

Insegnare con lo “sguardo pedagogico” La ricerca didattica in Cosimo Laneve

*Riccardo Pagano**

Scrivere sull’itinerario di ricerca di uno studioso raffinato e assai prolifico (oltre cinquecento pubblicazioni) senza dubbio non è un’impresa semplice. Quando poi alle normali difficoltà storiografico/ricostruttive si aggiunge anche la compromissione affettiva, Cosimo Laneve è il “mio maestro”, tutto diventa ancora più difficile. Allora, per evitare sia la deriva nel caos ricostruttivo/narrativo sia la confusione dettata dai sentimenti, occorre che faccia ricorso a categorie storiografiche ben circostanziate con le quali rileggere con occhio vigile, critico, storico la produzione scientifica di Cosimo Laneve.

Poiché non c’è un testo nel quale il Nostro ha ripercorso in maniera esplicita il proprio itinerario di ricerca, spetta a chi scrive rintracciare il filo rosso che lega la notevole, per qualità e quantità, produzione saggistica di Cosimo Laneve.

È noto che egli era ordinario di Didattica generale, ma la sua ricerca *su* la Didattica è molto articolata, va ben oltre la monotematicità scientifico-disciplinare, esonda spesso nei diversi settori del pedagogico e nel tempo ha posto attenzione anche alla ricerca *in* Didattica «ossia l’indagine scientifica sui fatti insegnativi, orientata, da un lato, alla produzione di conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento le quali estendono o correggono o addirittura falsificano le teorie precedenti, e, dall’altro, alla produzione di conoscenze che trovavano la loro verifica nei cambiamenti che, grazie ad esse, si realizzano nella scuola e in generale nei processi insegnativi» (Laneve, 1993, pp. 30-31).

Per la ricostruzione storiografica del pensiero pedagogico-didattico di C. Laneve, senza dubbio la categoria temporale della diacronicità può facilitare il compito di chi scrive. La diacronicità da sola, tuttavia, non consenti-

* Già Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

rebbe di cogliere appieno la complessità del pensiero di Laneve, alla quale precedentemente facevo riferimento. Occorre, quindi, che alla diacronicità si affianchi la sincronicità per fare sì che le costanti intersezioni e interfaccibilità della ricerca *su* e *in* Didattica con la Pedagogia emergano in tutta la loro evidenza e positività per il cammino della ricerca pedagogica, alla quale Laneve non poco ha contribuito.

È ovvio che questa sovrapposizione tra diacronicità e sincronicità complessifica, e di molto pure, il lavoro ricostruttivo. Ma se non si vuole tradire la verità emergente dalla documentazione, dalle fonti, è un rischio quello della complessità che bisogna necessariamente correre.

I temi sui quali intendo soffermarmi sono:

- la teorizzazione didattica;
- l'analisi della pratica educativa;
- la scrittura come pratica educativa.

Si tratta, come si vede, di tre grandi campi tematici che Laneve ha attraversato da par suo e che sono legati da una costante attenzione alla formazione dell'educando partendo da quell'"occhio pedagogico" che deve essere attento alle novità, vigile nella selezione, propositivo nella scelta «[che faccia i conti] con l'esistente in modo critico e propositivo secondo approfondimenti, analisi di esperienze, sperimentazioni: un'opera non solo di lettura e di interpretazione, ma anche di elaborazione e di ideazione, tesa a ridisegnare sia i quadri di riferimento, le cornici di problemi, il tratteggio delle questioni, le coordinate dei punti di vista, sia le forme di intervento e di progettazione» (Laneve, 2008, p. 91).

1. Paradigmi teorici della didattica

1.1. La modellizzazione didattica

Nel testo *Per una teoria della didattica* (1993) così Laneve introduceva il suo approccio alla teorizzazione della Didattica: «in altri scritti ho lavorato sul discorso educativo ed ho tracciato in particolare le coordinate di una pedagogia linguistica. (...) Intendo ora dedicare la mia attenzione agli aspetti teorici della didattica, che permette la concreta attuazione dell'educare nella scuola e fuori. Un ambito di conoscenza, questo, che siamo soliti colmare più di indicazioni assolutamente generali o di suggerimenti riduttivamente empirici che di modelli interpretativi e di intervento organici e funzionali» (p. 5).

Già da queste parole si evince quale sarebbe stata d'ora innanzi la linea di ricerca che Laneve avrebbe intrapreso. Il passaggio dal discorso educativo centrato soprattutto sulla educazione linguistica (Laneve, 1981; Laneve, 1987), che peraltro non sarà mai abbandonato (Laneve, 1994; Laneve, 2009b), alla teorizzazione didattica è avvertito quasi come una necessità per meglio comprendere in quale modo avviene realmente l'insegnamento, «offrire, afferma Laneve, un contributo per ricomporre la tradizionale scissione fra la ricchezza delle formulazioni generali sull'educazione e la povertà dei criteri relativi alle scelte quotidiane dell'azione didattico-formativa mi è parso opportuno e utile» (Laneve, 1993, p. 5). Sì, l'attenzione è rivolta alle azioni didattiche perché è su di esse che la letteratura scientifica presentava lacune preoccupanti. Laneve, dunque, avverte l'esigenza di contribuire a costruire la Didattica come disciplina scientifica «cercando di disegnarne il quadro teorico» (p. 6). In un momento in cui la Didattica viveva una stagione felice «in ordine ai settori di riferimento, ai gruppi sociali che vi sono coinvolti (...), alle agenzie che a vario titolo si occupano di attività didattiche, ai canali di diffusione di una pubblicistica che si estende dal grande mercato editoriale al notiziario per gli addetti ai lavori sino al ciclostilato associativo», Laneve si preoccupa di delineare il *frame* scientifico della disciplina accademica denominata Didattica Generale, e questo per evitare che si cadesse in un genericismo che avrebbe impedito la crescita scientifica di una disciplina di cui tutti parlavano, dai disciplinacisti agli stessi pedagogisti, senza, però, averne la piena consapevolezza epistemica.

Se da un lato, dunque, la Didattica era oggetto di un gran parlare, dall'altro, la ricerca sulla Didattica segnava il passo. Laneve, a fronte di questa debolezza, mentre avvertiva l'esigenza di costruire il quadro teorico della Didattica, aveva, però, anche piena consapevolezza che «il sapere, contraddistinto con il termine didattica, è particolarmente controverso, più di quanto non siano altre delimitazioni disciplinari» (p. 7). Egli sapeva benissimo che la Didattica viveva una doppia difficoltà per farsi accettare nell'Accademia: era scientificamente debole di fronte ad un'altra disciplina già debole per sé, la Pedagogia. Ovviamente questa doppia debolezza rendeva molto complicato il percorso di uno studioso e ricercatore che intendeva dare credibilità scientifica ad una disciplina controversa come la Didattica. E per questo, afferma Laneve, «si comprende come la didattica, partita da una condizione di arte, connotata da attributi classici e da norme che, con il tempo, si sono venute ripetitivamente eseguendo e consolidando (...), si sia poi configurata in quella immagine debole, che non le permette di trattare alla pari con gli altri saperi» (p. 9). Si trattava, dunque, per Laneve, di configurare la Didattica come scienza, senza, però, rinunciare a quelle sue specificità di arte e saggezza pratica che l'avevano per lungo tempo

caratterizzata. L'autonomia epistemica della Didattica era il primo obiettivo che Laneve si prefiggeva in questa svolta fondamentale del suo percorso di studioso e ricercatore. «Autonomia – sosteneva Laneve – non significa delimitazione di confini, tali da poter far pensare ad una visione assolutamente autoreferenziale dell'orizzonte didattico (...). Se di autonomia si ritiene di poter parlare è perché l'insegnamento non dovrebbe essere indagato se non *iuxta propria principia*, ponendosi cioè all'interno del discorso che lo riguarda: quello pedagogico» (p. 9). Una scientificità della Didattica che «va soddisfatta sempre nel quadro di una contestualizzazione pedagogica» con l'avvertenza, però, che, se è vero che «la Didattica non è sganciata dalla pedagogia, non è neppure una sorta di aggiunta (quasi un additivo) di essa: ma uno dei suoi (...) capitoli costitutivi» (p. 10).

