamente auspiccate, perché considerate funzionali alla possibilità per il GAS di perseguire i propri scopi e svolgere la propria funzione”. Ma che cosa rende queste relazioni sostenibili? Quali sono i criteri in base ai quali i *gasisti* determinano la loro sostenibilità? Valentina di GASTortona afferma: “Trovo molto bello, in particolare, il confronto continuo tra i punti di vista, le sensibilità. I legami che ci uniscono sono piuttosto dinamici, instabili, in grado di ridefinirsi in relazione alle situazioni, con cambiamenti continui, in avanti e indietro secondo, con la capacità cioè di ridefinire le proprie scelte”. E Fabio di GASTortona aggiunge:

L'esperienza del GAS è senza dubbio un'esperienza di educazione alle relazioni sostenibili, nel senso di relazioni aperte, dinamiche, non gerarchiche, a relazioni deboli e basate sulla volontarietà”. Un'idea questa condivisa da Giorgio di GASVoghera che afferma che la sostenibilità delle relazioni interpersonali è dovuta essenzialmente al loro essere basate “su legami *deboli*, volontari e gratuiti, continuamente rivedibili, e su una forte volontà di adattamento alle situazioni.

Jacopo di GASPavia è convinto che

I rapporti interpersonali all'interno del mio GAS siano sostenibili perché capaci di durare nel tempo, di generare una rete di relazioni dinamiche, flessibili, basata sull'adesione libera e consapevole e non su rapporti gerarchizzati e orientati alla prevalenza. Si tratta di relazioni che sono funzionali ad affrontare i problemi con i quali ci confrontiamo, a generare soluzioni e a produrre risposte di tipo adattativo.

Per Patrizia di GASVoghera, il GAS è uno spazio di “relazioni intense e fitte [...] di rapporti sostenibili perché basati sulla solidarietà e la condivisione e non sulla competizione e sui rapporti di forza”. Come osserva Giorgio di GASVoghera, “Premialità e competitività non sono gli elementi sui quali si strutturano le relazioni interpersonali all'interno del GAS”. O come afferma Rosangela dei GASTronauti, “In generale, la solidarietà e la responsabilità sono le condizioni essenziali della sostenibilità delle relazioni all'interno del gruppo. Non esistono primati o gerarchie; si tende sempre al confronto e a valorizzare al massimo la specificità e la varietà dei punti di vista, senza posizioni precostituite di autorità”.

Il GAS si caratterizza così come spazio di prossimità, di vicinanza e di cura, cura per sé, per gli altri membri del gruppo, per la comunità e il territorio, per la natura. E questa vicinanza diventa uno degli elementi che connotano in profondità l'idea di *sostenibilità* del GAS: “Il mondo sostenibile secondo il GASVoghera è un mondo *meno distante*. Meno distante nel senso che è un mondo fatto di relazioni intense, fitte che aiutano le persone a legare in modo più forte e vero la propria esistenza ad un contesto territoriale e comunitario di riferimento” (Patrizia di GASVoghera).

Giorgio di GASVoghera crede che sotto questo profilo si possa parlare addirittura di una funzione paradigmatica che i GAS sono in grado di svolgere rispetto a qualsiasi altra forma di organizzazione sociale, dalla più semplice alla più complessa. Il GAS è cioè

¹⁴¹ Abbiamo chiesto agli intervistati: “Pensi che i rapporti interpersonali all'interno del GAS siano sostenibili? Che cosa li rende sostenibili? Che cosa non li rende sostenibili?”. Attraverso queste domande volevamo ottenere informazioni e impressioni attraverso le quali comprendere meglio gli elementi emersi dall'osservazione delle attività. Nello stesso tempo, chiedendo un giudizio sulla sostenibilità delle relazioni interpersonali pensavamo di poter ottenere elementi interessanti relativi alla concezione stessa della sostenibilità delle quattro micro-comunità.

una sorta di palestra dove i soggetti sperimentano forme di responsabilità, di collaborazione solidale, di gratuità e percorsi di consapevolezza, percorsi che in prospettiva possono estendersi ad altri ambiti e/o al profilo complessivo dei ruoli e delle relazioni sociali che la persona può essere chiamata ad interpretare.

Queste osservazioni aiutano anche a comprendere meglio un altro aspetto. La sostenibilità delle relazioni sembra legata fundamentalmente a due elementi. Da un lato al carattere informale, volontario, gratuito dei gruppi (GAS). Le testimonianze raccolte puntano chiaramente in questa direzione: da un lato coloro che appartengono ai due gruppi informali sottolineano il fatto che la ricchezza, l'autenticità, la sostenibilità dei rapporti interpersonali e la capacità di massimizzare l'impatto dipendano proprio dalla scelta totalmente informale compiuta dal gruppo. Per Giorgio di GASVoghera,

Questa prospettiva positiva è molto legata proprio al carattere informale del gruppo, al fatto che esso si basa non sull'obbligo ma sulla volontarietà e la gratuità. Questa caratteristica, riducendo al minimo la possibilità che si producano punti di stress, è probabilmente la garanzia più importante della possibilità per il gruppo di crescere e di incrementare il proprio potenziale e la propria capacità di impatto.

Elisa rafforza questa impressione affermando che

come GAStroNauti facciamo della spontaneità, dell'informalità, dei valori assoluti, delle caratteristiche identitarie forti. Anche se non so quanto questo sia consapevole e voluto o solo spontaneo, siamo continuamente *in movimento*, impegnati a ridefinire continuamente le nostre posizioni attraverso il dialogo e il confronto liberi e aperti.

Per Alessandro dei GAStroNauti

un punto sul quale ci siamo trovati tutti d'accordo e dal quale dipende la forza della nostra esperienza è stata la scelta di non formalizzare la nostra unione, di non organizzarci come un'associazione costituita. L'idea è invece di aiutarci mutuamente, collaborare, senza però una struttura organizzativa e, soprattutto, senza una struttura verticale e gerarchica. Siamo tutti alla pari e facciamo tutto condividendo e aiutandoci, su basi di parità. Se diventassimo un'associazione e ci dessimo una struttura perderemmo prima di tutto la genuinità delle nostre relazioni e qualcuno potrebbe avere la tendenza ad affidarsi alle decisioni di altri e rinunciare al proprio protagonismo e alla propria responsabilità rispetto al gruppo.

Questa esaltazione dell'informalità e la diffidenza verso forme di strutturazione più formalizzate e gerarchiche è confermata anche da diverse testimonianze raccolte nei due GAS che si sono organizzati come associazioni formali di promozione sociale. La scelta associativa viene vissuta da molti come troppo vincolante, una scelta che tutto sommato impoverisce e non arricchisce il gruppo. Viene vista come un'imposizione subita per effetto di pressioni esterne (la possibilità di accedere a finanziamenti, di instaurare rapporti più strutturati con le istituzioni o con altre realtà, ecc.) e non in linea con il sentire del gruppo e la filosofia di fondo *gasista*. Un vincolo che rischia di comprimere la profondità, la ricchezza e l'autenticità delle relazioni che solo un approccio informale sembra in grado di garantire sino in fondo ed anche di provocare l'allontanamento dal GAS di alcuni suoi membri.

In secondo luogo, la sostenibilità delle relazioni è fortemente legata alla dimensione dell'interazione diretta tra le persone, al vedersi, al parlarsi, al condividere esperienze, al fare insieme. La dimensione dell'interazione a distanza mediata dalle tecnologie è vista come una risorsa utile (in grado di far risparmiare tempo, accelerare e tenere sotto controllo processi specifici, ecc.), indispensabile in alcune situazioni, ma non significativa per l'autenticità e la sostenibilità delle relazioni stesse. Lo scambio, l'interazione significativa, la condivisione e le relazioni sociali realmente formative non avvengono attraverso il canale tecnologico ma quasi sempre attraverso l'interazione personale diretta. Come osserva Alessandro dei GAStronauti,

Per effetto delle nuove tecnologie, abbiamo oggi straordinarie opportunità di interconnessione, di comunicazione e di scambio, e questo ci dà l'opportunità di conoscere e star vicini a tante persone. Nello stesso tempo però questa velocità e moltiplicazione delle opportunità toglie autenticità e profondità alle nostre relazioni. Nell'idea di mondo migliore dei Gastronauti c'è senza dubbio la volontà di contribuire a migliorare la qualità di queste nostre relazioni, di renderle più autentiche, profondamente sociali.

Raffele di GASVoghera conferma questo orientamento affermando che

[...] le riunioni periodiche, le visite ai fornitori, le situazioni conviviali sono momenti di incontro, di conoscenza, di condivisione assolutamente importanti e insostituibili. Le tecnologie non credo possano sostituire la ricchezza e la significatività dello scambio (di informazioni, valori, prospettive, ecc.) reso possibile dall'incontro e dalla collaborazione *in presenza*.

I *gasisti* non si *nascondono dietro una tastiera*, non identificano l'aggregazione con la facile fruibilità e la superficialità di un *social network*, di un *google group* o di una *mailing list*. Tendono invece ad affidare la propria ricerca di socialità vera, profonda, formativa, alla fatica dell'*esperienza fisica*, dell'incontrarsi, del fare cose insieme, del condividere *di persona* esperienze, conoscenze, emozioni. È nelle riunioni periodiche, negli incontri con i produttori, nelle situazioni conviviali e nelle amicizie che nascono, si allargano e si coltivano con cura e dedizione che essi danno forma ad una nuova, in realtà molto antica, socialità.

3.6 I GAS come palestre di educazione alla cittadinanza democratica attiva

Una recente ricerca realizzata dall'Università di Bergamo¹⁴² ha messo in evidenza il fatto che i GAS costituiscono eccezionali palestre di democrazia, straordinarie opportunità di messa a punto e sperimentazione di nuove modalità di esercizio della cittadinanza democratica. Dal punto di vista di questa ricerca, ciò che è particolarmente interessante è che i GAS sono contesti estremamente significativi dove vengono sviluppati, generalmente in modo non intenzionale, azioni educative e competenze specifiche nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza democratica attiva.

I GAS, insieme ad una pluralità di altre esperienze che animano oggi le nostre società civili, sono senza dubbio tentativi particolarmente interessanti, nati dal basso, per rispondere ad una difficoltà molto evidente nelle società odierne di convergenza tra domanda sociale e risposte delle istituzioni.

¹⁴² Gruppo di studio e di *con*Ricerca **Cittadinanza sostenibile**, coordinato presso l'Università degli Studi di Bergamo dalla professoressa Francesca Forno.

Dalla società provengono oggi con sempre maggiore forza nuove domande che riguardano, per esempio, gli ambiti della giustizia sociale, della tutela dell'ambiente, della salute, le nuove forme di socialità, l'aspirazione ad una migliore qualità di vita e ad una maggiore qualità dei prodotti, il risparmio. A queste domande le istituzioni non sembrano poter o saper dare risposte soddisfacenti, a volte per la novità di queste domande, altre perché queste richieste sono difficilmente conciliabili con le culture politiche e amministrative consolidate, altre ancora perché è difficile dare loro risposte in un contesto che ha visto profondamente mutare sotto la spinta della globalizzazione il ruolo degli Stati nazione o delle tradizionali unità amministrative.

I tradizionali canali di mediazione degli interessi (partiti, sindacati, istituti amministrativi, anche settori sempre più ampi dell'associazionismo che si sono, per così dire, *istituzionalizzati*¹⁴³) non riescono più a svolgere la propria funzione principale: aggregare, mediare e trasmettere le domande sociali.

A fronte di questa situazione, la ricerca dell'Università di Bergamo mette in evidenza come proprio i GAS si proponano oggi come nuovi spazi per la (ri)-costruzione di legami sociali per l'azione collettiva, nuove palestre dove ci si educa all'esercizio della cittadinanza democratica attiva e, nello stesso tempo, motori attraverso i quali estendere a più vasti contesti sociali le nuove competenze e sensibilità *civiche* che si sono costruite. I GAS agiscono cioè come “*movimento di pressione*, articolando specifiche – seppur per ora molto limitate – domande politiche”. (Graziano, 2009, p. 20)

La nostra ricerca ha confermato con forza queste caratteristiche. L'osservazione dei contesti fisici, dei contesti sociali, delle interazioni formali ed informali tra i soggetti, le interpretazioni delle attività e degli avvenimenti fornite dagli stessi attori sociali (i *gasisti*) hanno mostrato con forza che all'interno dei GAS si ri-creano relazioni sociali e circuiti virtuosi di fiducia interpersonale, si alimentano e si costruiscono giorno dopo giorno lo spirito della responsabilità, della cooperazione, della solidarietà e dell'impegno civico, la volontà e la capacità di promuovere processi di trasformazione sociale relativi ad una notevole varietà di ambiti (la tutela ambientale, l'organizzazione delle relazioni economiche, le relazioni sociali, ecc.).

L'osservazione e la descrizione della conformazione strutturale degli spazi nei quali si sviluppava l'azione sociale dei GAS¹⁴⁴ e la messa a fuoco delle modalità delle interazioni, dei canali e della direzione della comunicazione sono stati decisivi per cogliere l'importanza e il carattere innovativo delle forme di educazione per una cittadinanza democratica attiva messe in atto dai GAS oggetto di studio.

Non ripeteremo qui le considerazioni di carattere generale (relative al contesto fisico e sociale, alle interazioni formali e informali) già sviluppate nella parte relativa alla presentazione dei risultati dell'osservazione partecipante. Cercheremo invece di mostrare come quelle caratteristiche trovino ripetute, significative, conferme nelle interviste individuali che abbiamo realizzato.

Dalle interviste emerge in primo luogo il fatto che i GAS studiati si caratterizzano come spazi aperti di incontro non solo tra soggetti diversi, ma soprattutto tra sensibilità, sguardi culturali, profili identitari differenti, spesso anche tra domande, aspettative e progetti per il futuro diversi. Come ha affermato nella propria intervista Roberta di GASPavia, “Il GAS è senza dubbio un luogo dove il

¹⁴³ Importanti settori dell'associazionismo hanno negli ultimi anni radicalmente modificato la propria natura e la propria funzione delle associazioni. Il grado di efficienza organizzativa ed operativa è sicuramente cresciuto, a scapito però della capacità dell'associazionismo di produrre **capitale sociale**, di operare effettivamente come *palestre di democrazia* (Tocqueville, Putnam).

¹⁴⁴ Le caratteristiche fisiche sono infatti quasi sempre espressione di caratteristiche sociali e, nello stesso tempo, sono elementi che condizionano in modo forte l'azione sociale stessa, quindi anche l'azione educativa come azione sociale.

dialogo è sempre aperto, dove le identità e le culture si confrontano in modo libero, democratico, paritetico. Una palestra di dialogo, confronto e democrazia”.

È inoltre emerso con grande evidenza, sia dall’osservazione che dalle interviste, che queste *diversità* non si limitano semplicemente a convivere all’intero dei GAS. Esse dialogano, si confrontano in modo aperto e trasparente, interagiscono su basi sostanzialmente paritetiche e non secondo logiche gerarchiche e di competizione per il primato. Rosangela dei Gastronauti afferma a questo proposito “Il GAS è certamente uno spazio di confronto di culture diverse, plurali. Queste coesistono, si confrontano, collaborano, sostanzialmente secondo modalità paritetiche, con riconoscimento di eguale dignità. Non vi sono gerarchie di valore”. Patrizia di GASVoghera sintetizza bene questo punto di vista affermando che

Il GAS è uno spazio nel quale culture diverse convivono, dialogano, si confrontano in modo libero, trasparente aperto, costruiscono mediazioni e ibridazioni. Una delle attenzioni più forti nella vita del GAS è quella ad evitare personalismi e favorire invece la condivisione, la corresponsabilità da parte del maggior numero di persone possibile, possibilmente di tutti. L’informalità delle relazioni diventa la risorsa fondamentale in questo senso, lo strumento attraverso il quale favorire il protagonismo e la corresponsabilizzazione di tutti i soggetti.

I rapporti tra le culture, le identità, le appartenenze osservate durante le diverse attività dei GAS, in particolare durante le riunioni mensili, sembrano improntati alla pariteticità. Nella discussione degli argomenti, nella soluzione dei problemi, non sembrano esservi culture o posizioni dominanti, posizioni alle quali si riconosce a priori un’autorevolezza particolare o un diritto particolare ad essere ascoltate su certi temi e a proporre soluzioni per certi problemi. In particolare, la cultura di tipo tecnico-scientifico, alla quale tante volte si tende a riconoscere un’autorevolezza particolare rispetto ad alcuni temi o a delegare le soluzioni, non sembra godere di questa posizione di privilegio all’interno dei GAS.

Come osservano Patrizia di GASVoghera e Alessandro dei GAStronauti,

Non vale all’interno del GAS la tendenza tipica della nostra società a riconoscere ai tecnici, ai competenti, un ruolo particolare in alcune scelte e decisioni che vengono ad esse delegate. Non ci sono culture preminenti, lo spazio del confronto tra le culture è paritetico, egualitario, non gerarchizzato. Le culture e le persone pesano allo stesso modo nelle decisioni, viene riconosciuta a loro e alle loro culture eguale dignità (Patrizia).

Lo spazio della discussione è libero, trasparente, aperto. Tutte le voci e le culture dialogano in modo aperto, paritetico, non ideologico, non gerarchizzato. Non ci sono culture dominanti, cui si riconosce autorevolezza particolare. I saperi si confrontano in modo assolutamente non gerarchizzato e paritetico (Alessandro).

Ed Elisa dei Gastronauti aggiunge, “Per quanto riguarda il dialogo e il confronto, devo proprio dire che non c’è gerarchia tra i punti di vista e le culture che si confrontano, c’è pariteticità, uguale dignità”, mentre Giorgio di GASVoghera osserva che

Sicuramente il GAS è uno spazio dove culture diverse coesistono e si confrontano. Queste diversità convergono nel GAS e la sfida sta proprio nel far diventare la diversità non un vincolo ma una risorsa, una ricchezza per il gruppo. A queste culture viene riconosciuta nel gruppo eguale dignità, ed il loro confronto è del tutto trasparente, sincero, aperto, dialogante ed inclusivo, non gerarchico.

Non vi sono situazioni di egemonia, di predominio o prevaricazione, né di sudditanza”.

Le culture e le identità si incontrano, si riconoscono e spesso si ibridano per dar vita a nuove sintesi, possibilmente condivise ma sempre falsificabili e rivedibili. Le attività dei GAS diventano così per un verso opportunità particolarmente interessanti di scambio di conoscenze, di esperienze, di narrazioni personali e collettive. Dall’altro, occasioni di contaminazione tra culture, sensibilità, stili d’azione, tra persone e gruppi all’interno del GAS, tra i GAS in rete, tra il GAS e contesti territoriali più o meno prossimi. I GAS producono dialogo, socializzazione, scambio culturale e così promuovono percorsi di consapevolezza individuali e collettivi, messa a fuoco dei propri schemi, rappresentazioni e comportamenti, creano le condizioni per modificare in profondità e rendere più sostenibili le scelte.

Un elemento particolarmente interessante, che abbiamo avuto modo di osservare diffusamente e con continuità nel corso di questa ricerca, è lo stile secondo il quale avvengono nei GAS il dialogo e il confronto tra le posizioni. Si tratta di uno stile aperto, ricettivo, disponibile ad incontrare l’argomentazione altrui, che interroga con curiosità l’altro e si apre a sua volta ad essere interrogato. Parafrasando una celebre osservazione di Toni Morrison (1993), lo stile *gasista* è tendenzialmente “receptive to interrogation”, aperto all’interrogazione, alla discussione critica, all’argomentazione razionale, disponibile a recepire istanze diverse. Esattamente l’opposto del discorso costruito su basi emotive e “unreceptive to interrogation”, che caratterizza invece quella che Gianfranco Carofiglio (2010) ha definito la “lingua del potere”.

Nel modo di operare dei GAS vi sono, senza dubbio, elementi che favoriscono lo sviluppo di questo tipo di interazioni tra le culture, i punti di vista e le sensibilità. Ancora una volta le interviste e l’osservazione ci aiutano a capire. Nel caso dei GAS studiati, il confronto tra punti di vista e culture tende ad essere di tipo non competitivo, non ha come obiettivo il prevalere sull’altro, la sopravvivenza propria attraverso la sconfitta dell’altro.

Il confronto, che raramente è frontale, agevola include anche quelle persone che non sono propense allo scontro o ad esporsi in modo personale esponendo le proprie opinioni in pubblico. Sono agevolate a rimettere in discussione le proprie posizioni perché non sono costretti a farle configgere con quelle di altri” (Roberta, GASPavia).

“Credo che all’interno del GAS ci sia una discussione aperta, libera e rispettosa; che il confronto che si svolge all’interno del GAS tra culture, sensibilità, punti di vista sia abbastanza aperto, egualitario, finalizzato al confronto e alla collaborazione e non al dominio e all’affermazione” (Jacopo, GASPavia). “Nel confronto tra i punti di vista e le culture non vi è la tendenza a cercare di prevalere, prevaricare, affermarsi a scapito della diversità” (Patrizia, GASVoghera).

Queste convinzioni, riferite nelle interviste, hanno trovato conferma nell’osservazione delle attività, in particolare delle riunioni periodiche alle quali abbiamo assistito. Riunioni caratterizzate da un confronto estremamente ordinato e rispettoso, da un’evidente disponibilità all’ascolto, dalla propensione a valorizzare le posizioni altrui, nelle quali si cercava di dare ad ognuno la possibilità di essere protagonista.

Un secondo aspetto significativo è che i GAS, per loro stessa natura, non esprimono appartenenze o identità ideologico-politiche esclusive ed escludenti. Essi sono invece gruppi con uno scopo concreto ben identificato (il consumo critico e la promozione della solidarietà sociale), molto centrati su problemi concreti e sulla loro soluzione.

Un altro aspetto molto interessante del GAS è che non si tratta di un gruppo fortemente ideologizzato, bensì di un'associazione che ha molto a che fare con i problemi concreti (alimentazione, bilanci famigliari, allevamento dei figli), si cimenta sul campo, sui problemi concreti, si misura sempre sui problemi concreti quotidiani. Ciò evita delle cristallizzazioni ideologiche molto forti e consente anche a culture molto diverse di convivere in modo proficuo. Una vera palestra pratica di cittadinanza attiva (Roberta, GAS Pavia).

Questa particolarità contribuisce, evidentemente, a unire il gruppo, a incentivare il dialogo e il confronto, favorisce la costruzione condivisa e solidale di analisi e soluzioni dei problemi nelle quali tutti i membri del gruppo possano riconoscersi.

Un terzo aspetto importante è che i GAS, pur essendo in genere frequentati da persone di estrazione culturale e socio-economica piuttosto eterogenea, sono però al tempo stesso contesti caratterizzati da una certa convergenza di fondo sui principi che dovrebbero caratterizzare la convivenza civile ed il confronto tra le opinioni.

Ovviamente chi si avvicina al GAS è in qualche modo una persona già selezionata, ha una certa tendenza a convergere su alcuni valori. C'è cioè una certa omogeneità culturale all'interno del GAS, e questo fa sì che i GAS abbiano potenzialità molto alte per essere spazi di dialogo e di confronto aperto, libero e plurale tra culture ed identità (Ettore, GAS Pavia).

Va però sottolineato come non tutti siano propensi a riconoscere in questo stile un valore aggiunto e una risorsa. Roberta di GAS Pavia, per esempio, sottolinea come

Per il tipo di rapporto che si crea nel GAS, si cerca molto fortemente di evitare qualsiasi verticalizzazione nei rapporti tra i punti di vista e le culture e quasi si cerca di far sì che valori e competenze che nella società di mercato hanno la preminenza (come per esempio quelle di carattere tecnico-scientifico o quelle economico-commerciali) non ce l'abbiano. A volte ciò tende a generare situazioni paradossali: in presenza di competenze forti si tende a non farne uso, a non mettere nelle mani dei competenti le decisioni. C'è poi una tendenza da parte di alcuni a credere che non delegando nulla si possa avere il pieno possesso delle proprie scelte. Trovo, personalmente, che questa posizione sia un po' superficiale: delegare è in realtà, in alcune situazioni, assolutamente necessario (per valutare, per esempio, la qualità degli ingredienti di prodotti cosmetici), il *know how* di alcuni soci potrebbe/dovrebbe essere assolutamente decisivo per dirimere i dubbi e decidere cosa fare.

Quest'ultima testimonianza vuole portare l'attenzione sul fatto che, a volte, l'orizzontalità dei rapporti tra i punti di vista e il rifiuto della delega possono assumere carattere ideologico e trasformarsi quindi da risorsa ed elemento di democraticità in limite e fattore di blocco dei processi decisionali e produrre come effetto l'incapacità di cogliere sino in fondo la complessità dei problemi, la marginalizzazione delle competenze esperte, il blocco dei processi decisionali.

Il consumo critico, responsabile e solidale, quella che è senza dubbio la loro missione fondamentale, opera perciò nei GAS come *lente pedagogica* per la messa a punto e la sperimentazione di specifiche competenze di cittadinanza democratica attiva e sostenibile.

Come abbiamo avuto modo di vedere analiticamente nel secondo capitolo della prima parte di questo lavoro, il Consiglio d'Europa ha recentemente identificato un *set* di competenze chiave relative alla cittadinanza democratica. Si tratta di quelle competenze che sono ritenute indispensabili per la costruzione

of a free and autonomous person, aware of his rights and duties in a society where the power to establish the law, i.e. the rules of community life which define the framework in which the freedom of each is exercised, and where the appointment and control of the people who exercise this power are under the supervision of all the citizens. (Audigier, 1998)

La nostra ricerca ha consentito di mettere in evidenza come molte tra queste competenze chiave siano sistematicamente, anche se quasi mai consapevolmente e progettualmente, coltivate e praticate dai GAS.

Facendo riferimento alla classificazione proposta dal Consiglio d'Europa con il progetto **Education for Democratic Citizenship**, sembra evidente che i *gasisti* sono impegnati a fondo in un lavoro di auto-educazione orientato in particolare alle seguenti competenze chiave:

Competenze cognitive

- Competenze di natura legale e politica relative alle regole della convivenza civile e del confronto democratico. Implicano la presa di coscienza che le istituzioni pubbliche democratiche e le libertà sono sotto la responsabilità di tutti i cittadini. Di conseguenza, che le competenze di natura legale e politica sono le *armi* attraverso le quali i cittadini possono, per esempio, difendere e rendere effettive le proprie libertà, proteggere le persone, contestare gli abusi di potere da parte di coloro che detengono l'autorità.
- Competenze di pensiero critico-riflessivo, di comprensione in termini olistici e sistemici della realtà. In particolare, la capacità di raccogliere materiali e informazioni da diverse fonti e di utilizzarli per giungere a formulare giudizi corretti ed equilibrate e per definire strategie d'azione orientate ad uno scopo. E inoltre le capacità di riesaminare gli atteggiamenti, le azioni e le argomentazione alla luce dei principi e dei valori dei diritti dell'uomo, di riflettere sul senso e sui limiti dell'azione possibile, sui conflitti di valori e di interessi.
- Competenze di natura procedurale relative, in particolare, alla capacità di argomentare in pubblico, di dialogare in modo rispettoso e fattivo con altri punti di vista. Enzo di GASTortona mette in evidenza nella propria intervista come “Sicuramente una competenza che viene sviluppata è quella di saper parlare in pubblico: persone che non avevano mai preso la parola in pubblico hanno imparato progressivamente a farlo, a sostenere una propria opinione e a confrontarla in pubblico con altre”. Analogamente Alessandro dei Gastronauti è convinto che i *gasisti* cerchino “sempre di mediare, di trovare soluzioni che tengano conto della diversità dei punti di vista e degli apporti, di sviluppare la capacità di dialogare, condividere, confrontare, mettere in discussione, rivedere i punti di vista”. Ed Elisa (Gastronauti) aggiunge che

l'esperienza del GAS aiuta certamente ad acquisire competenze dialogiche, a discutere e confrontare opinioni in modo aperto, libero, non ideologico, a trovare mediazioni, far emergere punti di convergenza e positività piuttosto che delle criticità, ad essere positivi e fattivi e non fatalisti. Nel GAS si impara così a pensare, a riflettere sui problemi, sulle proprie scelte e sui propri comportamenti; ci si educa a pensare secondo punti di vista diversi (decentrare il proprio sguardo, ndr), a

mettere a fuoco criticamente i problemi, a cercare e condividere soluzioni per i problemi e a sperimentare la messa in pratica e la correzione eventuale di queste soluzioni.

Questo impegno caratterizza tutti i GAS studiati, tanto quelli costituiti formalmente in associazioni, dove quindi le regole del confronto delle opinioni e dei processi deliberativi sono più formalizzate, esplicite e vincolanti, quanto i gruppi informali che volutamente evitano di darsi regolamenti e procedure formalizzate. Ciò dimostra, crediamo, che lo sviluppo di queste specifiche competenze è direttamente collegabile a veri e propri processi di apprendimento, eminentemente di tipo esperienziale, che avvengono attraverso le diverse attività dei GAS.

- Competenze di *problem posing* e di *problem solving*.

Competenze affettive

La cittadinanza non può essere ridotta ad un semplice catalogo di diritti e di doveri. Essa implica prima di tutto l'appartenere ad un gruppo o a dei gruppi. Proprio per questo essa implica una dimensione affettiva personale e collettiva. La persona costruisce se stessa e le sue relazioni con gli altri secondo un certo numero di valori e l'adesione a questi non è semplicemente il risultato di una procedura razionale. Aspetti affettivi ed emotivi sono sempre presenti non appena si tratta di pensarsi come persona in rapporto agli altri e al mondo, confrontare la propria identità con quelle altrui, di condividere i valori ai quali ispirare la convivenza. La cittadinanza non si riduce perciò ad un catalogo di diritti e di doveri compresi e condivisi razionalmente. Essa implica anche una dimensione affettiva, che risulta decisiva per la costruzione di legami, rapporti, forme di condivisione e corresponsabilità.

Competenze d'azione (quelle che a volte vengono definite **competenze sociali)**

- La capacità di riconoscere ed accettare le differenze.
- La capacità di vivere con gli altri, di stabilire relazioni interpersonali positive e non conflittuali, di cooperare, di costruire e realizzare progetti comuni, di assumere responsabilità.
- La capacità di risolvere i conflitti in modo non violento e secondo modalità collaborative.
- La capacità di (intervenire in un dibattito pubblico, di argomentare) assumere responsabilità, scegliere in situazione e contribuire ai processi decisionali. Nel corso della propria intervista, Patrizia di GASVoghera ha riassunto con particolare efficacia l'impegno del GAS nello sviluppare questo tipo di competenze affermando:

L'esperienza del GAS è assolutamente fondamentale per sviluppare la capacità di assumere responsabilità in proprio (rinunciando così all'atteggiamento della delega), di assolvere compiti. Il GAS offre l'opportunità a tutti, anche ai meno disponibili (per indole, personalità, storia personale), di impegnarsi per uno scopo, di cooperare, di condividere responsabilità e impegni.

