

Elena Girotti

Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A Multidimensional History (1957-1994)

FrancoAngeli, Milano, 2024, pp. 192

Il volume di Elena Girotti, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A Multidimensional History (1957-1994)*, tiene conto del fatto che determinati pensieri e concezioni legati a visioni variegate del cittadino ideale hanno storicamente influenzato l'organizzazione della scuola come istituzione educativa e che, d'altro canto, gli elementi attorno ai quali quest'ultima si organizza e su cui si fonda – come i modi e i metodi dell'insegnamento, o, ancora, il *curriculum* – hanno preso e continuano a prendere forma grazie all'intrecciarsi di diverse pratiche storiche (pp. 33-34). Partendo da questa premessa, l'autrice considera l'educazione alla cittadinanza e il *curriculum* scolastico non come entità che si sviluppano in maniera lineare e necessariamente consequenziale, ma come oggetti che si co-costruiscono insieme, plasmandosi l'un l'altro. Si propone così di evidenziare le interazioni alla base di tale interdipendenza e, per farlo, rivolge lo sguardo a un sistema scolastico specifico e particolare, quello delle Scuole europee.

La prima Scuola europea è stata fondata in Lussemburgo agli albori dell'attuale Unione europea, allo scopo di rispondere principalmente – ma non esclusivamente – ai bisogni educativi dei figli dei primi dipendenti che lì si erano trasferiti per lavorare nelle prime istituzioni europee. Con un *curriculum* multilingue e armonizzato, nuove Scuole europee sono state poi gradualmente create seguendo il progressivo crescere dell'allora Comunità europea (p. 20). Concentrandosi sull'arco temporale che va dalla loro fondazione negli anni Cinquanta a oggi, il volume qui presentato prova a mostrare la trama e l'ordito che vanno a costituire

un tassello del più ampio ambito dell'educazione alla cittadinanza europea e, ancora più in generale, le idee – a quest'ultima direttamente collegate – sulla promozione di un'educazione multilingue e internazionale che coniughi il piano nazionale, quello locale, quello più globale e/o europeo. Il tema è quindi duplice: da un lato, il testo di Elena Girotti presta attenzione all'assemblaggio che è la scuola – le Scuole europee, nel caso specifico – e, al tempo stesso, procede nel tentativo di individuare i meccanismi, gli attori e gli elementi costituenti l'educazione alla cittadinanza europea e la dimensione europea stessa, poiché le due si fanno insieme – come ci ricordano diversi studi sociologici nell'ambito delle politiche educative europee. Si tenta così di andare oltre una visione schiacciata per lo più sul presente e abbracciare piuttosto una posizione da cui rintracciare le influenze che hanno contribuito a renderla tale. Tenendo quindi conto dell'educazione alla cittadinanza come principio ordinatore che ha permeato i sistemi scolastici, e del *curriculum* come oggetto e entità multidimensionale, nonché delle complesse relazioni transnazionali presenti, il lavoro prende le mosse dalla formulazione di domande di ricerca finalizzate a delineare l'immagine complessa dell'educazione alla cittadinanza rintracciabile nel sistema delle Scuole europee fin dalla loro fondazione; i modi, i processi e le idee tramite cui questa immagine ha preso forma nel *curriculum*, inteso, come già evidenziato, in senso ampio in qualità di documento pubblico, prodotto culturale e artefatto relazionale; le influenze da tradizioni e attori diversi rilevabili nei due ambiti precedenti. Avendo questi temi come

