

BERTA MARTINI  
Urbino

## UNIVERSITÀ E CONOSCENZA: LE RELAZIONI FRUTTUESE

### *1. Premessa*

Il rapporto tra università e conoscenza è radicale, imprescindibile. Al di fuori di questo rapporto l'università non avrebbe alcuna incidenza né sulla società né sulle persone che intende formare. In breve, al di fuori di questo rapporto l'università non potrebbe esistere. Questo rapporto, sebbene costitutivo, non è tuttavia invariabile. Al contrario, dipende da molti fattori: sociali (il ruolo e le funzioni assegnate dalla società alle istituzioni culturali e formative); epistemologici (i processi di specializzazione e contaminazione dei campi di studio); organizzativi (i modelli formali che sono assunti per definire l'organizzazione e il funzionamento delle università). La molteplicità di questi fattori e la loro pluralità interna – pluralità di ruoli e funzioni, di processi epistemici, di modelli organizzativi – va assunta con consapevolezza e salvaguardata, come rimedio alla tendenza a conformare l'insegnamento e la ricerca alle istanze sociali, economiche o amministrative del momento.

Negli ultimi decenni, purtroppo, la risposta delle università alle condizioni sociopolitiche si è accentuata e, soprattutto, si è diretta lungo una direzione conforme ai valori della competizione, del mercato, dell'efficienza economica. Ciò ha evidentemente forti conseguenze sia sull'insegnamento, sia sulla ricerca. Beninteso, non c'è nulla di male nel voler garantire alle diverse sedi universitarie competitività, rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro, efficacia degli investimenti economici: la competizione fra sedi universitarie può spingerle a migliorare i propri obiettivi; la rispondenza alle esigenze del mercato del lavoro è garanzia di equilibrio sociale ed economico; rendere conto degli investimenti economici è utile e doveroso, se non altro perché questi investimenti dipendono in gran parte dallo Stato. C'è, però, un problema di misura. Sebbene l'università debba riconoscere la competizione, il mercato e l'efficienza economica come variabili influenti, non può tuttavia appiattirsi su di esse. In altri termini, lo sviluppo in queste direzioni non può essere assecondato – anche quando sembra apportare un vantaggio a un gruppo, a un'area scientifica o alle singole sedi universitarie – in maniera indipendente dalle funzioni che l'università come

---

Rivolgo un particolare ringraziamento a Giuseppina La Face Bianconi per le conversazioni illuminanti che da anni guidano la mia ricerca e per aver letto e commentato con competenza e passione questo lavoro i cui limiti, ovviamente, sono soltanto mia responsabilità.

istituzione culturale e formativa esercita sulla conoscenza in tutti i campi: preservare, trasmettere ed estendere un corpus comune di saperi attraverso un'impresa cooperativa. Queste funzioni costituiscono infatti il nucleo invariante del rapporto università/conoscenza.

## 2. *Preservare, trasmettere ed estendere la conoscenza*

*Salvaguardare la conoscenza.* L'università, soprattutto nell'ambito della cultura umanistica, ma non solo, progredisce nella conoscenza anche attraverso lo studio di oggetti materiali e immateriali (libri, documenti, dati, oggetti fisici, brani musicali) che altri hanno preservato affinché giungessero fino a noi. A sua volta, essa ne deve garantire la salvaguardia a lungo termine perché questi oggetti sono possibili fonti di nuova conoscenza e perché in essi è cristallizzata la conoscenza da tramandare alle generazioni future, affinché anch'esse possano a loro volta studiarle, approfondirle, imparare a difenderle e così via, per generazioni. Biblioteche, archivi e musei universitari – istituzioni dentro le istituzioni – consentono di assicurare memoria alla conoscenza, e questo richiede impegno scientifico e politico, risorse umane e finanziarie, anche se l'*appeal* nell'agone dei progetti di ricerca è scarso e il ritorno economico, quando c'è, è di lungo periodo. Garantire risorse a biblioteche, archivi e musei universitari, dunque, è necessario e doveroso, se non vogliamo compromettere il raggiungimento di risultati futuri.