Chiarito il nesso inscindibile tra scientificità didattica e contestualizzazione pedagogica, Laneve avvia la sua ricerca teorica in didattica avendo la consapevolezza che «la didattica è fra i saperi pedagogici quello che meno di ogni altro è stato elaborato sul piano dei principi scientifici e dei suoi fondamenti teoretici, per cui il significato che si conosce è quello estremamente povero, schiacciato sull'esigenza pratica» (p. 15). Siamo agli inizi degli anni Novanta del Novecento e purtroppo ancora molto viva era in Italia questa visione “debole” della Didattica come scienza. È noto che la debolezza scientifica dei saperi pedagogici pagava lo scotto di una prevalenza notevole del neoidealismo gentiliano che trascurava le discipline teorico/pratiche a tutto vantaggio di quelle esclusivamente teoriche e fortemente teoretiche come, per esempio, la filosofia. Laneve più volte in tutta la sua notevole produzione scientifica ha ripreso il limite della pedagogia gentiliana che è iconizzata nel detto “la didattica non si scrive, ma si fa” e che trova il suo assunto nel sofisma secondo il quale è sufficiente sapere (la letteratura, la filosofia, la matematica ecc.) per sapere insegnare. Sottolinea Laneve che, se la pedagogia per Gentile è un caso concreto del problema filosofico, la didattica è addirittura un caso concreto del problema pedagogico. In questo modo la Didattica è sempre all'interno del problema filosofico, ma è ancora più pratica della stessa pedagogia e, quindi, come tale non può assurgere alla dignità scientifica (p. 61). È per questo motivo che la didattica, ancor più della stessa pedagogia, ha tralasciato la cittadella scientifica con notevole ritardo. Di fronte alla piena consapevolezza di questa situazione in cui versava la didattica, Laneve non solo ne rivendica la ineludibile presenza come esigenza pratica, ma anche, e soprattutto, la dignità scientifica.

L'attenta analisi di Laneve al vero significato della parola didattica così come si è venuta configurando nel tempo, nella sua contestualizzazione e storicizzazione, ovvero come ciò che è riferito “all'intera gamma dell'inse-

gnare”, è funzionale al riconoscimento delle didattiche specifiche riferite ai destinatari e ai luoghi e alla ricerca *in* e *sulla* didattica. È soprattutto sugli aspetti relativi alla ricerca che Laneve sofferma la sua attenzione. Egli già negli anni Novanta rilevava «la scarsa comunicazione fra ricercatori ed insegnanti» (p. 27) che aveva la conseguenza di un *blackout* tra la ricerca e la pratica insegnativa vista soltanto come luogo applicativo della ricerca. Da qui la insufficienza abbastanza manifesta delle pratiche di aggiornamento degli insegnanti che non traevano alcun beneficio nel lavoro quotidiano dal travaso operato dal ricercatore universitario. Fra le righe si capisce che Laneve, sulla scia di quanto la ricerca internazionale andava già producendo e realizzando, pur avvertendo la necessità di fissare punti fermi di natura teorica, di questi ne avvertiva anche i limiti perché non solo creavano uno iato incolmabile con la pratica di insegnamento, ma di questa addirittura non ne sapevano leggere i tratti significativi con i quali elaborare una teoria didattica più rispondente alle reali esigenze di tutti coloro, insegnanti e/o educatori, che quotidianamente insegnano. È per questo che l’itinerario di ricerca di Laneve approderà, come vedremo, a nuove riflessioni e a nuovi protocolli e metodologie di ricerca didattica.

Dunque: la teorizzazione che per Laneve è: «fare ricerca teorica *in* didattica allora significa innanzitutto sforzarsi di comprendere la natura e la struttura dei problemi e dei fenomeni connessi all’analisi progettazione-attuazione dell’educazione e dunque dell’organizzazione dell’insegnamento(-apprendimento), operando in termini di astrazione riflettente sull’enorme varietà degli aspetti particolari per giungere ad una configurazione simbolica e, nei limiti pedagogicamente consentiti, formalizzata di questo specifico insieme da renderne intellegibili e orientabili le manifestazioni concrete e le trasformazioni» (p. 14).

Negli anni in cui maturavano queste riflessioni, cioè i primi anni Novanta del Novecento, la ricerca didattica, come afferma ancora Laneve, «è ancora a livello di tentativo più che di pratica, forse più di auspicio che di realtà» (p. 39). Anche come disciplina universitaria la Didattica generale stentava ad affermarsi perché era ritenuta dalla comunità scientifica come un ambito di ricerca secondario, inferiore alla stessa pedagogia, perché si interessava prevalentemente dell’insegnamento scolastico e quindi di qualcosa di pratico, di poco scientifico. Nell’Accademia italiana non poche erano le incursioni nel pedagogico sia sul piano empirico-sperimentale (la psicologia e la sociologia) sia su quello propriamente teorico e di fondamento (la filosofia, soprattutto nella sua propaggine di filosofia dell’educazione). Laneve, nella piena consapevolezza di questa marginalizzazione della Didattica come disciplina scientifica, avvertiva l’esigenza di rivedere il rap-

porto fra la ricerca didattica e la ricerca scientifica per individuare in quali ambiti la ricerca didattica doveva concentrarsi.

Era chiaro sin da allora a Laneve che la ricerca didattica non potesse fare a meno di considerare come sue fonti privilegiate l'esperienza degli insegnanti, un contributo assai importante, ma che veniva ignorato dai più a tutto vantaggio di una teorizzazione classica basata sulla ricerca di categorie *a priori* e dalla pretesa trascendentale. Laneve per raccogliere l'esperienza insegnativa dei docenti, per non disperdere questo patrimonio, non nella prospettiva attuale delle *best practices*, ma in quella ben più complessa della ricerca scientifica sull'insegnamento, propone la costituzione presso le sedi scolastiche dell'"Archivio dei beni didattici" che avrebbe dovuto costituire la banca dati per i ricercatori accademici. I tempi non erano ancora maturi per procedere in questa direzione, la Didattica come disciplina accademica necessitava di un'elaborazione teorica, andava costruita nei fondamenti. Sulla via della teorizzazione didattica senza dubbio la pratica insegnativa, veramente in quegli anni si parlava più di esperienza che di pratica, avrebbe rappresentato una fonte importante, ma, come già si diceva, era soprattutto necessario meglio circoscrivere quale fosse l'oggetto e il campo della Didattica come disciplina scientifica. Ed è proprio questo il compito della ricerca di Laneve nel decennio degli anni Novanta del Novecento. Nel corso di questo decennio, infatti, egli, oltre tanti altri contributi, pubblica il già citato testo *Per una teoria della didattica* e con un intervallo di quattro anni *Il campo della didattica* (Laneve, 1997).

La sistematizzazione della Didattica generale in *Per una teoria della didattica* muove dall'inevitabile rapporto/confronto tra questa disciplina e le *Scienze dell'educazione*.

Riprendendo G. Mialaret che, com'è noto, aveva sollevato il problema del rapporto fra la *Didattica* e le *Scienze dell'educazione* (Mialaret, 1978), al fine di un arricchimento reciproco, Laneve puntualizza quale dovesse essere, a suo parere, questo difficile legame e lo fa innanzitutto riflettendo sulle *Scienze dell'educazione* che sin dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento tendevano a sostituirsi alla *Pedagogia* come unica scienza dell'educazione.

Non era questa, da parte di Laneve, una pura esercitazione accademica, tutt'altro: «occorre avvertire – egli affermava – che la creazione di domini sempre più autonomi e specializzati del sapere educativo non comporta e non deve comportare un'esclusione di una riflessione più generale sull'educazione, che è per tradizione affidata alla pedagogia» (Laneve, 1993, p. 56). Sì, la Pedagogia, appunto. E per Laneve la *Pedagogia*, a cui per tradizione è affidata la riflessione più generale sull'educazione, ha il compito di leggere i contributi che provengono dalle *Scienze dell'educazione* per valutarne i

significati, per rilevarne i contributi, per coglierne il senso educativo. Pertanto, la riflessione sul rapporto fra la *Didattica* e le *Scienze dell'educazione* passa inevitabilmente anche dalla messa a punto della centralità della Pedagogia come indicatrice di senso del discorso sull'educativo. È in quest'ottica che Laneve recupera il contributo offerto dalle *Scienze dell'educazione* alla *Didattica* per la costruzione di modelli didattici che nel testo citato, *Per una teoria della didattica*, vengono presi in esame.

