

Vittorio Cogliati Dezza

# Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza

(doi: 10.12828/100672)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

**Ente di afferenza:**

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

## **Licenza d'uso**

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it/>

# Crisi ecologica e futuro negato

Disuguaglianze di cittadinanza

di **Vittorio Cogliati Dezza**

**Title: Ecological Crisis and the Future Denied. Citizenship Inequalities**

**ABSTRACT:** *The COVID-19 pandemic has highlighted how the ecological crisis and the social crisis are tightly linked and that the ecological transition can only occur if connected to social justice. New aims and challenges are therefore emerging for citizenship education together with the need of redefining purposes and methods of education, as well as contents, in this rapidly changing world. Faced with these novel scenarios, the Italian educational system is requested to face old and new challenges and issues, including the relationship between knowledge and competences, and to redefine a new profile of the 'good citizen', actively involved in new social, political and economic contexts. A deep innovation of educational practices is also needed. Future innovative actions should also focus on transforming the relationship between schools and local communities – as already experienced and proposed by the «Territorial educational pacts» – and designing 'local' curricula for each educational institution.*

**KEYWORDS:** *Ecological crisis, Transversality, Interdependence, Citizenship competences*

## 1. Le sfide che interrogano l'educazione

La pandemia da COVID-19 è una grande occasione di apprendimento sociale (Cogliati Dezza, 2020). In particolare perché esplicita il ruolo del Sars-cov-2 come interfaccia tra due grandi crisi, la crisi ecologica, che è alla base dell'insorgenza del contagio, e la crisi dell'attuale modello di globalizzazione, che è alla base della sua diffusione e trasformazione in pandemia.

Vittorio Cogliati Dezza, *Esperto di ecologia ed educazione, già presidente nazionale di Legambiente, v.cogliatidezza@legambiente.it*

Da un lato, quindi, la crisi ecologica del pianeta, la perdita di biodiversità, la crisi climatica, la deforestazione, l'invadenza dei sistemi agroindustriali e la loro contiguità ai sistemi naturali selvatici; insomma tutti quegli interventi antropici che hanno avvicinato la nostra specie alle specie selvatiche favorendo le zoonosi<sup>1</sup>. Dall'altro la crisi provocata dall'intreccio perverso di disuguaglianze sociali, sanitarie ed ambientali, nel mondo della globalizzazione, dove il virus viaggia veloce, senza ostacoli, senza contromisure efficaci.

L'economista Gaël Giraud disegna bene la situazione:

In termini di evoluzione biologica, per un virus è molto più 'efficace' infettare gli esseri umani che la renna artica, già in pericolo a causa del riscaldamento globale. E questo sarà sempre più così, perché la crisi ecologica decimerà altre specie viventi. È soprattutto la distruzione della biodiversità, in cui siamo da tempo impegnati, a favorire la diffusione dei virus. Oggi molti ne sono consapevoli: la crisi ecologica ci garantisce pandemie ricorrenti. Accontentarsi di dotarsi di mascherine ed enzimi per il prossimo futuro equivarrebbe a trattare solo il sintomo. Il male è molto più profondo, ed è la sua radice che dev'essere medicata. La ricostruzione economica che dovremo realizzare dopo essere usciti dal tunnel sarà l'occasione inaspettata per attuare le trasformazioni che, anche ieri, sembravano inconcepibili a coloro che continuano a guardare al futuro attraverso lo specchietto retrovisore della globalizzazione finanziaria. Abbiamo bisogno di una reindustrializzazione verde, accompagnata da una rilocalizzazione di tutte le nostre attività umane (Giraud, 2020).

Il COVID-19 ci propone anche un altro insegnamento: il paradosso di una società che mai, nella storia, ha avuto a disposizione un bagaglio di conoscenze scientifiche e tecnologiche così ampio e potente, eppure si è fatta trovare del tutto impreparata. Nella fase dell'insorgenza, come in quella della diffusione, ondata dopo ondata. Unico antidoto il distanziamento sociale, nell'attesa salvifica del vaccino, che, per altro, ripropone con drammatica evidenza i guasti della proprietà intellettuale e l'impotenza dei finanziamenti pubblici alla ricerca privata.