*Trasmettere la conoscenza.* L'università ha nell'insegnamento una delle sue missioni. Rispetto ad altre istituzioni dedicate alla conoscenza (accademie, associazioni, centri di ricerca) l'università è la sola caratterizzata dalla presenza degli studenti, ai quali deve garantire istruzione, formazione e, anche, educazione. Sebbene il lessico universitario, soprattutto quello burocratico, utilizzi pressoché esclusivamente il secondo termine in luogo degli altri due, l'impegno a tramandare il sapere accumulato fino ad un certo momento trascende la sola formazione professionale, il "dare forma" ad un lavoratore. Osserviamo che la fortuna del termine 'formazione' risale agli anni Sessanta, per poi affermarsi definitivamente negli anni Ottanta, quando lo si preferì ai termini 'educazione' e 'istruzione' nei quali si riconosceva un'accezione ideologica, rispettivamente di matrice pedagogica cattolica e laica.<sup>1</sup> In realtà, poiché l'uso delle parole influisce sulla concettualizzazione di ciò che le parole denotano, il termine 'formazione' ha finito per assumere anch'esso una connotazione ideologica funzionale ad affermare una visione aziendalistica dell'università e della scuola.<sup>2</sup> Visione nutrita da concetti mediati dal mondo professionale: le finalità del processo formativo espresse nei termini di *skills* professionali, l'acquisizione della padronanza delle conoscenze espressa nei termini di un accumulo di capitale formativo (CFU),

<sup>1</sup> Cfr. R. MASSA, *Educare o istruire? la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.

<sup>2</sup> Cfr. M. BALDACCI, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014 e ID., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano, FrancoAngeli 2019.

l'università come servizio rivolto, in quanto tale, a studenti-utenti, e altro ancora. Lo studente, oltre che un futuro lavoratore, è, o dovrebbe essere, una persona preparata intellettualmente e moralmente, ossia un cittadino. In questo senso, l'istruzione, ovvero la trasmissione della conoscenza attraverso l'insegnamento, anche universitario, è una manifestazione esplicita dell'educazione. La trasmissione dei repertori culturali è infatti tesa, oltre all'appropriazione della conoscenza, anche allo sviluppo della personalità dello studente, la quale si struttura progressivamente anche negli anni dell'università. D'altro canto, gli studi sullo sviluppo cerebrale hanno messo in evidenza che i cambiamenti significativi legati all'età nella struttura del cervello continuano dopo i diciotto anni e possono determinare ristrutturazioni dinamiche in relazione alle nuove sfide cognitive, sociali ed emotive che sono caratteristiche dei primi anni di esperienza universitaria.<sup>3</sup> L'università realizza il proprio fine educativo quando, per il tramite dell'insegnamento, favorisce negli studenti la presa di consapevolezza della propria personalità, del proprio ruolo, delle proprie funzioni, dei propri diritti e dei propri doveri, rendendoli pronti cognitivamente ed emotivamente ad esercitare attivamente la propria autonomia e la propria cittadinanza, a comprendere il mondo in cui vivono ma anche ad immaginare mondi possibili.