La ricostruzione dei modelli didattici mette in evidenza che il contributo delle *Scienze dell'educazione* alla *Didattica* è notevole. La filosofia dell'educazione, la psicologia dell'apprendimento, la sociologia dell'educazione, la tecnologia dell'educazione, le epistemologie delle discipline, la stessa pedagogia concorrono a definire l'ambito del sapere didattico, ma in questo modo, avverte Laneve, «la didattica si presenta come un sapere desunto da ambiti che le sono sostanzialmente estranei. Ciascun modello didattico, infatti, si configura come esito di una determinata impostazione (filosofica, psicologica, sociologica, tecnologica, e così via). Centrata sulla mutazione di elaborazioni teoriche, di schemi epistemologici e (metodo-)logici propri di altre scienze più forti (la psicologia, la tecnologia, ed ancora: la linguistica, la matematica...), la didattica viene prodotta per deduzione e, dunque, finisce con l'essere epistemologicamente colonizzata» (p. 125). È questo il vero problema: la scientificità della *Didattica*. È in questo senso che il contributo di Laneve è importante per la ricerca didattica e pedagogica *tout court*. Liberare la *Didattica* dalla colonizzazione, farne un sapere maturo e indipendente sul piano scientifico è il compito che Laneve si prefigge. Per andare oltre quella che Laneve chiama «la teorizzazione a sineddoche», occorre aprirsi ad una plurireferenzialità al fine di collegare la *Didattica* con i vari saperi che la innervano; questo processo, tuttavia, non è più dai saperi alla didattica, ma è la *Didattica* che fa sintesi dei diversi saperi acquisiti e che li elabora in proprio con una teorizzazione indipendente che diviene, appunto, scientificità didattica, «insomma non si è più disponibili ad un'utilizzazione che si caratterizza come consumo piuttosto che come acquisizione critica e produzione originale di conoscenze» (p. 126). Come si può facilmente intuire, il percorso scientifico intrapreso da Laneve non è assolutamente agevole. Si trattava di riconfigurare l'assetto epistemologico di una disciplina, la *Didattica*, sino ad allora considerata una cenerentola delle *Scienze dell'educazione* e della stessa *Pedagogia*, per introdurla con dignità nella cittadella scientifica.

Al centro dell'interesse della teorizzazione didattica di Laneve è l'oggetto di questa disciplina, l'azione di insegnamento scolastico e no, che ovviamente ha tra le sue fonti anche l'esperienza della prassi insegnativa dei docenti. La capitalizzazione dell'esperienza pratica, avvertita come esi-

genza, è, però, negli anni Novanta del Novecento solo teorizzata perché mancavano protocolli indagativi in grado di fare emergere i tratti distintivi della pratica e, dunque, una sua formalizzazione; questo si avrà solo più in là con le acquisizioni scientifiche anche di livello internazionale (Laneve, 2005). Tuttavia, avvertiva Laneve, «se, dunque, appare sempre più legittimato un impegno della ricerca didattica futura verso la formalizzazione dell'azione educativa e dell'esperienza dei docenti, esso può essere accettato come una delle piste, al più come la fase necessaria ed urgente, della ricerca stessa: non già come la sua via regia e giammai come esaustiva» (Laneve, 1993, p. 137).

Il contributo di Laneve alla teorizzazione didattica non si limita solo alla critica e alla ricostruzione della modellizzazione maturata nel corso degli anni, ma è propositivo, è elaborativo e trova nel «paradigma polireferenziale» (pp. 137-149) un interessante approdo.

In tale paradigma Laneve individua i diversi referenti della Didattica, la quale è ora non più passiva acquisitrice di ciò che è elaborato altrove, ma è la loro stella polare, è attorno ad essa che i diversi saperi ruotano offrendo il loro contributo. Filosofia dell'educazione, teoria del curriculum, epistemologia delle discipline, metodologia, analisi delle azioni insegnative, sociologia dell'educazione, psicologia dell'educazione, tecnologia dell'educazione, sono i referenti che nutrono il sapere didattico, lo alimentano costantemente, ma è la *Didattica* che poi li rielabora, che di essi ne fa sapere "altro", didattico appunto. Il "paradigma polireferenziale" è, per Laneve, sì, complesso ed ermeneutico critico; quindi, abbastanza articolato e difficile nelle diverse connotazioni, ma è soprattutto antiriduzionista ed è bidirezionalmente orientato. Con il «paradigma polireferenziale», «la didattica potrà configurarsi come un sapere con l'attitudine al rapporto multidisciplinare e interdisciplinare, non esaurentesi, cioè, nella disponibilità ad accogliere i contributi provenienti dai singoli referenti, ma tesa anche a dare qualcosa di proprio a questi» (p. 149).

La *Didattica* viene assumendo in questo modo una nuova dimensione nei suoi rapporti con la ricerca. Se nel passato il mondo della didattica e quello della ricerca erano lontani perché rappresentavano lo iato tra la teoria e la pratica, ora con il "paradigma polireferenziale" si apre una strada tesa a superare questo iato profondo «mediante la considerazione della didattica in un continuo e dinamico rapporto con l'attività di ricerca, in vista di indagare meglio il processo insegnamento-apprendimento e d'individuare le modalità per migliorare il processo stesso» (pp. 149-150).

È evidente che per Laneve la teorizzazione didattica deve essere elaborata con categorie e metodologie "nuove", "altre", rispetto a quelle della epistemologia tradizionale di matrice galileiana e cartesiana. Laneve è at-

tento alle postepistemologie le quali, com'è noto, rivolgono l'attenzione a fonti scientifiche non solo matematizzabili e quantificabili, ma anche qualitativamente apprezzabili (Laneve, 2003, pp. 161-163). Il richiamo alla ricerca didattica sempre collegata alla specifica situazione educativa, cioè alla scuola, spinge Laneve a considerare i luoghi in cui si insegna, si educa, come dei veri e propri laboratori di ricerca. L'alleanza tra i ricercatori accademici e gli insegnanti è un obiettivo presente nei lavori di Laneve in maniera sempre più massiccia dopo il testo che sinora abbiamo preso in esame, *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*.

1.2. La ricerca didattica tra riflessione teorica e dimensione pratica

Per qualificare la ricerca didattica e per farla uscire dalla condizione di minorità in cui essa era relegata, per attribuirle dignità scientifica, come dicevamo di una scientificità nuova, diversa, Laneve continua con le pubblicazioni successive a riflettere sulla teorizzazione didattica. Escono molti saggi (Laneve, 1997; Laneve 1998), ma in particolare è il testo *La didattica tra teoria e pratica* che rappresenta un altro punto di snodo cruciale nella elaborazione del pensiero didattico di Laneve.

Nella *Prefazione* egli, proprio nell'ottica della continuità di ricerca a cui si faceva riferimento, così si esprimeva: «Riprendere, ora, il tratteggio significa riproporre questioni, ridefinire concetti, risemantizzare termini, riformulare spiegazioni, capitalizzare esiti, precisare confini: insomma presentare una struttura teorica che possa raffigurare la complessità dell'azione d'insegnamento, qualificarne in senso scientifico la conoscenza e ripuntualizzare gli ambiti che articolano il campo di sapere, denominato Didattica (...), di cui si vuole sovente affermare una reale autonomia contro la riduzione di essa ad una molteplicità di didattiche differenziate [quelle disciplinari]» (Laneve, 2003). A distanza di anni, dunque, Laneve riprende la riflessione, in verità mai abbandonata soprattutto nel LARID¹, sulla teorizzazione didattica e lo fa nella piena consapevolezza che quel "paradigma poli-referenziale" non solo aveva trovato giustificazione scientifica, ma era anche sollecitatore di ulteriori scavi epistemologici. La dinamicità del sapere didattico era una conquista irreversibile soprattutto perché mai perdeva di vista la personalizzazione del soggetto che apprende, di cui deve favorire le capacità progettuali e le interpretazioni esistenziali. Un sapere, quello didat-

¹ LARID è l'acronimo di *LAB*oratorio di *R*icerca *D*idattica, costituito nel 1993 da un gruppo di pedagogisti all'interno dell'allora Dipartimento di *Scienze dell'educazione* dell'Università degli studi di Bari.

tico, non banalizzato né banalizzante, non semplificato né semplificante, dotato di senso, non scienista che «semantizza il processo di conoscenze/competenze/valori, rendendolo da casuale e banale a significativo ed organizzato nei mezzi e nei fini» (p. 8). Molti erano i problemi di natura scientifica da affrontare: la *Didattica* non deve essere “ancilla della tecnologia”, non deve essere confusa con qualsiasi attività di insegnamento, ma solo preferibilmente con quella scolastica (e anche universitaria [Laneve, 1996]) e molto altro ancora (per esempio il rapporto con le Scienze dell’educazione). Per tutti questi motivi il sapere della didattica, la sua elaborazione teorica e la sua configurazione teoretica devono consentire che dell’insegnamento si comprendano le pratiche e le azioni.

La *Didattica* va dunque sempre più orientandosi verso una scientificità elaborata, modellata, partendo dalle pratiche, dalle esperienze concrete di insegnamento. Essa si struttura come una scienza empirica centrale nella riflessione pedagogica e non solo in essa in verità: della processualità didattica si interessano diversi soggetti perché i luoghi del fare didattico si sono notevolmente ampliati nel corso del Novecento, soprattutto a partire dal secondo dopoguerra. Laneve mette bene in evidenza questa espansione del campo della *Didattica* tracciando in un testo denso e assai significativo, *Il campo della Didattica* (Laneve, 1997), le coordinate in cui l’agire didattico è presente.