Il trauma lascia il segno, qualcosa certamente cambierà nell'antropologia quotidiana delle persone, anche se non potrà essere il rassicurante quanto utopico «nulla sarà come prima».

<sup>1</sup> Le zoonosi provocano il 75% delle malattie infettive umane (IPBES, 2019).

Come è possibile che ci si sia scoperti così impreparati? La domanda è legittima. La pandemia non è arrivata inaspettata, era stata prevista ed annunciata, già da alcuni anni, a livello mediatico e nella comunità scientifica<sup>2</sup>.

L'immunologo statunitense Anthony Fauci nel 2005 ha testimoniato al Congresso americano dicendo:

Se si parla con qualcuno che vive nei Caraibi, si può dire a quella persona che la scienza del clima prevede inevitabilmente che gli uragani colpiranno i Caraibi e che è fondamentale essere preparati ad affrontarli. La scienza non può dire quando colpiranno o quanto saranno forti, ma stanno arrivando e non c'è via di scampo. Allo stesso modo, possiamo dire al mondo che sta arrivando una grande pandemia virale, in particolare una pandemia polmonare. Non posso dirvi quando o quanto sarà forte, se sarà peggio dell'influenza spagnola o più debole. Ma è inevitabile che ciò accada. E quindi dobbiamo prepararci o avremo una pandemia.

Certo, non si sapeva né quando né dove, ma si sapeva che sarebbe arrivata. I segnali si sono ripetuti per tutto questo primo ventennio del secolo: sei epidemie<sup>3</sup> tutte provocate per *spillover* e conseguente zoonosi.

È la stessa mancanza di lungimiranza, e di responsabilità verso il futuro, che la classe dirigente globale sta dimostrando nei confronti del cambiamento climatico. Non è senza qualche ragione che recentemente il movimento dei Fridays for Future ha definito la crisi climatica «una lenta pandemia». Il parallelismo non si ferma qui. L'uno e l'altra colpiscono tutti, ma non tutti allo stesso modo. I paesi poveri e le persone povere e vulnerabili dei paesi ricchi stanno già pagando il prezzo più alto. Gli ultimi, i penultimi e i vulnerabili sono le vittime predestinate degli effetti devastanti che la sinergia tra disuguaglianze socio-sanitarie e ambientali può scatenare. Non hanno possibilità di resilienza.

Il contrasto alle pandemie, come quello ai cambiamenti climatici, ha bisogno di lungimiranza e di quella cultura della prevenzione, che è alla base delle scienze ambientali. Anche perché riparare costa molto più che prevenire. Per il COVID lo stiamo vedendo, per i cambiamenti climatici, un rapporto del Glo-

<sup>2</sup> Nel *Piano Nazionale di preparazione e risposta ad una pandemia influenzale* dell'Italia (2006) si legge «Dalla fine del 2003 [...] è diventato più concreto e persistente il rischio di una pandemia influenzale».

<sup>3</sup> 2002, Sars, Cina; 2003, Aviaria H5N1, Cina; 2009, Suina H1N1, Messico; 2012, Mers, Arabia Saudita; 2013, Aviaria H7N9, Cina; 2014, Ebola, Africa occidentale.

bal Center of Adaptation nel 2019 stima che ad un investimento di 1,8 trilioni di dollari a livello globale dal 2020 al 2030 per misure di adattamento, il ritorno sarebbe 4 volte maggiore, pari a 7,1 trilioni di dollari in termini di benefici netti totali. Intanto in Italia, per interventi di prevenzione del rischio idrogeologico si sono spesi circa 330 milioni l'anno negli ultimi 20 anni, a fronte di più di un miliardo per riparazioni e risarcimenti.

Tanta impreparazione non è dovuta ad ignoranza, ma a scelte precise della classe dirigente globale, impregnata di una cultura fatta di immanentismo pervasivo mirato al perseguimento della massimizzazione del profitto<sup>4</sup> nel breve periodo. Il prezzo pagato è stato la mercatizzazione della vita umana e l'incapacità di leggere le nuove fragilità, ambientali e sociali, e di investire in prevenzione.