È evidente quindi che attraverso i GAS vengono sviluppate competenze quali: la capacità di assumere responsabilità verso altri e verso un compito, la capacità di porre problemi, di identificare soluzioni per i problemi, di accettare la diversità.

Un aspetto particolarmente interessante per le finalità di questa ricerca è però il fatto che queste competenze di cittadinanza democratica attiva vengono educate e messe a punto esclusivamente attraverso la loro pratica, sperimentandole attivamente nel corso delle diverse attività alle quali i *gasisti* si dedicano. Non abbiamo avuto modo di osservare momenti dedicati alla riflessione in

termini teorici sui modelli di partecipazione e di interazione sociale che avvenivano all'interno dei GAS, né di cogliere nelle parole dei *gasisti* l'espressione di una consapevolezza specifica su questo punto. Nessuno dei *gasisti* intervistati ha messo in evidenza una consapevolezza particolare su questi aspetti, una intenzionalità o una progettualità specifiche. Anche in questo caso, il modello di apprendimento tipico dei *gasisti* è quello del fare, dell'agire concretamente per trovare soluzioni ai problemi, non quello della riflessione in termini teorici né, tanto meno, quello della tematizzazione dei problemi o della loro riconduzione ai termini di un dibattito di tipo accademico su di essi.

I *gasisti* si educano alla cittadinanza democratica attiva praticandola, facendone esperienza insieme nelle circostanze più diverse. L'osservazione partecipante ha mostrato in modo chiaro che i GAS sono esperienze di *empowerment* della cittadinanza, contribuiscono a costruire *tessuto sociale*, basato proprio sugli scambi attraverso i quali si creano legami umani e sociali di grande importanza per il vivere comunitario¹⁴⁵. (Novo, 2010)

L'orizzontalità delle relazioni e la responsabilità associata ai diversi ruoli sociali assunti dai *gasisti* favoriscono inoltre, senza alcun dubbio, la costruzione di un atteggiamento di fiducia reciproca e di uno stile di pensiero e di azione riflessivo, consapevole e critico, e la diffusione di un senso di responsabilità verso la collettività. Ciò a partire dalle relazioni tra i membri del gruppo, ma con l'ambizione di espandersi, in prospettiva, all'intera collettività sociale.

Volendo riassumere, i GAS che abbiamo studiato sono quindi impegnati a ri-creare il tessuto sociale attraverso il consolidamento di *reti e ponti* tra soggetti individuali e collettivi diversi ma disponibili a confrontarsi e a sperimentare nuove pratiche di **cittadinanza sostenibile** (Forno, 2010, p. 18). In diverse circostanze, nel corso di riunioni, incontri, cene, i *gasisti* hanno sottolineato la valenza pubblica, politica e sociale delle proprie scelte di consumo. Hanno cioè voluto affermare il fatto che l'esperienza *gasista* trova la propria ragion d'essere più profonda nella necessità di un cambiamento profondo, personale e sociale, e nell'esigenza di un nuovo protagonismo civico che responsabilizzi le persone, attraverso le proprie scelte di consumo quotidiane, per la costruzione di un *altro mondo* e di *altre relazioni* interpersonali e sociali.

L'osservazione partecipante ha messo in evidenza come i GAS siano fortemente impegnati nella messa a punto e nella sperimentazione attiva di quel tipo specifico di cittadino che la letteratura sociologica definisce "cittadino critico" (Norris, 1999). Un cittadino che associa l'adesione forte ai principi democratici alla sfiducia nei canali partecipativi tradizionali e nella capacità delle istituzioni di recepire le istanze che provengono dalla società. Un cittadino disposto a farsi carico dei costi dell'ideazione e della sperimentazione di modalità d'azione e di forme di partecipazione innovative orientate alla promozione del bene comune (Micheletti & McFarland, 2009) e alla costruzione di un mondo diverso e migliore.

Per concludere, ci sembra opportuno osservare che il modello di cittadinanza democratica attiva al quale i *gasisti* si autoeducano mostra diversi e significativi punti di convergenza con la visione innovativa della cittadinanza implicita nel paradigma della sostenibilità che abbiamo presentato nel secondo capitolo della prima parte di questa stessa ricerca.

In primo luogo perché è una visione molto focalizzata sulle criticità ambientali e, di conseguenza, tesa a rafforzare nelle persone atteggiamenti e stili di vita più sostenibili, responsabili, orientati alla conservazione dell'ecosistema, all'equità e alla giustizia intra e intergenerazionali, alla costruzione di un futuro sostenibile.

¹⁴⁵ "Experiencias de empoderamiento de la ciudadanía que contribuyen a crear *tejido social* a base de intercambios en los que se crean vínculos humanos y sociales de grande importancia para el vivir comunitario". (Novo, 2010, pp. 86-87)

In secondo luogo, perché l'educazione all'esercizio attivo, consapevole e responsabile di una cittadinanza democratica è visto come una componente essenziale dello sviluppo integrale della persona umana e di un percorso di formazione personale che dura per tutta la vita e che investe ogni aspetto della vita stessa.

In terzo luogo, perché l'idea della cittadinanza alla quale i *gasisti* fanno riferimento coniuga *empowerment* ed *emplacement*. Oltre alla capacitazione personale e di gruppo, essa lavora infatti sulla capacità di sentirsi radicati nei luoghi della nostra esistenza, consapevoli delle dinamiche ecologiche tra soggetto e ambiente, soggetto e altri soggetti, soggetto e comunità, comunità e ambiente. I GAS sembrano cioè praticare quella nuova visione *sostenibile* della cittadinanza che sa coniugare l'azione locale, quotidiana e la sensibilità e consapevolezza globali, relativi cioè alle conseguenze che le nostre azioni hanno in ogni luogo, in ogni tempo, su ogni altro essere umano e sull'ecosistema nel suo complesso. Che sa cioè unire radicamento locale del soggetto e cittadinanza planetaria *ritrovata*, vissuta oggi in modo non più spontaneo e meccanico ma consapevole e responsabile.

In quarto luogo poi perché i GAS sostengono con le proprie attività i cosiddetti i processi di emancipazione umana emergenti, cioè un aspetto chiave della nuova visione emergente della cittadinanza democratica attiva. I GAS educano i propri membri, e in prospettiva la società nel suo complesso, a riconoscere la **possibilità** di *prendere posizione* di fronte ai problemi e il **dovere** di agire responsabilmente.

Infine, nella visione della cittadinanza praticata dai *gasisti* possedere conoscenze non è in grado da solo di generare cambiamenti nelle condotte e strutturare comportamenti consapevoli, responsabili, sostenibili. Cambiamenti nelle credenze, negli atteggiamenti e nei comportamenti richiedono un reale *empowerment* dei soggetti e delle comunità, attraverso la costruzione e l'esercizio effettivo di competenze reali di cittadinanza attiva. Nell'esperienza *gasista* le conoscenze non occupano la posizione centrale, che spetta invece al fare, all'agire per uno scopo, al risolvere problemi e gestire situazioni. Le conoscenze migliori, quelle più solide, con radici più profonde e realmente possedute, sono proprio quelle che scaturiscono da questo fare, da questo incontrare persone per imparare a fare insieme, da questa auto-educazione continua all'esercizio della cittadinanza.

Abbandonare quindi, come propone Morin, un esercizio passivo, subito, difficile da modificare della cittadinanza per accogliere invece e far propria una concezione nuova della cittadinanza stessa dove l'appartenenza, ad ogni livello, è *scelta* e assunzione di responsabilità.

Capitolo 4

Criticità e proposte

Nel corso di questo lavoro ho cercato di tratteggiare il ritratto dei Gruppi di Acquisto Solidale in relazione ad un aspetto peculiare della loro identità: il loro essere gruppi di azione sociale attraverso i quali prendono forma dinamiche educative informali significative per la costruzione di un futuro sostenibile. Da questa analisi è emerso con forza il fatto che i GAS sono senza dubbio un esempio particolarmente interessante, forte, in crescita di azione sociale dal basso impegnata nella costruzione delle condizioni per un futuro sostenibile.

Oggi è possibile osservare il diffondersi e il radicarsi in strati sempre più ampi della popolazione della tendenza a mettere in discussione modelli di comportamento basati sul possesso individuale dei beni (Niola, 2011), sull'uso del capitale naturale come se fosse una risorsa illimitatamente disponibile e continuamente rigenerabile, sulla ricerca del ribasso ad ogni costo del prezzo dei beni a scapito del rispetto dei diritti e della dignità delle persone e del lavoro.

Parallelamente a ciò, si affermano nelle nostre società nuovi stili di vita ispirati ai valori della condivisione e della responsabilità sociale. Prendono cioè forma comunità che condividono problemi, risorse, oggetti, servizi, che danno vita a nuovi legami sociali funzionali alla possibilità di soddisfare in modo più responsabile e sostenibile i propri bisogni. Nuove comunità che attraversano, in forme più o meno visibili e diffuse, i territori delle nostre società; comunità caratterizzate da quello che è stato definito un "vicinato elettivo" (Bonomi, 2011), che hanno come obiettivo quello di rendere la vita più leggera, flessibile, libera dalla schiavitù del possesso e del consumo a tutti i costi, ricca in qualità delle relazioni autentiche, profonde, gratuite che esse generano. Comunità di pratica impegnate a creare le condizioni perché le persone possano riprendere possesso del proprio tempo, praticare e diffondere relazioni socialmente sostenibili, vivere in modo nuovo, equilibrato e rispettoso, il proprio rapporto con l'ambiente naturale, farsi carico consapevolmente della responsabilità che ognuno di noi ha nei confronti della comunità umana planetaria e delle generazioni future.

Credo che la nostra ricerca dimostri che i GAS sono una componente particolarmente importante di questo processo oggi in atto, un motore particolarmente attivo ed efficace nella creazione di atteggiamenti e stili di vita più pro-sociali e pro-ambientali, più attenti al futuro. I GAS quindi come spazio sociale dove si alimenta un contro-immaginario, fatto di emozioni, speranze, progetti, ecc.; la loro azione come un atto politico di resistenza, di assunzione di responsabilità e di proposta non solo per la micro-comunità *gasista*, ma in realtà per la comunità politica tutta, dal locale al planetario. I GAS come spazi animati da un'*utopia concreta* (Innerarity, 2007), dall'idea di un'alternativa possibile, praticabile, realistica. Spazi impegnati ad elaborare e costruire giorno per giorno un'alternativa globale nelle sue prospettive ultime ma locale nella sua costruzione concreta, affidata alle energie, alla fantasia, alla dedizione delle persone e dei gruppi radicati in un contesto sociale e impegnati nella sua conversione economica, sociale, culturale, etica verso prospettive più sostenibili, capaci di durare nel tempo e di garantire dignità e diritti delle persone e delle comunità. (Viale, 2011, p. 7)

I GAS quindi come *imprese sociali* impegnate nella costruzione giorno per giorno delle condizioni per un futuro sostenibile. Protagonisti di quel cambiamento, di quella conversione

radicale¹ negli atteggiamenti e negli stili di vita che è oggi indispensabile per recuperare sostenibilità, cioè capacità di durare nel tempo, alle nostre comunità. Una trasformazione che (se mai avverrà) non potrà che essere *ecologica* nel senso indicato, ormai più di venti anni fa, da Alexander Langer. *Ecologica* nel senso che si dovrà basare su alcune trasformazioni che dovranno necessariamente avvenire in modo parallelo ed integrato: “un cambiamento spirituale interiore, del nostro atteggiamento verso il mondo, l’ambiente, gli altri, improntato a una maggiore sobrietà, a una più forte solidarietà” e “una corposa trasformazione materiale delle strutture sociali e produttive in cui siamo inseriti” (Viale, 2011, p. 14). Una trasformazione che proprio per questo potrà quindi venire proprio da quelle esperienze frammentate nello spazio sociale dove prendono forma percorsi di resistenza e idealità capaci di pensare alternative concrete e praticabili, da un’assunzione di responsabilità da parte delle comunità e degli individui che le compongono e dalla loro capacità di far rete, di imparare gli uni dagli altri e di sostenersi reciprocamente.

Un attore fondamentale nel processo di redistribuzione del governo della società, dell’economia, della cultura è oggi senza alcun dubbio la comunità nella sua capacità di esprimere e organizzare forme di esercizio attivo della cittadinanza. È nella comunità che vengono generati e si radicano quei saperi diffusi e che sono destinati ad essere protagonisti dei processi di conversione sostenibile delle nostre società. I GAS sono certamente oggi uno degli esempi più diffusi e coerenti di questo processo di *trasferimento dei poteri* (Viale, 2011, p. 67) dall’*alto* verso il *basso*. Con le proprie pratiche i GAS producono e mettono in opera nuovi saperi e nuove forme di integrazione tra saperi, e nello stesso tempo inducono processi di trasformazione sociale orientati alla riconversione sostenibile delle comunità².

La ricerca ha però messo in luce anche qualcosa di più: un valore aggiunto specifico che i GAS sembrano in grado di mettere in campo nella costruzione delle condizioni per un futuro sostenibile. I GAS non sono solo spazi di pratica della trasformazione. Essi sono anche, di fatto, comunità impegnate nella gestione di percorsi educativi informali per il futuro sostenibile delle nostre comunità. Tutti gli aspetti che abbiamo osservato ed analizzato confermano che i GAS svolgono senza dubbio una funzione educativa, che la svolgono rispetto ad una varietà di soggetti e che questa azione si esplica attraverso una molteplicità di modalità. I GAS posseggono potenzialità educative notevoli. Essi contribuiscono infatti in modo significativo allo sviluppo di quelle strategie di *lifelong* e *lifewide learning* che sono essenziali all’uomo di oggi per affrontare il mondo contemporaneo in continua e rapida trasformazione. Più specificamente, ad essi va riconosciuta una responsabilità particolarmente rilevante nell’elaborazione di risposte alle emergenze sociali, economiche, ambientali che caratterizzano il mondo contemporaneo.

Osservazione partecipante, analisi dei documenti ed interviste realizzati nel corso di questa ricerca confermano con forza che all’interno dei GAS prendono forma specifiche azioni educative secondo modalità informali. I GAS appartengono cioè a quel variegato mondo di esperienze e occasioni, non formalmente codificate come formative o educative, che comunque incidono in modo significativo sui processi formativi dei soggetti individuali e collettivi (Frabboni, 2001). I GAS sono luoghi dove, pur in assenza di scopi formativi espliciti, prendono forma relazioni sociali all’interno delle quali si generano, eminentemente in modo incidentale, funzioni ed effetti educativi

¹ L’espressione *conversione radicale* fa riferimento alla proposta di “conversione ecologica” formulata da Guido Viale nel suo *La conversione ecologica* (2011). Nella sua analisi, la conversione ecologica “rimanda innanzitutto a un cambiamento spirituale: del nostro stile di vita, dei nostri consumi, del modo in cui lavoriamo o vorremmo lavorare, del nostro rapporto con gli altri e con l’ambiente. [...] È poi una conversione ecologica “perché tiene conto dei limiti dell’ambiente, [...] limiti che sono essenzialmente temporali [...] perché siamo esseri mortali in un mondo destinato a durare anche dopo di noi [...] perché ci ricordano che non si può consumare in un tempo dato più di quello che la natura è in grado di produrre; né inquinare in un tempo dato [...] più di quanto l’ambiente riesca a rigenerare”. (p. 8)

² Processi che sono ancora più significativi perché basati sulla reciprocità e sulla condivisione tra attori sociali diversi e, sino ad oggi, alternativi quali consumatori e produttori, agricoltori e industriali.

latenti. Spazi dove, attraverso rapporti interpersonali informali, avvengono, in modo poco prevedibile e poco oggettivabile, ma non per questo casuale o del tutto privo di intenzionalità, dei processi di costruzione della realtà.

I GAS sono perciò contesti nei quali hanno luogo processi di costruzione dialogica e condivisa della realtà, di costruzione e crescita della personalità di un *educando* e di trasmissione di un patrimonio culturale, in termini di conoscenze, strumenti, comportamenti, valori (Iori, 1996, p. 61).

Tutte le evidenze raccolte nel corso della ricerca indicano che questa azione educativa è però sempre sotto traccia, un effetto incidentale e non programmato di quella che rimane la missione fondamentale del GAS e dei *gasisti*: l'acquisto critico e solidale.

Nell'esperienza *gasista*, questi processi educativi hanno poi diversi protagonisti, diverse modalità, luoghi e tempi di realizzazione. La ricerca ha permesso, in particolare, di individuare nelle varie concretizzazioni dell'azione educativa informale promossa dai GAS³ diversi tipi di effetti significativi per quanto riguarda in particolare il tema della sostenibilità.

4.1 Il rischio della *sostenibilità* come semplice collante retorico-discorsivo

Dalla nostra ricerca è emerso con chiarezza che la nozione di *sostenibilità* costituisce senza dubbio un punto di riferimento significativo per l'attività dei GAS. Essa viene riconosciuta come uno dei principi orientativi attraverso i quali prende forma e definisce il proprio senso l'azione sociale promossa dai gruppi.

Nonostante questo riconoscimento, i GAS analizzati non investono però tempo ed energie nella messa a punto di una nozione condivisa di *sostenibilità*, non si impegnano in modo intenzionale e strategico per definire un'idea di *sostenibilità* condivisa dal gruppo o per riflettere criticamente sulla effettiva utilità delle iniziative che mettono in atto per la costruzione di una certa idea di sostenibilità. Emerge continuamente l'esigenza di un confronto aperto, di una tematizzazione esplicita della nozione di *sostenibilità* condivisa, ma questo bisogno di fare chiarezza viene continuamente rinviato, rimane sullo sfondo e in una dimensione del tutto implicita.

Più che essere il risultato di un lavoro di riflessione critica e di percorsi di approfondimento e condivisione, la nozione di *sostenibilità* alla quale i GAS fanno riferimento prende forma istante per istante attraverso il concreto agire dei *gasisti*. Ciò non significa, ovviamente, che i GAS non siano impegnati in un lavoro di chiarificazione e di messa a punto di una propria visione condivisa della sostenibilità. Significa piuttosto che questo lavoro non si realizza attraverso una tematizzazione esplicita del concetto, o attraverso una riflessione in termini teorici e con riferimenti aperti alla letteratura rilevante. La messa a punto si realizza invece giorno per giorno attraverso il fare. L'agire quotidiano del *gasista* struttura così un percorso esperienziale nel quale prende progressivamente forma un'idea di *sostenibilità*.

La nozione di *sostenibilità* che emerge da questo processo non può così che essere una nozione *debole*, fondamentalmente *liquida* e instabile, provvisoria e soggetta a continue revisioni ed aggiustamenti. Una nozione potenzialmente interessante e molto inclusiva proprio perché poco ideologica, molto *vissuta* e arricchita dai contributi di ognuno. Ma anche una nozione potenzialmente *pericolosa* proprio perché non sostenuta da percorsi di riflessione critica. Una

³ In particolare, nel capitolo tre della terza parte abbiamo distinto quattro tipi di azione educativa posti in essere dai GAS: quella del GAS in quanto gruppo sui *gasisti*; l'azione educativa reciproca tra *gasisti* e produttori; quella dei GAS verso il territorio; e quella dei GAS verso i nuovi *gasisti*.

nozione poco chiara nei propri confini, poco controllabile, sfuggente, che continuamente rischia di tradursi in atteggiamenti e comportamenti non sempre coerenti e magari nemmeno *sostenibili*.

Un'idea *liquida*, instabile, mutante, continuamente ri-negoziata; un concetto in continua evoluzione, instabile, polisemico, oggetto di discussioni accese e di revisioni continue e sul quale non esiste la possibilità di un accordo stabile (Tilbury & altri, 2002). Una nozione *fuzzy* (Kosko, 2010), che se da un lato è estremamente efficace per costruire un consenso, dall'altro tende ad oscurare invece le istanze politiche, etiche e filosofiche che stanno alla sua base (Pezzey, 1989). Un concetto tendenzialmente *opaco*, molto difficile da fissare e quindi non del tutto affidabile come guida per le scelte ed i comportamenti quotidiani.

In conclusione, volendo provare a riassumere alcune caratteristiche comuni alle diverse visioni della sostenibilità che animano i quattro GAS studiati in questa ricerca, potremmo in primo luogo osservare che si tratta di visioni poco strutturate, piuttosto impressionistiche, solo abbozzate. Immagini poco *pensate*, poco collegate ad un lavoro di riflessione (sul concetto di *sostenibilità*) o meta-riflessivo e che prendono forma preferibilmente in relazione a situazioni particolari o ad esperienze vissute. Visioni che, generalmente, più che essere realmente condivise tendono ad essere latenti e *fluide*, cioè instabili, legate a equilibri momentanei che si generano e si modificano anche piuttosto frequentemente e rapidamente in relazione a situazioni contingenti.

In secondo luogo, le visioni della sostenibilità presenti nei GAS analizzati sono molteplici ma generalmente non contrastanti, anzi piuttosto coerenti. Sono visioni che, mentre solo con una certa difficoltà riescono a focalizzare cosa sia realmente sostenibile, cosa sia un mondo sostenibile, hanno invece alle spalle definizioni molto più chiare e univoche di che cosa sia insostenibile nelle nostre società. Anche nei GAS, così come è avvenuto storicamente, il concetto di *sostenibilità* tende cioè ad emergere, come ha osservato Bybee (1991), *per via negativa*. Anche nei GAS, la difficoltà a passare da questo giudizio critico sulla realtà ad una definizione univoca e condivisa di *sostenibilità* è evidente.

Più che essere legati ad un concetto dato, definito, i GAS sembrano perciò impegnati a far emergere e a rinegoziare continuamente una visione della sostenibilità. La loro è perciò una *visione emergente*, non una nozione scientifica rigida, ma un processo di continua ridefinizione e riadattamento del modo di concepire il rapporto tra sistemi e processi ambientali, sociali, economici e culturali.

Al centro di questa visione sta il bisogno di migliorare la qualità di vita dell'uomo nel rispetto della capacità di rigenerazione della Terra, l'auspicio di un nuovo *equilibrio* fra l'uomo e l'ecosistema, la convinzione che le opportunità economiche e sociali dalle quali dipende la qualità della vita dell'uomo non debbano mai costituire una minaccia per il sistema naturale.

Quella dei GAS è una visione che generalmente diffida della prospettiva della cosiddetta *sostenibilità debole*⁴, che non accetta di concepire la natura semplicemente come un deposito di materiali di consumo, che non crede che la conservazione della natura possa essere subordinata all'obiettivo della crescita economica, che mette in discussione il modello economico mercatista e liberista ed afferma la necessità di un cambiamento radicale di paradigma economico e culturale basandolo su una revisione critica del concetto di *sviluppo*: lo sviluppo è veramente tale non se produce crescita quantitativa dei volumi delle merci prodotte e circolanti, ma se è capace di generare benefici effettivi per le persone e per gli ecosistemi nella prospettiva di un futuro responsabile e di una concezione della Terra come Patria comune del genere umano.

⁴ Per un approfondimento di questo concetto si veda il capitolo uno della prima parte.

Una visione vicina, almeno come aspirazione, a quella della cosiddetta *sostenibilità integrale*⁵, che pur riconoscendo assoluta centralità alla cosiddetta “sostenibilità ecologica” (*Caring for the Earth*, 1991) va ben al di là di essa e le affianca aspetti quali:

- la *sostenibilità sociale*, intesa come il dovere di prendersi cura gli uni degli altri e di operare per una maggiore giustizia sul piano sociale, per la giustizia intergenerazionale, per il rispetto della dignità e dei diritti dell'uomo, per il benessere mentale, spirituale e fisico, per la *promozione* della diversità umana (in tutte le sue forme, biologiche, culturali, sociali, economiche, politiche).
- L'*empowerment* locale e la crescita dei processi di partecipazione democratica a livello comunitario (anche attraverso la regionalizzazione dei sistemi socio-economici), che vengono considerati la *condicio sine qua non* per un profondo cambiamento nei modelli di sviluppo di riferimento.
- La sostenibilità economica, definita come la capacità di creare profitti senza compromettere però la sostenibilità sociale ed ambientale, che viene identificata come lo strumento indispensabile per garantire la realizzazione della *sostenibilità ecologica* e di quella *sociale*.

Sostenibilità perciò come *sviluppo comunitario sostenibile*⁶, come “sviluppo di società responsabili” (Sauvé, 1999): un processo di capacitazione locale in grado di accrescere la capacità delle persone di assumere il controllo delle proprie vite e delle condizioni da cui esse dipendono, partecipare ai processi decisionali relativi alle questioni e ai problemi che li riguardano e aumentare la propria capacità di collaborare per la soluzione di quegli stessi problemi.

4.2 Cura per il futuro e primato della contingenza. Una coesistenza possibile?

Come abbiamo avuto modo di scoprire nella prima parte di questo lavoro, la sostenibilità ha molto a che fare con il futuro (in particolare con la capacità di immaginare il futuro, di tener conto delle conseguenze future delle nostre scelte) e con l'equità intergenerazionale, cioè con l'impegno a consegnare “alle generazioni future un pianeta che possa garantire loro condizioni di vita e di benessere almeno pari a quelle che abbiamo noi” (Viale, 2011, p. 82).

Sostenibilità significa vivere oggi con un occhio al domani, generare oggi processi virtuosi che abbiano la capacità di durare nel tempo (Viale, 2011, p. 81). Una delle cause principali della insostenibilità del mondo attuale è costituita proprio dalla tendenza oggi sempre più diffusa a *pensare a breve termine*, dall'incapacità di dare ampio respiro al pensiero, di pensare *a lungo termine*. Costruire la sostenibilità significa invece *essere capaci di futuro*, significa saper contrastare la cosiddetta “ipertrofia del presente” (Innerarity, 2007) e educare un nuovo stile di pensiero, quello del *pensiero lungimirante*.

Il paradigma della sostenibilità e le prospettive educative ad esso ispirate vedono la riflessione sul futuro come un'esigenza essenziale della condizione esistenziale umana odierna. Se perseguire la sostenibilità significa scegliere ed agire con uno sguardo attento al futuro, ad un'immagine auspicabile del futuro, l'educazione ispirata al paradigma della sostenibilità è quindi costitutivamente, necessariamente, una forma di educazione al futuro e per il futuro

Dal punto di vista della sostenibilità, pensare il futuro non è però un impegno fine a se stesso. Immaginare il futuro significa assumere l'impegno di agire per orientare il corso futuro degli eventi

⁵ Per un approfondimento di questo concetto si veda il capitolo uno della prima parte.

⁶ Per un approfondimento di questo concetto si veda il capitolo uno della prima parte.

verso fini desiderabili e sostenibili, verso un grado più alto di felicità e verso livelli maggiori di integrazione ed armonia tra uomo ed ecosfera. Se *essere capaci di futuro* significa perciò, prima di tutto, saper immaginare futuri possibili⁷, lo scopo di questo impegno non può che essere quello di costruire oggi le condizioni di un futuro possibile avviando sin d'ora un cambiamento nei modelli e negli stili di vita.

Re-imparare a pensare il futuro significa inoltre accettarne l'*espansione* (Innerarity, 2007), sia nel senso di moltiplicazione degli scenari possibili (pluralità dei futuri), sia nel senso che il futuro è già nel presente, i suoi segni possono essere letti già nel presente. Accettare questa prospettiva di *espansione* del futuro significa impegnarsi per contrastare l'*ipertrofia del presente*, non credere più nell'ineluttabilità del succedersi degli eventi e riappropriarsi invece della capacità prospettica, della capacità di immaginare stati non ancora esistenti ma comunque possibili, ragionevoli, auspicabili, sostenibili.

Per questo, pensare il futuro significa fundamentalmente saper assumere uno sguardo laico, uno sguardo aperto alla diversità, capace di valorizzare e confrontare interpretazioni diverse del futuro sulla base sempre però della necessaria relativizzazione di ognuna di esse.

Indagare il rapporto che i GAS intrattengono con la sostenibilità, addentrarsi nelle loro concezioni della sostenibilità, significa perciò necessariamente indagare il loro rapporto con il futuro, il loro atteggiamento e il loro investimento rispetto al futuro. Dalla nostra ricerca è emerso, in particolare che i *gasisti* considerano l'investimento sul futuro un aspetto essenziale e particolarmente importante dell'azione sociale dei GAS. Le domande sul futuro, su quale futuro è auspicabile e su come fare in modo che esso si realizzi, sono vive e importanti, una spinta essenziale per l'impegno *gasista*. Lo stile del *pensiero lungimirante* e l'investimento positivo sul futuro vengono riconosciuti come tratti costitutivi dell'esperienza e dell'identità *gasista*. Uno stile caratteristico, che trova la propria ragion d'essere fundamentalmente in due atteggiamenti: da un lato, un giudizio fortemente critico sul presente, sull'insostenibilità dal punto di vista ambientale, economico e sociale dei modelli di organizzazione oggi messi in atto dalle comunità umane; dall'altro, motivazione inversa ma complementare, il desiderio di impegnarsi per immaginare e provare a costruire un mondo migliore per il maggior numero di persone possibile e per l'ambiente nel suo complesso.

Questo ciò che traspare sul piano delle intenzioni, degli auspici, ciò che viene dichiarato dagli intervistati quando si parla dell'identità e della missione che connotano i singoli GAS e più in generale il movimento *gasista*.

Diversa è invece l'immagine che si profila attraverso l'analisi dei documenti e l'osservazione partecipante. Per quanto riguarda l'orientamento al futuro e l'impegno dedicato ai processi di *futures envisioning* (elaborazione, confronto ed eventuale condivisione di immagini di un mondo futuro per il quale agire), praticamente nessuno spazio viene riservato a questo tema nelle diverse attività promosse dai GAS.

In tutte le situazioni che abbiamo studiato i riferimenti al futuro sono episodici e, tutto sommato, poco significativi. L'attenzione dei *gasisti* sembra invece essere molto centrata sul presente; l'impegno dei GAS si concentra sul cosa fare qui ed ora per garantirsi acquisti critici, equi e solidali, per risolvere problemi urgenti (sia personali che sociali) e gestire situazioni contingenti. L'impegno fondamentale è quello di far funzionare il GAS nel presente, fare in modo di garantirgli continuità ed efficacia.

⁷ Di saper cioè praticare e gestire quei processi che sono stati definiti di *futures envisioning*. (Tilbury & Wortman, 2004, cap. 2)

Nello stesso tempo, viene continuamente riaffermata l'esigenza di un chiarimento, il bisogno di fare chiarezza sul senso profondo di questo investimento sul futuro implicito nei valori di riferimento dei *gasisti*, nelle loro scelte, nei loro stili di vita.

Tutti i GAS che abbiamo analizzato sono quindi esperienze nelle quali si auspica un forte investimento (immaginario e realizzativo) rispetto al futuro, dove di fatto visioni diverse del futuro si incontrano, dialogano, si ibridano, danno vita a sintesi condivisibili ma sempre provvisorie e rivedibili. Questo lavoro di ideazione e di confronto-ibridazione tra visioni rimane però sempre implicito. Prende forma quotidianamente attraverso il fare, il collaborare per definire e risolvere problemi concreti, ma non emerge in forme che rendano riconoscibili, e quindi realmente significativi per i gruppi, questi processi. L'esigenza dei *gasisti* di dare forma alle diverse immagini del futuro che si confrontano all'interno dei GAS, di esplicitare e tematizzare in modo più rigoroso e continuo questo aspetto tende a rimanere perciò sotto traccia, quindi ad essere poco significativa per il prender forma di atteggiamenti, stili, comportamenti consapevoli e progettuali.