filo rosso, il testo si struttura in quattro parti organizzate come segue: inizialmente, viene richiamata la letteratura precedente sul tema, nonché la cornice teorica e metodologica di riferimento per l'analisi, legata soprattutto alla prospettiva transnazionale e agli studi sul *curriculum* e l'educazione alla cittadinanza nell'ambito della storia dell'educazione. La seconda parte si sofferma poi sui primi anni di vita delle Scuole europee, dagli anni Cinquanta ai primi Sessanta del Novecento, e indaga i contatti avuti da queste ultime con altre realtà internazionali come l'Unesco o l'associazione cattolica Pax Christi, andando a confermare gli studi che indicano come la dimensione educativa europea non sia nata semplicemente sulla base di ideali o dalla pura cooperazione tra Stati, ma sia il risultato di interazioni tra reti multiformi fatte da attori diversi. Il testo si concentra poi sull'analisi del livello prescrittivo del *curriculum* e sui documenti di indirizzo; mostra così le caratteristiche organizzative delle Scuole europee – aspetto già trattato dalla letteratura precedente – e aggiunge però il tentativo di esplicitare e rintracciare multiple influenze pedagogiche in esse confluenti, provenienti dai diversi contesti nazionali, nonché i riflessi provenienti dalle eterogenee esperienze afferenti alle pedagogie attive, con richiami a Freinet, a Montessori, a Piaget, che vanno a delineare una concezione dei processi educativi centrati sullo studente, sulla motivazione e sul ruolo attivo dell'insegnante. Il volume si chiude infine con un capitolo che cerca di dare spazio alla voce diretta degli insegnanti in qualità di soggetti attivi nel dare forma al *curriculum* e al progetto educativo, offrendo così uno spaccato di una realtà scolastica più dinamica e complessa rispetto all'immagine trasmessa dai documenti ufficiali. Secondo l'autrice, tra i vari elementi a fare da filo conduttore nell'articolazione dell'educazione alla cittadinanza e nella strutturazione del *curriculum*, sembra possibile rintracciare il concetto di sviluppo – oggi al centro di azioni di riflessione e decostruzione da parte della ricerca educativa e non – declinato in diverse acce-

zioni che cambiano insieme al cambiare dei contesti indagati: viene allora inteso come elemento fautore di progresso pacifico ed economico – da promuovere anche attraverso l'educazione – nell'ambito dei dialoghi con altre organizzazioni internazionali; oppure, nel caso delle discussioni sul *curriculum* e sulle finalità educative, si presenta come sinonimo di crescita psicologica, individuale e comunitaria del bambino, del ragazzo e del futuro cittadino, con implicazioni sul suo essere parte di un gruppo e su questioni più legate al singolo individuo, come nel caso della personalizzazione dell'insegnamento; infine, il tema ritorna in maniera lievemente accentuata come oggetto di critica, da ripensare e considerare riesaminando e anche mettendo in discussione, in una prospettiva non normativa, le idee sull'infanzia e l'educazione a esso collegate, nonché le visioni del mondo da abitare, come cittadini presenti e futuri (p. 174). Merita attenzione la scelta, sia stilistica che concettuale, attraverso cui tali considerazioni vengono formulate, adottando frequentemente la prima persona nella scrittura: questa modalità narrativa evidenzia infatti l'elemento interpretativo che guida l'analisi e rende così esplicita la presenza attiva della ricercatrice nel processo di costruzione della conoscenza. Con questo approccio, l'autrice dà risalto alla componente soggettiva insita nel lavoro storiografico e si assume la responsabilità di chiarire apertamente i limiti, le incertezze o le possibili letture alternative, evitando di presentare l'esito della ricerca come una verità definitiva.

In conclusione, il volume rappresenta una prima ricostruzione della complessa rete di processi, attori e istanze che, nel sistema delle Scuole europee, hanno contribuito a definire e plasmare l'educazione alla cittadinanza e il *curriculum*. Allo stesso tempo, riflette sulle modalità interpretative che guidano l'analisi e apre nuove piste per approfondimenti futuri.