A questo quadro va aggiunta la variabile temporale. L'urgenza di fare presto chiama in campo un altro elemento dello scenario con cui ci dobbiamo misurare ed è la velocità dei cambiamenti. Una velocità che non ha la forma esplicita e violenta delle rivoluzioni del XX secolo, ma, forse proprio per questo, è ancora più invasiva e trasformatrice dei comportamenti quotidiani e non è riducibile solo alle innovazioni tecnologiche, ma riguarda la stessa base antropologica delle nostre società.

Vivere in uno stato di cambiamento permanente produce un senso di imponderabilità, di imprevedibilità, che genera forme di paura diverse dal passato, quando le paure erano prevedibili (carestia, guerra, fame, predazione). Noi oggi non possiamo programmare le paure, sostiene il filosofo Salvatore Natoli, e l'imprevedibilità genera ansia, angoscia in una pericolosa reazione a catena con la percezione della propria precarietà, esposti alla paura di poter perdere facilmente ed in modo improvviso la propria gioia o benessere. Viviamo immersi nel presente perché il futuro è solo un'incognita.

Gli scenari che cambiano continuamente ci tolgono punti fissi, coordinate stabili, per interpretare il mondo in cui viviamo. E siamo disarmati di fronte a processi che mettono in discussione le identità storiche e che creano nuove

<sup>4</sup> Questa cultura si insinua anche nel *Piano Nazionale di preparazione e risposta ad una pandemia influenzale*: «In caso di emergenza di un nuovo virus influenzale che abbia acquisito tale capacità [trasmettersi da uomo a uomo], la maggiore mobilità della popolazione a livello mondiale e la maggior velocità dei mezzi di trasporto, renderebbero particolarmente problematico il controllo della diffusione dell'infezione. [...] se da una parte un ritardo di preparazione può causare una risposta inadeguata e conseguenti gravi danni per la salute, dall'altra, qualora l'evento non accada, un investimento eccessivo di risorse in tale preparazione può, in un quadro di risorse limitate, causare sprechi e stornare investimenti da altri settori prioritari».

comunità e nuovi intrecci culturali, in un percorso controverso, condizionato dalla paura.

Ma, al contempo, emergono nuovi diritti. Il diritto ad un ambiente sano e sicuro, o, su tutt'altro fronte, il diritto alla connessione digitale in tutto il territorio, oggi così carente e pagato a caro prezzo dai tanti studenti impossibilitati a fruire della didattica a distanza. E, complementare a questo, il diritto alla disconnessione, per chi svolgendo *home working* ha pagato, nei mesi della pandemia, la libertà/possibilità di lavorare da casa con la fine di ogni orario certo di lavoro. O ancora, ben più traumatico, il diritto ad emigrare, anche al di là dei motivi riconosciuti dalla Convenzione di Ginevra di 70 anni fa.

L'intreccio tra crisi ecologica e crisi sociale denota l'epoca in cui viviamo e ci permette di individuare alcune sfide che interrogano anche l'educazione. Le comunità umane ed i sistemi territoriali, sociali ed ecologici, hanno bisogno di essere più resilienti, e quindi più sicuri e capaci di affrontare il futuro. Per lavorare collettivamente in questa direzione occorre che le persone siano consapevoli di dove sta andando il mondo e quali i possibili esiti, per capire cosa è necessario fare ed in che tempi, a livello di sistema e sul piano individuale.

In altre parole la transizione ecologica, come risposta alla crisi in atto, impone che il 'diritto al futuro' entri a far parte dei diritti di cittadinanza e, con il futuro, entrano in campo nuove competenze necessarie a costruire consapevolezza e capacità di orientarsi in scenari incerti e complessi.

## **2. L'educazione alla cittadinanza di fronte alla transizione ecologica**

Del quadro sopra delineato colpisce soprattutto la rilevanza delle connessioni tra dimensioni diverse: sociale, sanitaria, ambientale, generazionale e di genere, che presentano un grumo di nodi, disuguaglianze e diritti, difficilmente distribuibili e riconducibili ad un unico determinante. Sono la trasversalità e l'interdipendenza i caratteri dominanti delle sfide che la transizione ecologica delinea.