Il bisogno di fare chiarezza, di esplicitare, osservare ed analizzare questi processi (peraltro molto sentito) viene continuamente rinviato, non viene mai realmente messo al centro dell'attenzione. La percezione di come le scelte che i *gasisti* compiono nel presente potrebbero contribuire a costruire domani una certa idea di mondo è sempre piuttosto vaga, di sfondo, mai in primo piano⁸.

Tutte le esperienze *gasiste* che abbiamo analizzato hanno mostrato difficoltà a tematizzare coerentemente e in modo esplicito il futuro. L'impressione è che alla base di ciò vi sia da un lato la difficoltà, a volte una vera e propria resistenza, a passare dal piano dell'agire concreto a quello della riflessione teorica sui principi dell'agire; dall'altro, la mancanza delle competenze e delle tecniche opportune attraverso le quali gestire i processi di *futures envisioning* e i percorsi di educazione al futuro e per il futuro che si realizzano nella quotidianità delle azioni e delle relazioni *gasiste*.

Vivere da *gasisti*, rapportarsi al futuro in modo pratico, concreto affrontando e risolvendo quotidianamente i problemi è per i *gasisti* la miglior forma di educazione al futuro e per il futuro. Più di qualsiasi lezione, trattazione o discussione in termini teorici, più della lettura di qualsiasi saggio, l'esperienza concreta può aiutare ad assumere la responsabilità del futuro e a tradurre questa presa di coscienza in atteggiamenti e stili di vita profondamente radicati nell'individuo.

Il rapporto dei *gasisti* con il futuro, il loro impegno a immaginare il futuro e a costruirlo, non è perciò mediato dalle letture, dalla riflessione teorica o dal confronto esplicito sulle immagini del futuro che sono presenti e si confrontano nel GAS. Esso prende forma ancora una volta attraverso il fare, attraverso la scelta dei gesti e delle azioni quotidiane che contengono già implicita un'idea del futuro e che contribuiscono già ora a costruirla. Con tutti i limiti, i problemi e le contraddizioni che questo necessariamente comporta.

4.3 Potenzialità e limiti del nuovo vicinato elettivo *gasista*

La ricerca ha messo in evidenza il fatto che la dimensione relazionale è un aspetto assolutamente centrale dell'esperienza dei GAS. Nell'esperienza del GAS i *gasisti* vedono una opportunità eccezionale attraverso la quale costruire relazioni interpersonali nuove, vere, autentiche, profonde, gratuite. Per molti di essi il vero valore aggiunto dell'esperienza dei GAS è proprio questa possibilità: vivere relazioni più autentiche è la vera ragion d'essere dell'esperienza *gasista*, la nuova

⁸ E ciò ha conseguenze importanti e non del tutto auspicabili: spesso infatti gli stessi *gasisti* si rendono conto che i valori ai quali si ispirano, gli scopi che vogliono conseguire ed i criteri d'azione conseguenti sono confusi, sovrapposti; che le priorità non sono chiare; che le scelte e i comportamenti sono a volte incoerenti proprio a causa di questo continuo rinvio di una doverosa riflessione condivisa su qual è l'idea di futuro per la quale ci si impegna.

qualità delle relazioni umane è la pre-condizione che rende possibile realizzare l'obiettivo statutario del GAS, cioè l'acquisto.

In questo modo il GAS tende a diventare uno spazio dove le persone hanno l'opportunità di educarsi, praticandola, ad una nuova qualità delle relazioni interpersonali. Il consumo critico, la missione fondamentale dei GAS, funziona come *lente pedagogica* per ripensare in termini più sostenibili e durevoli le connessioni sociali e le relazioni interpersonali, per pensare e praticare nuovi modelli di esercizio della corresponsabilità sociale che dall'interno del gruppo tendono, almeno nelle intenzioni, a colonizzare contesti sociali progressivamente più ampi.

I GAS contribuiscono così a ricostruire l'interscambio personale e comunitario che si sta perdendo nelle nostre società, sono un sistema estremamente interessante ed innovativo di scambio di servizi senza uso di denaro, un'*economia non monetaria*, nella quale il tempo, la disponibilità e la solidarietà sono le unità che vengono scambiate (Novo, 2010). Uno spazio dove è possibile coniugare l'utilità con il piacere e la solidarietà, fare con entusiasmo e piacere e con una finalità etica e sociale ciò che altrimenti si farebbe solo per interesse.

I GAS sono uniti da rapporti orizzontali di reciprocità e cooperazione; sono contesti dove si generano con una certa continuità fiducia interpersonale (non solo tra i membri dello stesso GAS, ma anche in senso più generale nei confronti degli *altri*), capacità di partecipare attivamente e di assumere responsabilità, e dove si scoraggiano atteggiamenti di delega e di disimpegno. Spazi nuovi, dove attraverso relazioni umane sostenibili si genera *capitale sociale*⁹.

La ricerca ha mostrato con chiarezza che spesso nell'esperienza *gasista* il *bene* principale che si acquista è quello della *relazione*. Ciò che non ha prezzo, la spinta decisiva a far parte di un GAS, sono le relazioni di solidarietà e di cura del tutto gratuite che si stabiliscono e il senso di identità e di appartenenza che si costruiscono attraverso di esse.

I *gasisti* si aiutano, condividono esperienze e conoscenze, costruiscono insieme competenze secondo la propria disponibilità e in modo assolutamente gratuito e disinteressato, secondo rapporti orizzontali di fiducia, cooperazione e reciprocità del tutto alternativi alle modalità correnti secondo le quali le persone entrano in relazione. Mettono la persona al centro dei rapporti umani e sociali, producono dialogo, socializzazione, condivisione, scambio. Sono cioè esperienze di attivazione di relazioni sociali sostenibili, motori di processi comunitari, generatori di tessuto sociale.

I GAS producono *cura*, pratiche di reciprocità all'interno di una comunità. Aiutano i soggetti sociali ad auto-organizzarsi per uno scopo *buono* e condiviso, ad apprendere come ci si prende cura dell'altro (degli altri membri del gruppo, della comunità e del territorio, della natura e del genere umano) prendendosi carico di se stessi, custodendo con attenzione e dedizione ciò che è soggetto al tempo e quindi fragile e instabile.

L'esperienza dei GAS promuove quindi la sostenibilità non solo e non semplicemente attraverso scelte di acquisto rispettose della natura, di valori etici e sociali, o tramite stili di vita sobri e moderati. La promuove anche sostenendo la trasformazione sociale, costruendo cioè giorno per giorno relazioni sociali sostenibili.

Inoltre, praticando relazioni umane sostenibili i *gasisti* offrono a se stessi l'opportunità di riflettere sull'idea stessa di *sostenibilità* e di costruirne una visione critica e progressivamente più solida. Generando relazioni umane sostenibili i GAS aprono, almeno potenzialmente, uno spazio di

⁹ Inteso come la struttura di relazioni fiduciarie capace di favorire la cooperazione. (Mutti, 1998)

riflessione su che cosa è *sostenibilità*, creano le condizioni per una più forte consapevolezza critica sulla natura e il valore della sostenibilità.

La ricerca dimostra però anche che questa possibilità raramente viene effettivamente attualizzata. La possibilità di riflettere, il bisogno di interrogarsi criticamente su questi temi, rimangono generalmente tali, raramente si traducono in momenti di riflessione, approfondimento e confronto. La ragione di ciò non è però semplicemente la mancanza di tempo, l'impellenza dei problemi e la necessità di trovare soluzioni. La ragione vera sembra invece risiedere, almeno sulla base di quanto emerso dalla nostra ricerca, nel fatto che questi percorsi di riflessione e di condivisione devono essere progettati, gestiti e sostenuti, richiedono competenze specifiche e supporto continuo. Richiedono cioè risorse di cui i GAS studiati non sembrano disporre in proprio e che sarebbe importante venissero invece formate e sostenute attraverso un'azione sinergica messa in campo da una rete di soggetti (ReteGAS, Tavoli RES, università, amministrazioni pubbliche locali, organizzazioni di settore) che a vario titolo potrebbero essere interessati ad investire su percorsi formativi orientati in questa direzione.

4.4 La cittadinanza sostenibile gasista come semplice pratica quotidiana

Dalla nostra ricerca è emerso con forza come nell'esperienza dei GAS si configurino modelli di cittadinanza nuovi, fortemente alternativi a quelli correnti, basati su riferimenti valoriali insoliti quali la solidarietà in luogo della competizione, la responsabilità sociale e la condivisione in luogo dell'individualismo. Operando come potenti campi di ideazione e sperimentazione di nuove forme di cittadinanza, i GAS mettono in atto quello che Salvatore Natoli ha definito "il compito educativo per eccellenza [...], abilitare il soggetto a diventare pienamente titolare di se stesso, padrone del proprio destino, qualunque sia la condizione in cui si trova". (1994, p. 10)

La ricerca ha così confermato sostanzialmente quanto già osservato da altri studi realizzati recentemente¹⁰: i GAS sono, almeno in linea potenziale, eccezionali palestre di democrazia, straordinarie opportunità di messa a punto e sperimentazione di nuove modalità di esercizio della cittadinanza democratica, spazi dove possono essere sviluppate, in modo non intenzionale e prevalentemente informale, azioni educative e competenze specifiche nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza democratica attiva.

I GAS, insieme ad una pluralità di altre esperienze che animano oggi le nostre società civili, sono senza dubbio tentativi particolarmente interessanti, nati dal basso, per rispondere ad una difficoltà di convergenza tra domanda sociale e capacità di risposta delle istituzioni molto evidente nelle società odierne. I tradizionali canali di mediazione degli interessi (partiti, sindacati, istituti amministrativi, anche settori sempre più ampi dell'associazionismo che si sono, per così dire, *istituzionalizzati*) non riescono più a svolgere la propria funzione principale: aggregare, mediare e trasmettere le domande sociali.

La nostra ricerca ha confermato con forza che, a fronte di questa situazione, i GAS si propongono oggi, almeno potenzialmente, come nuovi spazi per la ri-costruzione di legami sociali per l'azione collettiva, palestre dove ci si educa all'esercizio della cittadinanza democratica attiva e, nello stesso tempo, motori attraverso i quali le nuove competenze e sensibilità *civiche* che si sono costruite possono venire esportate in contesti sociali più ampi.

¹⁰ A titolo esemplificativo possiamo citare il Gruppo di studio e di *con*Ricerca **Cittadinanza sostenibile** al quale collaborano l'Università degli Studi di Bergamo, l'Università Statale di Milano e l'Università Bicocca di Milano.

La nostra ricerca mostra con evidenza come all'interno dei GAS tendano a ri-crearsi relazioni sociali e circuiti virtuosi di fiducia interpersonale, si alimentino e si costruiscano giorno dopo giorno lo spirito della responsabilità, della cooperazione, della solidarietà e dell'impegno civico, la volontà e la capacità di promuovere processi di trasformazione sociale in relazione ad una notevole varietà di tematiche (la tutela ambientale, l'organizzazione delle relazioni economiche, le relazioni sociali, ecc.).

La ricerca ha anche messo in evidenza il fatto che i GAS analizzati si caratterizzano come spazi aperti di incontro e confronto tra diversità. Non solo tra soggetti diversi, ma soprattutto tra sensibilità, sguardi culturali, profili identitari differenti, spesso anche tra domande, aspettative e progetti per il futuro diversi.

È inoltre risultato evidente che queste *diversità* non si limitano semplicemente a convivere all'intero dei GAS. Esse dialogano, si confrontano in modo aperto e trasparente, interagiscono su basi sostanzialmente paritetiche e non secondo logiche gerarchiche e di competizione per il primato. Nei GAS le culture e le identità si incontrano, si riconoscono e spesso si ibridano per dar vita a nuove sintesi, condivise ma sempre falsificabili e rivedibili.

Le attività dei GAS diventano così per un verso opportunità particolarmente interessanti di scambio di conoscenze, di esperienze, di narrazioni personali e collettive. Dall'altro, occasioni di contaminazione tra culture, sensibilità, stili d'azione, tra persone e gruppi all'interno del GAS, tra i GAS in rete, tra i GAS e dei contesti territoriali più o meno prossimi.

I GAS producono dialogo, socializzazione, scambio culturale e così promuovono percorsi di consapevolezza individuali e collettivi, opportunità di messa a fuoco dei propri schemi, rappresentazioni e comportamenti, creano le condizioni per modificare in profondità e rendere più sostenibili le scelte personali e collettive.

Queste osservazioni sembrano confermare che nell'esperienza *gasista* assume una posizione di assoluta centralità quella che è una caratteristica specifica della cittadinanza così come viene oggi re-interpretata secondo il paradigma della sostenibilità: mettere il soggetto in condizione di poter integrare e interconnettere identità diverse, stratificate instabili ed evolutive, spaziali e non, individuali e collettive, antiche e nuove (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 45), che si svolgono in una molteplicità di spazi comunicativi. Educarlo a saper sviluppare la propria identità in modo concentrico e plurale e salvare così insieme "l'unità [...] e la diversità umana". (Morin, 2001, p. 80)

Non è questo però l'unico elemento che ci spinge e ritenere che il consumo critico, responsabile e solidale, quella che è senza dubbio la loro missione fondamentale, operi nei GAS come *lente pedagogica* per la messa a punto e la sperimentazione di nuove forme di cittadinanza sostenibile e di specifiche competenze di cittadinanza democratica attiva.¹¹

La ricerca ha permesso di mettere a fuoco i tratti caratteristici del modello innovativo di cittadinanza *sostenibile* al quale i *gasisti* si auto-educano¹². In primo luogo si tratta di un'interpretazione della cittadinanza molto focalizzata sulle criticità ambientali e, di conseguenza,

¹¹ Molto interessante ci è sembrata, in particolare, la coerenza tra queste competenze e quelle individuate dal Consiglio d'Europa attraverso il progetto **Education for Democratic Citizenship**. Questo aspetto è stato analizzato in profondità nel capitolo due della prima parte di questo lavoro.

¹² Abbiamo scelto di definire *sostenibile* questo modello proprio per i significativi punti di convergenza che esso presenta con la visione innovativa della cittadinanza implicita nel paradigma della sostenibilità (presentato nel secondo capitolo della prima parte di questa stessa ricerca).

tesa a rafforzare nelle persone atteggiamenti e stili di vita più sostenibili, responsabili, orientati alla conservazione dell'ecosistema, all'equità e alla giustizia intra e inter-generazionali, alla costruzione di un futuro sostenibile.

In secondo luogo, si tratta di una posizione che vede l'educazione all'esercizio attivo, consapevole e responsabile della cittadinanza democratica come una componente essenziale dello sviluppo integrale della persona umana, di un percorso di formazione personale che dura per tutta la vita e che investe ogni aspetto della vita stessa. L'educazione alla cittadinanza diventa così educazione morale i cui scopi sono: educare a uno stile di vita sobrio e responsabile verso l'ambiente, gli altri esseri umani e le generazioni future; formare le persone a conoscere, rispettare e amare la vita e la natura; contribuire a realizzare un nuovo ordine pacifico globale in grado di assicurare l'attuazione dei diritti umani per tutti.

In terzo luogo, si tratta di un'idea della cittadinanza che coniuga *empowerment* ed *emplacement*. Oltre alla capacitazione personale e di gruppo, essa si impegna per rafforzare il senso di appartenenza ai luoghi della nostra esistenza, la consapevolezza delle dinamiche ecologiche tra soggetto e ambiente, soggetto e altri soggetti, soggetto e comunità, comunità e ambiente. Una interpretazione *sostenibile* della cittadinanza che vuole coniugare l'azione locale, quotidiana, con la sensibilità e la consapevolezza globali, relativi cioè alle conseguenze che le nostre azioni hanno in ogni luogo, in ogni tempo, su ogni altro essere umano e sull'ecosistema nel suo complesso. Che sa cioè unire radicamento locale del soggetto e cittadinanza planetaria *ritrovata*, vissuta oggi in modo non più spontaneo e meccanico ma consapevole e responsabile.

In quarto luogo poi perché si tratta di una visione che mette al centro un aspetto strategico essenziale nella costruzione della sostenibilità: sostenere i processi di emancipazione umana emergenti, riconoscendo da un lato la **capacità** dei singoli e dei gruppi di *prendere posizione* di fronte ai problemi e dall'altro il **dovere** di *prendere posizione* e agire responsabilmente.

Infine, perché non crede più che il semplice possedere conoscenze sia sufficiente a generare cambiamenti nelle condotte e a strutturare comportamenti consapevoli, responsabili, sostenibili. In una visione *sostenibile* della cittadinanza cioè, i cambiamenti nelle credenze, negli atteggiamenti e nei comportamenti si basano su un reale *empowerment* dei soggetti e delle comunità, quindi sulla costruzione e l'esercizio effettivo, quotidiano, di competenze reali di cittadinanza attiva.

Coerentemente con la proposta di Edgar Morin, la cittadinanza *sostenibile* che è al centro dell'esperienza *gasista* non è quindi basata sull'esercizio passivo, subito, della cittadinanza. È invece *scelta* consapevole e capacità di assumere responsabilità.

Questa nuova forma di cittadinanza sostenibile viene però *educata* e messa a punto esclusivamente attraverso la pratica, sperimentandola attivamente nel corso delle diverse attività alle quali i *gasisti* si dedicano. Non sembrano esserci nell'esperienza *gasista* momenti dedicati alla riflessione diretta, esplicita, sui modelli di partecipazione e di interazione sociale che vengono attivati, né una intenzionalità o una progettualità particolari.

Anche in questo caso quindi, il modello di apprendimento tipico dei *gasisti* è quello del fare, dell'agire concretamente per trovare soluzioni ai problemi, non quello della riflessione in termini teorici né, tanto meno, quello della tematizzazione dei problemi o della loro riconduzione ai termini di un dibattito di tipo accademico su di essi.

Volendo riassumere, i GAS che abbiamo studiato sono quindi senza dubbio impegnati a ri-creare il tessuto sociale attraverso il consolidamento di *reti* e *ponti* tra soggetti individuali e collettivi

diversi ma disponibili a confrontarsi e a sperimentare nuove pratiche di cittadinanza sostenibile (Forno, 2010, p. 18). Tutti gli elementi raccolti nel corso della ricerca confermano la valenza pubblica, politica e sociale delle scelte di consumo *gasiste*. Dimostrano che l'esperienza gasista trova la propria ragion d'essere più profonda nella necessità di un cambiamento profondo, personale e sociale, e nell'esigenza di un nuovo protagonismo civico che responsabilizzi le persone, attraverso le proprie scelte di consumo quotidiane, per la costruzione di un *altro mondo* e di *altre relazioni* interpersonali e sociali. Un nuovo mondo e nuove relazioni ispirati ai principi della giustizia, dell'equità, della eguaglianza, della dignità che va riconosciuta ad ogni essere umano, del rispetto dell'ambiente. Proprio per questo, un mondo e relazioni umane sostenibili e capaci di durare nel tempo.

Ma per i *gasisti* ciò avviene sempre e soltanto in una dimensione pratica, semplicemente facendo esperienza insieme di nuove forme di cittadinanza democratica attiva. I GAS costruiscono quindi il proprio idealtipo di cittadinanza esclusivamente attraverso la propria operatività e quasi mai in modo consapevole, intenzionale, dichiarato.

4.5 Buoni propositi per il futuro: tre possibili piste per proseguire la ricerca

Quello dei GAS è senza dubbio un mondo impegnato a costruire percorsi di consapevolezza, generare atteggiamenti, stili di vita e comportamenti più sostenibili e a costruire oggi le condizioni per un futuro sostenibile per l'umanità e per l'intero ecosistema planetario. Nello stesso tempo i GAS non sono semplicemente spazi di pratica della trasformazione. È evidente che ad essi va anche riconosciuta una notevole potenzialità educativa. Si tratta infatti di esperienze nelle quali prendono forma specifiche azioni educative di tipo informale che sono senza dubbio rilevanti per la costruzione della sostenibilità e per l'esercizio di una responsabilità progettuale rispetto al futuro delle nostre comunità e dell'ecosistema globale.

La nostra ricerca ha però messo in evidenza un altro aspetto. Questo capitale educativo, questo patrimonio di conoscenze, competenze, consapevolezze e progettualità orientate alla promozione delle condizioni per un futuro sostenibile è a rischio dispersione. È un patrimonio fragile, che le comunità *gasiste* condividono di fatto ma di cui hanno scarsa consapevolezza e di cui solo con difficoltà riescono a descrivere caratteri e confini. Un elemento identitario piuttosto *opaco* a chi lo condivide e tendenzialmente *liquido*, sfuggente, instabile. Un capitale notevole, che rischia però di essere vanificato o comunque depotenziato se non si creano condizioni che consentano di metterlo in atto e di implementarlo, se non si opera per far sì che questo potenziale educativo diffuso (ma anche un po' disperso e vago) possa esprimersi appieno, durare nel tempo rafforzando la propria efficacia e, ultimo ma non meno importante, per creare le condizioni perché le buone pratiche realizzate dai GAS possano venir esportate ad altri contesti.

Il capitale educativo *gasista* per la promozione di un futuro sostenibile è fragile e a rischio. Proprio per questo è tanto più importante e urgente cercare di creare le condizioni per *metterlo al sicuro*. Per questo ho voluto dedicare le ultime pagine di questa mia ricerca ad individuare, seppure molto in breve e in modo un po' rapsodico, alcune iniziative che sarebbe opportuno intraprendere in futuro per creare le condizioni per dare continuità, coerenza, esportabilità a quanto i GAS già oggi realizzano nell'ambito dell'educazione per un futuro sostenibile.

Le osservazioni che vengono sviluppate in queste pagine conclusive, una sorta di elenco di massima delle azioni che potrebbero essere da intraprese per sostenere i GAS in quanto *agenzie educative* per un futuro sostenibile, non sono elencate in un ordine particolare e non hanno la

pretesa di essere esaustive. Si tratta semplicemente di una serie di punti di attenzione, di proposte di massima per percorsi di ricerca e per azioni di formazione e animazione che potrebbero essere realizzati in futuro.

4.5.1 Fare il punto sullo stato della ricerca

Date le dimensioni, la diffusione e la rilevanza assunta dal fenomeno, sarebbe senza dubbio altamente auspicabile che si procedesse ad uno *screening* sistematico delle ricerche attualmente in corso e di quelle realizzate negli ultimi anni sul fenomeno dei GAS. Questa esigenza è resa ancora più evidente dal fatto che le informazioni attualmente disponibili sotto questo punto di vista sono piuttosto scarse, frammentarie e di non facile reperibilità. La stessa Rete GAS, la struttura di raccordo e di coordinamento del movimento, possiede informazioni piuttosto limitate e discontinue relativamente ai progetti di ricerca attivati e alle tesi realizzate¹³.

Un primo rilevamento in questo senso, realizzato attraverso alcuni tra i motori di ricerca più apprezzati attualmente disponibili (Collezione AMS Tesi di Dottorato dell'Università degli Studi di Bologna Archivio Telematico Italiano delle tesi di laurea, Liberliber, Ops, Unicastudenti, Repertorio dei cataloghi OPAC delle biblioteche italiane on line, Tesionline) e attraverso la consultazione diretta di ReteGAS e di alcune personalità particolarmente impegnate nello studio e nell'animazione del fenomeno dei GAS¹⁴, ha consentito di osservare:

- Che il panorama delle ricerche realizzate o attualmente in corso sul fenomeno dei GAS sembra essere piuttosto limitato. Siamo riusciti ad individuare solo cinque progetti di ricerca significativi. Un primo progetto è il progetto **ConRicerca**. Si tratta, probabilmente, del progetto più rilevante tra quelli censiti, sia per i soggetti realizzatori (le università di Bergamo, Milano Statale e Milano Bicocca), che per la varietà e la complessità degli aspetti presi in considerazione, che, infine, perché si tratta di uno studio pilota ormai stabilizzato nei propri risultati.

Una seconda ricerca, dal titolo *Dentro il capitale delle relazioni*, coordinata da un gruppo di studio multidisciplinare costituito dall'Università di Bergamo e dal Tavolo RES – Area “Formazione e ricerca” (www.retecosol.org/) - è stata avviata nel 2011 e costituisce il naturale proseguimento dell'iniziativa **ConRicerca**. In particolare, questa iniziativa vuole allargare lo sguardo da un campione pilota lombardo all'intero movimento *gasista* a livello nazionale. La ricerca, realizzata con la supervisione scientifica dell'Osservatorio CORES (www.unibg.it/struttura/struttura.asp?cerca=dslc_cittadinanza_sostenibile) dell'Università di Bergamo, è dedicata allo studio delle caratteristiche dei soggetti che partecipano alle attività dei GAS, all'approfondimento di alcune caratteristiche riguardanti la struttura interna di questi gruppi e all'analisi delle relazioni che i GAS instaurano con altri soggetti del territorio (associazioni, Pubbliche Amministrazioni Locali produttori, ecc.) al fine di avviare e stabilizzare circuiti economici nuovi. Il progetto è attualmente ancora in una fase di avvio.

Il terzo progetto, realizzato nell'anno accademico 2010-11 da un gruppo di ricerca dall'Università degli Studi di Pisa – Corso interfacoltà di Economia Agroalimentare – è dedicato invece alla conoscenza, con riferimento all'ambito territoriale pisano, delle motivazioni che spingono le persone ad avvicinarsi ai GAS e a rimanerne fedeli nel tempo.

La quarta ricerca è la “Indagine sui gruppi di acquisto solidale in Umbria”, realizzata dalla Regione Umbria nel 2011 con il finanziamento del FSE e la collaborazione del

¹³ A conferma di quanto affermato, va ricordato che sul sito di ReteGAS (www.retegas.org) sono attualmente pubblicate (integralmente o in stralcio) solo tre tesi di laurea realizzate negli ultimi anni. Nessuna informazione o documento è presente invece per quanto riguarda ricerche condotte da università o centri di ricerca.

¹⁴ Un ringraziamento particolare va in particolare ad Andrea Saroldi, Francesca Forno e Davide Biolghini.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Obiettivo del progetto è quello di realizzare una prima organica ricognizione della realtà umbra dei gruppi di acquisto e, soprattutto, di individuare fabbisogni/ricieste da parte dei potenziali consumatori critici e potenzialità/caratteristiche delle aziende agricole interessate a fornire prodotti in filiera corta, per stimolare un *match* tra domanda ed offerta.

L'ultima esperienza rilevata è infine quella del progetto di ricerca-azione "Economie Solidali nelle Marche", frutto di una sinergia particolarmente interessante tra le quattro università marchigiane (Ancona, Camerino, Macerata ed Urbino), la Rete dell'Economia Equa e Solidale (REES) delle Marche e l'Associazione Rete di economia etica e solidale delle Marche. La ricerca, conclusasi nell'aprile 2011, si è proposta come obiettivo quello di mettere in evidenza l'importanza delle reti solidali economiche come risposta ai limiti del modello sociale di sviluppo basato sull'idea di crescita e di consumo massificato. Attraverso l'esplorazione accurata dei soggetti di interesse (acquirenti/produttori solidali), sono state individuate e sistematizzate/sintetizzate le buone pratiche presenti sul territorio marchigiano, si è proceduto ad individuare modelli socio-economici specificamente orientati alle economie solidali e sostenibili, sono stati individuati ed analizzati i soggetti, i processi e le condizioni che, nella specificità del territorio regionale, possono favorire l'avvio di Distretti di Economia Solidale (DES).

- Che lo stesso panorama delle tesi (dottorali e di laurea – I e II livello) appare altrettanto limitato. In particolare, relativamente al periodo 2004-2009 è stato possibile censire solo sette tesi (due delle quali dottorali). Tutti questi lavori sono poi relative esclusivamente agli ambiti economico, politico, sociologico e psicologico (psicologia dei consumi). Nessuna di esse riguarda invece in modo specifico la dimensione educativa.

Alla luce di questo quadro, sarebbe auspicabile una mappatura sistematica delle ricerche realizzate sui GAS. Uno *screening* quanto più completo possibile, sia dal punto di vista dei soggetti promotori delle ricerche che da quello delle specifiche prospettive di indagine. Dovrebbero cioè venir rilevate le ricerche attivate non solo dal mondo universitario, ma anche quelle eventualmente realizzate da istituti di ricerca, fondazioni, amministrazioni pubbliche, associazioni di categoria (Confagricoltura, Coldiretti, Camere di Commercio, ecc.), dalla stessa ReteGas e dalle diverse articolazioni del mondo dell'*economia solidale* (RES, DES) attive sui territori. Nello stesso tempo, sarebbe anche opportuno che la mappatura rendesse conto dei diversi punti di vista secondo i quali le ricerche vengono realizzate (sociologico, economico, politico, educativo, ecc.), delle eventuali interconnessioni esistenti o ipotizzabili tra queste diverse prospettive di ricerca, dei diversi orientamenti metodologici (quantitativi, qualitativi, misti) e delle finalità perseguite (strettamente conoscitive, di ricerca/azione, di supporto all'azione di specifici soggetti economici, ecc.).

Infine, il fatto che questa nostra ricerca abbia messo in luce il significativo potenziale educativo insito nell'esperienza dei GAS e le difficoltà che esso incontra ad esprimersi compiutamente e coerentemente porta a ritenere particolarmente auspicabile la realizzazione di una mappatura sistematica delle ricerche eventualmente realizzate in questo particolare ambito.

4.5.2 Favorire il buon uso delle parole e lo sviluppo di competenze metacognitive

Dalla nostra ricerca è emersa con molta evidenza la tendenza da parte delle comunità *gasiste* a quella che abbiamo definito l'*ipertrofia del fare*. Un'enfasi sul *fare*, su un agire assolutizzato, a volte fine a se stesso e indeterminato nelle proprie finalità, in alcuni casi associato addirittura al disprezzo delle parole e delle idee (vd. capitolo 3 della terza parte).

L'agire, per la sostenibilità, per una diversa organizzazione delle relazioni economiche, per la solidarietà, si traduce così spesso in un agire poco riconoscibile nelle sue motivazioni e nei suoi scopi, a volte anche contraddittorio nelle sue realizzazioni concrete. È come se il potenziale

indubbiamente rilevante che ai GAS va riconosciuto nella promozione della sostenibilità venisse, almeno in parte, vanificato da una scarsa cura delle parole che si utilizzano e da un'insufficiente riflessione e chiarificazione dei concetti corrispondenti.

È certamente vero, e questa ricerca ha offerto molti elementi di conferma in questo senso, che la *conversione*, nel senso già specificato, potrà venire solo dal basso, da un'assunzione di responsabilità da parte delle comunità stesse e dei soggetti che le compongono. È però altrettanto vero che le scelte individuali possono essere realmente forze di cambiamento orientate in senso positivo solo se sono sostenute da “condivisione [...] di analisi, di intenti, di progetti, di strumenti” (Viale, 2011, p. 9). Non è cioè sufficiente fare delle cose insieme. È necessario invece che questo *fare* sia saldamente e stabilmente sostenuto da due attenzioni concorrenti e non separabili.