*Estendere la conoscenza.* Oltre a preservarla e a tramandarla, l'università ha il compito di ampliare la conoscenza, e di farlo in ogni direzione, in maniera indipendente e libera, come suggerisce la *Magna Charta* delle Università Europee (Bologna, 1988): «Per essere aperta alle necessità del mondo contemporaneo [l'università] deve avere, nel suo sforzo di ricerca e di insegnamento, indipendenza morale e scientifica nei confronti di ogni potere politico ed economico». Eppure, proprio la libertà di estendere la conoscenza, e dunque di rivolgere l'attività di ricerca in ogni direzione – umanistica o scientifica, disciplinare o interdisciplinare, di base o applicata – appare oggi indebolita, stretta tra vincoli burocratici e organizzativi che condizionano la sua espansione, al di là delle normali istanze epistemologiche e, purtroppo, spesso in contrasto con queste. In particolare, il primato accordato alle categorie dell'utilità (i risultati della ricerca devono essere utili e suscettibili di applicazioni immediate) e della produttività (i ricercatori devono pubblicare annualmente più “prodotti” possibile, secondo la logica incalzante del *publish or perish*) vincola in maniera indebita le direzioni di espansione della ricerca. L'enfasi sulla valutazione, inoltre, induce una percepibile tendenza al conformismo: si rischia di apprezzare e dunque di valorizzare di più ciò che conferma le aspettative epistemologiche.

Una conseguenza molto evidente riguarda la ricerca di base, cosiddetta *curiosity-driven*, la quale non è detto che sia immediatamente utile. Al contrario, è intrapresa in maniera indipendente da una sua immediata ricaduta utilitaristica e procede a piccoli passi, con progressi quasi impercettibili e il più delle volte

---

<sup>3</sup> Cfr. C. M. BENNETT - A. A. BAIRD, *Anatomical Changes in the Emerging Adult Brain: A Voxel-based Morphometry Study*, in «Human Brain Mapping», 27/9, 2006, pp. 766-777.

imprevisti. Un esempio, per chiarire. Una delle scoperte più rilevanti dell'ultimo millennio è considerata l'introduzione della stampa a caratteri mobili di Johannes Gutenberg nel XV secolo. Ebbene, questa innovazione così radicale per la libera diffusione di idee e conoscenze si fonda su due innovazioni tecnologiche di base: i materiali metallici utilizzati per la fabbricazione di caratteri mobili indeformabili (leghe metalliche ottenute combinando piombo, antimonio e stagno) e il materiale su cui imprimere i caratteri inchiostrati (la carta, inventata in Cina intorno al 150 d.C. e arrivata in Europa quasi mille anni dopo).<sup>4</sup> Viceversa, il formidabile potenziale espansivo implicito nell'innovazione non fu affatto il motore dell'innovazione medesima; Gutenberg puntava a produrre più esemplari della Bibbia di quanti non sarebbe mai stato possibile produrre confezionando copie manoscritte, ma non avrebbe mai potuto immaginare gli effetti di lunga durata dell'invenzione.

Analoghe conseguenze toccano la ricerca di ambito umanistico, refrattaria anch'essa a sottostare al primato dell'utilità, come è stato evidenziato da Martha Nussbaum e da Nuccio Ordine.<sup>5</sup> Riluttanza giustificata dal suo carattere di sapere "conservativo", rivolto più al passato che al futuro, attraverso la riformulazione e la ridescrizione di quanto è stato formulato e scritto dagli autori precedenti, per vedere di più e meglio o per vedere da un altro punto di vista.<sup>6</sup> A cosa "serve" il commento ad un'opera culturale del passato, se non ad estendere la conoscenza di quell'opera seguendo, per curiosità intellettuale e acribia investigativa, le traiettorie, talvolta inattese, individuate dalle fonti? Siamo consapevoli di voler subordinare questa forma di potenziale espansione della ricerca alla sua spendibilità, anziché alla sua rilevanza conoscitiva e formativa? Non sarebbe più saggio riconoscere, in nome della ricerca, che utilità e produttività sono categorie epistemologicamente improprie e che perciò sono inadeguate a definire il rapporto tra università e conoscenza? Se, come abbiamo detto, questo rapporto si realizza nella conservazione, nella trasmissione e nell'accrescimento della conoscenza, allora dovremmo agire secondo categorie coerenti con questi fini. Per farlo, come suggerisce Morin,<sup>7</sup> dovremmo innanzitutto essere interessati a conoscere la conoscenza, le sue dinamiche e i suoi limiti, nonché la sua incidenza sulle persone. Esistono dunque ragioni di tipo epistemologico e formativo per

---

<sup>4</sup> Cfr. G. PACCHIONI, *Scienza, quo vadis. Tra passione intellettuale e mercato*, Bologna, il Mulino, 2017.