Anna Ascenzi

Jan Germen Janmaat – Anne Bert Dijkstra (eds.)
Research Handbook on Education and Democracy
 Edward Elgar, Cheltenham-Northampton, 2025, pp. 508

Da anni oggetto di studio e area cardine delle politiche educative in diversi Paesi del mondo, l'educazione civica e alla cittadinanza è, in questi ultimi e turbolenti anni di crisi della democrazia, al centro del dibattito accademico e politico a livello nazionale, europeo e globale. Le sfide che il mondo globalizzato contemporaneo presenta e l'insorgere di continue spinte antidemocratiche rendono questo ambito educativo più che mai rilevante per le scuole e per i sistemi educativi, che mirano a preparare gli studenti a essere cittadini consapevoli nel presente e nell'immediato futuro.

Eppure, oltre alle dichiarazioni di intenti e alle iniziative che, a vario livello, vengono intraprese per la sua promozione, l'educazione civica e alla cittadinanza resta un ambito complesso da realizzare nella pratica scolastica. Numerosi studi hanno più volte evidenziato gli aspetti di criticità legati a quest'area: il suo carattere eminentemente trasversale al curricolo, con tutte le problematiche relative alla progettazione e valutazione collegiale; l'assenza di un insegnante dedicato; la sua intrinseca multidimensionalità, che prevede aspetti cognitivi, valорiali, abilità e atteggiamenti; il suo essere radicato non solo nell'ambito dei contesti di apprendimento formale ma anche in quelli non-formali e informali; la tensione verso la cosiddetta "cittadinanza agita", finalità ultima di un'educazione alla cittadinanza che non può che essere trasformativa, in un'ottica di impegno civico (*civic engagement*).

La ricerca in quest'ambito, sia di carattere teorico sia quella basata su evidenze sul campo, dagli studi comparativi internazionali come l'*International Civic and Citizenship Education Study* promosso dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a quelli promossi dal Consiglio d'Europa sul *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* e agli studi qualitativi che analizzano nel dettaglio le singole realtà scolastiche, ha cercato negli anni di "mettere ordine" nella complessità di quest'area educativa, fornendo quadri di riferimento concettuali, esempi di buone pratiche (sia didattiche che organizzative), che potessero contribuire alla creazione di un sapere condiviso sulle sfide dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Il recente volume curato da Jan Germen Janmaat (University College London, Regno Unito) e Anne Bert Dijkstra (Università di Amsterdam, Paesi Bassi), *Research Handbook on Education and Democracy* (2025), è l'ultimo di questi studi che mira a fornire una panoramica esaustiva sull'educazione civica e alla cittadinanza, senza nascondere le sfide che quest'area educativa pone. A partire dal concetto di "competenza democratica" e dalle disposizioni, atteggiamenti, valori, identità, conoscenze e abilità che possono o devono essere incluse sotto questa etichetta. La presenza di un'ampia gamma di conoscenze, aspetti affettivi e comportamentali, come le conoscenze politiche, le abilità civiche, la partecipazione politica, la tolleranza, gli atteggiamenti inclusivi, la fiducia, il senso di efficacia civica e il volontariato, è uno di quegli aspetti di complessità su cui ricercatori, decisori politici, docenti e dirigenti si interrogano ogniqualvolta si debba decidere le finalità e i contenuti dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Il volume di Janmaat e Dijkstra prende le mosse proprio dalla definizione della competenza democratica, identificando sette discorsi normativi sulla democrazia ed esaminando le loro implicazioni nella pratica educativa. Per ogni discorso vengono discussi fondamenti filosofici, messaggi chiave, i valori e le disposizioni considerati centrali per la cittadinanza democratica. A questa disamina si aggiunge una riflessione sulle caratteristiche di una democrazia resiliente, che affonda le sue radici nella partecipazione, nella fiducia reciproca, nella solidarietà, nella fiducia nelle istituzioni e nella lotta alle diseguaglianze. L'analisi delle caratteristiche eminentemente culturali dell'educazione alla cittadinanza e l'approfondimento dei modelli culturali che sono sottintesi a diversi quadri teorico-concettuali relativi a quest'ambito chiudono la prima parte del volume e forniscono le basi per le successive sezioni, incentrate sugli elementi chiave che possono promuovere la competenza democratica nelle scuole, il rapporto tra diseguaglianze e cittadinanza e la ricerca basata sulle evidenze, in relazione agli impatti dell'educazione civica e alla cittadinanza.