La 'rivoluzione energetica', ad esempio, non è solo una rivoluzione tecnologica, è anche e soprattutto una rivoluzione antropologica. Le trasformazioni energetiche, sia nel sistema della produzione, sempre più distribuita, sia sul piano del risparmio e dell'efficienza, hanno già messo profondamente in crisi il modello di produzione novecentesco delle grandi centrali e delle grandi dorsali

di distribuzione, sostituendolo con un sistema in cui la produzione si avvicina sempre più al consumatore, che diviene responsabile della gestione della propria energia. Non è solo una rivoluzione sul piano macro economico: fine del monopolio del petrolio, ridimensionamento del potere dei grandi player multinazionali, ma anche sul piano micro esistenziale, perché si va verso una 'democrazia' energetica che obbligherà tutti a divenire capaci di orientarsi nel mondo del kwh, a saper gestire il bilancio energetico della propria abitazione o della propria giornata, ma soprattutto obbligherà le comunità a gestire un bene comune: l'energia. È una rivoluzione culturale e sociale, che coinvolge insieme scelte di stili di vita, personali e delle comunità, che hanno immediatamente un valore politico, perché riguardano l'interesse generale, ovvero la lotta ai cambiamenti climatici.

Ma la rivoluzione energetica è solo il volano di una rivoluzione ambientale che sta coinvolgendo tutti gli ambiti delle nostre società, nel riciclo dei rifiuti, nella sostituzione delle materie prime di origine fossile con quelle di origine vegetale, nella mobilità, nelle scelte di consumo, nell'organizzazione delle città e delle abitazioni. Trasformazioni che coinvolgono il mondo del lavoro ma anche la nostra vita quotidiana, che richiedono nuovi strumenti cognitivi per valutare le politiche nazionali e globali e nuove competenze per orientare i nostri stili di vita. E così, se possiamo dire che «la green economy crea un mercato e offre opportunità di consumo, che hanno anche un potere educativo, e quindi crea comportamenti sociali, atteggiamenti, abitudini, preferenze green. Costruisce società» (Cogliati Dezza, 2017: 25) è anche vero che oggi «è la domanda di nuovi stili di vita che crea mercato»<sup>5</sup>. Se nella società industrializzata sono nate prima le automobili e poi gli automobilisti, oggi è la scelta di usare la bicicletta che crea la domanda per il boom dell'industria italiana del settore, è l'aspirazione a mangiar sano che crea spazio al biologico e alla filiera corta. «Oggi sono i bisogni e i desideri emergenti che creano mercato e consumi»<sup>6</sup>.

Questi processi innovativi non vivono solo a livello di sistema, ma operano concretamente in un palcoscenico determinato: il territorio, dove li incontriamo.

Come sostengono De Rita e Bonomi (1998) il territorio è «quel luogo emblematico ove insistono e precipitano, scavando nell'antropologia dei soggetti, delle forme sociali e del fare istituzione, i grandi cambiamenti epocali. Osservare

<sup>5</sup> *Ibidem.*

<sup>6</sup> *Ibidem*: 26.

ed interpretare l'intreccio tra locale e globale è l'unico metodo che, tenendo i piedi per terra, ancorati alle dinamiche reali, ci fa sollevare la testa e lo sguardo verso il cielo».

Locale e globale non si presentano più come i due termini distinti di un binomio, segnato dalla distanza geografica, ma come un processo unitario, territorialmente radicato, in cui i due aspetti sono intrinsecamente coesistenti.