<sup>5</sup> Cfr. M. C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, e N. ORDINE, *L'utilità dell'inutile*, Milano, Bompiani 2013.

<sup>6</sup> Cfr. C. GIUNTA, *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*, Bologna, il Mulino, 2017.

<sup>7</sup> Cfr. E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

contrastare questa tendenza e tornare ad agire, all'interno delle nostre università, per il sapere e per le persone.<sup>8</sup>

### 3. Relazioni e vincoli epistemologici e formativi

Una prima considerazione riguarda la natura, ad un tempo disciplinare e interdisciplinare, della genesi del sapere. Ai fini del nostro discorso ci interessa innanzitutto distinguere tra ipotesi epistemologiche tese a descrivere le dinamiche di evoluzione della conoscenza prevalentemente dal punto di vista del sapere, e ipotesi tese a descrivere il funzionamento delle strutture sociali della conoscenza, prevalentemente dal punto di vista delle istituzioni che partecipano alla costruzione di questa.

Per quanto riguarda le prime, l'epistemologia contemporanea tende ad interpretare i saperi come sistemi complessi,<sup>9</sup> ovvero come aggregati di elementi in relazione dinamica tra loro, strutturati secondo diversi livelli di organizzazione, in modo tale che ciascuno di questi livelli corrisponda ad un sovra- o ad un sotto-sistema organizzato allo stesso modo. Per fornire un modello descrittivo che dia conto delle interazioni tra saperi si assume inoltre che essi siano concepiti come sistemi contemporaneamente aperti (in grado di scambiare informazioni con l'esterno e dunque di trasformarsi) e chiusi da un punto di vista organizzativo (in grado di riprodurre la propria organizzazione e dunque di conservarsi).<sup>10</sup> Nell'ambito di una visione sistemica, la disciplinarità rappresenta l'esito di processi di negoziazione e ri-negoziazione delle conoscenze (ossia di scambi che hanno luogo ad un certo livello del sistema) secondo forme omogenee, le discipline, che si costruiscono come aree di confluenza di contenuti, di apparati concettuali e di metodologie. L'interdisciplinarità rappresenta invece l'esito di processi di contaminazione (ossia di scambi diretti verso l'esterno del sistema), di apertura verso problemi del mondo esterno, nuovi oggetti, nuove metodologie di indagine, provocati dall'insufficienza di ciascuna disciplina a essere fondante rispetto a settori ampi della realtà.<sup>11</sup> In sintesi, in prospettiva sistemica disciplinarità e interdisciplinarità sono fenomeni costitutivi della genesi del sapere, assimilabili rispettivamente a due processi diretti all'espansione della conoscenza: espansione diretta verso l'interno del sapere, a mezzo di processi di specializzazione disciplinare; ed espansione diretta verso l'esterno del sapere, o al confine tra saperi, a mezzo di processi di contaminazione fra discipline.<sup>12</sup> In base a una tale descrizione, si spiegano sia la parcellizzazione e la frammentazione delle conoscenze in ambiti sempre più specifici e circoscritti, sia la

---

<sup>8</sup> Cfr. J. C. DE MARTIN, *Università futura. Tra democrazia e bit*, Torino, Codice Edizioni, 2017.

<sup>9</sup> Cfr. M. CERUTI, *Il vincolo e la possibilità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2009.

<sup>10</sup> Cfr. B. MARTINI, *Pedagogia dei saperi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

<sup>11</sup> Cfr. MORIN, *Insegnare a vivere* cit.