Il testo è inoltre arricchito da numerosi appro-

fondimenti su rilevanti iniziative realizzate soprattutto nell'ambito delle politiche educative, sia a livello di singoli Paesi che in ambito internazionale. A questo riguardo, il capitolo curato da Martyn Barrett (professore emerito di Psicologia all'Università del Sussex) presenta il complesso processo che ha portato alla creazione del *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* per conto del Consiglio d'Europa. Il *Framework*, e le pubblicazioni che ad esso s'ispirano, rappresentano a oggi uno degli studi più completi e approfonditi sul tema della competenza democratica.

La varietà delle tematiche trattate nel volume di Janmaat e Dijkstra ben restituisce la complessità che caratterizza l'educazione civica e alla cittadinanza, evidenziando, al tempo stesso, elementi di continuità tra i diversi contributi nell'ottica di promozione di quest'area educativa attraverso tutte le sue

dimensioni. L'intento dei curatori, ben riuscito nei risultati, è stato proprio quello di riportare a un fattor comune l'eterogeneità delle diverse componenti dell'educazione civica e alla cittadinanza, valorizzandone le specificità, senza rinunciare a una continua riflessione critica su prospettive teoriche, di politica educativa e relative alla pratica scolastica.

Questa pubblicazione rappresenta un contributo prezioso, non solo per la sua funzione di catalizzatore di prospettive ed esperienze di ricerca, ma anche per la promozione di una consapevolezza sulle potenzialità di quest'area educativa che, ora più che mai, costituisce una necessità cogente per il futuro dei sistemi democratici.

Valeria Damiani

Paolo Bonafede

Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica
Pensa MultiMedia, Lecce, 2025, pp. 294

È possibile oggi educare e insegnare senza farsi esecutori di strategie operative e di procedure tecniche programmabili a tavolino? l'educazione e l'insegnamento vengono definiti soltanto dalla fedeltà a un ricettario che li qualifica come processi tecnico-deterministici? sono la somma di competenze misurabili del soggetto ridotto a "capitale" pesato con la bilancia di una produttività di tipo meccanicistico? Nell'agire educativo è possibile non inseguire il mito performativo dell'accelerazione progressiva tipica dell'aziendalismo più *market-oriented*? Sono le domande fondamentali che percorrono questo testo e alle quali Paolo Bonafede propone risposte autorevoli.

Evitando di cadere nella facile demonizzazione di apporti comunque costruttivi e, di conseguenza, nella tentazione della polarizzazione, egli esplora la problematicità insita nell'attualità delle sfide pedagogiche e conduce una critica ben argomentata alle distorsioni provocate dal paradigma della *learnification* e dall'enfatizzazione dell'*evidence-based education* fedele alla visione efficientistica della *metric society*. E, in direzione *construens*, propone la necessità di risignificare radicalmente la realtà educativa attraverso il recupero dell'attenzione: un'educazione davvero creativa e di qualità implica rallentare, essere "presenti nel presente", saper sostenere *in the zone*, soprattutto se si tratta di una *discomfort zone*, quando cioè incertezza, opacità, fragilità – componenti ineliminabili del contesto educativo – disorientano, sollecitano istinti di fuga e non possono impedire fasi di *impasse* o vicoli ciechi. Significa assumere decisamente un paradigma dialogico, comunitario, globale, mettendo al centro la relazionalità educativa, l'incontro autentico, l'apertura, l'ascolto.