Da un lato, se vogliamo che le parole possano davvero agire come efficaci strumenti di orientamento del nostro pensare e del nostro agire è necessario averne una conoscenza critica e non casuale, evitare che esse possano diventare semplici *parole d'ordine*, strumenti svincolati dai significati. Bisogna cioè fare *buon uso* delle parole, evitare che una parola che non significa più nulla, trasformata in un semplice *slogan* meccanico (come spesso capita a parole quali *sostenibilità*, *solidarietà* o *futuro*), possa servire a nobilitare pratiche tra loro opposte, incoerenti con le nostre intenzioni o addirittura inaccettabili (eticamente, ecologicamente, economicamente, ecc.). (Zagrebel'sky, 2007, p. 12).

Dall'altro, il nostro *fare* può davvero diventare motore di sostenibilità, equità, giustizia, solidarietà, futuro solo se è sostenuto da un pensare, da un riflettere e da un condividere consapevole. Cambiare il nostro stile di vita, i nostri consumi, il nostro rapporto con l'ambiente, aspetti che connotano in modo specifico l'impegno *gasista*, non è di per sé in grado di cambiare il mondo nella direzione di una *conversione ecologica*. Lo diventa solo quando riusciamo a conformare queste scelte e questi stili a dei principi e a delle intenzioni coerenti che siano maturati attraverso una riflessione e una condivisione nello spazio pubblico della vita sociale, nell'ambito di una *impresa sociale*. (Viale, 2011, p. 9)

Le visioni della sostenibilità, della giustizia, della solidarietà, del futuro caratteristiche dei GAS che abbiamo studiato sono sembrate invece poco strutturate, piuttosto impressionistiche, solo abbozzate. Immagini poco *pensate*, poco collegate ad un lavoro di riflessione (sui concetti) o meta-riflessivo (sui processi cognitivi attivati). Visioni che prendono forma preferibilmente in relazione a situazioni particolari o ad esperienze vissute. Visioni che, generalmente, più che essere realmente condivise tendono ad essere latenti e *fluide*, cioè instabili, legate a equilibri momentanei che si generano e si modificano (anche piuttosto frequentemente e rapidamente) in relazione a situazioni contingenti. L'uso delle parole e il riferimento ai concetti è sembrato poco consapevole, a volte piuttosto casuale, raramente supportato da un esame critico e da un lavoro sistematico di riflessione.

Questa situazione, a mio parere non casuale, porta a ritenere che sia assolutamente importante impegnarsi per attivare all'interno dei GAS dei percorsi di riflessione funzionali a restituire alle parole (in particolare ad alcune, come *sostenibilità*, *futuro*, *solidarietà*) la capacità di creare e veicolare senso (Carofiglio p. 45). Costruire spazi di animazione, formare figure di supporto che possano favorire il *buon uso* delle parole operando all'interno dei GAS e creando ponti di collegamento tra GAS e tra i GAS stessi ed altre realtà socialmente attive negli ambiti dell'economia solidale e della sostenibilità. Creare le condizioni perché nei GAS ci si sappia prendere cura in modo laico, aperto e *gentile*, ma nello stesso tempo fermo e critico, dei termini, dei concetti e del loro uso; favorire un lavoro continuo di rimessa a punto delle parole e dei concetti. Questo impegno potrà certamente contribuire a favorire un uso più consapevole e critico delle

parole e dei concetti, un riequilibrio tra pensiero e azione, a ridefinire un panorama di senso nel quale l'agire gasista possa riempirsi di contenuti, scopi, strategie coerenti.

Più in generale, i risultati della ricerca fanno ritenere auspicabile l'attivazione nei GAS e tra i GAS di percorsi per la costruzione di consapevolezza intellettuale, di autonomia di pensiero. In un mondo nel quale le conoscenze si moltiplicano, evolvono, si modificano in maniera straordinaria e a ritmo crescente, dove i territori disciplinari cambiano e modificano il proprio modo di guardare il mondo, dove aumentano le interconnessioni e le intersezioni tra i domini, in un mondo con queste caratteristiche è sempre più importante promuovere e sostenere la capacità di acquisire conoscenze, abilitare i soggetti ad imparare ad imparare e a riflettere sul proprio apprendere. È sempre più importante cioè sollecitare i soggetti a conoscersi mentre acquisiscono conoscenze, ad osservare ciò che fanno, a ricavare informazioni sulle proprie capacità, sulle strategie cognitive che utilizzano, a rendere intenzionale e consapevole il proprio impegno.

Per questo ci sembra opportuno che vengano avviate iniziative formative specificamente rivolte ai *gasisti* e finalizzate a:

- rendere il soggetto consapevole a se stesso mentre apprende, giudica, sceglie, agisce.
- Stimolare, sostenere, potenziare la consapevolezza delle conoscenze e delle operazioni mentali, la capacità di autocontrollo e di autoregolazione dei processi cognitivi e operativi che entrano in gioco durante l'esecuzione delle diverse attività.
- Sviluppare la capacità di scelta e di attuazione consapevole delle strategie di apprendimento.
- Sviluppare capacità di pensiero e di azione orientate.

Lavorare quindi per sviluppare una disposizione metacognitiva funzionale all'acquisizione di consapevolezza dei processi attraverso i quali si formano rappresentazioni, pre-concetti, atteggiamenti e, infine, stili e comportamenti. Più che costruire percorsi di acquisizione di competenze metacognitive specifiche, sarebbe cioè opportuno lavorare per favorire e sostenere l'acquisizione da parte dei *gasisti* di atteggiamenti di consapevolezza intellettuale, di autonomia di pensiero, la capacità di conoscersi e di riconoscere i propri percorsi cognitivi e decisionali. Concentrarsi sulla consapevolezza critica che i *gasisti* stessi devono avere dei propri processi cognitivi e del rapporto tra questi e l'agire come condizione necessaria per saper usare bene parole quali *sostenibilità*, *solidarietà*, *equità*, e per educarsi giorno per giorno a farsi carico del futuro e della sua sostenibilità.

4.5.3 Governare l'azione educativa informale dei GAS

Dalla nostra ricerca emerge con grande evidenza che tutti i GAS analizzati mettono in campo un gran numero di attività e di iniziative ad altissima valenza educativa, sia rivolte verso i propri membri che verso il territorio. Nelle loro attività prendono forma cioè una serie di pratiche, più o meno intenzionali, “che influiscono sul modo di essere dell'individuo” e che posseggono una caratteristica dominante dell'educazione, “quella di presentarsi sempre come un'attività modificatrice, volta al *cambiamento*, cioè al superamento di uno stato di cose esistente verso una differente situazione futura, e questo sia per quanto riguarda aspetti limitati concernenti le pratiche di vita quotidiana (un particolare tipo di sapere, una specifica competenza, un limitato atteggiamento, ecc.) sia per quanto riguarda le dimensioni più complesse dell'esistenza (percezione di sé, sviluppo delle potenzialità, coscienza critica, ecc.)”. (Tramma, 2010, pp. 14 e 16)

In realtà, i GAS che abbiamo studiato non agiscono però con un'intenzionalità educativa esplicita¹⁵, né sembrano particolarmente consapevoli del fatto che la dimensione educativa è di fatto

¹⁵ Con la sola eccezione, come abbiamo visto nel capitolo tre della terza parte, del progetto “Scuole sostenibili” di GAS Pavia.

un aspetto rilevante, significativo, costitutivo della missione di fondo dei gruppi. Quella dei GAS è cioè un'azione educativa informale caratterizzata da un livello di intenzionalità generalmente molto basso o nullo, un'azione quasi completamente incidentale, di cui è estremamente difficile predire gli esiti e sulla quale, per loro stessa ammissione, i *gasisti* dichiarano di avere poco o addirittura nessun controllo.

Nulla di strano o di imprevisto in questa situazione prospettata dalla ricerca. L'educazione informale è infatti di per se stessa poco governabile, forse addirittura non orientabile e controllabile nelle sue direzioni e nei suoi effetti. Essa prende forma infatti attraverso esperienze che avvengono senza un'intenzionalità ricostruibile con precisione, facendo ricorso a metodi, obiettivi e strumenti quasi mai chiaramente identificabili, addirittura senza che sia possibile indicarne con precisione promotori e destinatari. Non vi è cioè in essa, perlomeno di solito, un'intenzionalità educativa che si proponga come tale, né il suo divenire sottostà alle *leggi* e alle interpretazioni della pedagogia. (Tramma, 2009, p. 117)

La difficoltà nel realizzare un governo, anche limitato, dell'educazione informale è quindi strutturale, costitutiva. Questa difficoltà è però diventata ancora più forte nella realtà contemporanea, dove la possibilità di svelare percorsi e prassi educative informali, individuarne i modi, i luoghi, i protagonisti, è cosa molto più complicata di quanto non sia mai stata in passato, anche in un passato molto recente.

Fondamentalmente ciò è la conseguenza di due specifiche tendenze caratteristiche della contemporaneità. Da un lato l'aumento della complessità delle nostre società: i caratteri di complessità e nello stesso tempo di liquidità, opacità, instabilità che le caratterizzano rendono infatti molto più difficile qualsiasi operazione di ricostruzione dei fattori e delle relazioni di causa-effetto che sono in azione nei processi educativi in generale e in quelli informali in particolare.

Dall'altro il fatto che nel mondo contemporaneo il profilo educativo del territorio risente sempre meno di *input* che si generano (consapevolmente o meno, intenzionalmente o meno) a livello locale, a livello del territorio stesso. Sempre di più invece “il globale irrompe, i *media* influenzano [...], le persone non sono più obbligate agli orizzonti [...] del proprio territorio di appartenenza [...]. L'educazione informale nei territori contemporanei si presenta quindi come un intreccio tra esperienze prodotte da più storie: storie locali [...], storie generali (nazionali/globali) che irrompono materialmente e immaterialmente nei contesti locali [...]”. (Tramma, 2009, pp. 117-18)

Di fronte a un quadro di questo tipo, ha ancora senso interrogarsi sulla auspicabilità e sulla fattibilità di un governo dei processi educativi informali, sia a livello generale che a livello di un contesto territoriale delimitato? La nostra risposta è che non solo ha senso ma, vista l'importanza crescente del fenomeno e la crisi parallela che le modalità educative formali incontrano, questo impegno è oggi sempre più necessario.

L'importanza assolutamente senza precedenti che l'educazione informale ha assunto nella società contemporanea e il depotenziamento progressivo della centralità tradizionale della dimensione educativa formale (fenomeni ai quali abbiamo dedicato alcune pagine della *Introduzione*) spingono a ritenere necessario un forte impegno non solo in termini conoscitivi, volto cioè alla descrizione e alla catalogazione dell'esistente, ma anche in termini operativi, cioè di verifica della possibilità e dell'opportunità del governo delle esperienze educative informali diffuse e della loro stessa interconnessione con le iniziative educative formali e non formali in atto.

Conoscere diventa così la condizione necessaria per provare a governare *gentilmente* questi fenomeni. Nello stesso tempo, accettare questa sfida significa impegnarsi a contrastare la

convinzione che la formazione del cittadino possa avvenire solo attraverso azioni educative formali (in quanto tali del tutto intenzionali, programmate, ricostruibili), affermare la convinzione che di fronte alla complessità, all'instabilità e alla solo parziale controllabilità odierna delle dinamiche educative, non possiamo rinunciare a riflettere sulla possibilità e le modalità di una qualche forma di governo del fenomeno dell'educazione informale.

Ora, fermo restando che porsi il problema del governo di questi fenomeni non significa affermarne di per sé la possibilità, la questione è che cosa sia opportuno/necessario fare per attivare questo processo. Il primo passo crediamo che anche in questo caso dovrebbe essere quello della conoscenza dell'esistente, della sua mappatura. Conoscere la molteplicità delle esperienze educative informali presenti sul territorio, ma anche censire le tante iniziative che, più o meno intenzionalmente, contribuiscono a potenziare, ridefinire, ridimensionare, interconnettere le esperienze in atto, a identificare e rafforzare quelle che vengono ritenute delle *buone pratiche*, ad introdurre correttivi e/o ad avviare processi di cambiamento, a contrastare pratiche capaci di generare apprendimenti ritenuti non auspicabili. (Tramma, 2009, p. 118)

Impegnarsi ad analizzare criticamente l'esistente, farne analisi puntigliose, puntare l'attenzione sulle esperienze educative nelle quali il *fare* è davvero connesso profondamente ad un *pensare*, creare le condizioni perché sia possibile apprendere dall'esistente e perché l'esistente possa a sua volta apprendere dal confronto con altre realtà, queste sono le condizioni essenziali per un possibile *governo gentile* di ogni forma di educazione informale, quindi anche delle esperienze di educazione informale per la sostenibilità e per il futuro messe in campo dai GAS.

Ovviamente non si tratterebbe di delegare ad un soggetto preposto, ad una autorità delegata, questo compito. Questo sforzo di conoscenza, di valorizzazione, di riflessione critica dovrebbe avere come protagonista la rete stessa, gli attori concreti delle esperienze educative informali presenti sul territorio, quindi i *gasisti* e le loro reti di interconnessione.

Un secondo passo dovrebbe certamente consistere nella messa in rete delle diverse esperienze, nel supporto alle loro interazioni, nella creazione di modalità e di spazi per la condivisione di conoscenze, competenze, strumenti, visioni. Per quanto riguarda specificamente l'esperienza dei GAS, si tratterebbe di immaginare e costruire in ambito educativo strutture analoghe a quelle già operative in relazione alla dimensione economica, politica e sociale del loro agire, cioè gli InterGAS, i DES e le RES.

Un terzo aspetto dovrebbe poi consistere nella creazione di *pool* di esperti (gestori di gruppi di discussione in presenza e *on line*, animatori di rete, educatori specializzati, ecc.) in grado di supportare la conoscenza, la condivisione e l'interconnessione delle esperienze educative informali realizzate nelle diverse realtà. Gruppi di supporto che non potranno ovviamente che essere costituiti dai protagonisti stessi delle esperienze *gasiste*.

La proposta che qui abbiamo abbozzato vuole quindi essere una sorta di via intermedia tra due prospettive estreme che spesso si sono contrapposte nel dibattito. Da un lato la prospettiva che potremmo definire dell'*onnipotenza*, che tende a proporre un *governo forte* delle azioni educative informali, un governo assimilabile cioè a quello che solitamente si esercita sull'educazione formale. Dall'altro quella della *rassegnazione*, "che si dichiara impotente nei confronti della complessità dell'esistente" ed afferma la "controllabilità solo parziale di alcune esperienze e didattiche educative informali". (Tramma, 2009, p. 119)

Ciò che proponiamo è invece di pensare ed avviare quello che ci piace definire un *governo gentile* delle esperienze educative informali poste in atto dai GAS, un governo capace di coltivare e

accudire il potenziale *gasista*, di rispettarne l'autonomia, la specificità e la varietà di manifestazioni. Una strategia capace di creare le condizioni perché sia possibile nello stesso tempo apprendere dalle diverse esperienze esistenti e far apprendere queste stesse esperienze a partire dalle analisi critiche e puntigliose sviluppate. Una strategia basata sulla costruzione di spazi e percorsi di animazione, che aiutino i gasisti ad elaborare psicologicamente ed intellettualmente ciò che hanno vissuto, a mettere a fuoco i problemi, gli atteggiamenti, gli stili, le scelte, a ripensare i propri percorsi di apprendimento, a saper distinguere, valutare, esercitare lo spirito critico, mettere barriere alla tentazione di fare per fare e di fare subito e tanto, senza pensare.

Il *governo gentile* delle esperienze educative informali potrebbe così farsi motore di quella processo di animazione educativa della rete dei GAS di cui la nostra ricerca ha mostrato la necessità. Uno spazio dove mettere a punto nuove strategie di supporto all'azione *gasista* attraverso le quali indurre e sostenere dei **percorsi di riflessione, di condivisione, di metacognizione** in grado di favorire l'attualizzazione effettiva delle indubbe potenzialità educative dei GAS.

Nello stesso tempo, questa strategia di animazione potrebbe favorire l'esportabilità delle buone pratiche già presenti, non solo evidentemente tra i GAS stessi ma anche, forse soprattutto, dai GAS ad altre esperienze caratterizzate da quella "voglia di comunità di cura, di quel bisogno di fare società, di riunirsi, di darsi obiettivi comuni e un progetto di futuro per i quali impegnarsi [...]" dal "desiderio di opporsi alla deriva del rancore, oggi tanto diffusa, per farsi promotori di cura, operosità, capacità di pensare il proprio territorio e di non limitarsi semplicemente ad abitarlo". (Bonomi, 2010)

4.6 Epilogo

La nostra ricerca ha mostrato con grande evidenza l'importanza che i Gruppi di Acquisto Solidale possono avere per aiutare gruppi di persone ad elaborare insieme e condividere una visione più consapevole e profonda di cosa sia la sostenibilità e di come potrebbe essere un futuro più sostenibile.

Dal lavoro è emerso chiaramente che i GAS possono essere spazi dove le persone imparano a riflettere, a prendere decisioni e ad agire con consapevolezza e competenza in vista della promozione di valori, stili di vita, modelli di organizzazione socio economica che, almeno per il momento, promettono di essere più sostenibili di quelli correntemente praticati. In particolare, abbiamo messo in rilievo come i GAS siano impegnati a rafforzare le competenze che possono aiutare le persone a sviluppare la capacità di riflettere sui problemi e di prendere decisioni tenendo conto di alcune prospettive specifiche che sono altrettanti punti di attenzione privilegiati della sostenibilità:

- il rapporto tra bisogni ed interessi delle generazioni attuali e di quelle future;
- il rapporto tra esigenze di conservazione e di cambiamento;
- il rapporto tra ricchezza e povertà;
- il rapporto tra interessi locali e considerazioni globali.

Abbiamo anche osservato come questo impegno, ed i risultati che esso produce, non si limitino semplicemente ai membri dei GAS, a coloro che partecipano attivamente alle loro attività. Esso può irradiare invece dai membri dei GAS verso l'esterno, verso un *esterno* più prossimo costituito dai familiari e in particolare dai figli, e verso un *esterno* più allargato costituito dal territorio, dagli altri GAS e dalle reti sociali nelle quali i GAS stessi sono inseriti.

I GAS sono quindi, almeno potenzialmente, un'esperienza estremamente interessante, soprattutto in prospettiva, di promozione dell'educazione per un futuro sostenibile.

L'azione educativa messa in atto dai GAS presenta senza dubbio molte tra le caratteristiche che alcuni documenti e studi recenti (CJEE, 1999; Hesselink e altri, 2000; UNESCO, 2009) riconoscono come proprie di quella che è stata definita un'interpretazione *broad*, ampia e comprensiva, dell'educazione per un futuro sostenibile.

In particolare, l'azione educativa dei GAS **enfatisza l'importanza dell'interconnessione tra la dimensione ambientale e quella socio-culturale, tra il locale e il globale, tra il presente e il futuro, tra la componente umana del pianeta e quella non umana.**

In secondo luogo essa sembra **centrarsi su un'interpretazione di tipo emancipativo della funzione sociale dell'educazione.** La domanda di fondo alla quale l'azione educativa dei GAS cerca di rispondere è cioè del tipo “come possiamo creare le condizioni ottimali e sostenere dinamiche che possano permettere ai cittadini di ogni età ed estrazione socio-culturale di sviluppare se stessi di fronte ai cambiamenti in atto e al futuro?” (Wals, p. 15). Una concezione quindi del processo educativo al centro della quale non stanno gli esperti e il loro eventuale ruolo-guida, o conoscenze e comportamenti definiti a priori come giusti e da promuovere. Una concezione dell'educazione e dell'apprendimento al centro della quale stanno invece i problemi e i processi con i quali le persone e le comunità si confrontano e la volontà di coinvolgere e responsabilizzare coloro che apprendono nella scoperta e nella messa a punto dei valori, degli atteggiamenti e dei comportamenti che di volta in volta vengono ritenuti auspicabili per costruire un futuro sostenibile. Una visione dell'azione educativa focalizzata quindi sulla costruzione della capacitazione umana e dell'attitudine al pensiero critico-riflessivo, delle condizioni necessarie per far sì che il cittadino-*gasista* possa comprendere ciò che accade nella società, porre domande cruciali, decidere da sé cosa è necessario fare per costruire un futuro sostenibile. (Mayer & Tschapka 2008; Jickling & Wals, 2008)

Un approccio all'educazione, alla sostenibilità e al futuro che mette, almeno in linea di principio, i GAS al riparo da quella che Jickling e Wals (Jickling & Wals, 2008; Wals & Jickling, 2002) hanno definito la visione della sostenibilità “del Grande Fratello” o “del regime eco-totalitario”. Un approccio che però, come abbiamo visto nel capitolo tre della terza parte, se da un lato vuole costruire *dal basso* il futuro sostenibile delle nostre comunità attraverso il coinvolgimento e la responsabilizzazione delle persone, dall'altro non sembra in grado di offrire garanzie adeguate circa l'effettiva sostenibilità delle soluzioni che prospetta, in particolare circa la possibilità che le dimensioni ecologico-ambientale, sociale ed economica siano tutte tenute adeguatamente in conto e composte in una visione integrata e coerente.

In terzo luogo, quella dei GAS è un'azione educativa orientata a **promuovere nelle persone le cosiddette “qualità dinamiche”** (Posch, 1991), non quindi un *set* di comportamenti predefiniti, ma quelle qualità che mettono la persona nella condizione di discutere, criticare, progettare ed agire con un alto grado di autonomia e di auto-determinazione. Un'azione educativa che opera per sviluppare le competenze necessarie per affrontare l'incertezza, le situazioni dai contorni indefiniti, i conflitti, i problemi di fronte ai quali si fronteggiano norme, valori, interessi, visioni del mondo contrastanti. Un'interpretazione *debole*, ma estremamente moderna, dell'educazione, che tiene conto della necessità di riconoscere che non esistono risposte universali e definitive per i problemi, del fatto che

“ [...] public and private life has become increasingly complex, with divergent and even contradictory demands on the individual [who lives] within an increasingly pluralistic value system. Above all, it is necessary to look beyond

everyday normalities and to search for ethically acceptable options for responsible action”. (Posch, 1991, p. 12)

In quarto luogo, l’esperienza gasista è uno spazio dove vengono **sperimentate, quasi sempre senza intenzionalità, nuove modalità di apprendimento**, percorsi innovativi attraverso i quali vengono messe a punto le capacità di cui gli individui e le comunità hanno oggi bisogno per affrontare le sfide della sostenibilità e del futuro. Modalità di apprendimento che si caratterizzano per una serie di aspetti specifici:

- L’apprendimento non viene ridotto al semplice possedere delle conoscenze.
- L’interazione con gli altri e il contesto diventano altrettanti aspetti decisivi per l’apprendimento;
- Perché l’apprendimento sia efficace è essenziale il coinvolgimento forte di coloro che apprendono attraverso il riferimento ad istanze reali, a esperienze di vita concrete.
- La non determinabilità assoluta dei problemi e delle soluzioni diventa un aspetto essenziale dell’apprendimento, nel senso che scopi e contenuti dell’apprendimento si ridefiniscono continuamente nel corso del processo di apprendimento stesso.
- Il soggetto viene immerso in un flusso dialogico il cui scopo è quello di generare significati condivisi (per le parole, i concetti, i problemi), obiettivi e piani d’azione comuni per realizzare cambiamenti che si ritengono auspicabili in vista della costruzione di un futuro più sostenibile.

Soprattutto però l’esperienza *gasista* sembra essere un’occasione importante per sperimentare quello che gli psicologi dell’educazione hanno definito l’**apprendimento generato dalla dissonanza**. (Festinger, 1957; Piaget, 1964; Berlyne, 1965). L’esperienza nel GAS espone le persone a modalità alternative di costruzione e interpretazione della realtà, le mette di fronte alla dissonanza, e quindi potenzialmente alla necessità di riconsiderare le proprie visioni dei problemi e di costruirne, o ricostruirne insieme ad altri, di nuove. La dissonanza che si genera continuamente nelle diverse attività *gasiste* offre al soggetto la possibilità di ri-pensare la realtà e i problemi, di rivedere e a volte capovolgere i propri quadri mentali, di rompere con le *routine* ordinarie e di *sciogliere* la mente (Scheffer, 2009). Perché ciò accada è però necessario, come abbiamo ripetutamente osservato nel corso della nostra ricerca, che la dissonanza sia introdotta con cautela e accuratamente gestita. La dissonanza non è cioè di per sé un fattore di generazione di nuova conoscenza, di nuovi atteggiamenti, stili di vita e di pensiero. Lo diviene solo se cautamente utilizzata e accuratamente gestita nei suoi risvolti educativi. Solo se ci si impegna, attraverso tecniche e atteggiamenti opportuni, a fare in modo che le diversità e i differenti punti di vista stimolino la riflessività e la capacità critica, diano impulso alla creatività dei soggetti e dei gruppi, esaltino le qualità uniche di ogni singolo individuo.

I GAS possono quindi essere potenti motori di sostenibilità per le nostre comunità e per il futuro proprio in quanto sono spazi dove viene praticata quella specifica modalità di apprendimento che è la condizione stessa della sostenibilità: un apprendimento *dal basso*, collaborativo, condiviso, critico, riflessivo, creativo e *trasformativo*, in grado cioè di produrre un cambiamento nel modo di essere e di vedere le cose. (Mezirow, 2003; Wals, 2010) Spazi dove si apprende rispecchiando le proprie opinioni e i propri valori in quelli degli altri, dove l’eterogeneità prevale sull’omogeneità e si fa motore di creatività, dove si massimizza la possibilità di apprendere dagli altri proprio grazie alla diversità e alla coesione favorita dall’agire per uno scopo comune, dove è possibile generare empatia e capitale sociale proprio grazie alla diversità dei quadri mentali che si confrontano nel gruppo e alla possibilità di muoversi continuamente tra essi¹⁶.

¹⁶ Si veda a questo proposito il concetto di *Gestaltswitching*. (Wals & Blewitt, 2010)

In un mondo sempre più dominato dall'individualismo, è proprio grazie a questa specifica, molto particolare, potenzialità educativa che i GAS sono in grado di agire come ri-attivatori di quella tendenza innata all'empatia, di quel desiderio di aprirsi all'altro e simpatizzare, che è propria dell'uomo (Rifkin, 2010; de Waal, 2009). Possono aiutarci ad accettare l'incertezza come un fattore costitutivo, ineliminabile, della realtà e delle nostre vite e a sviluppare la *riflessività precauzionale*, condizioni indispensabili per costruire la sostenibilità e per saper pensare e progettare responsabilmente il futuro nostro, delle nostre comunità, dell'umanità e del pianeta.

Ma tutto ciò non può accadere da solo, non è né un dato acquisito né un risultato garantito per il futuro. Anzi, proprio la nostra ricerca ha mostrato quanto aleatoria e intermittente e quanto poco intenzionale e quasi mai progettuale sia in realtà l'azione educativa svolta dai GAS. Il potenziale dei GAS come spazi educativi informali significativi per la promozione di un futuro sostenibile è senza dubbio molto significativo, ma perché questo potenziale si attivi realmente e appieno è necessario che si realizzino una serie di condizioni. In particolare, il potenziale *gasista* richiede un **supporto continuo, un lavoro di animazione e di tutoraggio** da parte di persone competenti (e di istituzioni coinvolte) che siano in grado di stimolare e sostenere quei processi di autoriflessione e di consapevolezza che da soli sembrano non riuscire a prodursi con continuità.

Ciò pone una seconda esigenza, quella di **elaborare dei modelli di intervento opportuni**, basati essenzialmente sulle modalità dell'animazione e del tutoraggio, attraverso i quali indurre e sostenere dei percorsi di riflessione, di condivisione, di metacognizione che possano favorire l'attualizzazione effettiva delle potenzialità indubbe dei GAS negli ambiti cui abbiamo accennato in precedenza. Percorsi che dovrebbero coinvolgere i singoli GAS, reti inter-GAS, l'intero movimento dei GAS e, ultimo ma non meno importante, quella che potremmo definire una *rete delle reti*, vale a dire l'interconnessione tra rete GAS e altre reti sociali che agiscono secondo analoghe priorità e finalità (RES, DES, movimenti per la difesa dei *beni comuni*, ecc.).

Percorsi formativi rivolti a quanti nei territori sono impegnati nel funzionamento dei GAS e delle reti di GAS e quindi caratterizzati da una didattica *attiva e tra pari*, volta a favorire:

- la raccolta delle buone prassi educative.
- La condivisione di queste esperienze e la loro rilettura critica alla luce dei contributi teorici significativi.
- La possibilità di imparare dalle esperienze fatte e da quelle in corso condividendo e decostruendo i casi reali.
- La messa in rete di questo patrimonio di esperienze e di saperi, con l'obiettivo di costituire un vero e proprio patrimonio comune condiviso cui sia possibile accedere facilmente per ogni membro della rete.
- L'emergere, a partire dalle pratiche concrete, della figura di un animatore di rete capace di indurre e sostenere dei percorsi di riflessione, di condivisione, di metacognizione che possano favorire l'attualizzazione effettiva delle potenzialità dei GAS nell'ambito dell'educazione per un futuro sostenibile.

Una terza esigenza è poi certamente quella di **valorizzare l'interconnessione virtuale** e sfruttarne a fondo le potenzialità, non solo e non tanto dal punto di vista comunicativo quanto proprio sul piano formativo. Sarebbe cioè opportuno promuovere le iniziative opportune e costruire gli strumenti necessari per far sì che il web (nella modalità delle *mailing list*, dei gruppi di discussione, dei forum, ecc.) possa diventare davvero una risorsa chiave, strategica, per la messa a punto e l'implementazione dell'azione educativa *gasista* nelle sue diverse forme e dimensioni.

Infine, una quarta esigenza è certamente quella di mettere in campo forze che possano **progettare e sperimentare reti educative territoriali**, mettere in rete e coordinare i vari soggetti e le diverse proposte educative che in dimensione formale, non formale e informale vengono articolandosi sul territorio. L'azione educativa *gasista* può infatti trovare senso e vigore solo nella realizzazione di quei *network* educativi diffusi la cui costruzione, come abbiamo visto nel capitolo tre della terza parte, è auspicata dagli stessi GAS protagonisti di questa ricerca. In futuro sarà cioè necessario che tutti i soggetti a vario titolo potenzialmente coinvolti in questi processi (ReteGAS, Reti dell'economia solidale, Distretti di economia solidale, università e centri di ricerca, amministrazioni) mettano in atto azioni di ricerca e soprattutto di ricerca-azione per:

- studiare le forme possibili attraverso le quali consorziane le differenti risorse di apprendimento presenti nella collettività e rivolte alle diverse età della vita (Tramma, 2010, p. 62);
- analizzare le condizioni per la loro messa in rete;
- mettere a punto strategie per far sì che i vari soggetti collettivi e individuali impegnati nella realizzazione di iniziative educative formali, non formali e informali e rivolte a tutte le età della vita possano collaborare e integrare i propri sforzi, che le comunità si trasformino in veri e propri “spazi sociali di apprendimento aperti e inclusivi (*“cooperative learning network”*). (Sterling, 2001)

In conclusione, se la conversione ecologica richiede nuove combinazioni sinergiche tra esperienze di lotta, movimenti di azione sociale autorganizzati e saperi innovativi, ecologici e alternativi al pensiero unico dominante (Viale, 2011, p. 34-5), i GAS costituiscono senza alcun dubbio un potenziale inestimabile. Un potenziale che deve però essere *coltivato, accudito*, sostenuto nel proprio agire.