<sup>12</sup> Cfr. MARTINI, *Pedagogia dei saperi* cit.

possibilità di tali conoscenze di travalicare i confini dei loro campi originali di afferenza, per entrare in comunicazione con altri campi e integrarli, contribuendo ad un loro sempre maggiore sviluppo in direzione interdisciplinare.

Veniamo alle ipotesi che focalizzano la propria attenzione sul funzionamento delle strutture sociali della conoscenza. Esse interpretano la disciplinarizzazione come una modalità funzionale di organizzazione della scienza che emerge in modo dinamico e processuale dall'attività delle comunità di ricerca. La definizione dei campi di studio emana cioè da trasformazioni strutturali dei saperi e delle loro relazioni, che obbediscono, oltre a vincoli epistemici, anche a vincoli accademici e professionali. A questo proposito, ancora nell'ambito di una prospettiva sistemica, Stichweh afferma che la scienza moderna è un sistema di sotto-sistemi funzionali, fondato da una parte sull'autorganizzazione e la differenziazione "orizzontale" delle discipline e dall'altra parte sull'attività di comunicazione fra pari. Al punto che egli definisce la disciplina come una «comunità comunicazionale di specialisti».<sup>13</sup> Da questo punto di vista, è chiaro che a determinare i processi di espansione della conoscenza non sono solo l'istanza conoscitiva o la natura dei problemi del reale, ma anche le forme di lavoro intellettuale che si costituiscono come forme "normali" della produzione scientifica. Così è stato a partire dall'Ottocento, quando il sapere universitario si è articolato in discipline nel senso moderno del termine, e così è ancora oggi.

A questo proposito, Hofstetter e Schneuwly propongono quattro tratti caratterizzanti il processo di disciplinarizzazione: 1) l'affermazione di un assetto istituzionale che permette la professionalizzazione della ricerca; 2) la costituzione di reti di comunicazioni fra queste istituzioni; 3) la creazione, da parte delle infrastrutture istituzionali e comunicazionali, di campi di ricerca per il rinnovamento delle conoscenze e di supporti editoriali (in particolare di riviste) che permettano alla comunità dei ricercatori di lavorare sui medesimi problemi; e 4) l'assunzione di un impegno formativo attraverso il legame tra insegnamento e ricerca e la determinazione dei criteri di legittimità della sua riproduzione.<sup>14</sup>

In base a queste interpretazioni, la disciplinarizzazione, oltre a rispondere a un criterio di ordinamento delle conoscenze per l'insegnamento nelle scuole e nelle università, si dà come unità primaria di differenziazione interna alla scienza, in forza della sistematizzazione di veri e propri sistemi di comunicazione disciplinare. Tali sistemi sono basati sulla specializzazione degli scienziati, sulla differenziazione dei ruoli nelle organizzazioni della scienza, sulla definizione di forme

---

<sup>13</sup> R. STICHWEH, *Études sur la genèse du système scientifique modern*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1991, p. 53.

<sup>14</sup> Cfr. R. HOFSTETTER - B. SCHNEUWLY, *Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines*, in *Disziplin-Discipline. 28. Kolloquium (2013) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, a cura di B. Engler, Fribourg, Academic Press Fribourg, 2014, pp. 27-46: 28-29