Nel territorio oggi si vive l'esperienza quotidiana dell'essere qui ed altrove, nello stesso momento, non solo, banalmente, perché la tecnologia della comunicazione ce lo consente, ma per la lingua che usiamo, per il cibo che consumiamo, per le immagini che vediamo, per le emergenze che ci coinvolgono. È nel territorio che persone di origine e cultura diverse si intrecciano e diventano tutti abitanti, anche se con diritti diversificati. Ed è nel territorio che incontriamo le fragilità emergenti e le forme che oggi assume la frammentazione sociale, che ha corroso il tessuto sociale delle città, che ha moltiplicato le periferie, creando anche nuove forme di segregazione, che hanno coinvolto la scuola, là dove le famiglie italiane hanno avuto paura di 'mischiare' i propri figli con i loro coetanei di origine straniera.

Il territorio è un sistema evolutivo di relazioni, dai confini deboli: «Il territorio è un organismo vivente ad alta complessità, un neo-ecosistema in continua trasformazione, prodotto dall'incontro tra eventi culturali e natura, composto da luoghi dotati di identità, storia, carattere» (Magnaghi, 2000: 16).

Il territorio è un organismo che dà informazioni, crea apprendimento, produce relazioni, cambia i comportamenti ed è modificato dai comportamenti, oltre che, ovviamente, dalle politiche. Il territorio educa e diseduca. Il territorio è il luogo dell'apprendimento informale delle regole implicite della convivenza civile e svolge un ruolo determinante nell'educazione alla cittadinanza e nell'acquisizione delle competenze.

### **3. Un profilo possibile per il cittadino contemporaneo**

Per affrontare la transizione ecologica, sul piano educativo, non serve ritagliare una nicchia tematica, una corsia dedicata. Piuttosto si tratta di pensare in forma sistemica l'educazione alla cittadinanza, collocandola dentro i percorsi di formazione culturale delle persone (non solo in età scolastica). Per costruire persone

consapevoli, in grado di orientarsi, di fare scelte, di gestire il cambiamento, di misurarsi con la necessità di prevedere il futuro, di essere lungimiranti, di mettere in campo scelte e comportamenti in grado di prevenire e di ridurre il rischio, di imparare ad essere resilienti.

La formazione culturale e civica diventano due facce della stessa medaglia, che mettono in condizione le persone di rapportarsi ad una società in rapida evoluzione, attraverso l'apprendimento permanente e la qualità culturale dei territori.

Si è parlato molto in questi anni di *smart city*, senza mai sottolineare a sufficienza che non ci sono *smart city* senza *smart citizens*. Che non vuol dire saper fruire delle tecnologie dell'informazione, del lavoro a distanza, dell'app di turno che facilita l'accesso ai servizi. *Smart* è consapevolezza del contesto e delle dinamiche possibili, nelle condizioni di incertezza che ogni cambiamento implica. I cittadini *smart* sono quelli capaci di orientarsi, di connettere fatti anche tra loro lontani, di assumersi responsabilità e fare scelte, di prendere posizione nel mondo contemporaneo. La scuola ed il territorio possono svolgere un ruolo formativo decisivo, se sono occasioni per sperimentare partecipazione, assunzione di responsabilità, scelte, gestione di conflitti.

Capire, partecipare, esserci e contare nel cambiamento, per accompagnare e indirizzare il cambiamento, questi gli elementi di un buon cittadino.

Una scuola che educa alla cittadinanza è una scuola di qualità per tutti, in età scolare e non (Bazzini, 2020), capace di contrastare la crescita delle disuguaglianze (Forum Disuguaglianze e Diversità, 2019), in cui tutti possano godere di pari opportunità, di sostegno adeguato per superare le difficoltà di apprendimento e di educazione. Oggi non è così.

Inoltre, perché la scuola educi alla cittadinanza occorre che la *res publica* sia intesa come un valore comune, per il quale vale la pena impegnarsi. Qui si tocca il punto nevralgico: se gli opinion maker, i grandi mass media, i decisori pubblici esaltano, con le parole e con gli atti, la *società degli individui*, la competizione esasperata, il perseguimento dell'interesse personale, è difficile che la scuola, da sola, possa educare ad un'idea ed una pratica di cittadinanza che viene negata nel fare quotidiano del Paese. La scuola da sola non può farcela!! Non si tratta di cadere nella trita polemica se venga prima la scuola che fa educazione alla cittadinanza o prima il territorio capace di educare e produrre cultura civica. I due processi debbono marciare paralleli, in sinergia, dentro un disegno politico condiviso, che indirizzi gli sforzi di tutti i soggetti in campo.