La *Didattica* per Laneve sullo scenario del secondo millennio si immette con le seguenti caratteristiche:

- la significatività crescente dell’analisi delle pratiche d’insegnamento;
- l’imprescindibilità del legame con le discipline;
- l’indispensabilità del nesso con l’organizzativo, e, quindi, della centralità delle problematiche del management;
- l’irriducibilità dell’intervento didattico alle sole relazioni immediate [e] la necessità di considerare tutti i fattori dell’insegnare (...);
- la complessità della funzione docente (...) (Laneve, 2003, pp. 54-55).

Da queste puntuali perimetrazioni della *Didattica* in Laneve cresce l’esigenza di dare sempre più maggiore qualificazione scientifica a questa disciplina che ha per oggetto l’insegnamento. Potenziare gli studi sull’insegnamento vuol dire sforzarsi di capire ciò che veramente accade quando s’insegna, ma senza trascurare il senso e il valore educativo dell’atto insegnativo.

È per questo che la cornice di riferimento della processualità didattica, differenziata per campi e metodi, è rintracciabile nella individuazione del rapporto tra la *Didattica* e la *Pedagogia*, un tema da sempre caro a Laneve e che mai sarà messo tra parentesi anche negli studi successivi.

Nel corso della seconda metà del Novecento il notevole ampliamento delle aree dell'educativo (non più solo i fanciulli, ma gli adolescenti, gli adulti, le donne, i portatori di handicap, gli appartenenti alle culture "altre") e il conseguente dilatarsi degli orizzonti epistemologici delle *Scienze umane* nella loro declinazione di *Scienze dell'educazione* ha avuto una ricaduta di non poco conto sulla scienza pedagogica che è stata "costretta" a rivedere i propri statuti e i propri oggetti d'indagine. Il sapere pedagogico si può dire che sia diventato paragonabile ad un arcipelago, una sorta di enciclopedismo dell'educativo e così sono nate diverse branche della pedagogia: sociale, speciale, degli adulti, interculturale. Tra queste possiamo annoverare la *Didattica* la quale, senza dubbio, è la specificità pedagogica che ha avuto maggiore impatto nel mondo accademico e ciò è facilmente rilevabile anche dal notevole incremento delle cattedre di *Didattica generale* che si è avuto in particolare modo a partire dalla metà degli anni Ottanta del Novecento sino ad oggi.

Laneve, il primo docente ordinario di *Didattica generale* dell'Italia meridionale, pur ricercando e studiando una teorizzazione didattica specifica, non ha mai, però, perso di vista la esigenza di inserire la *Didattica* nel vasto alveo del pedagogico al fine di evitare riduzionismi pericolosi che nel caso della *Didattica* potevano sfociare in un efficientismo pragmatico, anzi pragmatista. Laneve ritiene positivo che la *Pedagogia* si sia articolata in molti ambiti specifici, è questa una ricchezza del pedagogico, ma la *Pedagogia* per evitare di farsi mera tecnica dell'educazione mai deve trascurare di coglierne «il senso totale ed unitario, che va al di là dei significati propri di ciascuna scienza dell'educazione (...). Mettere a fuoco l'educazione nelle sue connotazioni essenziali, individuarne la natura, svolgerne i tratti è quanto la *Pedagogia* è tenuta a fare» (p. 61).

Se, dunque, alla *Pedagogia* si deve riconoscere la metadimensione della riflessione sull'educazione, quindi deve essere un sapere fondante, critico ed ermeneutico, quale sarà il rapporto che la *Didattica* deve avere con questo metasapere?

Laneve per rispondere a questo quesito di densa rilevanza epistemica ripuntualizza la scientificità della *Didattica* e afferma che essa «si precisa come un sapere eminentemente normativo, come sapere modificativo, i cui paradigmi sono quelli delle scienze pratiche come lo sono la morale, la politica, la medicina e la pedagogia» (p. 74). Ma la *Didattica* se è vero che si serve dei paradigmi delle scienze pratiche, è anche vero che non rinuncia ai paradigmi delle scienze descrittive perché essa studiando l'insegnamento di questo deve averne contezza oggettiva spiegabile, dimostrabile, calcolabile, descrivibile.

Per la *Didattica* allora occorre avere più paradigmi: quelli propri delle scienze pratiche e quelli delle scienze empirico-descrittive-naturalistiche. Il

fenomeno insegnamento è complesso; ha sì, ciò che può essere osservato, ma anche il non detto e quindi ciò che appartiene alla misteriosità del soggetto in apprendimento, il quale può rispondere come può anche non rispondere agli stimoli didattici e dunque apprendere o non apprendere. E se questo attiene all'istruzione, per l'educazione la complessità aumenta. I due termini, istruzione ed educazione, non possono essere posti su poli nettamente separati perché, sostiene Laneve, «qualunque tentativo di dicotomizzare i due termini si risolverebbe non solo in una notevole confusione interpretativa, epperiò operativa, ma soprattutto in uno snaturamento assai pericoloso per entrambi» (p. 76).

Non è possibile per Laneve pensare che possa esserci un'istruzione senza educazione perché «un insegnamento fuori da un orizzonte di senso cadrebbe nella rete dell'insignificanza dell'apprendimento del sapere e del didatticismo vuoto e immotivato» (p. 76). Questa presa netta di posizione è anche dovuta alla matrice personalistica che Laneve accetta come guida nelle ricerche che conduce. Non a caso egli sottolinea che «il perno unificante e garante di autenticazione in senso educativo dell'insegnamento-apprendimento è – e rimane – riferito all'idea della persona come soggetto libero, impegnato in un compito-processo di conquista di sé, in un cammino iscritto nella storia e sfociante nella Trascendenza» (p. 76).

Da qui deriva che l'azione didattica è anche educativa e se la *Didattica* si allontana dalla *Pedagogia*, non solo si riduce a tecnica dell'istruzione, ma fa un grave danno alla stessa teorizzazione didattica perché la priva di teorizzazione pedagogica.

La *Didattica*, per Laneve, deve avere chiarezza delle ragioni dell'istruire, non deve mai smettere di riflettere sul significato e sul senso dell'educabilità dell'uomo, mai deve rinunciare ai valori che devono sostanziare l'azione didattico-educativa.

Laneve, proprio perché vede il rapporto docente-discente come un rapporto fra persone, ritiene che debba esserci «una connessione radicale fra Pedagogia e Didattica» (p. 78). La *Pedagogia* orienta la *Didattica*, la contestualizza nell'educazione, le fornisce una teoria pedagogica, le dà orizzonti antropologici, sguardi progettuali, riflessioni critiche.

«Per tutto questo – ribadisce Laneve – posso affermare che la *Didattica* può legittimamente configurarsi come scienza pedagogica» (p. 79) senza che sia subordinata alla *Pedagogia*. Tra *Pedagogia* e *Didattica* vi è scambio e dialogo continuo, esse dal loro intrecciarsi si arricchiscono reciprocamente.

Lo scambio dialettico con la *Pedagogia* non impedisce alla *Didattica* di soffermare l'attenzione sullo specifico oggetto d'indagine conquistato e difeso: l'insegnamento.

Laneve circoscrive ulteriormente la specificità della *Didattica* nell'azione insegnativa in classe scolastica o in aula universitaria e poi apre la ricerca alla pratica come strumento privilegiato per la teorizzazione didattica soprattutto in funzione della formazione degli insegnanti. Su quest'ultimo aspetto la ricerca di Laneve presenta non poche istanze innovative di una certa rilevanza. Proprio per questa particolare connotazione innovativa a livello nazionale e internazionale il richiamo alla "pratica" sarà oggetto di un intero paragrafo, il successivo.

Ora analizziamo le precisazioni di Laneve riguardanti l'agire didattico in classe scolastica e in aula universitaria.

Per quanto riguarda la didattica d'aula Laneve, pur consapevole della crisi della "lezione frontale" nell'era supertecnologica, è convinto che «si tratta non tanto di riproporre il tradizionale setting d'aula quanto di reimpostarlo individuando quelle cifre di qualità in grado di rilanciarlo» (pp. 81-82) e ritiene che «una didattica si dice di qualità se sa dare risposte soddisfacenti ai problemi della sintonizzazione fra Didattica generale e discipline, se sa soddisfare i bisogni dei discenti in relazione agli standard culturali da conseguire e se gli insiemi degli aspetti che la caratterizzano interagiscono opportunamente tra loro» (p. 82). Come si vede, la maturità del ricercatore sa cogliere i punti cruciali sui quali e dai quali elaborare la teoria e, quindi, far progredire la teorizzazione.

Il contesto e il clima sociale della classe diventano il laboratorio per una didattica d'aula basata sull'interazione e lo scambio sociale e Laneve sottolinea «l'importanza di governare i sistemi di regole che sono sottese alle interazioni d'insegnamento-apprendimento nella classe (sia fra insegnanti e allievi e sia tra gli allievi)» (p. 89).