standard di pubblicazione scientifica, nonché sull'istanza di incremento di nuova produzione scientifica. Una volta stabilite, le discipline funzionano come unità di formazione della struttura del sistema sociale della scienza, come designazione di ruoli professionali e come aree tematiche dei sistemi di istruzione. Tendono cioè a percepirsi come autosufficienti e a chiudersi in sé stesse. Ogni disciplina è tuttavia anche incorporata in un sistema di altre discipline in mutuo rapporto tra loro. Il che rende l'osservazione e l'interazione di queste discipline il fattore più importante nelle dinamiche della scienza moderna (Stichweh, 1991). Ciò ha due conseguenze assai rilevanti ai fini del nostro discorso. La prima è che l'interazione all'interno delle e tra le discipline va assicurata a livello della struttura del sistema sociale della scienza, e che, viceversa, difficoltà di comunicazione tra specialisti dei diversi campi mettono a rischio il processo stesso di disciplinarizzazione e più in generale quello di espansione della conoscenza. Più in particolare, poiché la tendenza centripeta incentivata dalle logiche dello sviluppo interno delle discipline è assai più immediata della propensione allo scambio e al confronto interdisciplinare, quest'ultima andrà agevolata e non ostacolata, al fine di riequilibrare la logica epistemica. La seconda conseguenza è che il disciplinamento del sapere, la sua organizzazione sistemica, si articola intorno a un obiettivo di trasmissione delle conoscenze,<sup>15</sup> come testimonia la radice del termine disciplina (da *discipulus*).

#### 4. Problemi di comunicazione

Le interpretazioni epistemologiche richiamate fin qui ci permettono dunque di individuare aspetti epistemici legati alla concezione del sapere e aspetti legati alla struttura sociale della conoscenza. Struttura di cui fa parte anche il sistema universitario. Per potersi sostenere reciprocamente, tuttavia, questi aspetti devono integrarsi in maniera coerente. Il che comporta che si individuino forme di organizzazione ad essi rispondenti.

In particolare, le strutture e le istituzioni comunicazionali annesse all'università (centri di ricerca, riviste, ecc.) devono favorire il lavoro dei ricercatori sia all'interno, sia al confine dei rispettivi campi di studio. Questo perché il sistema disciplinare, pungolato continuamente dall'istanza dell'utilità e della produttività, finisce per produrre effetti negativi: il rischio di escludere dalla comunicazione scientifica i lettori che, pur occupandosi degli stessi problemi, non afferiscono istituzionalmente ai campi disciplinari; la tendenza dei ricercatori a pubblicare moltissimo in ambiti di sapere sempre più ristretti, con il risultato di una estrema frammentazione del sapere che peraltro, crescendo a dismisura, intercetta solo un numero esiguo di specialisti; la propensione a trattare problemi ad alto impatto accademico, prima che culturale o sociale, per i quali cioè siano più elevate le possibilità di diffusione nelle riviste e di citazione da parte di altri autori;

---

<sup>15</sup> Cfr. J.-L. Fabiani, *À quoi sert la notion de discipline?*, in *Qu'est-ce qu'une discipline?*, a cura di J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel, Paris, Éditions de l'EHEES, 2006, pp. 11-34.

l'inclinazione a trascurare problemi che travalicano i limiti disciplinari per il timore che non rispondano positivamente a criteri valutativi anch'essi stabiliti entro i confini delle discipline. Un sistema di valutazione delle riviste che come l'attuale non consenta di valorizzare pubblicazioni interdisciplinari effettuate al di fuori dei confini della propria area disciplinare di appartenenza – p.es. la pubblicazione in riviste musicologiche di una ricerca di pedagogia o didattica della musica svolta da un pedagogista, o di un'indagine di storia dell'estetica musicale svolta da un filosofo – scoraggia le ricerche interdisciplinari e sbilancia il sistema della ricerca sul solo versante intradisciplinare. Negative sono anche le conseguenze sulla comunità accademica estesa,<sup>16</sup> formata oltre che da studenti e professori, da coloro che interagiscono con l'università per motivi formativi o professionali e che costituiscono un tramite fondamentale che lega l'università alla società civile. Un'ultima considerazione riguarda, in particolare, uno degli effetti indesiderati della disciplinarizzazione sulla formazione degli insegnanti.