L'auspicio con il quale si conclude questo lavoro è perciò quello che in futuro, proprio sulla base delle conclusioni che qui abbiamo cercato di riassumere, possa venir messo in campo un ventaglio di iniziative di ricerca, soprattutto di ricerca-azione, per mettere a fuoco e sperimentare le forme più opportune e più efficaci di *accudimento* e di valorizzazione di questo potenziale educativo *gasista*, già oggi impegnato nella costruzione di un futuro più sostenibile per le nostre comunità.

BIBLIOGRAFIA

Introduzione

- Agazzi, A. (1976). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Aguirre Gómez, M. Y. (2003). La Educación 'Informal' Como Vehículo de Transformación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, n° 1.
- Alessandrini, G. (2003). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2008), Apprendimento come processo di interazione sociale e responsabilità individuale nella prospettiva pedagogica di uno sviluppo sostenibile. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1129-36.
- Arandía, M., Alonso, M^a. & Martínez, I. (2005). Avances en la educación de personas adultas mediante la investigación y la formación. *Revista de Psicodidáctica*. vol. 10 (2), pp. 111-22.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro?*. Milano: Elèuthera.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Blezza, F. (2005). *La pedagogia sociale. Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*. Napoli: Liguori Editore.
- Bocchi, G & Cerruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Bruno, F. (2009). *Pedagogia sociale. Voll. 1 e 2: Storia, identità, prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bybee, R. (1991). Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond?. *The American Biology Teacher*. 53(3), pp. 146-153.
- Cambi, F., Certini R. & Nesta, R. (2010). *Dimensioni della pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Capra, F. (1998). *La Rete della Vita*. Milano: Sansoni.
- Commissione Europea (2000). *Istruzione e formazione 2010*, Bruxelles
- Commissione Europea (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles [SEC(2000) 1832].
- Díaz-Morales, J.F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, Vol. 18, n° 3, pp. 565-571.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. & Schreuder, D., (ed.). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN, Commission on Education and Communication, cap. 1, pp. 1-12.
- Fien, J. (1998). Environmental education for a new century. Hicks, D. & Slaughter, R. (ed.). *Futures Education - World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- Frabboni, F. (2001). Un ramo di nome pedagogia sociale. Saracino, V. & Striano, M. (ed.). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 61-92.
- Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps*. Paris: PUF.
- Freitas, M. (2004). Concepções de desenvolvimento sustentável em estudantes de uma licenciatura em educação em Portugal. Implicações para a reorientação curricular no âmbito da década das NU. *Journal of Sustainability in Higher Education*, 4 (2), pp. 100-105.
- Gramigna, A. (2003) *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando Editore.
- Hesselink, F., van Kempen, P. & Wals, A. (Ed.) (2000). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN.
- Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J., Schreuder, D.. *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN.
- Huckle, J. & Sterling, S. (2001). *Education for Sustainability*. London: Earthscan Publication Limited.

- Iavarone, M. L. (2000). La formazione come processo e come organizzazione: approcci metodologici in pedagogia sociale. Iavarone, M. L., Saracino, V. & Striano, M. (ed.). *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli Editore, pp. 28-42.
- Innerarity Grau, D. (2007). *La società invisibile*. Roma: Meltemi [Edizione originale, *La sociedad invisible*. Madrid: Editorial Espansa Calpa. 2004).
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Izzo, D. (1997). *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: CLUEB.
- James, H. (1890). *The Principles of Psychology*. vol. I, New York: Dover Press. [Traduzione italiana, *Principi di psicologia*. Milano, Società Editrice Libreria, 1901]
- Jones, P., Selby, D. & Sterling, S. (2010). *Sustainability Education*. London-Washington: Earthscan.
- Kellstedt, P. M., Zahran, S. & Vedlitz, A. (2008). Personal Efficacy, the Information Environment, and Attitudes Toward Global Warming and Climate Change in the United States. *Risk Analysis*, 28 (1), 113-126.
- Knowles, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze, La Nuova Italia.
- Laporta, R. (1995). La mia pedagogia. Borrelli, M. (ed.). *La pedagogia italiana contemporanea*. Vol. I, Cosenza: Pellegrini.
- Leal Filho, W. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 1(1), pp. 9-19.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. Watson, G. (ed.). *Civilian morale*, Houghton Mifflin, Boston. Ripubblicato in K. Lewin, *Resolving social conflicts*, Harper & Row, New York, 1948 [Traduzione italiana. *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli Editore, 1972].
- Maggiolaro, E.. *La prospettiva temporale nell'adolescenza. Studio teorico – metodologico*. Consultabile on line in : <http://sibaese.unisalento.it/index.php/psychofenia/article/viewArticle/3567> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Mangano, A. (1989). *Problemi e prospettive della Pedagogia sociale*. Roma: Bulzoni.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO, Círculo de lectores.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE ESD: Diffusing the Worry. *Environmental Education Research*. Vol. 9 n. 1. pp. 117 – 128.
- Meira Cartea, P. (2005). Eloxio da Educação Ambiental. Educação Ambiental no Contexto da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014. *Boletim das XII Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental*. Lisboa: ASPEA. pp. 14-18.
- Naredo, J. M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término 'sostenible'. *Documentación Social*. 102, pp. 129-147.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson Hall.
- Orr, D.W. (2003). Walking north on a southbound train. *Conservation Biology*, 17(2), pp. 348-351.
- Pollo, M. (2004), *Manuale di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Rinaldi, W. (2009). *Pedagogia generale e sociale. Temi introduttivi*. Milano: Apogeo.
- Roberts, W. A. (2002). Are animals stuck in time?. *Psychological Bulletin*, 128, pp. 473-489.
- Roeckelin, J. E. (2000). *The concept of time in psychology*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Sarracino, V. & Striano, M. (ed.) (2001). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: Edizioni ETS.
- Sauvé, L. & Berryman, T. (2003). Researchers and Research in Environmental Education: a critical review essay on Mark Rickison's report on learners and learning. *Environmental Education Research*, 9(2), pp.168-180.

- Sauvé, L. (1999a). Environmental Education: from policy to practice. *Environmental Education Research*, 9(3), pp. 347-357.
- Sauvé, L. (1999b). Environmental Education: Between modernity and postmodernity – searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, pp. 9-35.
- Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, pp. 11-37.
- Schumacher, F.(1973). *Small is Beautiful: Economics as if People Really Mattered*. London: Abacus.
- Smyth, J. C. (1999). Is there a future for education consistent with Agenda 21?. *Canadian Journal of Environmental Education*, vol. 4, pp. 69–82.
- Sterling, S. (1992). *Education, Training and Awareness for a sustainable future – A UK Consultation Document for submission to the United Nations Conference on Environment and Development*. UK: UNEP.
- Sterling, S. (2001a). Education in Change. Huckle, J. & Sterling, S. (ed.). *Education for Sustainability*. London: Earthscan Publication Limited.
- Sterling, S. (2001b). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Totnes: Green Books Ltd.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Suddendorf, T. & Corbalis, M.C. (1997). *Mental time travel and the evolution of the human mind*, Basic Books, New York.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland: IUCN, Commission on Education and Communication.
- Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. & Schreuder, D., (ed.) (2002), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN, Commission on Education and Communication.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'à l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini e Associati Editore.
- UNESCO, Decennio dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (DESS), sito ufficiale: <http://cms01.unesco.org/en/esd/decade-of-esd/> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), pp. 397-413.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. Cambridge Mass.: MIT Press. [Trad. it. di Isabella Blum, *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli, 1992]
- Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J. C. & Macías, O. (2009). *La sostenibilidad como [r]evolución cultural, tecnocient fica y política*. Disponibile on line: <http://www.oei.es/decada/accion000.htm> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). Sustainability in Higher Education. From doublethinking and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), pp. 221-32.
- Wenger, E. (2000). *Comunit  di pratica, apprendimento, significato ed identit *. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wittgenstein, L., Tractatus logico-philosophicus. Conte, A. G. (ed.) (1995). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Torino: Einaudi, p. 88.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.
- Zanato Orlandini, O. (2008). Sostenibilit  e processi educativi. Aa. Vv. *Orientamenti Pedagogici – Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1067-72.
- Zanato Orlandini, O. (s.d.). *Educazione e sviluppo sostenibile: alcuni elementi di criticit *. Consultabile on line in: <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?page=italiano&lang=it> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].

Bibliografia

- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77(6), pp. 1271-88.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (2009), *Il paradosso del tempo*. Milano: Mondadori.

Capitolo 1 - Prima parte

- Bifani, P. (1999). *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*. Madrid: IEPALA.
- Boff, L. (2002). *Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Bologna G., (2009). *Manuale della sostenibilità. Idee, concetti, nuove discipline capaci di futuro*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Bologna, G.. *Conoscere e applicare la sostenibilità*. Consultabile on line: <http://www.wwf.it/UserFiles/File/News%20Dossier%20Appti/DOSSIER/Sostenibilit/ISSI%20RAP%20SOST%202007.pdf> [Ultimo accesso 30 gennaio 2011].
- Brundtland, G. H. (1988), *Il futuro di noi tutti. Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo*. Milano: Bompiani. [Edizione originale, World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press].
- Bybee, R. (1991). Planet Earth in crisis: how should science educators respond?. *The American Biology Teacher*. 53 (3), 146-153.
- Cairnes, J. Jr. (2004). Is human society in denial regarding the tough questions about sustainability?. *Ethics in science and environmental politics*. pp.53-63.
- Comin, P. & Font, B. (1999). *Consumo sostenibile*. Barcelona: Icaria.
- Consiglio d'Europa (2005). *Approaching Sustainability From A Cultural And Human Rights Perspective: A Council Of Europe Specialty*. Paris.
- Cortese, A D. (2005). *Integrating sustainability into the learning community*. Consultabile on line in <http://www.appa.org/FacilitiesManager/article.cfm?ItemNumber=2255&parentid=2248> [Ultimo accesso 30 gennaio 2011].
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2002). *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- Daly, H. E. (1992). De la economía del mundo lleno a la economía del mundo vacío. Goodland, R. & altri (ed.). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: Trotta.
- Dowdeswell, E. (1995). Editorial. *Our Planet*, 7(2):2.
- Duarte, C. (ed.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. Madrid: CSIC. Consultabile on line in: http://www.uc3m.es/portal/page/portal/dpto_ciencia_pol_soc/ceicag/cambioGlobal.pdf [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- ECI/Earth Charter Initiative (2000). *La Carta della Terra*. Consultabile on line: <http://www.earthcharterinaction.org/assets/pdf/EC.Italian.pdf> [ultimo accesso 30 gennaio 2011].
- ECI/Earth Charter Initiative (2008). *Handbook*. Consultabile on line: <http://www.earthcharterinaction.org/Handbook%20Lighter%202.pdf>. [Ultimo accesso 30 gennaio 2011].
- Escámez Sánchez, J., García López, R. & Pérez Pérez, C. (2003). La educación moral ante el reto de la pobreza. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*. 15, pp. 186-212.
- Falk, D.A., Palmer, M. & Zedley, Y. (2007). *Foundations of Restoration Ecology*. Washington DC: Island Press.
- Farley, J., Erickson, J. & Daly, H. (2005). *Ecological Economics*. Washington DC: Island Press.
- Forum globale del Summit della Terra (1992). *Trattato di educazione ambientale per le società sostenibili e la responsabilità globale*. Consultabile on line in: <http://www.eurosur.org/NGONET/tr927.htm>. [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Freitas, M. (2004). A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. *PERSPECTIVA*. Vol. 22, n. 02, pp. 547-575. Consultabile on line in: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- García, E. (2004). *Medio ambiente y sociedad. La civilización industrial y los límites del planeta*. Madrid: Alianza Editorial.

- González-Gudiano, É. (1999). Environmental Education and Sustainable Consumption: the case of Mexico. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 176-92.
- Goodland, R. & Daly, H. (1996). Environmental sustainability: universal and non-negotiable. *Ecological Applications*. 6, pp. 1002-1017.
- Goodland, R. (1992). La tesis de que el mundo está en sus límites. Goodland, R. & altri (ed.). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: Trotta.
- Gough, S. (2002). Increasing the Value of the Environment: a ‘real option’ metaphor for learning. *Environmental Education Research*. vol.8, n.1.
- Groom, M. J., Meffe, G. K. & Carroll, C. R. (ed.) (2006). *Principles of Conservation Biology*. Sunderland MA: Sinauer & Associates.
- Hardin, G. (1974). Living on a Lifeboat. *BioScience*. 24, pp.561-568.
- Hesselink, F., van Kempen, P. & Wals, A. (Ed.) (2000). *ESDebate. International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN.
- Holliday, C. (2001). *Making Markets Work for All*”, *World Business Council on Sustainable Development*. Consultabile on line in: www.wbcsd.org [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. & Schreuder, D.. *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN.
- Huckle, J. (1999). Locating Environmental Education between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: a reply to Lucie Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 36-45.
- IUCN, UNEP & WWF (1991). “Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living”, Gland: IUCN.
- Jiménez Herrero, L. (1997). *Desarrollo sostenible y Economía Ecológica*. Madrid: Editorial SINTESIS.
- Jiménez Herrero, L. (2000), *Desarrollo Sostenible. Transición hacia la coevolución global*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Ricerca di un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kosko, B. (2010). *Il fuzzy pensiero*. Milano: Baldini Castoldi Dalai Editore.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Latouche, S. (2008). *Breve trattato sulla decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Leal Filho, W. (2000). Dealing with misconceptions on the concept of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 1, n° 1, pp. 9-19.
- Luffiego García, M. & Rabadán Vergara, J. M. (2000). La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*.18 (3), pp. 473-486.
- Mackey, B. G. (ed.) (2002). Synthesis: Summary of the Earth Charter Education Advisory Committee Inaugural Online Forum. *International Journal of Curriculum & Instruction*. IV (1), pp. 81-96.
- Maser, C. (1996). *Resolving Environmental Conflict: Towards Sustainable Community Development*. Defray Beach. St Lucie Press.
- Masera, O. & altri (1999). *Sostenibilidad y manejo de Recursos Naturales. El marco de evaluación MESMIS*. México: Mundi Prensa México.
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: UNESCO, Círculo de lectores.
- Mayor Zaragoza, F. (2009). La problemática de la sostenibilidad en un mundo globalizado. *Revista de Educacìon. Numero Extraordinario 2009. Educar para el desarrollo sostenible Education for sustainable development*.
- Meadows D. H., Meadows D. L., Randers J. (2006). *I nuovi limiti dello sviluppo*, Milano: Mondadori.
- Munro, D. (1991). *Caring for the Earth: a strategy for sustainable living*. Gland: IUCN.

- Murga-Menoyo, M^a Ángeles (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación*”, número extraordinario 2009. *Educación para el desarrollo sostenible Education for sustainable development*. pp. 239-262.
- Naredo, J. M. (1994). Fundamentos de la economía ecológica. Aguilera, F. & Alcántara, V. (ed.), *De la economía ambiental a la economía ecológica*. Barcelona: Icaria.
- Naredo, J. M. (1996). Sobre el origen, el uso y el contenido del término ‘sostenible’. *Documentación Social*. 102, pp. 129-147.
- Naredo, J. M. (1998). Sobre el rumbo del mundo. Sánchez Ron, J. M., *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento único*. Madrid: Debate.
- Newport, D. & al. (2003). The ‘environmental Sustainability’ problem. Ensuring that sustainability stands on three legs. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. vol. 4, n° 4, pp. 357-363.
- Norton, B. G.(1995). Evaluating ecosystem states: Two competing paradigms. *Ecological Economics*. 14, pp. 113-127.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación – Número extraordinario 2009 – Educación para el desarrollo sostenible*. pp. 195-217.
- Organización delle Nazioni Unite - Economic and Social Council (2004). *Agenda dei lavori del Primo Meeting regionale sull'educazione allo sviluppo sostenibile*. Ginevra.
- Organización delle Nazioni Unite - Intergovernmental Conference on Environmental Education (1977). *Dichiarazione di Tbilisi*. Tbilisi . consultabile on line in: <http://labter2.engitel.com/proget/documenti/tbli.htm> [ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Organización delle Nazioni Unite - United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992). *Dichiarazione di Rio*. Rio de Janeiro.
- Organización delle Nazioni Unite - United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro. Consultabile on line in: <http://labter2.engitel.com/proget/documenti/cap36.htm> [ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Organización delle Nazioni Unite - World Summit on Sustainable Development (2002). *Implementation Plan*. Johannesburg.
- Organización delle Nazioni Unite (1972). *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'ambiente umano*. Stoccolma.
- Organización delle Nazioni Unite (2000). *United Nations Millenium Declaration – We the Peoples. The Role of the United Nations in the 21st Century*. New York.
- Organización delle Nazioni Unite (2004). *Risoluzione” 57/254*. New York.
- Organización delle Nazioni Unite (2005). *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*. (adottata all’High-level meeting dei Ministeri dell’Ambiente e dell’Educazione - Vilnius, 17-18 marzo 2005).
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State of New York University Press.
- Orr, D. (1994). *Earth in mind. On Education, Environment and Human Prospect*. Washington DC: Island Press.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice and Promise*. London: Routledge.
- Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reforming School. *Environmental Education Research*. vol.8, n. 1.
- Reitan, P. (2005). Sustainability Science and What’s Needed Beyond Science. *Sustainability: Science, Practice & Policy*. 1(1), pp. 77-80. Consultabile on line in: <http://sspp.proquest.com/archives/vol1iss1/communityessay.reitan.html> [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].

- Ríos, L. (2004). La emergencia cultural del desarrollo sostenible/sostenibilidad. *Ide@sostenible*. Vol. 1, n. 3. Consultabile on line in : <http://www.ideasostenible.net> [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Sachs, I. (1997). *L'écodéveloppement. Stratégies pour le XXI siècle*. Mexico: Siglo XXI.
- Sachs, J. (2008). *Economía para un planeta abarrotado*. Barcelona: Debate.
- Salomone, M. (2007). Introduzione. A 30 anni da Tbilisi. *Culture della sostenibilità*. 1 (2).
- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 58-89.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education Between Modernity and Postmodernity. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 9-36.
- Sjerps-Jones, H (2007). Engaging with sustainability issues. *Planet*. 18, pp 40-42.
- Sterling, S. (1992). *Education, Training and Awareness for a sustainable future – A UK Consultation Document for submission to the United Nations Conference on Environment and Development*. UK: UNEP.
- Stibbe, A. (a cura di) (2009). *The Handbook of Sustainability Literacy: skills for a changing world*. Dartington: Totnes.
- Sustainability Asset Management Group (SAM Group) (2002). *Dow Jones Sustainability Index*. Consultabile on line in: www.sustainability-index.com [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability, Commission on Education and Communication*. Gland: IUCN.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*. 1(2):195-212.
- Tilbury, D., Hamú, D. & Goldstein, W. (2002). *Education' EarthYear Report on the World Summit*. Gland: IUCN.
- Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J. & Schreuder, D., (ed.) (2002). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN.
- Tinbergen, J. & Hueting, R. (1992). El PIB y los precios de Mercado. Goodland, R. & altri (ed.). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Madrid: Trotta.
- UNCED (1992). Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development: Rio declaration on environment and development”, Rio de Janeiro. Consultabile on line in: <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- UNECE (2005), “Strategia UNECE per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile. Consultabile on line in: www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- UNESCO - Report presented at the Johannesburg World Summit for Sustainable Development (2002). *Education for Sustainability, From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris.
- UNESCO – UNEP (1975). *Schema mondiale per l'Educazione Ambientale* (Carta di Belgrado), Belgrado.
- UNESCO – UNEP Intergovernmental Conference on Environmental Education (1987), *Dichiarazione di Mosca*. Mosca.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París UNESCO
- UNESCO (1992). *United Nations Conference on Environment and Development: Agenda 21*. Paris.
- UNESCO (1997). *Ambiente e società: educazione e sensibilizzazione per la sostenibilità* (Dichiarazione di Salonicco), Paris.
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future. A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. Paris (EPD-97/CONF.401/CLD.1).

- UNESCO (1997). *Teaching and learning for a sustainable future*. Consultabile on line in: www.unesco.org/education/tlsf/ [Ultimo accesso 10 febbraio 2011]
- United Nations (1992). *Report of the United Nations Conference on Environment and Development - Annex I Rio Declaration on Environment and Development*. Rio de Janeiro 3-14 June 1992 (A/CONF.151/26 - vol. I).
- United Nations (2000). *Dichiarazione del Millennio*. ONU - Assemblea Generale, risoluzione A/55/2. Consultabile on line in: www.onuitalia.it [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J. C. & Macías, O. (2009a), *Educación para la sostenibilidad*. Consultabile on line in: <http://www.oei.es/decada/accion004.htm> [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Vilches, A., Gil Pérez, D., Toscano, J. C. & Macías, O. (2009b). *La sostenibilidad como [r]evolución cultural, tecnocientífica y política*. Consultabile on line in: <http://www.oei.es/decada/accion000.htm> [Ultimo accesso 10 febbraio 2011].
- Vilches, A., Praia, J. & Gil-Pérez, D. (2008). O Antropoceno: Entre o risco e a oportunidade. *Educação. Temas e Problemas*. 5, Año 3, pp. 41-66.
- Wackernagel, M. & Rees, W (1996). *Our Ecological Footprint*. Gabriola Island, B.C.: New Society Publishers.
- Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). Sustainability in Higher Education. From doublethinking and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 3 (3), pp. 221-32.
- Zen, E. & Palmer, A.R. (2004). Saga of lifeboat NIMBY: Garrett Hardin and the stewardship of the commons. *Geological Society of America Abstracts with programs*, 100.

Capitolo 2 - Prima parte

Paragrafo 2.1

- Adam, B. (1998). *Timescapes of Modernity*. London-New York: Routledge.
- Adorno, T. W. (1975). Etwas felth ... über die Widersprüche der Utopischen Sehnsucht. Ein Gespräche mit Theodor W. Adorno, Taub, R., Wieser, H.(ed.), *Gespräche mit Ernst Bloch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 58-77.
- Arendt, H. (1995). *Che cos'è la politica*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Attali J.(2007). *Breve storia del futuro*. Roma: Fazi Editore.
- Augé, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro?*. Milano: Elèuthera.
- Ballin B. (2000). *Learning today with tomorrow in mind – Sustainable development education*. Ireland: Genprint Ltd.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U.(2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bloch, E.(2005). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.
- Bobbio, N.(1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Brezinka, W.(1991). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Cambi, F.(1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (ed.) (2000). *La tensione profetica della pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (2003). *Il futuro dell'educazione e l'educazione per il futuro*. 42° Convegno Nazionale per la Mondialità “Per un'educazione capace di futuro”. Viterbo, 23-28 agosto 2003. Disponibile on line in: <http://www.saveriani.bs.it/cem/Convegno/Conv42/atti.html> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Cambi, F., Callari, M., Galli & Ceruti, M. (ed.) (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Bari: Laterza.
- Dator, J. (1993). From future workshops to envisioning alternative futures. *Futures Research Quarterly*. 9, pp. 108-112.
- Elgin., D. (1991). Creating a Sustainable Future, *ReVision*. vol. 14.
- Faure, E. (ed.) (1975). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Roma: Armando.
- Freire, P (1996). *Pedagogy of Hope*. London: Penguin.
- Funtowicz, S. & Ravetz J. (1999). Post-Normal Science: an insight now maturing, *Futures*. 31 (7), pp. 641-646.
- Funtowicz, S. & Liberatore, A (2003). Democratizing Expertise, expertising Democracy: what does this mean, and why bother. *Science and Public Policy*. 30 (3), pp. 146-150.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Ginzborg, P. (2006). *La democrazia che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Giorello, G. (2005). *Di nessuna chiesa. La libertà del laico*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt am Mein: Suhrkamp.
- Hicks, D. (1994). *Preparing for the Future: Notes and Queries for Concerned Educators*, UK: Adamantine Press.
- Hicks, D. & Holden, C. (1995). *Visions of the Future: Why we need to teach for tomorrow*. Staffordshire: Trentham Books.
- Illich, I. (1973). *La convivialità*. Milano: Mondatori.
- Innerarity Grau, D. (2007). *La società invisibile*. Roma: Meltemi (edizione originale, *La sociedad invisible*. Madrid: Editorial Espansa Calpa, 2004).
- Innerarity Grau, D. (2008). *Il nuovo spazio pubblico*. Roma: Meltemi (edizione originale, *El nuevo espacio público*. Madrid: Editorial Espansa Calpa, 2006).

- Jasanoff, S. (2008). *Fabbriche della natura: biotecnologie e democrazia*. Milano: Il Saggiatore.
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Ricerca di un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- La Porta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lubbe, H (1994). *Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart*. Berlin: Springer.
- Luhmann, N. (1996). *Sociologia del rischio*. Milano: Mondadori.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1987). *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Mantegazza, R. (2003). *Pedagogia della resistenza*. Torino: Città Aperta.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. (1999). *Costruire l'umanità*. Roma: Carocci.
- Petrini, C. (2009). *Terra madre. Come non farci mangiare dal cibo*. Firenze-Bra: Giunti Editore-Slow Food Editore.
- Ricard, M. *Education for a sustainable long term*. Disponibile on line in: www.ensi.org/media-global/downloads/media/56/Education%20for%20a%20sustainable%20long%20term.pdf [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Rossi, P. (2008), *Speranze*. Bologna: Il Mulino.
- Schwartz, P. (1991). *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.
- Slaughter, S. (1991). *Futures Concepts and Powerful Ideas*. Futures Study Centre: Melbourne.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the Nineties. *Environmental Education Research*. 1 (2), pp. 195-210.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (ed.) (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland: Commission on Education and Communication, IUCN.
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future. A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. Paris [EPD-97/CONF.401/CLD.1].
- Vattimo, G. (1989). *La società trasparente*. Milano: Garzanti.
- Vattimo, G. (1990). *Filosofia al presente*. Milano: Garzanti.
- Weber, M. (1995). *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Zagrebelsky, G. (2005), *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.
- Zanato Orlandini, O. (2009). *Educazione e sviluppo sostenibile: alcuni elementi di criticità*. Disponibile on line in: <http://www.miescuelayelmundo.org/-Educacion-en-valores-.html> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Ziegler, W. (1987). *Designing and Facilitating Projects and Workshops in Futures-Invention*. Boulder: Futures-Invention Associates.

Paragrafo 2.2

- Amartya, K. Sen (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- APAT (Agenzia per la Protezione dell'Ambiente Toscana) (2004). *Linee guida per l'educazione ambientale*. Firenze.
- Apel, K.O. (1992). *Etica della comunicazione*. Milano: Feltrinelli.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Audigier, F. (1998). *Basic concepts and core competencies of education for democratic citizenship; an initial consolidated report*. Strasbourg: Council of Europe [DECS/CIT (98) 35].
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Balibar, E.(1993). *Le frontiere della democrazia*. Roma : Manifestolibri.

- Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship: Rights, Struggle and Class Inequality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baubock, R. (1997). Citizenship and national identities in the European Union. *Jean Monnet Working Papers*. n. 4. Consultabile on line in <http://www.jeanmonnetprogram.org/papers/97> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Bari: Laterza.
- Beccastrini, S., Borgarello, G., Lewanski R. & Mayer, M. (2005). *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*. Firenze: ARPAT.
- Beck, U. (2005). *Lo sguardo cosmopolita*. Carocci: Roma.
- Bîrzéa, C. (2000). *Project on 'Education for Democratic Citizenship' - Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe [DGIV/EDU/CIT (2000) 21].
- Bocchi, G. & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina Editore.
- Ceruti, M. (2005) Le sfide dell'umanità planetaria. *Next - Strumenti per l'innovazione*. n. 21.
- Cogan, J. & Derricott, R. (1998), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship (The Crick Report)*. London [QCA/98/245].
- Dahrendorf, R. (1994a). Citizenship and Beyond: The Social Dynamics of an Idea. *Social Research*. vol.41.
- Dahrendorf, R. (1994b). The Changing Quality of Citizenship. van Steenberger, B.(ed.). *The Condition of Citizenship*. London: Sage.
- Dahrendorf, R. (2006). Il declino impossibile dello Stato Nazione. *la Repubblica*. 19/4/2006.
- Fien, J., Scott, W. & Tilbury, D. (2002). Exploring Principles of Good Practice: Learning from a metaanalysis of case studies on education within conservation across the WWF network. *Applied Environmental Education and Communication*. n. 1.
- Forrester, K. (2000). *Project on 'Education For Democratic Citizenship' - Final Conference - Strasbourg 14-16 September 2000*. Strasbourg: Council of Europe [DGIV/EDU/CIT (2000) 41].
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Anthropos.
- Goldblatt, D., Held, D., McGrew, A. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations*. Cambridge: Polity Press.
- Haas, C. (2000). *What Is Citizenship? - An introduction to the concept and alternative models of citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- Habermas, J. (1994). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. (1995), Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. Beiner, R. (ed.). *Theorizing Citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1996). *Inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Hayek, F. (1967). *Studies in Philosophy, Politics and Economics*. London: Routledge.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History*. London: Longman.
- Held, D. (1999). *Democrazia e ordine globale. Dallo Stato moderno al governo cosmopolitico*. Trieste: Asterios 1999. [Ed. originale, *Democracy and the Global Order*. Cambridge: Polity Press, 1995]
- Ichilov, O. (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London: Woburn Press.
- Janowitz, M. (1983). *The Reconstruction of Patriotism. Education for Civic Concioussness*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kymlicka, W. & Norman, W. (1995). Return to the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. Besner, R. (ed.). *Teorizing Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Latouche, S. (1998). *Il mondo ridotto a mercato*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation 'civique'*. *Autonomie, coopération, participation*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Losito, B. (2007). Le competenze di cittadinanza in Europa. Ambel, M. & Chiesa, D., (ed.). *Insegnare 2007 - Dossier 1. Competenze culturali per la cittadinanza*. pp. 12-17.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural Education in a Global Society*. Bristol: The Falmer Press.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morin, E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Editore [Edizione originale, Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO].
- Morin, E. (2002). Una mondializzazione plurale. *Enciclopedia*. n. 12.
- Ostini, M. (1998). *The Basic Concepts and Core Competences*. Strasbourg : Council of Europe [DECS/CIT(98)].
- Pagé, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. Gagnon, F., Mc Andrew, M. & Pagé, M., (ed.). *Pluralisme, citoyenneté, éducation*. Montreal: Harmattan.
- Papisca, A (2004). *Riflessioni in tema di cittadinanza europea e diritti umani*. Documento di lavoro per il Ministero dell'Università e Ricerca, Roma: MIUR.
- Robertson, R. (1995). Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. Featherstone, M, Lash, S. & Robertson, R., *Global Modernities*. London: Sage.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights - Guide for the development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education - Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.
- Taylor, C. & Habermas, J. (1999). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.
- Todorov, T. (2006). *Le radici perdute dell'uomo contemporaneo*. Genova: Centro Culturale Europeo.
- Turner, B. S. (1993). *Citizenship and Social Theory*. London: Sage.
- UNESCO (2002). *Education for Sustainability . From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris.
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe [DECS/CIT (97)23].
- Withol de Wenden, C. (1992). *Parzialmente cittadini. La prospettiva di una cittadinanza senza appartenenza nazionale*. Bologna: Il Mulino.
- Zincone, G. (2000). Cittadinanza: trasformazioni in corso. *Filosofia Politica*. n. 1.
- Zolo, D. (ed.) (1994). *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*. Roma – Bari: Laterza.