Tra queste regole rientra, senza dubbio, la relazione insegnante-discente ritenuta da Laneve fondamentale per sviluppare una didattica efficace e qualitativamente elevata. La relazione è intessuta di aspetti molteplici, tutti di rilievo: essi riguardano la sfera affettiva, interattiva, emotiva e ovviamente cognitiva. Nessuna tra di esse deve prevalere perché nel processo insegnamento-apprendimento tutte contribuiscono alla riuscita del processo insegnativo, al contrario di quanto riteneva la pedagogia scienziata e cognitivista. L'attenta e rigorosa analisi scientifica di Laneve, sulla scorta di quanto i sostenitori dell'intelligenza emotiva avevano evidenziato e andavano propagando nelle comunità accademiche, giungeva alla conclusione secondo la quale deve essere posta dall'insegnante una gran cura didattica «perché favorisca, nel discente, l'autoconsapevolezza dei propri sentimenti, affini la capacità di gestire le emozioni, ne promuova l'automotivazione, ne desti la percezione emozionale altrui, ne solleciti la gestione delle relazioni interpersonali» (p. 91). Da questo consegue che le pratiche didattiche devo-

no preoccuparsi di sviluppare una relazione diversa che ponga al centro l'allievo con tutte le sue componenti: biologiche, psicologiche, sociali. Una didattica d'aula attenta alla dimensione affettiva sì, ma che sappia giocare sapientemente tra la logica dell'intelletto e la logica dell'apprendimento. Dimensione emozionale e dimensione del controllo sono da Laneve ritenute indispensabili per una didattica d'aula «in cui la persona o le persone interessate dovrebbero trovare, tutte (e ciascuna), l'opportunità concreta di sperimentare relazioni, discussioni, riflessioni, proposte, realmente ispirate a principi e modalità di libertà, autonomia, dialogo, riconoscimento di spazi, rispetto di ruoli, valorizzazione di iniziative» (p. 98). In particolare, Laneve punta l'attenzione sulla comunicazione che nella relazione insegnante-discente acquista notevole importanza. Della comunicazione viene ad essere preso in considerazione né l'aspetto meramente informativo né quello divulgativo bensì il «*docere* (spiegare), il *movere* (spronare, sollecitare, richiamare) (...), il *delectare* (far provare piacere, epperò porre le premesse per continuare ad apprendere)» (p. 102).

La comunicazione didattica è, per Laneve, non solo basata sulla razionalità tecnologica, che è sempre pronta a prendere il sopravvento, ma deve essere arricchita di tutte le componenti che contribuiscono a formare e a educare la persona umana.

Non vi è comunicazione, tuttavia, senza contenuti e senza maestri. Per i primi Laneve rimarca l'importanza delle conoscenze, delle abilità e delle competenze a cui mai devono mancare i valori che ad essi sono sottintesi, mentre per i docenti il Nostro tratteggia un *identikit* che rileva la capacità interpretativa, il delicato tratto relazionale, la piena padronanza nel modulare il passaggio dal sapere scientifico al sapere da apprendere, la competenza retorica, l'atteggiamento di ricerca, la disponibilità a collaborare con i colleghi, la ricerca di una pluralità di offerte didattiche. Ma soprattutto il docente deve essere una persona matura sul piano umano, consapevole del tempo storico che vive e aperto al cambiamento, a favorire l'incontro, a sollecitare e a promuovere la libertà come "dovere di essere" per garantire il "diritto ad essere".

1.3. Le frontiere della Didattica: insegnare in Università

Sin dalla costituzione del LARID² Laneve rivolge la sua attenzione anche alla Didattica in Università e in questo è sollecitato dai cambiamenti normativi repentini che andavano rivoluzionando la struttura tradizionale dell'Università italiana. Dapprima la sostituzione del Corso di Laurea in

² Vedi nota n. 1.

Pedagogia con il nuovo Corso in Scienze dell'Educazione e poi successivamente la Riforma strutturale di quasi tutti i corsi di laurea (ex lege 509/99) non potevano non avere ripercussioni anche sull'attività didattica dei docenti universitari legata da sempre alla lezione/conferenza. Le principali pubblicazioni, già richiamate, dedicate in parte anche alla didattica universitaria, *Didattica in Università*, *Il campo della didattica*, *La didattica tra teoria e pratica* contribuiscono a meglio fissare i punti nevralgici della teorizzazione didattica e non solo per il campo tradizionale della Scuola, ma anche dell'Università e dell'extrascuola.

Tra le ragioni del ripensamento della didattica universitaria vi erano le avvertite esigenze di «liberare la didattica (universitaria) dalle secche dell'autoreferenzialità e della routine, non poco diffuse nei singoli insegnamenti, e di rimuovere inerzie e sedimenti insegnativi per schiuderla a forme più articolate, coordinate e dotate, possibilmente, di elevate cifre innovative (...) o semplicemente migliorative sotto il profilo della qualità» (Laneve, 1996, p. 9).

Le trasformazioni degli ordinamenti universitari per non essere gatto-pardescamente vanificate richiedevano una messa in discussione da parte del docente del proprio modo di fare didattica e altresì aprivano la ricerca a modi diversi di insegnare in Università (attività di laboratorio, tirocinio, tutorato e quant'altro). L'accresciuta popolazione studentesca, la variegata provenienza sociale e scolastica degli studenti, mettevano in crisi la tradizionale didattica universitaria che non era più in grado di rispondere ad una "utenza" altra rispetto a quella di sempre. Ecco, dunque, la necessità, avvertita da Laneve, di rivedere e ripensare la didattica universitaria.

Egli avvierà questo processo, come abbiamo detto, con la costituzione del LARID, ma le tappe successive sono fondamentali per mettere a fuoco gli snodi nevralgici della teorizzazione didattica nella prospettiva del rinnovamento e dell'ampliamento del campo di applicazione.

Nelle conclusioni della *Didattica in Università* Laneve è perfettamente consapevole di avere appena avviato la riflessione su di un terreno difficile e spigoloso e questa consapevolezza traspare nella focalizzazione, ancora una volta, di alcuni aspetti del difficile rapporto fra didattica e ricerca, arricchito anche dalle sollecitazioni a cui abbiamo precedentemente fatto riferimento.

La teorizzazione didattica richiedeva paradigmi diversi dai soliti. Laneve intendeva procedere sulla strada che andava oltre la polarizzazione fra didattica e ricerca affinché questi due mondi s'incontrassero in un *continuum* alimentato da istanze pratico-teoriche e teorico-pratiche.

Ne *Il campo della didattica*, a distanza di quattro anni dal precedente testo, Laneve riprende la riflessione sulla didattica universitaria e pur ricono-

scendo che qualche timido passo in avanti era stato fatto, riaffermava, altresì, che permanevano, e non poteva essere diversamente, le resistenze pregiudizievoli nei confronti della didattica ritenuta non solo inferiore alla ricerca, ma riferibile solo alla formazione scolastica di livello elementare e tutt'al più estendibile alla fascia di età adolescenziale. L'insegnamento universitario era ancora un "professare" rivolto a quei pochi che per il loro *background* erano in grado di comprendere. Tutto ciò, sottolineava Laneve, contrastava con i punti qualificanti dell'Università d'oggi che ha una *mission* diversa dal passato. Professare senza rendersi conto delle esigenze dell'utenza significa offrire un servizio non all'altezza del compito; è il tradimento di un insegnamento universitario democratico. Nella prospettiva del cambiamento in atto nell'Università italiana, già abbastanza evidente in quegli anni, per Laneve era giunto il momento di operare «un salto di qualità, che dia un'adequata legittimazione alla didattica come sapere autonomo e che le permetta di liberarsi dai lacci di una concezione(-mentalità) che fa della competenza didattica una variabile aggiuntiva, di tipo individuale (...), del compito dell'insegnamento universitario» (Laneve, 1997, p. 80).

Tra gli indicatori di questo cambiamento Laneve si sofferma su:

- la cultura scientifica che deve essere potabile per un proficuo apprendimento;
- l'attenzione da rivolgere al destinatario;
- il sapere (risemantizzato) e i nuovi saperi;
- l'organizzazione della didattica;
- i corsi/seminari centrati sulle abilità di studio;

Questi indicatori necessitano ovviamente di metodi "nuovi":

- percorsi personalizzati;
- la discussione;
- seminari di approfondimento;
- corsi di recupero;
- laboratori;
- ricerche guidate;
- analisi di casi.

Ma anche l'organizzazione non è meno importante per la innovazione didattica; occorre facilitare la frequenza per garantire l'esercizio del diritto allo studio, quindi:

- corsi meno numerosi;
- più laboratori;
- corsi suddivisi per moduli (pp. 79-90).