In un'ottica di sociologia della conoscenza, la disciplinarizzazione può essere pensata come un processo emergente dalla dinamica tra due poli: lo sviluppo di campi di studio secondo un processo di *professionalizzazione a dominanza disciplinare* (le professioni scientifiche si sviluppano a partire dalla disciplina) o secondo un processo di *disciplinarizzazione a dominanza secondaria* (le discipline si sviluppano a partire da un campo professionale preesistente).<sup>17</sup> Questa concezione è condivisa da Bourdieu, secondo il quale l'emergenza delle scienze empiriche è caratterizzata da due “movimenti”.<sup>18</sup> Il primo movimento, di tipo “interno” alla scienza, procede per progressiva specializzazione; il secondo, di tipo “esterno”, procede per progressiva costituzione delle professioni sociali di riferimento. Tali movimenti, sebbene coesistenti, possono assumere diversa dominanza l'uno sull'altro. Tra i campi di studio emergenti da processi di disciplinarizzazione a dominanza secondaria rientrano anche – e in sommo grado – le discipline pedagogiche, ivi incluse la didattica generale e disciplinare, che sono legate ai processi di professionalizzazione degli insegnanti. Questo fatto incide, evidentemente, sugli assetti epistemologici. In particolare, incide sulla natura dei rispettivi oggetti di studio. Nel caso di una dominanza disciplinare, oggetti e problemi sono definiti a partire da concetti e metodi di cui i campi professionali costituiscono l'applicazione. Nel caso di una dominanza di tipo secondario, essi sono invece definiti in rapporto a questioni sociali e a saperi professionali la cui trasformazione ed evoluzione genera l'emergenza e lo sviluppo del campo disciplinare corrispondente. Vale la pena ribadire che questa polarizzazione non comporta una separazione netta tra i due processi. La molteplicità dei fattori epistemici,

---

<sup>16</sup> Cfr. DE MARTIN, *Università futura* cit.

<sup>17</sup> Cfr. HOFSTETTER – SCHNEUWLY, *Disciplinarisation et disciplination consubstantielle-ment liées* cit..

<sup>18</sup> Cfr. P. BOURDIEU, *Il mestiere di scienziato*, Milano, Feltrinelli, 2003.

culturali e sociali a cui sono esposti suggerisce di interpretare questi due poli in senso dinamico, come estremi sui quali in maniera dominante, anziché esclusiva, insiste il processo di costituzione del campo di studi.

La prospettiva è interessante, poiché mette in relazione lo sviluppo professionale degli insegnanti con il processo di disciplinarizzazione dei campi di studio di marca pedagogica. Formare gli insegnanti sia mantenendosi entro i confini dei campi disciplinari coinvolti sia valicandoli significa creare il presupposto affinché l'università possa assolvere appieno alle sue funzioni. Sugli insegnanti cade infatti la responsabilità di educare coloro che, a loro volta, ci aspettiamo siano disposti a preservare, a trasmettere e ad estendere il sapere. Il cardine su cui i processi di sviluppo disciplinare e di sviluppo professionale degli insegnanti fanno perno è, dunque, l'esercizio di una responsabilità riconosciuta per i contenuti.<sup>19</sup> Contenuti di conoscenza e contenuti di insegnamento, dei quali l'università assume piena responsabilità sia attraverso la ricerca sia attraverso la didattica e ai quali deve assicurare soluzioni organizzative coerenti. L'assunzione di una tale responsabilità comporta che si assoggettino i contenuti di conoscenza e di insegnamento a vincoli epistemologici e che si assicurino scambi comunicativi tra specialisti. Solo a queste condizioni l'università potrà assolvere pienamente, in libertà e indipendenza, al suo compito. La libertà e l'autonomia nel preservare, trasmettere ed estendere la conoscenza, infatti, non è emancipazione dai vincoli. Al contrario, libertà e autonomia si costruiscono all'interno della reciproca dipendenza culturale e sociale delle comunità scientifiche.

*berta.martini@uniurb.it*

---

<sup>19</sup> Cfr. J.-L. MARTINAND, *Point de vue V - Didactique des sciences et Techniques, didactique du curriculum*, in «Éducation & Didactique», vol. 8/1, 2014, pp. 65-76.