Consapevole che parole nuove preludono a realtà nuove, l'autore apre le pagine di un vocabolario rinnovatore inserendo i due concetti-cardine di "tatto pedagogico" e di "risonanza": elementi costitutivi di un approccio pedagogico dialogico e sensibile alla presenzialità tattile e responsiva che abita il tessuto formativo dell'esistenza e s'insinua nelle trame della reciprocità e della comunione: elementi indicatori di un'ottica alternativa rispetto alla razionalità dominante, che hanno un indubbio spessore

storico ma che, nel contempo, sono così attuali da far apparire arcaici tanti presunti prototipi del mercato pedagogico progressista.

Bonafede dedica ai due concetti una ricca argomentazione, che qui sintetizziamo al massimo.

Il "tatto" si riferisce alla prontezza intuitiva di chi sa cogliere, nel rapporto con l'altro da sé, rispettato nella sua unicità, i segnali quasi impercettibili che fluiscono dalle zone profonde e che possono essere captati e interpretati soltanto da una sensibilità empatica allenata all'attenzione e all'incontro. Viene ricordata la lunga tradizione storica che ha arricchito la semantica del "tatto pedagogico", fino a fargli assumere poliedrici significati metaforici: appare davvero interessante la rassegna dei pensatori che l'hanno considerato con maggior attenzione, a partire da Herbart (1776-1841; il tatto pedagogico è il «più alto gioiello dell'arte pedagogica»), per passare a Schleiermacher (1768-1834; il tatto è un «mediatore generale di ordine e misura», che «deve operare inconsciamente»), fino ad avvicinarci via via a noi con gli apporti originali di Nohl (1879-1960), di Blochmann (1892-1972), di Muth (1927-1993) e, soprattutto, del filosofo-pedagogista canadese-olandese Max Van Manen (1942), particolarmente attento a coniugare analisi teorica e vissuto dell'educatore e a situare il tatto al centro dell'agire educativo. Quanto mai interessante si rivela la riflessione sul dinamismo creativo che gioca nell'intersezione tra *thoughtfullness* e *thoughtlessness*, tra azione "pensata" e, nel contempo, "non pensata": si riconosce l'importanza di una "tattilità ponderata", per la quale l'educatore è chiamato a un'"istantaneità" nell'agire che si configura tuttavia come "riflessività situata", in quanto l'agire stesso non è avulso ed estemporaneo, ma è impregnato di un sapere allenato dalla pratica e sempre disponibile alla rielaborazione critica, nell'intima consapevolezza dell'incompiutezza e della necessità di essere "sguardo dubitante".

Sempre nella prospettiva dialogica, la "risonanza" allude alla reciprocità di vibrazioni quando alla voce di ciascuno risponde simultaneamente la voce dell'altro: il contagio creativo di una reciprocità che non è governata dal determinismo causa-effetto ma dall'imprevedibile generatività della

persona che è soggetto attivo di un'orchestrazione comunitaria capace di includere il mondo, con il quale siamo chiamati a interconnetterci e che si fa spazio di relazioni risonanti in cui esso stesso comincia a "cantare".

La risonanza è perciò un modo abitare il mondo, non soltanto con la nostra razionalità, ma soprattutto con il cuore e la passione, con la nostra corporeità sensibile, dialogica ed ecologica, con la nostra pelle esistenziale che diventa "membrana risonante" disposta a farsi contagiare dalla realtà, perfino a farsi toccare da ciò che nel mondo è repulsivo.

La complessa fenomenologia di questa attitudine alla risonanza, di questa intenzionalità relazionale di sintonizzarsi lungo molteplici traiettorie col mondo, viene indagata soprattutto da Harmut Rosa (1965), uno dei più importanti sociologi e filosofi tedeschi contemporanei, al quale Bonafede dedica giustamente ampio spazio: Rosa, oltre a riconoscere l'affinità tra la risonanza e la dimensione Io-Tu di Martin Buber, analizza i prerequisiti di tale respiro maieutico, che agisce come orchestrazione interiore, "co-implicazione" dell'esistenza, musica comunitaria dell'anima. Ne deriva la chiara importanza in ambito didattico: la risonanza è generativa della fiducia reciproca educatore-educando, insegnante-studenti e, nel contempo, indispensabile elemento di accordo con il mondo, cosicché una lezione ben riuscita implica manifesta risonanza tra i tre lati del triangolo formativo: insegnante, studente e materia.