Un altro aspetto qualificante della didattica universitaria è la didattica tutoriale che nella Università di massa assume particolare rilevanza.

La figura del *tutor* per motivi storico/culturali non presente nella tradizione universitaria italiana è particolarmente richiesta per le nuove modalità didattiche che l'Università si è data negli ultimi anni.

Il *tutor* svolge una didattica individualizzata, è una guida, rappresenta «uno strumento per intervenire sull'autonomia fra qualità dell'istruzione e massificazione della Università per ripristinare quell'interazione-dialogo fra studenti e docenti che negli anni si è venuto progressivamente indebolendo» (p. 92).

La didattica tutoriale valorizza le differenze, svolge funzione di coordinamento, di raccordo fra i diversi momenti formativi. Laneve per rimarcare la specificità della didattica tutoriale (è fatta di accoglienza, di accompagnamento intelligente, di valutazione come promozione) ritiene che non tutti possono praticarla. Occorre personale specializzato nell'attività tutoriale che sia in grado di accompagnare la formazione del giovane studente e che sappia orientarlo.

Ne *Il campo della didattica* Laneve non si limita solo a prendere in considerazione la didattica universitaria frontale dei corsi curricolari, ma anche quella a distanza (pp. 130-132) così come non trascura la didattica per gli adulti (pp. 103-129), per l'Università della terza età. Non ci soffermiamo su queste didattiche, ci limitiamo a segnalarle per evidenziare la completezza della riflessione di Laneve in merito alla teorizzazione didattica.

Il lavoro di scavo profondo nella ricerca di nuovi paradigmi per la riflessione sulla didattica universitaria, sempre continuamente e costantemente presente nella produzione scientifica di Laneve, trova un suo approdo significativo proprio nel già citato testo *La didattica tra teoria e pratica*. In esso Laneve, alla luce delle nuove disposizioni di legge sull'autonomia universitaria intervenuta nel frattempo, riprende il discorso sulla esigenza di rivedere le istanze della *Didattica* che, a suo parere, occorre distinguere in questo modo:

- in riferimento ai curricoli (aspetto istituzionale);
- riguardo alla didattica vera e propria; processo insegnamento-apprendimento;
- la *Didattica* come sapere scientifico, come disciplina autonoma.

Per quanto riguarda gli aspetti istituzionali Laneve tratteggia i processi di Riforma intervenuti (in particolare, la già citata L. 509/99), ne sottolinea i riflessi sulla *Didattica* come disciplina e ne richiama le sfide per un insegnamento universitario di qualità.

Si può ovviare al basso grado della didattica universitaria ponendo attenzione alla:

- produttività: pedagogia per obiettivi;
- processualità: insegnamento basato sul processo più che sul prodotto;

- modularità: flessibilità degli itinerari didattici;
- laboratorietà: insegnamento come esperienza pratica;
- contrattualità: la pedagogia del contratto;
- l'organizzatività: la dimensione organizzativa è assai importante per la razionalizzazione dei corsi;
- la relazionalità: colloqui accuratamente preparati da docenti e allievi.

Tutte queste sono dimensioni didattiche di notevole interesse che Laneve approfondisce con cura scientifica, ma tra le righe si nota che ai fini di una teorizzazione didattica più matura, non solo universitaria, ma complessiva, il Nostro avverte l'esigenza di esplorare nuove strade, nuove piste di ricerca appena qua e là sinora accennate: l'analisi della pratica educativo/didattica presso le "comunità di pratiche".

E sarà su questi temi che la riflessione di Laneve d'ora innanzi si concentrerà.

2. La pratica educativa come fonte della ricerca Didattica

«Il momento dell'analisi, scrive Laneve, può essere considerato come uno dei tratti caratterizzanti della ricerca scientifica contemporanea, nonché il passo preliminare e il valore qualificante di qualsiasi proposta d'intervento educativo» (Laneve, 2005, p. 5). In queste parole si avverte la maturata esigenza, da parte di Laneve, di andare oltre una teorizzazione didattica insoddisfacente perché non è riuscita a incidere nelle prassi quotidiane d'insegnamento né tantomeno a formalizzare le migliori esperienze didattiche (le "buone pratiche") per renderle ripetibili.

Il modello scientifico dell'analisi della pratica d'insegnamento si presenta, dunque, come una possibilità ulteriore per capire la complessità di cui l'insegnamento si connota e Laneve si orienta nella sua ricerca verso questo paradigma, ma lo fa con cautela e con vigile attenzione critica per evitare di assorbire passivamente modelli culturali d'oltralpe estranei, o per lo meno molto lontani, rispetto alla tradizione italiana nei confronti della quale il Nostro non abdica né intende disconoscere.

A Laneve non sfugge affatto che l'analisi della pratica educativa è soprattutto di matrice europea (Francia, Svizzera, Belgio) e americana (USA e Canada) e, quindi, che in queste ricerche vi è molto di descrittivo e di analitico. La decostruzione della pratica mira a metterne in evidenza le dinamiche esplicite ed implicite, gli aspetti legati alla situazione in cui il fare insegnativo si svolge, le fasi creative e routinarie.

Lo studio della pratica comporta inevitabilmente cambi di paradigma, nuove modalità interpretative del rapporto teoria/pratica. Dalla prescrittività deduttiva si passa all'induzione/osservativa.

Laneve, come dicevamo, senza dubbio, è in linea con queste nuove metodiche d'indagine, ma avverte che non si «deve cadere nelle secche di una fiducia acritica dei dati osservati, epperò nella sottovalutazione della complessità degli eventi didattico-educativi» (p. 8). Viene fuori in questo modo lo studioso attento a non propendere acriticamente per una metodologia importata dalla cultura scientifica non italiana. Laneve non rinuncia, insomma, alla sua formazione di teorico della *Didattica*, anche se si apre al sapere pratico e riconosce che «la Didattica non si configura più, o soltanto, come mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, ma piuttosto come una scienza che si costruisce *anche* sulla riflessione sistematica delle pratiche, degli eventi e dei processi educativi *tout court* e, dunque, si profila come una scienza empirica, sempre più impegnata nell'affinamento delle proprie metodologie e nella ricerca di approcci sempre più congruenti» (p. 9). Quell'anche in corsivo è molto significativo: la dimensione teorica non è messa tra parentesi, affatto. Semmai è il “paradigma applicazionista” che è messo in discussione. Si tratta, per Laneve, di arrivare ad una teoria, sì, sempre teoria, che, però, parta dalla pratica, conosca l'oggetto specifico della *Didattica*, l'insegnamento, di cui studia le azioni nei contesti in cui si verifica. Non è, dunque, puro empirismo, è, invece, una nuova metodica che porta ad una nuova formalizzazione teorica.

L'incontro con i “pratici”, gli insegnanti osservati, fa sì che questi ultimi non siano più i destinatari delle teorie degli applicazionisti, ma dei collaboratori di ricerca e dei coelaboratori di teorie sull'insegnamento. Da questa “alleanza” nascono interessanti stimoli per la riflessione di Laneve che troveranno nelle ricerche successive ulteriori formalizzazioni e messe a punto.

La elaborazione concettuale della pratica educativo/didattica è, come abbiamo visto, al centro dell'attenzione di Laneve. Egli affina sempre più questo paradigma e giunge ad una strutturazione di esso in anni e anni di studio. In un testo “robusto” del 2010 da lui curato, *Dentro il fare scuola* (Laneve, 2010), Laneve porta a un primo compimento un percorso che si è articolato in diverse tappe, irte di difficoltà epistemologica, ma che gli hanno consentito di focalizzare con maggiore puntualità l'analisi delle pratiche muovendo dall'assunto che «la pratica è un fare che cerca la sua teoria» (p. 7). In questa ricerca Laneve si addentra sempre più e si arricchisce delle acquisizioni della più matura ricerca pedagogica e delle Scienze dell'educazione. Non a caso ritiene che l'espressione “analisi delle pratiche” sia polisemica, essa, infatti, si riferisce a varie concezioni teoriche. In linea di continuità con le puntualizzazioni della prima concettualizzazione, Laneve ri-

badisce che i modelli ai quali fa riferimento per l'analisi delle pratiche sono quelli «interazionisti e integratori che intrecciano diverse variabili riguardanti, al tempo stesso, gli insegnanti, il discente, l'interazione fra i due, il contesto ecc.» (p. 14).