## 4. Innovazioni per la transizione ecologica

Tutto ciò vuol dire che la scuola deve misurarsi con i cambiamenti in corso e ripensare la propria attività educativa e formativa e l'organizzazione dei processi e dei percorsi di apprendimento (non solo nelle 33 ore messe a disposizione dalla legge 92/2019).

### 4.1. *Gli ostacoli*

La povertà educativa, che ha ricominciato a crescere nel 2019, e il più ampio fenomeno dell'insuccesso scolastico e formativo denunciano l'incapacità del sistema, nel suo complesso, di rispondere alla necessità di costruire una cittadinanza adeguata alle sfide e capace di coinvolgere tutti nella scuola.

C'è un sistema scolastico che respinge e crea dispersione, c'è un contesto territoriale che produce/facilita la dispersione, ci sono strumenti legislativi inutilizzati (come ad es. l'apprendimento permanente, art. 4 legge 92/2012). E c'è il rifiuto a leggere la dispersione e l'insuccesso formativo come le forme estreme e più drammatiche in cui si configurano le disuguaglianze di cittadinanza nella scuola (Forum Disuguaglianze e Diversità, 2020; Rete EducAzioni, 2020). Tutto ciò denuncia la distrazione di chi ha responsabilità di governo e l'errata interpretazione di come si debba costruire un'adeguata educazione alla cittadinanza.

### 4.2. *Le opportunità*

L'educazione alla cittadinanza chiede che si mettano in campo esperienze in grado di attivare le competenze che abbiamo provato ad individuare fin qui.

Come si può fare? Non vorrei semplificare troppo, ma a me sembra che esista un ambito di esperienza e di crescita cognitiva, etica e sociale, che nella scuola non si esercita (se non in poche situazioni) ed è l'esperienza di misurarsi con i *problemi controversi*, come sono sempre i problemi di realtà che si incontrano nel territorio, ovvero quei problemi che non hanno una soluzione univoca, in cui entrano in gioco i valori, i bisogni, gli interessi, l'assunzione di responsabilità, la necessità di fare scelte in condizioni di incertezza, la gestione di conflitti.

Si pone, inevitabilmente, a questo punto, anche il problema di come si possano rapportare gli apprendimenti disciplinari alla costruzione di competenze trasversali come quelle di cui abbiamo parlato. Quali metodologie, quale didattica va messa in opera? E soprattutto come equilibrare i tempi della scuola tra costruzione di conoscenze e sviluppo di queste competenze? Tra le ipotesi di lavoro, già formulate in anni passati nei percorsi di educazione ambientale, sta a pieno titolo l'importanza dell'*area di progetto*, come area trasversale dedicata all'azione diretta sul campo, all'apertura di 'cantieri' in cui misurarsi con la soluzione dei problemi. È necessario qui ricordare che questo è davvero 'il' nodo dell'educare alla cittadinanza attiva, perché, semplicemente, non si può educare alla cittadinanza con le lezioni frontali, con la trasmissione di conoscenze astratte su argomenti 'civili', con le dichiarazioni morali. Un'area di progetto, che trova la sua legittimazione istituzionale nel *curricolo locale*, previsto dall'autonomia scolastica (Dpr 275/1999), faciliterebbe alla scuola l'ancoraggio del proprio progetto pedagogico e culturale al territorio in cui opera, creando così le condizioni attraverso cui educare alla cittadinanza partendo dal proprio locale, per contestualizzarlo in una dimensione globale, perché il locale consente di misurarsi con la 'messa a terra' degli apprendimenti disciplinari in contesti controversi, con scelte, conflitti, responsabilità.