L'educatore dev'essere consapevole dell'importanza del rapporto tatto-risonanza, dato che non c'è tatto senza risonanza, e che tale concertazione tatto-risonanza ha come presupposto una base vitale, un'atmosfera di fondo che consenta la genesi di relazioni responsive. Captare e sentire le situazioni, essere presenti a esse, nei rapporti educativi, consente poi di attivare risposte costruttive, cioè l'andirivieni dinamico e creativo della reciprocità, indispensabile componente della didattica.

Questo volume è davvero ricco di contenuti creativi e sfidanti, trattati con chiarezza e intelligenza, sapientemente inclusi in una prospettiva pedagogica solida e innovativa. È gratificante incontrare giovani autori che, come Bonafede, manifestano spiccata maturità nella ricerca pedagogica, capacità di far tesoro di insegnamenti che provengono da lontano e, nel contempo, di aprire strade nuove, e un'altrettanta abilità nell'elaborazione complessiva e nell'esposizione. Torna la voglia di stare nella lettura, in un'oasi di decelerazione capace, come fa questo testo, di contrastare l'aggressione della quantità, della superficiale accumulazione di cose, del mito della velocizzazione. Oggi si parla tanto, e a ragione, di crisi dell'educazione. Ma resta ampio spazio per la speranza.

Giuseppe Milan

Monica Ferrari – Matteo Canevari (eds.)

I cambiamenti delle pratiche didattiche oltre la pandemia. Antropologia culturale e pedagogia

Scholé, Brescia, 2024, pp. 190

Per chi, come noi, si occupa da tempo di pratiche didattiche nelle loro trasformazioni storiche il volume curato da Monica Ferrari e Matteo Canevari offre non pochi spunti di riflessione. Originato da un seminario di studi tenutosi a Pavia nel novembre 2022, nella suggestiva cornice del Collegio Ghislieri, e arricchito da ulteriori nuovi contributi, tra pedagogia e antropologia culturale, il testo offre la possibilità di ragionare su alcuni dei principali dispositivi dell'istruzione in uno dei più dirompenti momenti di rottura della "forma scolastica" tradizionale: l'epidemia da Coronavirus.

Del resto, quando sottoposti allo sguardo del ricercatore, gli stessi termini, specie se d'uso quotidiano, risultano complessi da definire. Se infatti intendiamo con "pratica", nel campo dell'insegnamento-apprendimento, un insieme di attività (fare e saper fare) caratterizzate da una certa coerenza formativa, risultato del contagio consuetudinario tra esperti e meno esperti non necessariamente vincolati a contesti educativi formali, ci accorgiamo che il Covid-19 ha determinato in realtà un cambiamento «non preparato da intenzionale riflessione pedagogica, né tantomeno (se non in qualche caso) da pluriennali percorsi di formazione dei docenti all'uso delle nuove tecnologie» (saggio introduttivo di Ferrari e Canevari, p. 6). Gli stessi curatori sottolineano d'altronde, sulla scorta di un'ampia letteratura internazionale, il ruolo del «non detto che permea di ideologia la prassi di docenti e allievi, il curricolo latente dentro e fuori le istituzioni educative», nonché «il curricolo nullo, [...] che non si apprende e non si fa a scuola e in università» (p. 9). Si capisce allora perché il nostro agire nelle aule si carichi di elementi «nascosti, naturalizzati nelle pratiche e quindi a noi invisibili» (Biscaldi, pp. 18-19). Quanto più tali elementi acquistano cittadinanza tra i banchi, tanto più si nascondono; da qui la necessità di analizzare la quotidianità didattica, in un momento in cui il bisogno d'innovare è diventato imperativo pressante delle istituzioni formative odierne. Proprio sul punto si sofferma in queste pagine Pier Cesare Rivoltella, per il quale innovare non significa semplicemente «fare cose diverse», magari rincorrendo le mode in risposta alle «esigenze del marketing formativo» (p. 93), né tantomeno rompere col passato,

invocando i miracoli della tecnologia, ma far dialogare la realtà istruzionale col proprio tempo, garantendone la cifra attuale «rispetto alle sfide della contemporaneità» (p. 95).