Tutte le variabili della pratica devono essere tenute in gran conto, non è possibile escluderne alcune perché l'analisi sarebbe formalmente viziata e parziale. La complementarità degli approcci è una risorsa per la ricerca e non un suo limite. Con l'analisi della pratica si vogliono formalizzare i saperi che attengono al fare, i *modi operandi et agendi* e le ermeneutiche di essi. Azioni, attività, gesti, modalità relazionali, buone pratiche, sono sotto osservazione, sono sotto le lenti del ricercatore, il quale deve sforzarsi di fare emergere non solo il detto, ma anche il non detto, dinamiche esplicite ed implicite. Il tutto però deve avvenire tenendo presente che, se è vero che «l'analisi implica un'operazione di divisione, di frammentazione e di parcellizzazione» è anche vero, e qui emerge il pedagogista personalista, che mai bisogna perdere di vista l'insieme dell'azione insegnativa per coglierne il significato più vero, perché sempre riguarda un rapporto fra essere umani.

I diversi approcci ovviamente non escludono che possa esserci in futuro un paradigma unico di analisi, ma Laneve ritiene che la ricerca non abbia maturato una linea condivisa e, quindi, che sia utile e, forse, necessario che coesistano linee diverse soprattutto nella metodologia d'indagine.

Dall'analisi dei diversi approcci (pragmatico, ergonomico, cognitivistico, clinico, etnometodologico, fenomenologico, narrativo-biografico, decostruzionista, microsociologico, *evidence-based research*) Laneve evidenzia, appunto, che essi spesso s'incrociano, senza trovare un momento di sintesi, e che sono stati utilizzati non solo ai fini della ricerca sull'insegnamento, ma anche come dispositivo per la formazione degli insegnanti. Si è così venuta a creare una sovrapposizione tra la ricerca e la formazione che, a parere di Laneve, andrebbe evitata così com'è per giungere, invece, a collegamenti più espliciti tra la conoscenza dell'insegnamento e le ricerche sulla formazione degli insegnanti.

I diversi approcci, inoltre, corrono il rischio del riduzionismo perché tendono a leggere la realtà educativa da una sola prospettiva, impedendo al ricercatore di avere quella visione d'insieme che per la comprensione del fenomeno educativo è di vitale importanza.

Proprio perché convinto di questo pericolo del riduzionismo, Laneve, nella avvertita necessità degli approcci plurimi per lo stato attuale della ricerca, mai rinuncia alla individuazione di criteri che diano coesione interna alla ricerca stessa, senza dei quali essa potrebbe incorrere non solo nel suddetto riduzionismo, ma anche nella dispersione e nella frammentazione. Egli a tal proposito così si esprime: «un gruppo di analisi può essere una

comunità di ricerca co-costruttrice di senso in un quadro liberamente scelto purché non venga mai meno il rispetto per le persone e il rigore nella procedura» (p. 31).

Un'altra "avvertenza", sottolineata da Laneve, è la non confusione tra l'attività di ricerca e la valutazione su ciò che si osserva. Chi analizza l'insegnamento lo fa esclusivamente per motivi di ricerca, ovvero per capirne le strutture fondanti, e non certo per valutare il lavoro degli insegnanti, compito non rientrante nelle finalità del ricercatore.

Molte sono le puntualizzazioni di Laneve sull'analisi delle pratiche e ciò conferma quanto detto in precedenza: l'analisi delle pratiche è ad uno stadio, senza dubbio, importante, ma molto cammino c'è ancora da fare perché dubbi e perplessità accompagnano le conquiste di ricerca sinora raggiunte.

Tra le diverse modalità di lettura della pratica insegnativa, Laneve nel testo *Dentro il fare scuola* riprende un filone di ricerca da lui mai effettivamente trascurato: la scrittura come pratica educativa e come testimonianza da parte degli insegnanti. Poiché questo è un tema molto caro a Laneve, lo tratteremo a parte e vedremo come esso sia stato sempre presente nel suo percorso di ricerca, anche se con metodologie e finalità diverse nel tempo.

3. La scrittura come espressione di testimonianza educativa

«La scrittura – afferma Laneve – è una presa di distanza, una buona distanza, la giusta distanza. Aiuta non solo a mettere ordine nelle pagine, ma anche nella testa: è rendere chiaro ciò che è confuso, ciò che è opaco. Il soggetto non è solo esplicito, ma anche quello implicito, inconscio, profondo» (Laneve, 2009b, p. 11). La rilevanza della scrittura che emerge da queste parole assume ancora più pregnanza se si sposta, come fa Laneve, l'attenzione sulle ricadute educative e formative della pratica della scrittura. Nel percorso di ricerca di Laneve, nell'ultimo decennio, scrittura ed educazione si ritrovano sul terreno dell'analisi della pratica educativa che, come si vede, ancora una volta assorbe molte energie per meglio capire l'insegnamento. Accedere al sapere pratico, alle conoscenze pratiche degli insegnanti, è l'obiettivo della ricerca educativa e didattica più matura a livello internazionale e per il perseguimento di tale obiettivo la scrittura degli insegnanti viene ad assumere un ruolo privilegiato.

L'esito ultimo della ricerca di Laneve non è comunque sganciato dal percorso intrapreso molto tempo prima. Si può dire che la sua pista di ricerca sulla didattica esprima un *continuum* proprio sulla parola/scrittura, dapprima esaminata nelle espressioni retoriche (Laneve, 1981), nella prospekti-

va di educazione linguistica (Laneve, 1987; Laneve 1994), e infine nella pratica della scrittura come espressione di testimonianza educativo/insegnativa (Laneve 2009b) e addirittura come strumento di formazione da ricercatore in campo educativo (Laneve 2009a).

In tutte queste diverse, ma, tuttavia, confluenti strade di ricerca Laneve mai trascura l'aspetto educativo finalizzato alla promozione della persona, sia che di essa si sottolinei la capacità locutoria sia la testimoniabilità scritta. La parola ha comunque un valore aggiunto come espressione dell'umano, come "cifra" dell'umano che è nell'uomo. Il tema della veridicità è presente come un *fil rouge* che connota l'essere come persona. L'oralità e la scrittura in funzione educativa devono tendere alla parola franca contro i fariseismi di coloro che si nascondono dietro giri di parole per obliare la verità. La mancanza di senso che caratterizza la postmodernità ha nella parola oscura, orale e scritta, un supporto notevole. La *parresia*, cioè la parola franca, è un obiettivo educativo ricercato, voluto e insistentemente riproposto da Laneve.

Nella prospettiva della *parresia* la scrittura rappresenta, senza dubbio, uno straordinario mezzo, una sorta di cartina di tornasole. È attraverso la scrittura che si coglie il significato delle cose, è con essa che il pensiero narrativo è capace di richiamare il proprio o l'altrui vissuto o, meglio, il proprio vissuto integrato con quello dell'altro.

La scrittura degli insegnanti serve per far emergere il sé insegnante, il passaggio dall'io al sé insegnante, ovvero dall'io esperienziale soggettivo al sé generalizzato e, dunque, teorizzabile per la comprensione del concreto fare educativo/insegnativo.

Come dicevamo, l'attenzione di Laneve è rivolta a far emergere il sapere pratico dell'insegnante attraverso la scrittura. Ma quale scrittura? Laneve nella sua ricerca non si sofferma tanto sulle scritture "burocratiche" (i documenti scolastici ufficiali: registri, verbali, programmazioni ecc.), bensì su quelle scritture da lui definite del "tempo rubato", ovvero le «microbiografie, composte di pagine sparse, di appunti autografici e eterografici, contenenti, certo, sensazioni, impressioni, note, osservazioni (relative alle difficoltà didattiche incontrate, ai modi possibili per superarle, ai rapporti con i colleghi ecc.), trascritte, però – si badi – su sollecitazione da parte del ricercatore, anche se tutte prodotte per libera scelta» (Laneve, 2009b, p. 117).

La scelta metodologica di Laneve è indice del superamento di una certa impostazione di ricerca molto adoperata anche nella storia dell'educazione che ha avuto e che ha nella "cultura materiale" un punto di riferimento importante per far emergere il peso del controllo sociale sul singolo, del potere costituito sull'individuo. A Laneve, invece, ciò che preme è che finalmente anche in ambito educativo e didattico si abbia contezza delle rappre-

sentazioni che gli insegnanti hanno del proprio agire didattico e non certamente per esprimere su di essi giudizi valutativi, ma solo per fornire alla ricerca educativa ulteriori elementi per meglio comprendere la pratica educativo/didattica.

Laneve, da attento e raffinato ricercatore qual è, non cade nell'errore di identificare la pratica scritta con la pratica didattica reale; ha consapevolezza che le scritture del "tempo rubato" «sono surrogati narrativi dell'esperienza; non sono la pratica didattica» (p. 136). La non oggettività di queste fonti, egli afferma, «è un dato costitutivo. Si tratta di fonti contemporanee alla ricerca più che all'evento, epperò costruite e parziali» (p. 136). Non di meno Laneve sottolinea la personale connotazione di queste scritture che racchiudono mille esperienze, incontri, rapporti, formazione e via dicendo e, dunque, che esse devono essere considerate nella loro peculiarità e nella loro parziale attendibilità. Malgrado la giusta prudenza con la quale accostarsi per "leggere" le scritture degli insegnanti, Laneve, tuttavia, ne esalta la valenza di testimonianza, che sia pur soggettiva, è fonte importante per far emergere quella pratica insegnativa sinora trascurata dalla ricerca educativa.