### 4.3. Tra scuola e territorio

La sfida non riguarda solo la scuola, come se fosse corpo separato dal tessuto sociale e ambientale in cui è immersa. Riguarda tutto il territorio. L'emergenza pandemica ha accelerato l'assunzione del problema. Voglio dire che in questi mesi di chiusure è stato abbastanza evidente che il problema del funzionamento della scuola non era solo della scuola, ma coinvolgeva tutto il territorio, e che la soluzione non era tecnica, né dipendeva da nuove tipologie di banchi, ma coinvolgeva l'organizzazione degli orari della città e dei trasporti, l'abitabilità delle case e la connessione per la didattica a distanza, la funzionalità degli spazi scolastici. Insomma coinvolgeva un mondo vasto per gestire il quale ci sarebbe bisogno di definire i livelli essenziali delle prestazioni per la scuola, tenendo conto e valorizzando le diversità territoriali. Per rispettare queste ultime la carta da giocare, ripresa dal documento conclusivo della Commissione Bianchi, anche se rimasto nei cassetti, è quella dei patti educativi di comunità.

I *patti educativi di comunità* non sono una misura emergenziale, per facilitare la soluzione di problemi gestionali e organizzativi (reperimento spazi, distribuzione dell'orario scolastico, scarsità di personale docente, ecc.), determinati dall'emergenza COVID-19. Sono piuttosto una modalità di costruzione della 'comunità locale' che si assume la responsabilità di essere 'educante' e di affrontare le sfide educative della nostra epoca, e ben rispondono alle esigenze formative, che ho provato a delineare sopra, perché si configurano come alleanze territoriali tra scuole, enti locali, soggetti del civismo attivo ed altri protagonisti del territorio, dove la costruzione dei percorsi scolastici e educativi viene assunta come condizione necessaria allo sviluppo locale e al benessere collettivo. Sono quindi il momento in cui la funzione di istruzione e di formazione, a cui il sistema scolastico pubblico deve rispondere, si arricchisce delle specificità e delle chiavi di lettura che la dimensione locale suggerisce.

Non c'è, in questa prospettiva, nessuno svilimento del ruolo istituzionale della scuola, non c'è la delega ad altri della responsabilità educativa. C'è piuttosto un cambio di passo di tutti i soggetti in campo ad imparare a lavorare insieme, a co-progettare, a valorizzare le risorse sociali, civiche, culturali presenti nel territorio (dalle organizzazioni del terzo settore al vigile urbano al negozio di prossimità, e così via), senza limitarsi ai soggetti di rappresentanza istituzionale e sociale. Serve che ci sia una visione condivisa del proprio ruolo e che si esca dalla logica delle reti costruite solo in funzione dell'accesso a qualche bando, o peggio dalla logica della competizione tra scuole per 'accaparrarsi' più alunni sul territorio. La regia stessa deve essere condivisa e non può stare in capo esclusivamente all'ente locale o alla scuola, occorre imparare a lavorare in una logica di reciproco riconoscimento, imparando anche il linguaggio degli altri, per valorizzare le competenze e le funzioni di tutti i soggetti coinvolti. Per far ciò serve consapevolezza da parte dei soggetti in campo. Serve che la scuola non veda gli altri soggetti solo in un ruolo ancillare, rispetto al proprio lavoro, e che impari a intrecciare gli apprendimenti formali con quelli non formali e informali. Serve ripensare le condizioni organizzative del lavoro educativo, favorendo la flessibilità nell'utilizzo degli spazi e degli orari.

Occorre infrastrutturare il territorio. Oltre a scuole belle ed efficienti, servono centri educativi, biblioteche, musei, cineforum, co-working, iniziative culturali costanti, riqualificazione e cura degli spazi pubblici, per dirla con Marianna Sclavi (2002: 17) serve garantire «il public learning, cioè spazi e strutture

organizzative che consentono agli attori locali di continuare ad ascoltarsi e di considerare importante il reciproco protagonismo».

E soprattutto bisogna capire che i patti educativi di comunità vanno bene per tutti, non sono una soluzione solo per le situazioni emergenziali di povertà educativa e di abbandono della scuola. Sono il modo attraverso cui il sistema di istruzione acquisisce quella capacità evolutiva che lo mette in grado di rispondere all'evoluzione dei bisogni e delle sfide di cui abbiamo fin qui parlato, per garantire a tutte e tutti le stesse opportunità educative e di cittadinanza, senza lasciare indietro nessuno.