Certo – sono ancora le parole dei curatori nell'introduzione – «vivere nel fare e nell'urgenza del presente» non facilita, ma anzi «allontana, nella fatica dell'azione, dalla riflessione sulle pratiche educative in atto» (p. 9). Eppure, sostengono Ferrari e Canevari, occorre soffermarsi su quell'ordinarietà scolastica che la pandemia ha reso straordinaria; occorre ragionare sui caratteri meno visibili, che magari si sentiva «di dover modificare, ma che non [si] riusciva a far emergere» del tutto (Ferrari, Bianchi Arrigoni e Caporusso, p. 111).

Angela Biscaldi, nel rileggere antropologicamente l'evento come «un fatto sociale totale» (p. 17), e dunque come una straordinaria opportunità per ripensare in termini pedagogici l'agire educativo, suggerisce in apertura «tre lezioni»: 1. la messa in discussione della consolidata logica del controllo, con la conseguente sua sostituzione con una prassi più responsabilizzante nelle relazioni docenti-discenti; 2. il rapporto scuola-famiglia e l'influenza esercitata da quest'ultima sugli apprendimenti degli studenti; 3. il ruolo dei corpi nei processi educativi. Cos'abbia rappresentato la DAD nella più generale dinamica scolastica è oggetto, a seguire, delle considerazioni di Matteo Canevari, che attraverso le metafore della lente e dello specchio esamina lo strumento informatico in quanto supporto didattico utile a colmare la distanza, oltre che riflesso di una certa immagine d'insegnante, tra pratiche poste in evidenza e limiti rivelati. Ne emerge una visione del fare scuola come rappresentazione, alla Goffman, con scenografie, palchi e copioni rivisitati rispetto all'ordinario. In particolare, il Covid ha mescolato eccezionalmente i piani tra artificialità scolastica e realtà esterna, domestica e non solo. Tale confusione – osserva lo studioso – ha coinvolto anche il ruolo: «la videocamera del pc ha permesso una irruzione della persona pubblica nella dimensione della quotidianità familiare, e ciò in un senso biunivoco, una sorta di ambiguo svelamento dell'intimità che in alcuni casi è stato vissuto come una violazione, un denudamento» (p. 36).

Come scrive Monica Ferrari in un contributo costruito attorno alla necessità di analizzare le pratiche didattiche «tra presente, passato e futuro», non è facile «rispondere alla domanda: cosa si fa a scuola?» (p. 49). Soprattutto non è facile, «in pedagogia, riflettere sui rapporti che intercorrono tra quello che si fa, quello che si vorrebbe fare, quello che si crede di fare, quello che si è teorizzato» (p. 50). I riferimenti teorici di questa densa carrellata vanno da Foucault a Goffman, da Mary Hughes a Gilbert de Landsheere, da Graziella Ballanti a Thomas Gordon, fino allo strumento di analisi della giornata educativa elaborato agli inizi degli anni Novanta dagli insegnamenti pedagogici pavesi. In tal modo, prosegue Ferrari, potremo cogliere ad esempio «quali attività vengono messe in moto in una “lezione frontale” regolata dall’uso di un *medium*, cioè di un dispositivo di comunicazione che si inserisce in un sistema di relazioni educative introducendo vincoli e nuove modalità di interazione tra docente, singolo allievo e gruppo istituzionale, oltre che tra singolo e gruppo» (pp. 55-56).