Paragrafo 2.3

- Alessandrini, G. (2008). Apprendimento come processo di interazione sociale e responsabilità individuale nella prospettiva pedagogica di uno sviluppo sostenibile. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1129-36.

- Angori, S. (2008). Coscienza ambientale e cittadinanza. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1007-10.
- Apel, K.O. (1997). *Discorso, verità, responsabilità*. Milano: Guerini e Associati.
- Bardulla, E. (1998). *Pedagogia, ambiente e società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bocchi, G. & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina Editore.
- Borgarello, G. (2005). Il senso di fare educazione ambientale oggi. Borgarello, G. (ed.), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*. Perugia: CRIDEA - Regione Umbria.
- Cicatelli, S. (2008), Sostenibilità e responsabilità. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1019-24.
- Forum delle Associazioni non-governative (1992). *Trattato di educazione ambientale per società sostenibili e la responsabilità globale*. Rio de Janeiro.
- Funtowicz, S. & Liberatore, A (2003). Democratizing Expertise, expertising Democracy: what does this mean, and why bother. *Science and public policy*. 30 (3), pp. 146-150.
- Funtowicz, S. & Ravetz, J. (1999). Post-Normal Science: an insight now maturing. *Futures*. 31 (7), pp. 641-646.
- Genco, A. (2007). Capitale sociale ed educazione. *Rassegna di pedagogia*. n. 1-4 .
- IUCN – UNEP – WWF (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*.
- Jonas, H. (1992). *Scienza come esperienza personale. Autobiografia intellettuale*. Brescia: Morcelliana.
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Ricerca di un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Macchietti, S. S. (2008), Educazione ambientale e pace. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1045-48.
- Malavasi, P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Milano: Università Cattolica - ISU.
- Malavasi, P. (ed.) (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Morandini, S. (2008). Etica e ambiente. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 979-86.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina Editore.
- Morin, E. & Kern, B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Cortina Editore.
- Moscato, M. T. (2008). I limiti dell'educazione. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1049-52.
- Organizzazione delle Nazioni Unite - United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992). *Dichiarazione di Rio*". Rio de Janeiro.
- Organizzazione delle Nazioni Unite - United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992). *Agenda 21*". Rio de Janeiro.
- Prigogine, I. (1981). *La Nuova Alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. & Schreuder, D. (ed.) (2002). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: Commission on Education and Communication - IUCN, .
- UNECE (2005). Strategia UNECE per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile.
- UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future. A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. Paris [EPD-97/CONF.401/CLD.1].
- UNESCO (2004), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development International Implementation Scheme*. Paris. Consultabile on line in: <http://portal.unesco.org/education/en/> [[Ultimo accesso 10 ottobre 2011]. Traduzione italiana, *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, 2005.

- UNESCO (2009). *Conferenza Mondiale sull'educazione allo sviluppo sostenibile*. Bonn.
- Vischi, A (2008). La pedagogia dell'ambiente tra crisi ecologica e responsabilità sociale. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1061-66.
- Weber, M. (2001). *La scienza come professione. La politica come professione*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Zanato Orlandini, O. (2008). Sostenibilità e processi educativi. Aa.Vv. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1067-72.
- Zanato Orlandini, O. (2009). *Educazione e sviluppo sostenibile: alcuni elementi di criticità*. Consultabile *on line* in: <http://www.miescuelayelmundo.org/-Educacion-en-valores-.html> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].

Paragrafo 2.4

- Alessandrini, G. (2008). Apprendimento come processo di interazione sociale e responsabilità individuale nella prospettiva pedagogica di uno sviluppo sostenibile. Aa.Vv.. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1129-36.
- Amartya, K. Sen (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Angori, S. (2008). Coscienza ambientale e cittadinanza. Aa.Vv.. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1007-10.
- Azeiteiro, U. M., Fernandes, A., Gonçalves, F. & Pereira M. J. (2003). Il problema ambientale e la risposta educativa. *eco l'educazione sostenibile*. n. 7.
- Bardulla, E. (1998). *Pedagogia, ambiente e società sostenibile*. Roma: Anicia.
- Beccastrini, S., Borgarello, G., Lewanski, R & Mayer, M. (2005). *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*. Firenze: ARPAT.
- Belanger, P. (2003). Learning Environments and Environmental Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol 203 (99), pp. 79-88.
- Borgarello, G. (2005). Il senso di fare educazione ambientale oggi. Borgarello, G. (ed.). *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*. Perugia: CRIDEA Umbria.
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Consultabile *on line* in: <http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/214/QC-IT.pdf> [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Commissione delle Comunità Europee (2000a). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles [SEC(2000) 1832].
- Commissione delle Comunità Europee (2000b). *Istruzione e formazione 2010*. Bruxelles.
- Commissione delle Comunità Europee (2001). *Realizzare uno spazio Europeo dell'Apprendimento Permanente*. Bruxelles [COM(2001) 678 definitivo].
- Commissione delle Comunità Europee - VI Programma di azione per l'ambiente della Comunità europea (2001). *Ambiente 2010: il Nostro Futuro, la Nostra Scelta*. Lussemburgo.
- Hedegaard, W. (ed.) (2009). *Education for Sustainable Development – A strategy for the United Nations Decade 2005-2014*. Copenhagen: Danish Ministry of Education - Department of Higher Education and International Cooperation. Consultabile *on line* in: www.uvm.dk/ubustrategy [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- IUCN – UNEP – WWF (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland: IUCN.

- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martin, S., (2004). Sustainability, Systems thinking and Practice. *Systemic Practice and Action Research*. Vol.18 (2), pp. 41-56.
- Plodari, E. (2008). Ambiente, sostenibilità e formazione. Aa.Vv.. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1171-78.
- Smyth, J.C. (1999). Is there a future for education consistent with Agenda 21?. *Canadian Journal of Environmental Education*. Vol 4, pp. 69–82.
- Summers, M., Corney, G. & Childs, A. (2003). Teaching sustainable development in primary schools: an empirical study of issues for teachers. *Environmental Education Research*. Vol.9, pp.327-346.
- Tilbury, D. (2011). *Education for Sustainable Development. An Experts Review of Processes and Learning*. Paris: UNESCO.
- UNECE - High-level meeting” dei Ministeri dell’Ambiente e dell’Educazione (2005). *Strategia UNECE per l’educazione per lo sviluppo sostenibile*. Vilnius [CEP/AC.13/2005/3/Rev. 1]
- Wals, A. E. J. (2010). ... *Message in a Bottle: learning our way out of unsustainability*. Lezione di insediamento, Università di Wageningen 27 maggio 2010. Consultabile *on line* in: www.ensi.org/media-global/downloads/media/55/Oratie_Hr%20Wals_website.pdf [Ultimo accesso 10 ottobre 2011].
- Wenger, E. (2000). *Comunità di pratica, apprendimento, significato ed identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zanato Orlandini, O. (2008). Sostenibilità e processi educativi. Aa.Vv.. *Orientamenti Pedagogici - Ecologia, Sviluppo sostenibile e Educazione*. Trento: Erickson, vol. 55, n. 6, pp. 1067-72.

Capitolo 1 - Seconda parte

- Aa. Vv. (2009). *GASP – Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Aa. Vv. (2010). *Il capitale delle relazioni. Come creare e organizzare gruppi d'acquisto e altre reti di economia solidale, in cinquanta storie esemplari*. Milano: Altraeconomia.
- Aguirre, A. (1995). Etnografía. Aguirre, A. (ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, pp. 3-20.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Alonso, M.J., Arandia, M. & De Prado, R. (1994). Informe sobre la investigación en Educación de Personas Adultas en el Estado español. *Revista de Educación*. 303, pp. 371-385.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. & Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Angulo Rasco, J. F. (1990). Etnografía y currículo. Martínez Rodríguez, J. B. (ed), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, pp. 85-110.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa. *Forum: qualitative social research*. vol. 6, n. 2, art. 16, Consultabile on line in <http://www.qualitative.research.net/index.php/fqs/article/view/465/994> [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Arandia M, Alonso M^a J & Martínez I. (2005). Avances en la educación de personas adultas mediante la investigación y la formación. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, n. 2, pp. 111-122.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, M., Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*. 3, pp. 72-92. Consultabile on line in: <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf> [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Arendell, T. (1986). *Mothers and Divorce*. Berkeley: University of California Press.
- Arnal, Rincón y Latorre (1992). *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARSIA (2010). *Costruire relazioni con i Gruppi di Acquisto Solidale al di là della compravendita*. Regione Toscana.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participation-Observation. Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/London: Sage publications, pp. 248-61.
- Bernelli, M. & Marini, G. (2010). *L'altra spesa. Consumare come il mercato non vorrebbe*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Biolghini, D. (2007). *Il popolo dell'economia solidale*. Bologna: EMI.
- Biolghini, D. (2009). Intervista a Davide Biolghini. *Valori*. Anno 9, n° 67.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bodgan R.C. & Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonaiuti M. (2007). *Obiettivo decrescita*. Bologna: EMI.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and Code development*. London: Sage Publications.
- Brusini, C. (2010). Per vendere a tutto Gas. *Il Mondo*. Consultabile on line in: <http://www.edizioniambiente.it/repository/rassegna/mondo.pdf> [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Cardano, M. (1997). La ricerca etnografica. Ricolfi, L. (ed), *La ricerca qualitativa*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa: percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.

- Carrera, L. (2009). I Gruppi di Acquisto Solidale. Una proposta solida nella società liquida. *Partecipazione e Conflitto*. n° 3.
- Castaño, C. (2000). La investigación en medios de enseñanza desde el punto de vista del Currículo, *Revista de Psicodidáctica*. 9, pp. 101-109.
- Ceccotti, F. (2011). L'altra spesa. *Aggiornamenti Sociali*. Consultabile on line in: http://www.edizioniambiente.it/repository/rassegna/altraspesa_aggiornamentisociali.pdf [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Centro Nuovo Modello di Sviluppo (2008). *Guida al consumo critico*. Bologna: EMI.
- Colas, M. P. & Buendia, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Corbetta, P. (1990). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Della Porta, D. & Diani, M. (1997). *I movimenti sociali*. Roma: NIS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S (ed) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/London: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dorini, N. (2008). *I Gruppi di Acquisto Solidale*. Tesi di laurea in Economia e Amministrazione delle imprese: Bergamo. Università degli Studi.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. Wiltrock, M. C. (ed), *Handbook on Research on Teaching*. New Cork: McMillan.
- Escudero Barrous, E.. Investigación educativa cantidad o cualidad; un debate paradigmático. *Enfoque*. vol. I, n° 2. Consultabile on line in: <http://sociales.vchile.publicaciones/enfoque/02/educ/3.htm> [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación crítica. *Innovación y Investigación Educativa*. 3, pp. 5-37.
- Fabietti, U. (1999). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Bari: Laterza.
- Fages, J. B. (1990). *Communiquer entre personnes en groupe*. Toulouse: Privat.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: Step Applied Social Research Methods*. London: Sage.
- Flecha, R. (2005). La investigación dialógica. Grupo EUSSARE. *Educación de Personas Adultas en la sociedades dialógica. II Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 31-41.
- Forno, F. (2009). Consumatori in “movimento”: il consumo critico come forma di partecipazione politica. Aa. Vv.. *GASP – Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Ed. Punto Rosso.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freitas, M. (2004). *Concepções de desenvolvimento sustentável em estudantes de uma licenciatura em educação, em Portugal. Implicações para a reorientação curricular no âmbito da década das NU*. Comunicazione al congresso Educación, Lenguaje y Sociedad, Argentina: General Pico, v.1.
- Gado Wiener, R. (2009). GASPavia. Aa.Vv. *GASP – Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books [Traduzione italiana, *Interpretazione di culture*. Bologna: Il Mulino, 1987].
- Gesualdi F. (2005). *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*. Milano: Feltrinelli.
- Gil Flores, H. C. (2005). *Paradigmas de la investigación educativa*. Caracas: Colegio Universitario De Caracas - U.N.E.S.R..
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Gobo, G. (2001). *Descrivere il mondo (teoria e pratica del metodo etnografico)*. Roma: Carocci.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press. [Edizione spagnola, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988).
- Graziano, P. (2009). I GAS: un movimento di pressione. Aa.Vv. *GASP – Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Green, J. C., Caracelli, V. J. & Gram., W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-method Evaluation Designs. *Education Evaluation and Policy Analysis*. 11 (3), pp. 255-74.
- Griaule, M. (1957). *Il metodo dell'etnografia*. Bologna: Zanichelli.
- Grupo EUSSARE (2005). *Educación de personas adultas en la sociedad dialógica*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Denzin, N. Y. & Lincoln, Y. S. (ed). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks – California: Sage.
- Gumperz, J. (1981). Conversational Inferencie and Classroom Learning. Green, J. L. & Wallat, C. (ed.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood – NJ: Ablex.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock.
- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huber, G. (1981). *Programa AQUAD*. Consultabile on line in: <http://www.aquad.de> [Ultimo accesso 20 settembre 2011]
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación*. Barcelona: Grao.
- Instituto UNESCO para la Educación (1999). *Educación de personas adultas y los desafíos del siglo XXI. CONFITEA V- Hamburgo, 1997*. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Bruxelles: UNESCO.
- Kahn, R. L. & Cannel, C. F. (1967), *The Dynamics of Interviewing*. New York: Wiley [Traduzione italiana, *La dinamica dell'intervista*. Padova: Marsilio, 1968].
- King, G., Keohane, R. O. & Verba, S. (1994). *Designing Social Enquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Lapassade, G. (1996). *In campo. Contributo alla sociologia qualitativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leonardi, F. (1991). Contro l'analisi cualitativa. *Sociologia e ricerca sociale*. 12, pp. 3-29.
- Leonini, L. & Sassatelli, R. (ed.) (2008). *Il consumo critico*. Bari: Laterza.
- Lepratti, M. (2009). I GAS come nuova forma di economia solidale. Aa.Vv. *GASP – Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Lofland, J. & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing Social Settings*. Belmont: Wadsworth.
- López Barajas, E. & Montoya Sáenz, J.M. (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- López Barajas, E. (ed.) (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.
- Loza, M. (2005). Sociedades dialógicas y educación crítica. Grupo EUSSARE. *Educación de Personas Adultas en la sociedad dialógica. II Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 21-30.

- Lutz, F.M. (1981). *Ethnography. The Holistic Approach to Understanding Schooling*. Green, J. L. & Wallat, C. (ed.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood – NJ: Ablex.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Micheletti, M. (2003). *Political Virtue and Shopping. Individuals, Consumerism and Collective Action*. London: Palgrave MacMillan.
- Micheletti, M. & McFarland, A. (ed.) (2009). *Creative Participation: Responsibility-taking in the Political World*. Londra: Paradigm Publisher.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M.(1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Bervely Hills: Sage Publications.
- Montini, B. (2010). Un modo diverso di fare la spesa. *City*. Consultabile on line in: <http://www.edizioniambiente.it/repository/rassegna/spr5r.pdf> [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Norris, P.(1999). *Critical Citizens*. Oxford: Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*. 39(2), pp. 295-314.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Restos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perotta, M. (2005). *Gruppi di acquisto*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in Antropologia*. Bari: Laterza.
- Pulido, R. (1990). Una muestra significativa del debate actual de la aplicación de la etnografía. Martinez Rodriguez, J. B. (ed). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada pp. 85-110.
- Putnam, R. D. (1993). *La tradizione civica nelle regioni italiane*. Milano: Mondatori.
- Quecedo Lecanda R. & Castaño Garrido C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. 14 , Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.
- Ragusa, S. (2010). *A tutto Gas. Come aprire un gruppo di acquisto solidale e vivere meglio*. Milano: Altraeconomia.
- Reichenbach, H. (1951). *The Rise of Scientific Philosophy*. Berkeley: University of California Press (Traduzione italiana, *La nascita della filosofia scientifica*. Bologna: Il Mulino, 1961).
- Requejo, A. (2005). El futuro de la investigación en Educación de Personas Adultas. Grupo EUSSARE. *Educación de Personas Adultas en la sociedad dialógica. II Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ReteGAS. *Documento base dei GAS. Un modo diverso di fare la spesa*. Consultabile on line all'indirizzo: <http://www.retegas.org/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=2&pid=3> [Ultimo accesso 20 settembre 2011].
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sandin Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Saroldi, A (2001). *Gruppi di Acquisto Solidali. Guida al consumo locale*. Bologna. EMI.
- Saroldi, A. (2003). *Costruire economie solidali*. Bologna: Emi.
- Schutz, A.(1967). *The Phenomenology of Social World*. Evanston: Northwestern University Press. (Traduzione italiana, *La fenomenologia del mondo sociale*. Bologna: Il Mulino, 1974).

- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Guide*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage Publications.
- Smith, M. L (1980). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*. 24 (2), pp. 173-183.
- Sivini, S. (2008). *Intrecciare reti. Agricoltori biologici, gruppi di acquisto solidali, turisti responsabili*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1992). Cultural Process and Ethnography: an Anthropological Perspective. LeCompte, M. D., Millroy, W. L. & Preissle, J. (ed.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press, pp. 53-92.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographical Interview*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinheart & Winston.
- Taylor, S. & Bogdan, R.C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Òriz M. J., Ballestrero A., Bizcarte J. J. & Ursúa N. (2006). *Metodología para la investigación. Grado – Posgrado – Doctorado*. Santander: Ed. UNATE.
- Valera, L. (2005). *I gas, Gruppi di Acquisto Solidali. Chi sono, come si organizzano e con quali sfide si confrontano i GAS in Italia*. Milano: Terre Di Mezzo.
- Van Maanen, J, Dabbs, J. M. & Faulkner, R. R.(1982). *Varieties of Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1980). *Researching Lived Experience*. London: Althouse.
- Whyte, W. F. (1984). *Learning from the Field*. Beverly Hills: Sage.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. Marcelo, C. (ed.). *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Sevilla: Publicaciones Universidad Sevilla.
- Zeldicht, M. Jr. (1962). Some Methodological Problems of Field Studies. *American Journal of Sociology*. 67, pp. 566-76.

Capitolo 1 - Terza parte

- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V. & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) –Short Form. An Italian study. *Time & Society*. vol. 12, n. 2/3, pp. 333–347.
- DeVolder, M. & Lens, W. (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42, pp. 566–71.
- Díaz-Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*. vol. 18, n° 3, pp. 565-571.
- Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps*. Paris : PUF.
- Frank, P. (1939). Time perspective. *Journal of Social Psychology*. 4, pp.293-312.
- Goldberg, J. & Maslach, C. (1996). *Understanding the Connections Between the Past and Future*, relazione presentata al convegno annuale della Western Psychological Association, San Diego (CA).
- Gonzalez, A. & Zimbardo, P.G. (1985). Time in Perspective: A 'Psychology Today' survey report. *Psychology Today*. May, pp. 21-6.
- Innerarity Grau, D. (2007). *La società invisibile*. Roma: Meltemi (edizione originale, *La sociedad invisible*. Madrid: Editorial Espansa Calpa, 2004).
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. vol. I, New York: Dover Press.
- Levine, R. (1997). *A Geography of Time: The Temporal Misadventure of a Social Psychologist, or How Every Culture Keeps Time Just a Little Bit Differently*. New York: Basic Books.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. Watson, G. (ed.). *Civilian morale*. Boston: Houghton Mifflin. Ripubblicato in Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*, New York: Harper & Row. [Traduzione italiana, *I conflitti sociali*. Milano: Franco Angeli,1972].
- Maggiolaro, E.. *La prospettiva temporale nell'adolescenza. Studio teorico – metodologico*. Consultabile on line in: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/psichofenia/article/viewArticle/3567> [Ultimo accesso 20 febbraio 2011].
- Milfont T. L. & altri (2008). Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazilian Sample. *Interamerican Journal of Psychology*. vol. 42, n. 1, pp. 49-58.
- Milfont T. L. & Gouveia, V. V. (2006). Time Perspectives and Values : An Explanatory Study of Their Relations to Environmental Attitudes. *Journal of Environmental Psychology*. 26, pp. 72-82.
- Nuttin, J. (1979). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris : PUF. [Traduzione italiana, *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*. Roma : Armando, 1983.]
- Nuttin, J. R. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Roberts, W. A. (2002). Are animals stuck in time?. *Psychological Bulletin*, 128, pp. 473-489.
- Roeckelin, J. E. (2000). *The concept of time in psychology*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Snyder, C. R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 19, pp. 11-28.
- Strathman, A. & altri (1994), The Consideration of Future Consequences: Weighing Immediate and Distant Outcomes of Behaviour *Journal of Personality and Social Psychology*. 66, pp. 742–52.
- Suddendorf, T. & Corbalis, M. C. (1997). *Mental time travel and the evolution of the human mind*. New York: Basic Books.
- Zaleski, Z. (1994). *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Bibliografia

- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual-differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 77 (6), pp. 1271-88.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (2009). *Il paradosso del tempo*. Milano: Mondadori.
- Zimbardo, P. G. & Gonzalez, A. (1984). A 'Psychology Today' reader survey. *Psychology Today*, February, pp. 53-4.

Capitolo 2 - Terza parte

- Bifani, P. (1999). *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenibile*. Madrid: Iepala.
- Caride, J. A. & Meira, P. Á. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Corbetta, P (1990). *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Fien, J. & Tilbury, D. (2002). The global challenge of sustainability. Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. & Schreuder, D., (ed.). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*, Gland: Commission on Education and Communication – IUCN, pp. 1-12.
- Freitas, M. (2004). *Concepções de desenvolvimento sustentável em estudantes de uma licenciatura em educação, em Portugal. Implicações para a reorientação curricular no âmbito da década das NU*. comunicazione al congresso Educación, Lenguaje y Sociedad (3 luglio 2004), General Pico, Argentina, v.1.
- Jackson, T. (2011). *Prosperità senza crescita*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Latouche, S. (2008). *Breve trattato sulla decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mottana, P. (1993). I pericoli di una retorica giustificazionista sui giovani. *Animazione sociale*. n. 8/9.
- Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). Sustainability in Higher Education. From doublethinking and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 3 (3), pp. 221-32.

Capitolo 3 - Terza parte

- Aa. Vv. (2009). *GASP Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Audigier, F. (1998). *Basic concepts and core competencies of education for democratic citizenship; an initial consolidated report*. Strasbourg: Council of Europe [DECS/CIT (98) 35].
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Beccastrini, S., Borgarello, G., Lewanski, R. & Mayer, M. (2005). *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale*. Firenze: ARPAT.
- Bertin, G. M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bîrzéa, C. (2000), *Project on 'Education for Democratic Citizenship' - Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe [DGIV/EDU/CIT (2000) 21].
- Bonomi, A. (2010). *Sotto la pelle dello Stato. Rancore, cura, operosità*. Milano: Feltrinelli.
- Bybee, R. (1991). Planet Earth in crisis: how should science educators respond?. *The American Biology Teacher*. 53 (3), 146-153.
- Callari Galli, M. (1978). Cultura e territorio. Bertolini, P. & Farnè, R. (ed.), *Territorio e intervento culturale*. Bologna: Cappelli.
- Carofiglio, G. (2010). *La manomissione delle parole*. Milano: Rizzoli.
- Clastres, P. (1980). *Cronaca di una tribù*. Milano: Feltrinelli.
- Commissione Europea (2000). *Istruzione e formazione 2010*. Bruxelles: Commissione Europea.
- Council of Europe (1999). *Declaration and Programme of Action 99(76) of the Committee of Ministers on 'Education for Democratic Citizenship based on the Rights and Responsibilities of Citizens'*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1999). *Declaration and Programme of Action 99(76) of the Committee of Ministers on 'Education for Democratic Citizenship based on the Rights and Responsibilities of Citizens'*. Strasbourg: Council of Europe.
- Farro, A. L. & Rebughini, P. (2008). *Europa alterglobal. Componenti e culture del «movimento dei movimenti» in Europa (Globalizzazione, partecipazione movimenti)*. Milano: Franco Angeli.
- Fien J. & Tilbury D. (2002). The global challenge of sustainability. Tilbury, D., Stevenson, R.B., Fien, J. & Schreuder, D., (ed.). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN - Commission on Education and Communication.
- Forno, F. (2009). Il consumo critico come forma di partecipazione politica. Aa. Vv.. *GASP Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Forno F. (2010). *I Gas 'palestre di democrazia' Alcune riflessioni a partire da una ricerca sull'associazionismo in Lombardia*. [Presentazione ppt] Convegno nazionale GAS-DES, Osnago 5-6 giugno 2010. Consultabile on line in: http://www.retegas.org/upload/dl/doc/2010_Osnago_Forno_PalestreDemocrazia.pdf [Ultimo accesso 9 gennaio 2012]
- Frabboni, F. (2001). Un ramo di nome pedagogia sociale. Saracino, V. & Striano, M. (ed.). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: Edizioni ETS.
- Gesualdi, F. (2003). Si scrive consumo critico si pronuncia: controllo democratico!. *Altreconomia*. 11/03.
- Graziano, P. (2009). I GAS: un movimento di pressione. Aa. Vv. (2009). *GASP. Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Edizioni Punto Rosso.
- Hesselink, F., van Kempen, P. P. & Wals, A. (ed.) (2000). *ESDebate International debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN.
- Heydt, J. M. (1999). *Education à la citoyenneté démocratique. Des mots et des actes. Une enquête des ONG*. Strasbourg: Council of Europe [DECS/EDU/CIT (99)52].
- Iavarone, M. L., Saracino, V. & Striano, M. (a cura di) (2000). *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.

- Innerarity Grau, D. (2007). *La società invisibile*. Roma: Meltemi. [edizione spagnola, *La sociedad invisible*. Madrid: Editorial Espansa Calpa, 2004]
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- IUCN, UNEP, WWF (1991), *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland: IUCN, UNEP, WWF.
- Knowles, M (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M. (2002). *Quando l'adulto impara, Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L. & Rendsers, J. (1992). *Beyond the Limits: Global Collapse or a Sustainable Future*. White River: Chelsea Green Pub. Co..
- Micheletti, M. & McFarland, A. (ed.) (2009). *Creative Participation: Responsibility-taking in the Political World*. Londra: Paradigm Publisher.
- Morin, E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morrison, T. (1993). *Nobel Lecture*. Consultabile on line in: <http://nobelprize.org/nobel-prize/literature/laureates/1993/morrison-lecture.html> [Ultimo accesso 20 giugno 2011]
- Mutti, A. (1998). *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*. Bologna: Il Mulino.
- Natoli, S. (1994). Appropriarsi del dolore. *Animazione Sociale*, 12.
- Niola, M. (2011). Cirese, la storia e le culture. *la Repubblica* [edizione del 2 settembre 2011].
- Norris, P.(1999). *Critical Citizens*. Oxford: Oxford University Press.
- Novo, M. (2010). *Despacio, despacio. 20 razones par air mas lentos por la vida*. Barcelona: Ed. Obelisco.
- Orefice, P. (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens* Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini e Associati.
- Organizzazione delle Nazioni Unite - Economic and Social Council (2004). *Agenda dei lavori del Primo Meeting regionale sull'educazione allo sviluppo sostenibile*. Ginevra: ONU.
- Organizzazione delle Nazioni Unite - United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) (1992), *Dichiarazione di Rio*. Rio de Janeiro.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2005). *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*. [adottata all'”High-level meeting” dei Ministeri dell'Ambiente e dell'Educazione - Vilnius, 17-18 marzo 2005] Vilnius.
- Pezzey, J. (1989). *Definitions of Sustainability*. London: CEED.
- Pollo, M. (2004). *Manuale di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Saracino, V. & Striano, M. (ed.) (2001). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: Edizioni ETS.
- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 58-89.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education Between Modernity and Postmodernity. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 9-36.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2010). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Sennett, R. (2011). *L'uomo artigiano* [lectio magistralis tenuta al festival Pordenonelegge, 18 febbraio 2011]. Pordenone.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Devon: Green Books Ltd.
- Striano, M. (2001). L'educazione come azione sociale. Saracino, V. & Striano, M. (ed.) (2001). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: Edizioni ETS.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (ed.) (2004) *Engaging People in Sustainability*. Gland: IUCN - Commission on Education and Communication.

- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: Defining the new focus of environmental education in the Nineties. *Environmental Education Research*. 1 (2), pp. 195-210.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini Editore.
- UNEP (1991). *Education, Training and Awareness for a sustainable future – A UK Consultation Document for submission to the United Nations Conference on Environment and Development*. UNEP.
- UNESCO (1997a). *Educating for a Sustainable Future. A Transdisciplinary Vision for Concerted Action*. UNESCO (EPD-97/CONF.401/CLD.1).
- UNESCO (1997b). *Teaching and learning for a sustainable future*. UNESCO. Consultabile on line in: www.unesco.org/education/tlsf/ [Ultimo accesso 20 giugno 2011].
- Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables and International Activities*. Strasbourg: Council of Europe [DECS/CIT (97)23].