## **5. La legge 92/2019**

Come tutto ciò si rapporta alla legge sull'Educazione civica? La legge rappresenta indubbiamente un passo avanti, perché supera il limite del lavorare per progetti e bandi, che in troppi casi ha sostituito le politiche ordinarie, finendo per divenire alibi per la politica pubblica a non avviare innovazioni stabili. Ma anche perché, in qualche modo, conferma in premessa la dimensione trasversale dell'educazione civica, salvo poi ricadere nella gabbia delle discipline.

È infatti forte l'impressione che la legge vada stretta all'educazione alla cittadinanza. Perché, se pure individua alcune priorità, si limita a sollecitare il lavoro sui contenuti 'nascondendo' il nodo centrale che è quello del rapporto tra conoscenze e competenze. Scelta che fa nascere il sospetto che i riferimenti, anche utili, all'Agenda 2030 e allo sviluppo ecocompatibile finiscano per ridursi alla comprensione di definizioni astratte e di concetti generali, un altro contenuto che si affastella nel bagaglio scolastico ma non costruisce cultura e senso civico.

Sullo sfondo, il riferimento alla «quota di autonomia utile per modificare il curriculum» sembra lasciare alle scuole ampia libertà di organizzazione interna, ma potrebbe anche solo trasformarsi nella modifica di orario di qualche docente disponibile. La sfida passa alla costruzione del curriculum locale.

## Riferimenti bibliografici

- Altizer, S. *et al.* (2013), «Climate change and infectious diseases: from evidence to a predictive framework», *Science*, 341, 514-9, doi:10.1126/science.1239401.
- Barca, F. e Luongo, P. (2020), *Un futuro più giusto*, Bologna, Il Mulino.
- Bazzini, D. (2020), «Infrastrutture per l'innovazione sociale inclusiva: la Scuola dei Quartieri del Comune di Milano», *Working Papers Rivista online di Urban@it*, 2, [https://www.urbanit.it/wp-content/uploads/2020/10/BP\\_Bazzini.pdf](https://www.urbanit.it/wp-content/uploads/2020/10/BP_Bazzini.pdf).
- Cogliati Dezza, V. (2020), «Solo per il martello tutti i problemi sono chiodi», in C. Paravati (a cura di), *COVID-19: costruire il futuro – Economia, ambiente, scuola e giustizia sociale*, Firenze, edizioni Com nuovi tempi, pp. 95-114.
- Cogliati Dezza, V. (2017), *Alla scoperta della green society*, Milano, Edizioni Ambiente.
- De Rita, G. e Bonomi, A. (1998) *Manifesto per lo sviluppo locale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Forum Disuguaglianze e Diversità (2020), «Per l'uguaglianza in educazione», [https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2019/11/Progetto\\_Education\\_ForumDD.x77767.x39314.pdf](https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2019/11/Progetto_Education_ForumDD.x77767.x39314.pdf).
- Forum Disuguaglianze e Diversità (2019), «15 proposte per la giustizia sociale», <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/le-15-proposte/>.
- Giraud, G. (2020), «Per ripartire dopo l'emergenza COVID-19», *La Civiltà cattolica*, Quaderno 4075, 4 aprile, 7-19.
- IPBES (2019), «Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services», <https://ipbes.net/global-assessment>.
- Magnaghi, A. (2000), *Il progetto locale*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Morse, S. *et al.* (2012), «Prediction and prevention of the next pandemic zoonosis», *Lancet*, 380, 1956-65.
- «Piano Nazionale di preparazione e risposta ad una pandemia influenzale», [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_501\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_501_allegato.pdf).
- Rete EducAzioni (2020), «Cinque passi per contrastare la povertà educativa e promuovere i diritti delle bambine, dei bambini e degli e delle adolescenti», [https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2020/06/Documento\\_educAzioni.x39314.x39314.pdf](https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2020/06/Documento_educAzioni.x39314.x39314.pdf).
- Sclavi, M. (2002), *Avventure Urbane – progettare la città con gli abitanti*, Milano, Elèuthera.