La piena consapevolezza del limite delle scritture del "tempo rubato" per la oggettività della ricerca, sollecita Laneve a ipotizzare un vero e proprio progetto per la formazione alla scrittura della propria esperienza da parte degli insegnanti affinché essi sappiano leggere le situazioni didattiche vissute e sappiano trascrivere ciò che è utile al ricercatore per analizzare e capire la pratica insegnativa.

In tale prospettiva, Laneve ipotizza un progetto di formazione per i docenti che abbia «l'intento di far scrivere all'insegnante, secondo un approccio centrato sulla persona di matrice rogersiana, una *biographie didactique* (...), che può andare dal racconto delle proprie fatiche alla narrazione intesa a far emergere la propria capacità di gestione della classe, dall'esplicitare il modo di sentire la propria funzione educativa all'esposizione di prendersi cura come istanza per la riflessività onde affinare competenze, dal rammentare le pratiche come formazione professionale al descriverle per farle conoscere, e così via» (p. 143).

Queste finalità, per Laneve, si possono perseguire utilizzando non più le "scritture del tempo rubato", ma "scritture legittimate" e non burocratiche. In esse l'insegnante dovrebbe «mettere sulla carta, dunque, non solo quello che si è fatto (che poi è la conoscenza pratica), ma anche quello che si è pensato di fare e che si è fatto e quello che si è pensato di fare e non si è fatto» (p. 146). È, senza dubbio, un progetto ambizioso perché ricostruire l'esperienza dell'insegnare in un certo qual modo vuol dire ripensare e ricostruire la processualità epistemica presente nell'azione insegnativa.

Attraverso queste scritture l'insegnante prende coscienza del sé insegnante per esprimere il sé professionale. È facile intuire che il progetto di Laneve richiede una formazione dell'insegnante alla scrittura parresiacca, una scrittura disvelatrice, autoanalizzante e che, per quanto riguarda l'insegnante-donna (cioè, la maggior parte) diventa anche di genere; quindi, una scrittura che non può trascurare ciò che la letteratura di genere in tutti questi anni ha prodotto.

Laneve offre anche interessanti indicazioni tematiche per queste scritture «legittimate» (pp. 151-160) che sono strumentali ad un itinerario di formazione alla scrittura che deve promuovere un processo di mentalizzazione affinché «le pratiche possono diventare idee; le esperienze concetti; le conoscenze teorie e saperi» (p. 160).

La scrittura per la formazione è un tema ripreso da Laneve anche in un testo dello stesso anno di quello precedentemente citato, *Imparare a fare ricerca* (Laneve, 2009a), nel quale, però, il soggetto in formazione è il dottorando di ricerca. La scrittura, in questo caso, è un momento importante per la formazione del dottorando perché gli consente di avere autoriflessività con un senso di distacco dall'esperienza che vive. Questo distacco permette di ricominciare un percorso, di ristrutturarsi, oltre che maturare l'esigenza della cura di sé. Afferma Laneve che in tal modo «si conferma la densa rilevanza della scrittura: formalizzare il pensiero, rendere chiaro ciò che tale non è, rappresentandolo con simboli» (p. 18). Con la scrittura il dottorando non solo avvia un percorso di autoriflessività e di disvelamento, ma si crea «un luogo in cui ritirarsi, di tanto in tanto, dalla scena per osservarla da lontano; è proprio questa condizione di guardare a distanza che lo fa essere attore a pieno titolo sulla scena del ricercare» (p. 19). Dunque: la scrittura fa sì che il dottorando prenda coscienza del sé professionale che sta costruendo. La scrittura, però, è anche fonte per conoscere le pratiche del processo di formazione del dottorando e, quindi, diventa materiale assai utile per la ricerca educativa.

È possibile tirare le somme sull'attività di ricerca del professore Laneve? Rispondere non è semplice e per diversi motivi. Innanzitutto, perché Laneve è stato un ricercatore dal percorso complesso, denso, articolato. Ripercorrerlo in tutti i suoi molteplici e variegati temi era pressoché impossibile in queste poche pagine che, dunque, non avendo nessuna pretesa di esaustività, si sono limitate a presentare le direttrici lungo le quali la ricerca di Laneve si è sviluppata.

Queste precisazioni, tuttavia, non impediscono di individuare, almeno nelle linee essenziali, il *focus* della ricerca educativa di Laneve: la *Didattica*. Una *Didattica*, però, intesa come scienza pedagogica, attenta, cioè, ad una teorizzazione del processo insegnativo non orientata tecnologicamente

e/o metodologicamente, ma umanisticamente. Sì, l'uomo, nella sua espressione di persona, è stato al centro di tutta la notevole e intensa ricerca di Laneve. Un uomo al quale la *Didattica* e la *Pedagogia* devono sapere dare conoscenze, capacità, competenze, ma soprattutto umanità; una umanità ricca, pregnante di significato e umanizzante l'umano. Sì, in questo riconosciamo il messaggio del *Maestro* Laneve, il mio *Maestro*. Un ricercatore di eccellente livello scientifico, ma soprattutto un uomo di una umanità profonda, di sensibilità spiccata, di intuito anticipante e, talvolta, spiazzante.

L'impegno accademico di Cosimo Laneve, tuttavia, non si è limitato soltanto agli ambiti di ricerca, ma si è anche proteso alla presenza di una Pedagogia come elemento sostanziale e fondante della società che deve avere come suo obiettivo una crescita "educata", ovvero rispettosa della dignità umana in tutte le sue espressioni. È in tal senso che Laneve ha inteso servire l'impegno pedagogico spendendosi nel lavoro complesso delle società scientifiche di area pedagogica. Nella più rappresentativa di esse, la S.I.P.E.D., Laneve ha avuto un ruolo importante e propositivo fino a diventare Presidente nel triennio 2003-2006. Sono stati anni questi in cui la S.I.P.E.D. è cresciuta molto in termini quantitativi (raddoppiando il numero degli iscritti) e qualitativi (attività di studio e di ricerca a livello nazionale e internazionale). A testimoniare questo ultimo aspetto sono gli atti di Convegno tenutisi rispettivamente a Napoli nel 2004 (*XX L'identità della pedagogia oggi*) (Laneve e Gemma, 2004), a Macerata nel 2005 (*Pedagogia, ricerca, valutazione*) (Laneve e Gemma, 2006), a Cassino nel 2006 (*La ricerca pedagogica in Europa: modelli e temi a confronto*) (Laneve e Gemma, 2007). Laneve ha interpretato il ruolo di Presidente della SIPED mettendosi al servizio della Pedagogia affinché potesse ottenere nell'accademia italiana il ruolo che le spettava e che la società ormai le riconosceva. La Presidenza Laneve ha posto costante attenzione alla valorizzazione della Pedagogia, nelle sue varie articolazioni, vista come portabandiera di quei valori che una società sempre più individualistica, performante, esasperante, insomma "disumana", ormai disconosceva. «Pertanto, sostiene Laneve, occorre che la pedagogia stigmatizzi l'indifferenza verso l'area del significato, rilanci la mente intraprendente ed audace, riscopra l'amore per l'avventura intellettuale, andando oltre le certezze verso la verità, guardando non tanto, o soltanto, all'utopia, quanto, e soprattutto, ai grandi ideali, primi fra tutti il *rispetto per la persona umana*, l'*impegno per il bene comune*, ed oggi la *solidarietà planetaria, premessa alla pace*. Il rifiuto della pedagogia come strumento politico e di partito non ha tolto il bisogno di una pedagogia che contempra valori e ne fornisca lezioni educative, senza imporli come vangeli, anzi con tutta la problematicità della vita» (Laneve e Gemma, 2004, p. 38).

Riferimenti bibliografici

- Laneve C. (1981). *Retorica e educazione*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1987). *Lingua e persona*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1994). *Parole per educare*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., a cura di (1996). *Didattica in Università*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1997). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2004). *L'identità della Pedagogia oggi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., a cura di (2005). *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2006). *Pedagogia ricerca valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C., Gemma C., a cura di (2007). *La ricerca pedagogica in Europa. Modelli e temi a confronto*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Laneve C. (2008). *Ripensare l'educazione a partire dalle pratiche*. In: Bignardi P., a cura di, *Educazione. Un'emergenza*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009a). *Imparare a fare ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (2009b). *Scrittura e pratica educativa*. Trento: Erickson.
- Laneve C., a cura di (2010). *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Mialaret G. (1987). Les sciences de l'éducation et les didactiques. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2.