Capitolo 4 - Terza parte

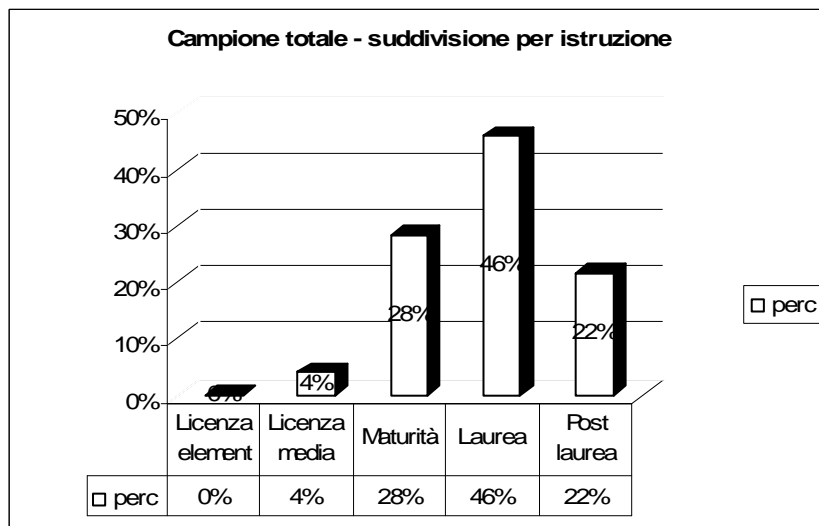
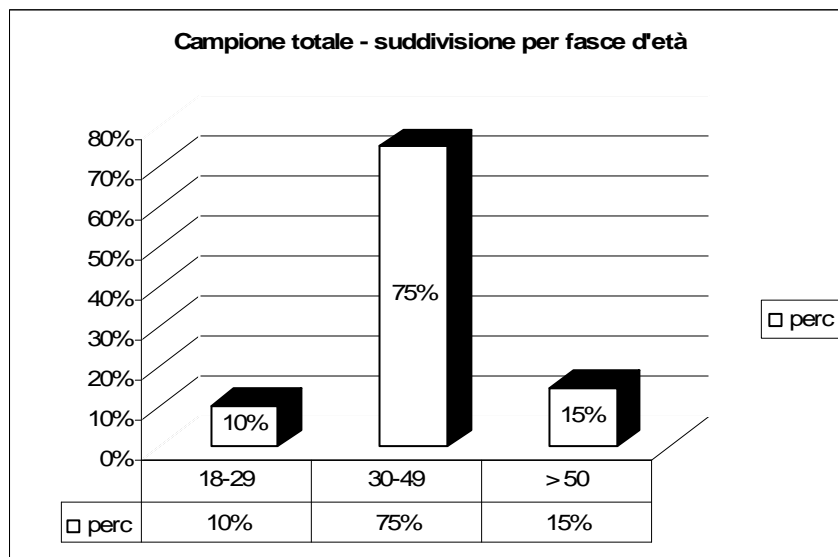
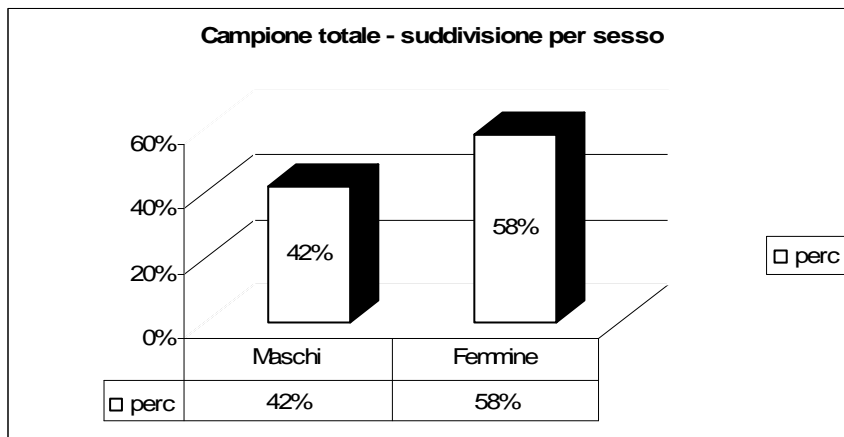
- Berlyne, D.E. (1965). Curiosity and Education. Krumbolts, J. D. (ed.). *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Bocchi, G & Cerruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffello Cortina Editore.
- Bonomi, A. (2010). *Sotto la pelle dello Stato*. Milano: Feltrinelli.
- Brundtland, G. H. (1988). *Il futuro di noi tutti. Rapporto della Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo*. Milano: Bompiani. [Edizione originale, World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press]
- Brunetti, F., Giaretta, G. & Rossato, C. (2009). *Il consumo critico in azione: l'esperienza dei Gruppi di Acquisto Solidale*. Pubblicazione dell'Università degli Studi di Verona.
- Bybee, R. (1991). Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond?. *The American Biology Teacher*. 53(3), pp. 146-153.
- Camarlinghi – Corintea Soc. Coop. *Gruppi di Acquisto di prodotti alimentari attivi nella Provincia di Torino: censimento ed elaborazione di dati qualitativi e quantitativi*. Torino, 16/11/2010
- CJEE (1999). Canadian Journal of Environmental Education. Vol. 4, n. 1, Lakehead University.
- Coscarello, M. (2010). *Consumo critico, nuovi stili di vita, gruppi di acquisto Solidale: verso un'altra agricoltura*. Tesi di dottorato - Dipartimento di Sociologia e Scienza Politica Università della Calabria, anno accademico 2009/2010
- del Chiaro, C. (2009). *I Gruppi di Acquisto Solidale a Pisa, una pratica di sobrietà nell'ottica della Decrescita*. Tesi di laurea discussa presso la Facoltà di Scienze Politiche della Università degli Studi di Pisa, , anno accademico 2008/2009.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. New York: Harper & Row.
- Forno, F. (2009). Il consumo critico come forma di partecipazione politica. Aa. Vv.. *GASP Gruppi di acquisto solidale e partecipativo*. Milano: Punto Rosso.
- Forno F. (2010). *I Gas 'palestre di democrazia' Alcune riflessioni a partire da una ricerca sull'associazionismo in Lombardia*. [Presentazione ppt] Convegno nazionale GAS-DES, Osnago 5-6 giugno 2010. Consultabile on line in: http://www.retegas.org/upload/dl/doc/2010_Osnago_Forno_PalestreDemocrazia.pdf [Ultimo accesso 9 gennaio 2012]
- Frabboni, F. (2001). Un ramo di nome pedagogia sociale. Saracino, V. & Striano, M. (ed.). *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 61-92.
- Guidi, F. (2009). *Filiera corta: percorsi di innovazione tecnici, organizzativi e sociali nella gestione strategica delle nicchie. Esperienze in Toscana e in Provenza*. Tesi finale del dottorato di ricerca in Cooperazione Internazionale e Politiche per lo Sviluppo Sostenibile, XXI Ciclo, Dipartimento di Economia ed Estimo Rurale, Anno 2009, Università di Bologna Alma Mater Studiorum.
- Hesselink, F., van Kempen, P.P. & Wals, A.E.J. (2000). *ESDebate: International On-line Debate on Education for Sustainable Development*. Gland, Switzerland: IUCN.
- Innocenti, S. (2007). *Opportunità commerciale e condivisione dei valori: i Gruppi d'Acquisto solidale in Toscana*. Tesi di laurea della facoltà di Agraria, Università degli Studi di Pisa, anno accademico 2006/2007.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto*. Firenze: La Nuova Italia.
- IUCN, UNEP & WWF (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*, Gland: IUCN.
- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (1), pp.1-21.
- Kosko, B. (2010). *Il fuzzy pensiero*. Milano: Baldini Castoldi Dalai Editore.

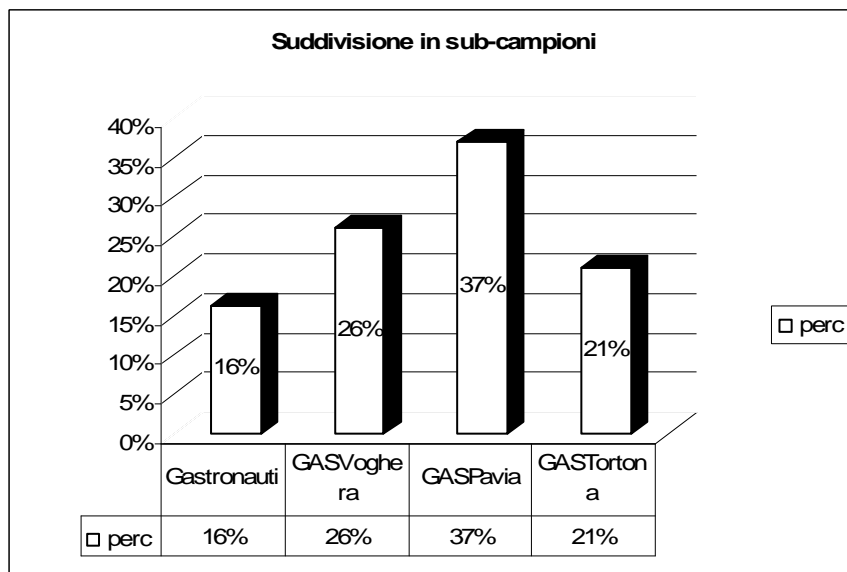
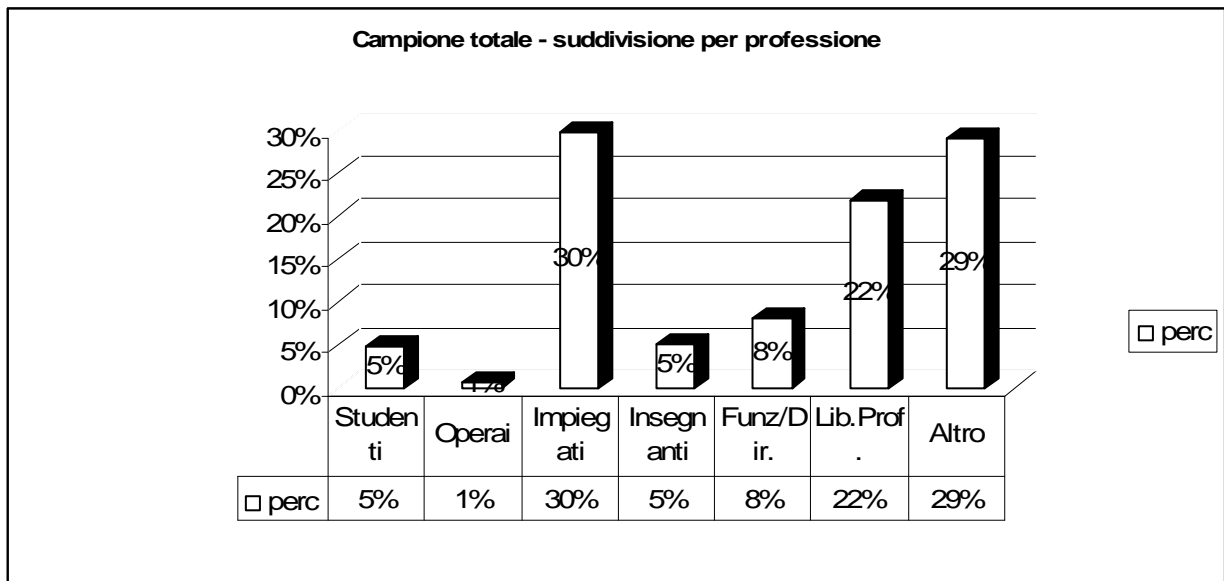
- Mayer, M. & Tschapka, J. (ed.) (2008). *Engaging Youth for Sustainable Development: Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools*. Accessibile on line in: www.ensi.org/Publications/media/downloads/223/Engaging_Youth_08_internet.pdf [Ultimo accesso 10 novembre 2011].
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mutti, A. (1998). *Capitale sociale e sviluppo. La fiducia come risorsa*. Bologna: Il Mulino.
- Natoli, S. (1994). Appropriarsi del dolore. *Animazione sociale*. n. 12.
- Niola, M. (2011). Car sharing e co-housing. Nuove comuni ma elitarie ... *Il Venerdì di Repubblica*. 21 gennaio 2011.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: UNESCO-Pearson Hall.
- Pezzey, J. (1989). *Definitions of Sustainability*. London: CEED.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Pinto, C. (2009). *Il contadino va in città: forme di incontro tra agricoltura rurale sostenibile e consumo critico urbano*. Tesi di Laurea discussa presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli studi di Trento, anno accademico 2008/2009 .
- Posch, P. (1991). Environment and School Initiatives. Kelly-Laine, K. & Posch, P. (ed.) *Environment, Schools and Active Learning*. Paris: OECD.
- Rifkin, J. (2010). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.
- Sauv , L. (1999). Environmental Education Between Modernity and Postmodernity. *Canadian Journal of Environmental Education*. vol. 4, pp. 9-36.
- Scheffer, M. (2009). *Critical Transitions in Nature and Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Severino, M. E. (2005). *Verso nuove tendenze di consumo: i gruppi di acquisto solidale*. Tesi di laurea – Facoltà di Economia, Università degli Studi di Verona, anno accademico 2004/2005.
- Tilbury, D. & Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland: IUCN, Commission on Education and Communication.
- Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J. & Schreuder, D., (ed.) (2002). *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN, Commission on Education and Communication.
- UNESCO (2009). *Learning for a Sustainable World: Review of contexts and structures for ESD*. Paris: UNESCO.
- Viale, G. (2011). *La conversione ecologica. There is no alternative"*. Cerasuolo Ausa di Coriano (Rimini). NdA Press
- Waal, F. de (2009). *The Age of Empathy: Nature's Lessons for a Kinder Society*. New York, NY: Crown Publishing Group.
- Wals, A. E. J. & Blewitt, J. (2010). Third wave sustainability in higher education: Some (inter)national trends and developments. Jones, P., Selby, D. & Sterling, S. (ed.) *Green Infusions: Embedding Sustainability across the Higher Education Curriculum*, London: Earthscan, pp. 55-74.
- Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2002). 'Sustainability' in Higher Education from doublethink and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *Higher Education Policy*, 15, pp. 121-131.
- Wals, A. E. J. (2010). *Message in a bottle: learning our way out of unsustainability*. Lezione inaugurale per l'insediamento come Professore di Social Learning and Sustainable Development (Cattedra UNESCO) presso l'Università di Wageningen tenuta il 27 maggio 2010, Università di Wageningen. Consultabile on line in: http://ensi.org/media-global/downloads/mailling/55/oratie_Hr%wals_website.pdf [Ultimo accesso 14 novembre 2011].
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia*, Torino: Einaudi.

APPENDICI

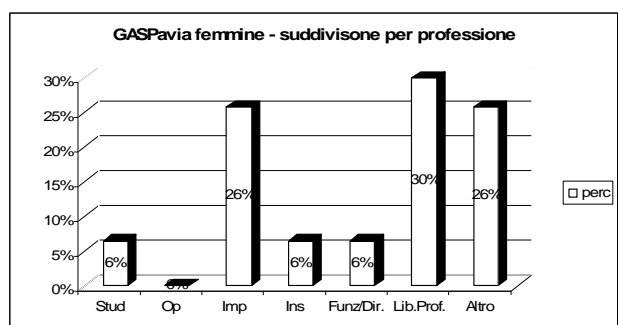
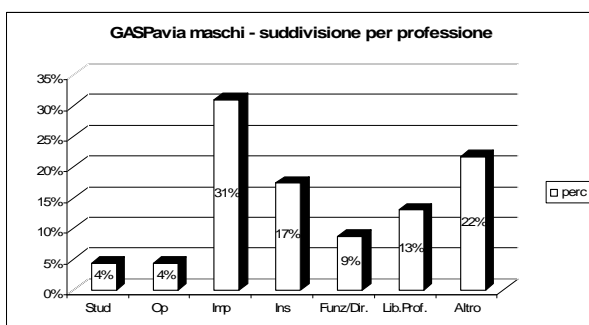
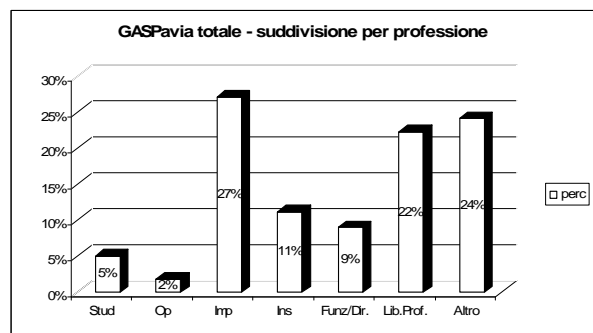
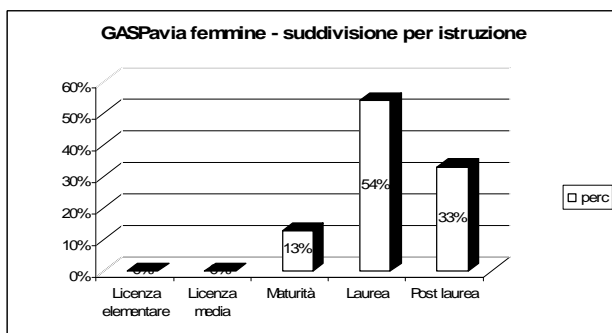
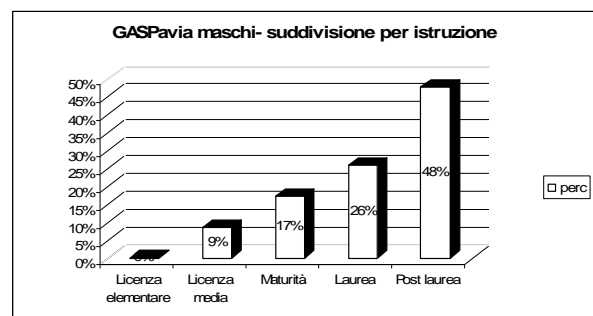
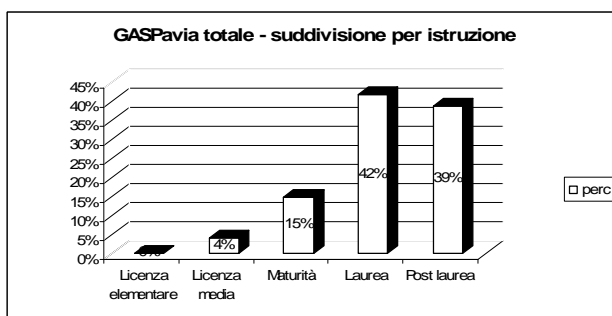
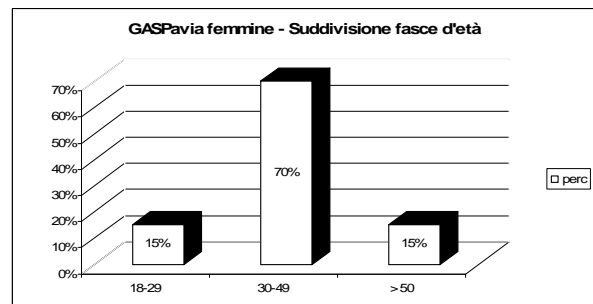
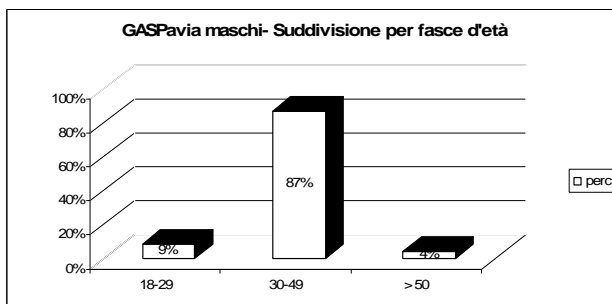
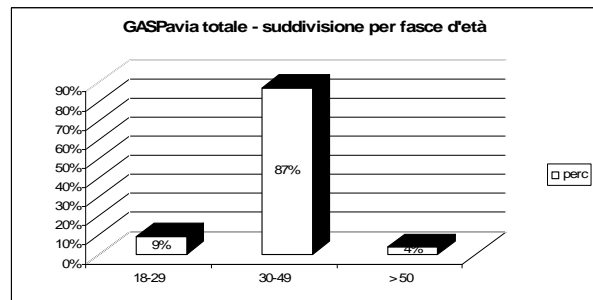
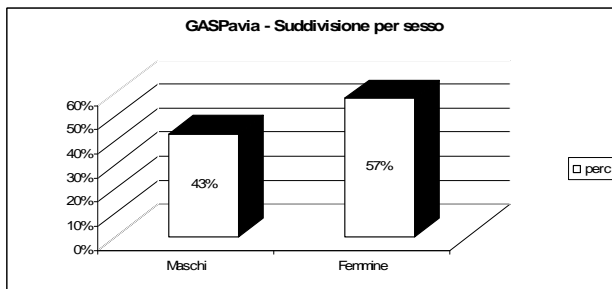
Appendice 1

Caratteristiche del campione e sue articolazioni interne

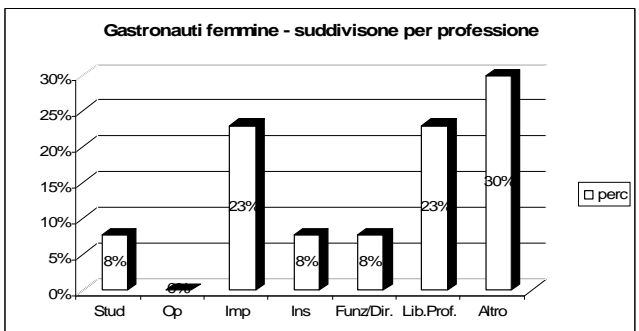
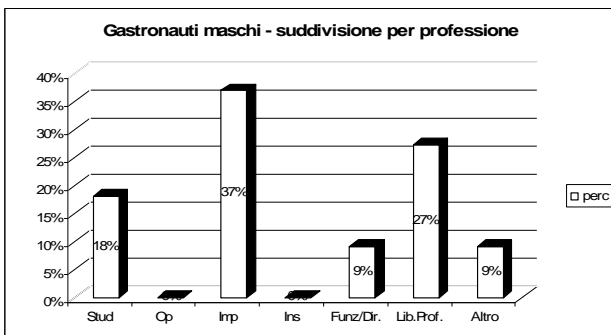
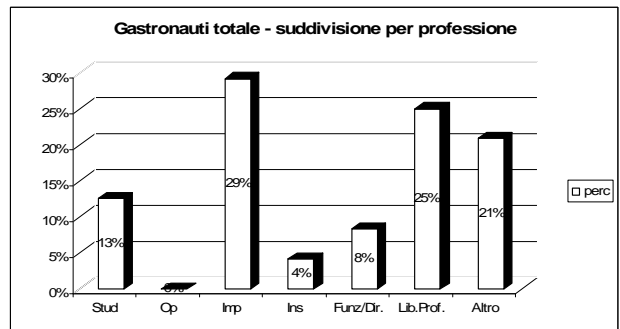
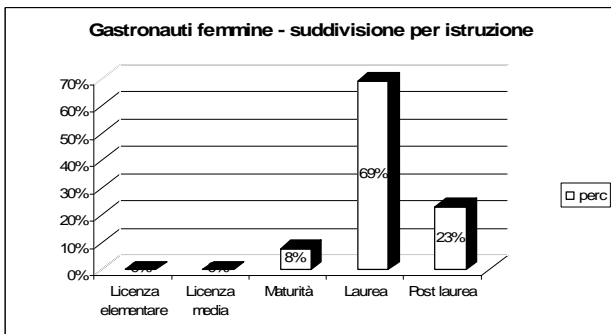
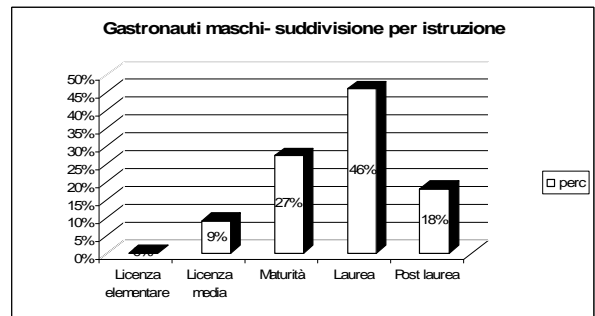
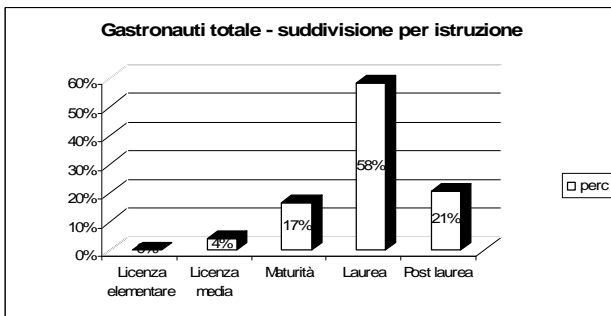
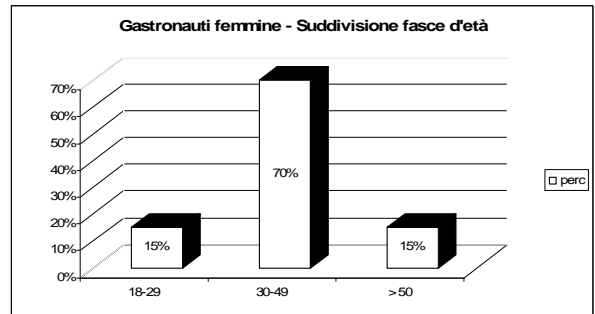
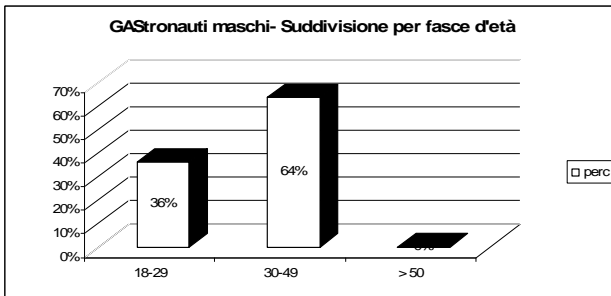
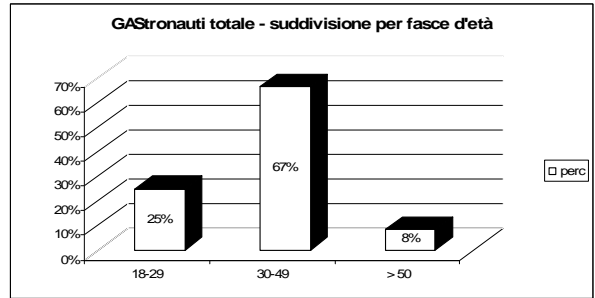
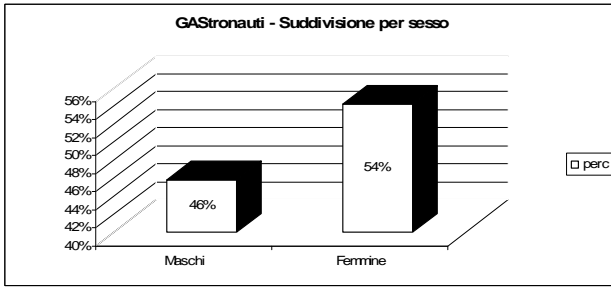




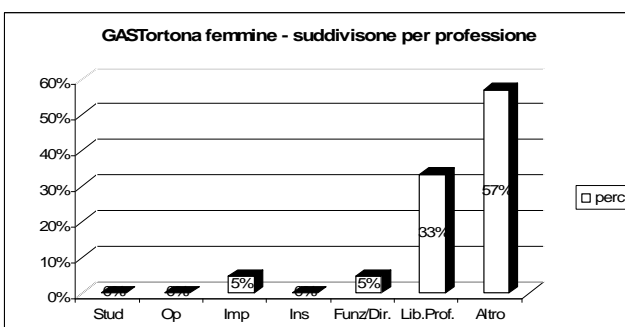
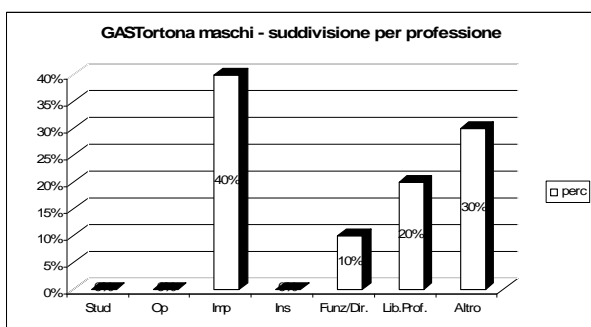
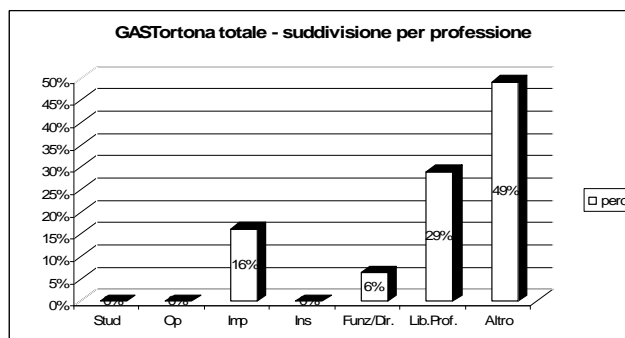
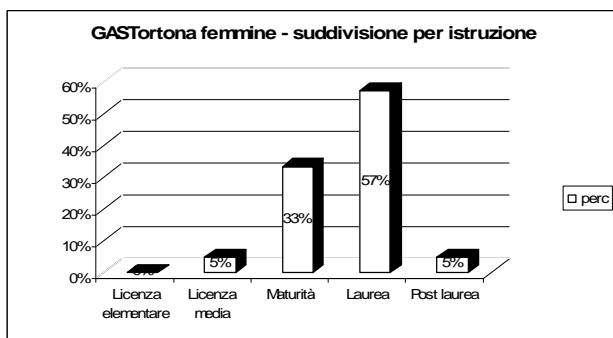
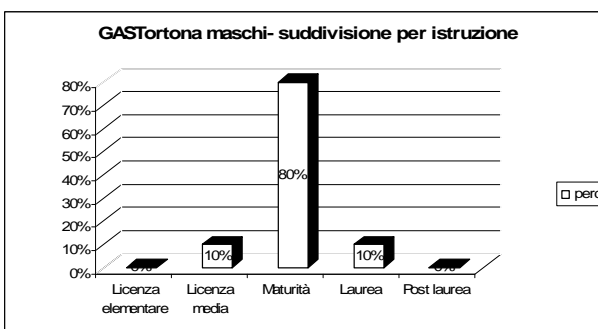
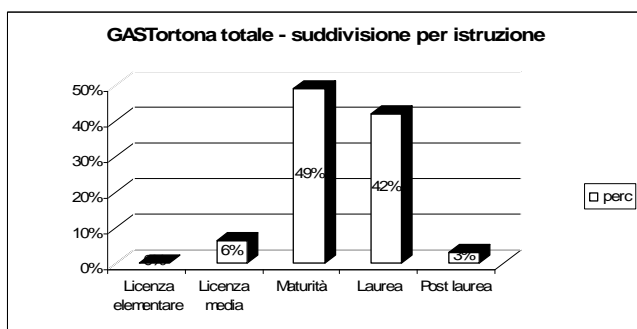
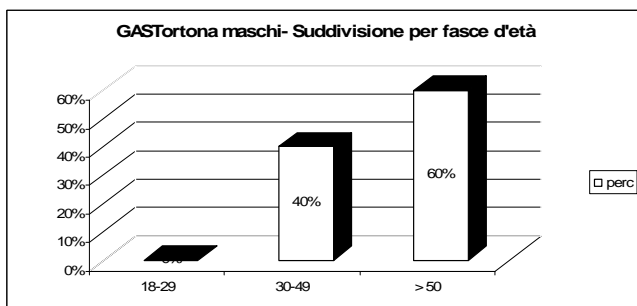
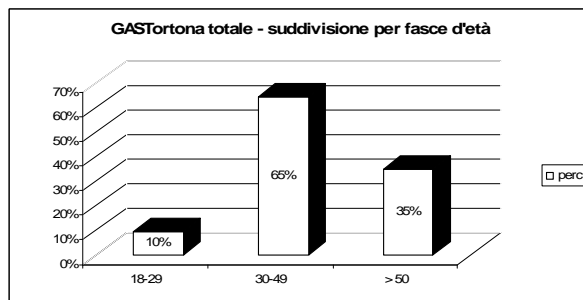
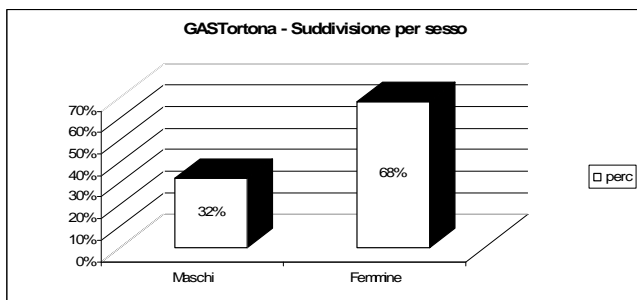
Sub-campione GASPavia