È vero in effetti – e a mostrarcelo è qui soprattutto Milena Piscozzo – che la lezione a distanza può anche incentivare il ricorso a metodologie didattiche partecipative, dal momento che «consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione» stessa (p. 66). Ma è vero anche, come evidenziano Monica Ferrari, Giulia Bianchi Arrigoni e Martina Caporussò in due contributi frutto di questionari somministrati a docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado tra il 2022 e il 2023, che, specialmente in mancanza di una formazione adeguata, il cambiamento può generare (e ha generato) stress, preoccupazione, incertezza, disagio. Ciò anche perché la pandemia ha impropriamente (e troppo rapidamente!) sovrapposto il concetto e la pratica di didattica digitale con quelli di una didattica emergenziale, “a distanza”.

Sono questi i temi – lo abbiamo anticipato – di cui si occupa Rivoltella. Il pedagogista, spostando l’attenzione sull’università, propone di guardare all’ecosistema di cui essa stessa è parte, non rinunciando alla tecnologia, ma piuttosto governandola, senza mai perdere di vista la sfida moriniana della complessità: «l’evoluzione tecnologica – scrive – pone l’università di fronte ad ambienti e soluzioni sempre più integrati dove la differenza non è tra presenza e distanza, ma tra *Direct Teaching* e *Active Learning*» (p. 99). E sempre di università tratta Antonella Lotti riflettendo sul *Faculty Development* nella professionalizzazione didattica dei docenti. Di

nuovo, i principi orientatori sono quelli di un’«educazione centrata sullo studente e orientata alle competenze» (p. 77), mentre tra le iniziative intraprese fin qui dagli atenei l’autrice ricorda l’apprendimento individuale e informale mediante l’osservazione e/o basato sull’esperienza, la riflessione sull’agire, i percorsi formativi *online*, il *feedback* tra pari, le forme di *coaching* e *mentoring*. Ma ancora si chiede: «quanta parte è assegnata alla ricerca pedagogica nel dibattito universitario?» (p. 89).

A chiudere il volume è il saggio di Ferdinando Fava, di taglio antropologico come quelli iniziali di Biscaldi e Canevari. Appunto a una “guerra di religione” (tra restauratori della presenza e fautori della distanza) allude criticamente Fava, al contrario interessato agli attori della didattica universitaria più che alle «articolazioni del sistema organizzativo con le infrastrutture tecnologiche», alla filosofia di fondo insomma, al ruolo attribuito a docenti e studenti, al cosa e al come s’insegna, infine alle rappresentazioni date del sapere disciplinare di cui i professori sono, di fronte agli allievi, «annunziator[i] e segn[i] attualizzant[i]». Tali dimensioni – precisa – sono «inscritte silenziosamente nelle nostre pratiche, in ciò che noi facciamo quotidianamente, nei gesti e negli atti semplici e per il tempo necessario per coinvolgere i partecipanti nelle situazioni di apprendimento così create» (pp. 135-136). Di nuovo silenzi che occorre interpretare, canali sommersi da dissotterrare, questa volta attraverso la voce degli studenti. La fonte, e l’uso che se ne fa, sono interessanti non nella loro autoreferenzialità, ma per «le potenzialità trasformatrici che queste parole attestano e di cui sono gravide, alterizzanti un sistema istituzionale al suo interno» (p. 137). Esse ci restituiscono appunto il gesto dell’apprendere (uno, singolo, sempre particolare e circostanziato): «la descrizione dell’esperienza, la sua interpretazione critica e la sua narrazione argomentata del campo, a ben vedere, contengono [infatti] indicazioni sulle modalità di apprendimento, di contenuto come di processo» (p. 151).

Anche questo, forse, ci ha voluto insegnare la pandemia, «importante cantiere di sperimentazione» didattica (Biscaldi, p. 25) e insieme occasione per sviscerare il presente nel suo farsi. D’ora in poi le domande che ci porremo non saranno, non potranno più essere le stesse. Il libro che qui si presenta suggerisce una pista, possibile perché lucida, concreta, discussa.

Matteo Morandi