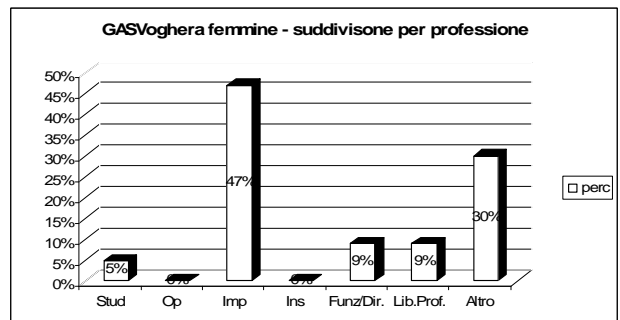
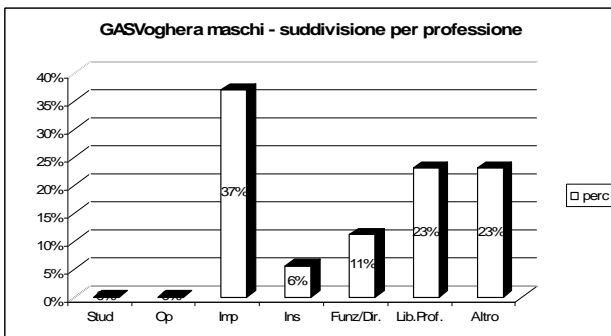
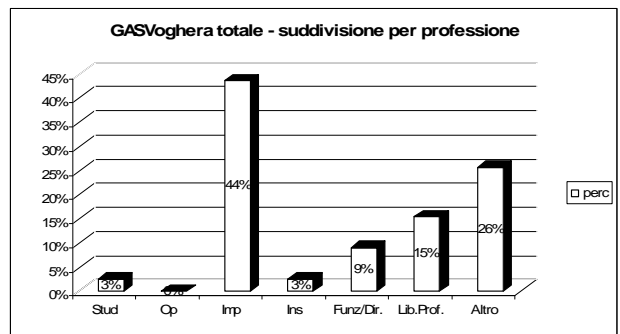
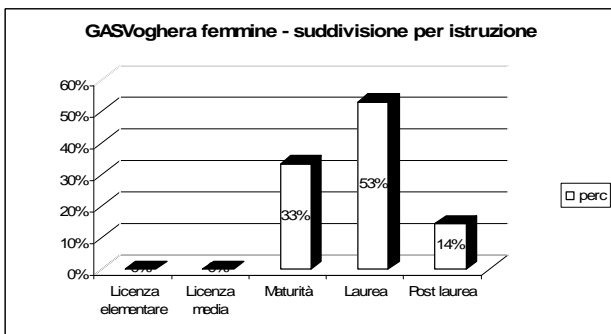
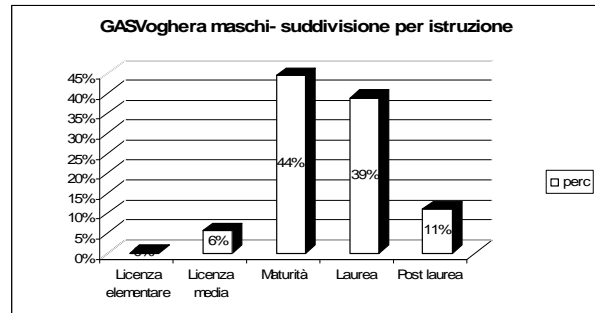
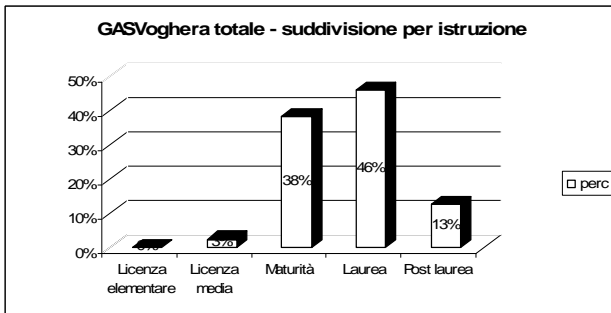
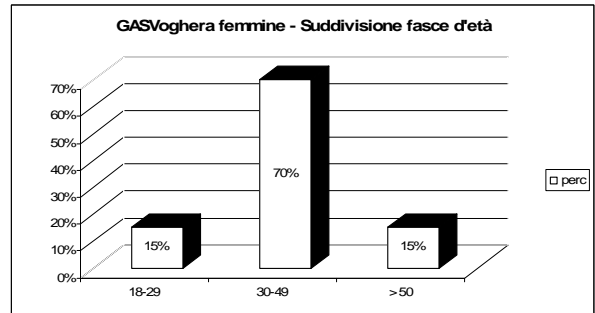
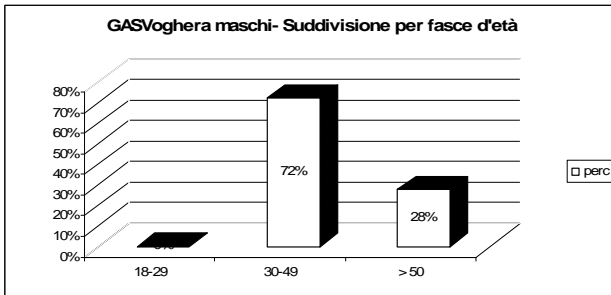
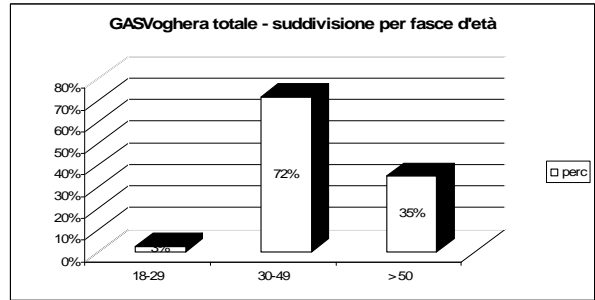
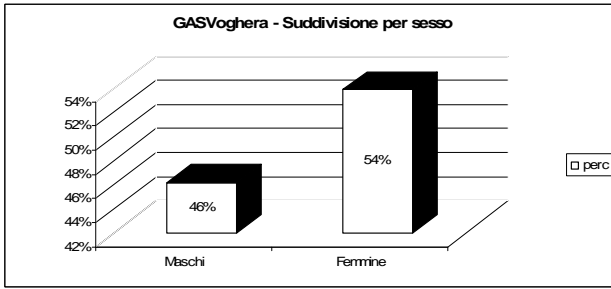
Sub-campione GASTronauti



Sub-campione GASTortona



Sub-campione GASVoghera



Appendice 2

Il questionario ZTPI (Zimbardo Time Paradox Inventory)

CODICE –

Segna con una crocetta nella casella corrispondente le informazioni richieste

	Maschio	Femmina	
Sesso	1	2	
	18 - 29	30 - 49	> 50
Età	1	2	3

Segna con una crocetta nella casella corrispondente il titolo di studio di cui sei in possesso

	Licenza elementare	Licenza media inferiore	Maturità	Laurea	Post laurea Master – dottorato
Istruzione	1	2	3	4	5

Segna con una crocetta nella casella corrispondente la tua professione

	Studente	Operaio	Impiegato	Insegnante	Funzionario- dirigente	Libero professionista	Altro
Professione	1	2	3	4	5	6	7

Ti preghiamo di leggere ciascuna frase e, più sinceramente che puoi, rispondere alla domanda:

“Quanto questo è tipico o vero di te?”

Fai un segno nella casella corrispondente usando la scala da 1 (Molto falso) a 3 (Neutro, Né l’uno né l’altro) a 5 (Molto vero).

Per favore rispondi a TUTTE le seguenti 56 domande.

	Molto falso		Neutro	Molto vero	
	1	2	3	4	5
1. Penso che partecipare a una festa insieme con i propri amici sia uno dei grandi piaceri della vita.					
2. Immagini, suoni e odori caratteristici della mia infanzia spesso ridestano in me una folla di bellissimi ricordi.					
3. Il destino determina molti aspetti della mia vita.					
4. Spesso penso a quello che avrei dovuto fare diversamente nella mia vita.					
5. Le mie decisioni sono influenzate soprattutto dalle persone e dalle cose che ho intorno.					
6. Ritengo che ogni mattina bisognerebbe pianificare in anticipo la giornata.					
7. Mi piace pensare al mio passato.					
8. Faccio le cose impulsivamente.					

Appendici

	Molto falso		Neutro	Molto vero	
	1	2		3	4
9. Se qualcosa non viene fatto in tempo, non me ne preoccupo.					
10. Quando voglio ottenere qualcosa, stabilisco degli obiettivi e considero quali mezzi devo usare per raggiungerli.					
11. Tutto sommato, nella mia vita ci sono più cose belle che cose brutte da ricordare.					
12. Quando ascolto la mia musica preferita, spesso perdo il senso del tempo.					
13. Rispettare le scadenze di domani e non restare indietro col lavoro è più importante del divertimento di stasera.					
14. Siccome quel che deve essere sarà, ciò che faccio non importa più di tanto.					
15. Mi piacciono le storie che raccontano dei "bei tempi andati".					
16. Le brutte esperienze del passato continuano a ritornarmi in mente.					
17. Cerco di vivere la mia vita giorno per giorno in tutta la sua pienezza.					
18. Non sopporto d'essere in ritardo agli appuntamenti.					
19. Idealmente bisognerebbe vivere ogni giorno come se fosse l'ultimo.					
20. I ricordi felici dei tempi belli mi vengono in mente con felicità.					
21. Adempio puntualmente ai miei doveri verso gli amici e le autorità.					
22. In passato ho subito la mia parte di offese e rifiuti.					
23. Decido le cose senza rifletterci sopra.					
24. Prendo ogni giorno come viene, senza fare programmi.					
25. Il passato racchiude troppi ricordi spiacevoli ai quali preferisco non pensare.					
26. E' importante che nella mia vita vi siano momenti eccitanti.					
27. In passato ho commesso errori che vorrei poter cancellare.					
28. Penso che trarre piacere da ciò che si fa sia più importante che rispettare le scadenze.					
29. Provo nostalgia per la mia infanzia.					
30. Prima di prendere una decisione, valuto costi e benefici.					
31. Fare cose rischiose è un buon modo per non annoiarsi.					
32. Per me la vita è un viaggio di cui godere, senza pensare solo alla destinazione.					
33. Raramente le cose vanno come mi ero aspettato.					
34. Vi sono immagini sgradevoli della mia infanzia che ho difficoltà a dimenticare.					
35. Dover pensare a obiettivi, risultati e prodotti toglie piacere allo svolgimento delle mie attività.					
36. Anche quando vivo con piacere il presente, ritorno per confronto a esperienze passate simili.					
37. È praticamente impossibile fare programmi per il futuro perché le cose cambiano troppo.					
38. Il corso della mia vita è governato da forze che non sono in grado di controllare.					
39. Non ha senso che mi preoccupi del futuro, perché non c'è nulla che possa fare al riguardo.					
40. Realizzo i miei progetti in tempo, facendo progressi regolari.					

	Molto falso		Neutro	Molto vero	
	1	2		4	5
41. Quando i miei familiari parlano di come andavano le cose un tempo, mi capita di pensare ad altro.					
42. Faccio cose rischiose per rendere eccitante la mia vita.					
43. Compilo liste delle cose da fare.					
44. Spesso do retta al cuore piuttosto che alla testa.					
45. Non ho difficoltà a resistere alle tentazioni quando so che c'è del lavoro da fare.					
46. Mi lascio travolgere dall'eccitazione del momento.					
47. Oggi la vita è troppo complicata; preferisco la vita più semplice che si faceva una volta.					
48. Preferisco gli amici che agiscono impulsivamente a quelli che agiscono prevedibilmente.					
49. Mi piacciono i riti e le tradizioni familiari che si ripetono regolarmente.					
50. Penso alle cose brutte che mi sono accadute in passato.					
51. Non mi tiro indietro di fronte a compiti difficili o poco interessanti, se mi possono servire per fare strada.					
52. Spendere ciò che guadagno per divertirmi oggi è meglio che risparmiare per avere una vita sicura domani.					
53. Spesso la fortuna paga più del duro lavoro.					
54. Penso a tutte le cose belle che mi sono lasciato sfuggire nella vita.					
55. Vorrei che le mie relazioni intime fossero piene di passione.					
56. C'è sempre tempo per rimettersi in pari con il lavoro.					

Tratto da Zimbardo, P. & Boyd, J. (2009). *Il paradosso del tempo*. Milano. Mondadori (traduzione a cura di Maurizio Riccucci)

Appendice 3

Elaborazione grafica delle medie calcolate per le cinque prospettive temporali dello ZTPI

ZTPI – TUTTI I GAS

	Maschi	Femmine	Totale
Passato negativo	2,8	2,7	2,7
Presente edonistico	3,2	3,3	3,2
Futuro	3,5	3,5	3,5
Passato positivo	3,3	3,3	3,3
Presente fatalistico	2,4	2,5	2,4

ZTPI - TUTTI I GAS													
	Maschi (62)				Femmine (86)				Totale (148)				
	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	
Passato negativo	12	32	14	4	6	52	26	2	18	86	38	5	
Presente edonistico		27	33	2		20	62	4		47	95	6	
Futuro		10	43	9		14	59	13		24	102	22	
Passato positivo		15	41	6		16	61	9		31	102	15	
Presente fatalistico	17	35	10		15	55	16		32	90	26		

ZTPI – GASPAVIA

	Maschi	Femmine	Totale
Passato negativo	2,6	2,9	2,8
Presente edonistico	3,1	3,3	3,2
Futuro	3,6	3,5	3,5
Passato positivo	3,3	3,4	3,4
Presente fatalistico	2,4	2,5	2,5

GASPAVIA														
	Maschi (23)					Femmine (31)					Totale (54)			
	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5		1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5		1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5
Passato negativo	5	12	5	1		1	17	11	2		6	29	16	3
Presente edonistico		10	13				7	24			/	17	37	/
Futuro		4	15	4			3	24	4			7	39	8
Passato positivo		4	17	2			5	24	2			9	41	4
Presente fatalistico	4	15	4			5	19	7			9	34	11	/

ZTPI – GASTRONAUTI

	Maschi	Femmine	Totale
Passato negativo	3,0	2,5	2,6
Presente edonistico	3,3	3,3	3,3
Futuro	3,4	3,4	3,4
Passato positivo	3,4	3,4	3,4
Presente fatalistico	2,4	2,3	2,3

GASTRONAUTI														
	Maschi (11)					Femmine (13)					Totale (24)			
	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9		1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9		1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9
Passato negativo	2	6	2	1		2	6	5			3	12	7	1
Presente edonistico		4	7				4	7	2			8	14	2
Futuro		3	6	2			5	5	3			8	11	15
Passato positivo		3	5	3			2	8	3			5	13	6
Presente fatalistico	4	6	1			2	10	1			6	16	2	

ZTPI – GASTORTONA

	Maschi	Femmine	Totale
Passato negativo	2,9	2,7	2,8
Presente edonistico	3,0	3,2	3,1
Futuro	3,6	3,4	3,5
Passato positivo	3,0	3,0	3,0
Presente fatalistico	2,5	2,5	2,5

GASTORTONA														
	Maschi (10)				Femmine (21)				Totale (31)					
	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9		
Passato negativo	2	3	4	1	4	7	9	1	6	10	13	2		
Presente edonistico		6	4			7	14			13	18			
Futuro		1	6	3		3	14	4		4	20	7		
Passato positivo		5	5			6	15			11	20			
Presente fatalistico	3	5	2		2	15	4		5	20	6			

ZTPI – GASVOGHERA

	Maschi	Femmine	Totale
Passato negativo	2,6	2,7	2,6
Presente edonistico	3,2	3,4	3,3
Futuro	3,4	3,5	3,4
Passato positivo	3,4	3,5	3,5
Presente fatalistico	2,3	2,5	2,4

GASVOGHERA														
	Maschi (18)				Femmine (21)				Totale (39)					
	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9		
Passato negativo	3	11	3	1	1	14	6		4	25	9	1		
Presente edonistico		7	9	2		2	17	2		9	26	4		
Futuro		2	16			3	16	2		5	32	2		
Passato positivo		3	14	1		3	14	4		6	28	5		
Presente fatalistico	6	9	3		6	11	4		12	20	7			

PASSATO NEGATIVO

Passato negativo - Gastronauti		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,6	3,0	2,5

Passato negativo - GASVoghera		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,6	2,6	2,7

Passato negativo - GASPavia		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,8	2,6	2,9

Passato negativo - GASTortona		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,8	2,9	2,7

Passato negativo - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
2,7	2,6	2,6	2,8	2,8

Passato negativo maschi - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
2,8	3,0	2,6	2,6	2,9

Passato negativo femmine - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
2,7	2,5	2,7	2,9	2,7

PRESENTE EDONISTICO

Presente edonistico - Gastronauti		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,3	3,3	3,3

Presente edonistico - GASVoghera		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,3	3,2	3,4

Presente edonistico - GASPavia		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,2	3,1	3,3

Presente edonistico - GASTortona		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,1	3,0	3,2

Presente edonistico - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,2	3,3	3,3	3,2	3,1

Presente edonistico maschi - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,2	3,3	3,2	3,1	3,0

Presente edonistico femmine - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,3	3,3	3,4	3,3	3,2

FUTURO

Futuro - Gastronauti		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,4	3,4	3,4

Futuro - GASVoghera		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,4	3,4	3,5

Futuro - GASPavia		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,5	3,6	3,5

Futuro - GASTortona		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,5	3,6	3,4

Futuro - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,5	3,4	3,4	3,5	3,5

Futuro maschi - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,5	3,4	3,4	3,6	3,6

Futuro femmine - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,5	3,4	3,5	3,5	3,4

PASSATO POSITIVO

Passato positivo - Gastronauti		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,4	3,4	3,4

Passato positivo - GASVoghera		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,5	3,4	3,5

Passato positivo - GASPavia		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,4	3,3	3,4

Passato positivo - GASTortona		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
3,0	3,0	3,0

Passato positivo - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,3	3,4	3,5	3,4	3,0

Passato positivo maschi - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,3	3,4	3,4	3,3	3,0

Passato positivo femmine - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
3,3	3,4	3,5	3,4	3,0

PRESENTE FATALISTICO

Presente fatalistico - Gastronauti		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,3	2,4	2,3

Presente fatalistico - GASVoghera		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,4	2,3	2,5

Presente fatalistico - GASPavia		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,5	2,4	2,5

Presente fatalistico - GASTortona		
Media totale GAS	Maschi	Femmine
2,5	2,5	2,5

Presente fatalistico - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
2,4	2,3	2,4	2,5	2,5

Presente fatalistico maschi - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
2,4	2,4	2,3	2,4	2,5

Presente fatalistico femmine - Confronto medie tutti i GAS				
Tutti	GAStronauti	GASVoghera	GASPavia	GASTortona
2,5	2,3	2,5	2,5	2,5

Appendice 4

Questionario aperto sulle concezioni della sostenibilità

CODICE

QUESTIONARIO APERTO GAS

1. Può spiegare che cosa significa per lei “vivere in modo sostenibile”? (massimo 3 righe)

.....

2. Secondo lei, quale ruolo dovrebbero avere le istituzioni e i cittadini nella costruzione di una società sostenibile? (massimo 2 righe)

.....

3. Quali esperienze personali (progetti, esperienze educative/formative/professionali, letture, ecc.) sono state importanti per la formazione della sua idea di “sostenibilità”? (massimo 2 righe)

.....

4. Quali sono i personaggi della scienza, della cultura, del mondo religioso, ecc. che secondo lei hanno più influito sulla formazione di una coscienza ambientale e di una idea di sostenibilità? ” (massimo 2 righe)

.....

5. Secondo lei, il concetto e i valori legati alla “sostenibilità” sono importanti per gli scopi e le attività del suo GAS? (segna con una crocetta la sua scelta)

Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
1	2	3	4

Non so
5

6. Secondo lei, in che modo l'attività del suo GAS contribuisce a promuovere le condizioni della sostenibilità (a livello locale e globale)? (massimo 2 righe)

.....

7. Ha già sentito parlare di qualcuno tra i seguenti documenti e/o iniziative internazionali?

	SI	NO
Rapporto Bruntland – “Il nostro futuro comune” (1987)		
“Caring for the Earth: una strategia per vivere in modo sostenibile” (1991)		
Conferenza di Rio – “Dichiarazione di Rio su Ambiente e Sviluppo” (1992)		
“Trattato di educazione ambientale per società sostenibili e la responsabilità globale” (Rio de Janeiro, 1992)		
“Dichiarazione di Salonicco” – Conferenza UNESCO “Ambiente e società: educazione e sensibilizzazione per la sostenibilità”(1997)		
“Carta della Terra” (2000)		
Decennio delle Nazioni Unite per l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile 2005 – 2014” (2005)		

Appendice 5



Progetto SCUOLE SOSTENIBILI



CHI SIAMO

Il Gruppo di Acquisto Solidale di Pavia (G.A.S. Pavia) è costituito da un gruppo di famiglie che acquistano insieme prodotti e servizi prediligendo: prodotti locali, piccoli produttori prodotti biologici, prodotti del commercio equo e solidale.

IL PROGETTO SCUOLE SOSTENIBILI

Il progetto intende promuovere, partendo dalle scuole e arrivando alle famiglie, comportamenti improntati ai principi della **sostenibilità** con l'introduzione di **pratiche concrete** all'interno delle scuole. Il progetto si articola in 3 fasi: mappatura della situazione, sensibilizzazione sul tema trattato, attuazione di una pratica concreta legata al tema trattato. I temi trattati sono i seguenti:

- **Acqua** (azione concreta => sostituzione nelle mense scolastiche dell'acqua in bottiglia con l'acqua potabile)
- **Rifiuti** (azione concreta => introduzione di ecobox nelle aule scolastiche per la raccolta differenziata)
- **Consumo consapevole** (azione concreta => introduzione nella merenda e/o nelle mense scolastiche e/o nei bar interni agli istituti scolastici di prodotti a km 0, stagionali, biologici, del commercio equo-solidale)

Il tema Acqua è già stato realizzato nell'a.s. 2008/09 nelle scuole materne e primarie di Pavia con la collaborazione del Settore Istruzione e nell'a.s. 2009/10 nelle scuole primarie di Belgioioso con la collaborazione dell'Amministrazione Comunale.

LE PROPOSTE PER L'ANNO a.s. 2010/11

Le proposte sono rivolte a scuole primarie e secondarie di 1°/2° grado. I percorsi possono essere personalizzati, venendo incontro alle esigenze di amministrazione e/o corpo docente.

Le proposte sono illustrate nella tabella che segue.

CONTATTI

Per qualsiasi chiarimento, informazione potete scrivere a:

scuolesostenibili@gaspavia.org oppure telefonare a Francesca Dell'Angelo 3383850274 o Roberta Gado 3404852956

Fase	Tema	ACQUA		RIFIUTI		CONSUMO CONSAPEVOLE	
		primarie	secondarie I° grado	primarie	secondarie I° grado	primarie	secondarie I-II° grado
Mappatura (I quadrimestre)	Sensibilizzazione (I-II quadrimestre)	questionario conoscitivo rivolto a insegnanti/alunni e famiglie	questionario conoscitivo rivolto a insegnanti/alunni e famiglie	questionario conoscitivo rivolto a insegnanti/alunni e famiglie	questionario conoscitivo rivolto a insegnanti/alunni e famiglie	questionario conoscitivo rivolto a insegnanti/alunni e famiglie	questionario conoscitivo rivolto a insegnanti/alunni e famiglie
		analisi dei dati e produzione di un report classi 4-5 e second.I° grado: <ul style="list-style-type: none"> laboratorio sull'acqua con produzione di un opuscolo rivolto alle famiglie. concorso: realizzazione di uno spot sul tema (grafico/audio/video) visite a depuratore/acquedotto 	analisi dei dati e produzione di un report incontri per classi 4-5 e second.I° grado: <ul style="list-style-type: none"> cos'è un rifiuto, analisi degli sprechi le 3 R: riduco-riuso-riciclo realizzazione e conduzione di un piccolo impianto di compostaggio presso la scuola visite a impianti di smaltimento e di riciclaggio 	analisi dei dati e produzione di un report classi 4-5 e second.I° grado: 3 incontri tematici in classe accompagnati da merenda introdotti da esperti: <ul style="list-style-type: none"> prodotti locali prodotti biologici e stagionali prodotti del commercio equo e solidale 			
		classi 1-2-3: <ul style="list-style-type: none"> letture sul tema produzione di un calendario rivolto alle famiglie realizzazione di un maxi giro dell'oca sul tema. 	classi 1-2-3: <ul style="list-style-type: none"> realizzazione di un maxi giro dell'oca sul tema. 	classi 4-5 e second.I° grado: <ul style="list-style-type: none"> realizzazione di una guida al consumo critico visita a un'azienda biologica/locale 			
				classi 1-2-3: <ul style="list-style-type: none"> sperimentazione della raccolta differenziata e realizzazione di pannelli informativi su come e cosa differenziare laboratori sulle 3R 	classi 1-2-3: <ul style="list-style-type: none"> realizzazione di un maxi giro dell'oca sul tema. 		
Evento conclusivo (fine anno)		Festa finale con: <ul style="list-style-type: none"> premiazione del concorso allestimento del maxi gioco dell'oca laboratori sull'acqua merenda con acqua in brocca tavola rotonda sul progetto 	Festa finale con: <ul style="list-style-type: none"> allestimento del maxi gioco dell'oca laboratori sulle 3R merenda servita con materiale riciclabile spettacolo teatrale sui rifiuti tavola rotonda sul progetto 	Festa finale con: <ul style="list-style-type: none"> presentazione della guida al consumo critico allestimento del maxi gioco dell'oca laboratori del gusto merenda km zero/bio/equo-solidale tavola rotonda sul progetto 			

<p>Attuazione (generalmente a partire dall'anno successivo)</p>	<p>inserimento dell'acqua in brocca nella mensa scolastica</p>	<p>introduzione di ecobox per la raccolta differenziata nelle aule</p>	<ul style="list-style-type: none"> • valutazione in itinere e finale del cambiamento nelle abitudini alimentari degli alunni con riferimento alla merenda • introduzione di prodotti a km 0, stagionali, biologici, equo-solidali nella merenda e/o nella mensa scolastica e/o nel bar interno all'istituto
<p>Il maxi-gioco dell'oca è pensato per essere utilizzato all'aperto, disposto su spazi ampi con il coinvolgimento diretto dei bambini, in quanto loro stessi diventano le pedine. Il gioco potrà poi essere utilizzato in altre occasioni, come feste, sagre, eventi di piazza. La guida al consumo critico, personalizzata da ricette e da riferimenti alla realtà locale, verrà stampata e distribuita alle famiglie.</p>			
<p>Laddove possibile il percorso verrà raccontato attraverso interviste/foto/filmati poi assemblati in un prodotto finale (presumibilmente un DVD) che documenterà il lavoro svolto.</p>			

In circostanze come questa è davvero molto difficile, forse impossibile, trovare le parole giuste per esprimere appieno la propria riconoscenza nei confronti di tutte le persone, che in modi diversi e con differenti contributi, hanno reso possibile la realizzazione di un'impresa lunga, impegnativa, coinvolgente.

Un primo, doveroso, ringraziamento va a tutti coloro che dal punto di vista istituzionale hanno reso possibile la collaborazione tra l'Università di Bergamo e quella di Zaragoza, nel contesto della quale è stata realizzata questa ricerca. Al prof. Giannetto, Coordinatore della Scuola di Dottorato in Antropologia ed Epistemologia della complessità, alla prof.ssa Arraiz Pérez, Direttrice del Departamento de Ciencias de la Educación, al prof. Lizzola, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, alla loro disponibilità ad affrontare problematicità e rischi di una collaborazione internazionale dai contorni instabili e che si sono venuti definendo solo giorno per giorno, va il riconoscimento per aver costruito un terreno favorevole per il mio lavoro.

Un ruolo particolare l'hanno poi avuto coloro che mi hanno guidato in questo percorso di ricerca. Al prof. Salomone, al Preside García Pascual, alla prof.ssa Fernandez Manzanal va perciò un ringraziamento davvero speciale per aver creduto in questo progetto, per i loro preziosi consigli e soprattutto per l'autonomia che mi hanno garantito.

Grazie poi ad Ana, che come mia personale Real Academia mi ha aiutato a vincere la sfida di conseguire un dottorato in una terra di cui inizialmente non padroneggiavo la lingua.

Su un piano più personale, non posso non partire dagli amici gasisti, veri compagni di viaggio in questo complesso ma entusiasmante percorso di scoperta, conoscenza, condivisione. A Patrizia e Giulia, a Fabio ed Enzo, a Roberta ed Ettore, ad Augusto e Silvia, ma in particolare a Raffaele, instancabile tessitore di legami e collaborazioni, va perciò un ringraziamento del tutto speciale.

Un pensiero particolare va poi a Gloria, alla sua eccezionale ospitalità, al nutrimento (non solo in senso metaforico) che ha saputo dare a coloro che hanno animato il progetto.

Ad Alessandro, Cesare, Lara, Davide, Giulia e Riccardo, un tempo studenti e oggi diventati veri e propri compagni di avventure intellettuali.

Mi piace poi ricordare, con un affetto del tutto speciale, due persone che con la propria esperienza e i preziosi consigli mi hanno aiutato a trovare energie e motivazioni impreviste con le quali superare le situazioni di difficoltà che si sono presentate in questi anni. Grazie quindi a Lauretta, compagna di avventure dottorali in terra di Spagna. Grazie a Manuel, incansável impulsador!

Soprattutto però il mio grazie va a Tess, al suo essere stata sempre presente, alla sua capacità di accogliere e sostenere. Grazie per aver accettato che tanto tempo e tante attenzioni ti venissero sottratti in questi anni. Questa tesi la dedico a te.