Siped
Società Italiana di Ped

Educazione Territori Natura

Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale

a cura di

Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi



Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

La Collana "Società Italiana di Pedagogia" nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana
Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Universita Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione
Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume "Educazione Territori Natura"
Pierluigi Malavasi | Universita Cattolica del Sacro Cuore
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno
Monica Parricchi | Libera Università di Bolzano

Collana soggetta a peer review

Educazione Territori Natura
Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale

a cura di

Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi

Pensa MultiMedia

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-417-6
ISSN collana 2611-1322

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

Introduzione

22 **Pierluigi Malavasi**

Saluti istituzionali

25 **Philipp Achammer**
26 **Antonella Brighi**

TAVOLA ROTONDA
Formare al tempo delle transizioni.
Ecologica, digitale, inclusiva, demografica, interculturale

28 **Monica Parricchi**
Educare a costruire i futuri nel tempo delle transizioni

34 **Roberto Dainese**
La formazione al tempo della transizione inclusiva

37 **Barbara De Serio**
La storia della Casa provinciale di maternità e infanzia di Foggia tra rigenerazione urbana e trasformazione educativa

45 **Maria Luisa Iavarone**
Formare nelle transizioni tra esercizi di futuro e competenze per il XXI secolo

52 **Giuseppe Elia**
Le sfide sociali dell'educazione al tempo delle transizioni

TAVOLA ROTONDA
Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri

59 **Guido Benvenuto**
"Le transizioni nella ricerca e nella formazione universitaria. Futuri". Introduzione alla tavola rotonda

65 **Gabriella Agrusti**
Lo sviluppo professionale degli insegnanti. Perché il ruolo delle università è centrale

69 **Berta Martini**
Il rapporto tra Università e conoscenza nel tempo delle transizioni

73 **Furio Pesci**
"Transizioni" vecchie e nuove: un costrutto storiografico da approfondire nel tempo della quarta rivoluzione industriale

79 **Vanna Boffo**
Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale

86 **Giovanna Del Gobbo**
La collaborazione nella ricerca come strategia irrinunciabile al tempo delle transizioni

Sessione parallela – Panel 1
Educare e formare tra emergenze ambientali e sfide di transizione ecologica

92 **Alessandra Altamura**
L'*outdoor education* tra servizi educativi 0-6 e famiglie: nuovi sguardi per educare alla sostenibilità

98 **Emanuele Balduzzi, Margherita Cestaro**
Emergenze ecologiche e sfide educative alla luce di transdisciplinarità e Global competence

103 **Chiara Biasin**
Educazione degli adulti e transizione ecologica: quale impatto nelle politiche e nelle pratiche formative italiane?

109 **Cristina Birbes, Sara Bornatici**
Insegnanti in formazione. Fare scuola tra Outdoor Education e Service-Learning

114 **Paolo Bonafede**
Definire la risonanza in pedagogia per rileggere la relazione tra soggetto e mondo nel tempo delle transizioni

119 **Rosa Buonanno**
Seminare le conoscenze tradizionali delle piante nei contesti educativi

124 **Gabriella Calvano**
Transizione ecologica e Agenda 2030: contesti, educazione e il ruolo degli educatori

129 **Rita Casadei**
Ecologia del Sé relazionale. Il contributo del paradigma Embodied Education

135 **Matteo Cornacchia**
Il cambiamento climatico nella prospettiva intergenerazionale

140 **Maria Francesca D'Amante**
In armonia con la Terra. Ascoltare il paesaggio sonoro, vivere con lentezza

145 **Tommaso Farina**
Per una (ri)lettura pedagogica del messaggio politico di Alexander Langer

Il rapporto tra Università e conoscenza nel tempo delle transizioni

Berta Martini
Professore Ordinario
Università di Urbino Carlo Bo – berta.martini@uniurb.it

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.

Questo rapporto, tuttavia, non è invariabile. Al contrario, dipende da molti fattori: fattori sociali (legati al ruolo e alle funzioni assegnate dalla società alle istituzioni culturali e formative); fattori epistemologici (legati ai processi di specializzazione e contaminazione disciplinare); fattori tecnologici (legati alle tecnologie, le quali mettono in forma un determinato sapere, gli conferiscono il suo impianto discorsivo); organizzativi (legati ai modelli formali che sono assunti per definire l'organizzazione e il funzionamento delle università come istituzioni di ricerca e come istituzioni formative).

La molteplicità di questi fattori e il loro impatto vanno assunti con consapevolezza evitando, fin dove possibile, la tendenza a conformare acriticamente la ricerca e la formazione alle istanze sociali, economiche o amministrative del momento.

Negli ultimi decenni, purtroppo, la risposta delle università alle condizioni socioculturali e sociopolitiche si è diretta lungo una direzione funzionalistica, di conformità ai valori della competizione, del mercato, dell'efficienza economica. Ciò ha avuto e ha tuttora forti conseguenze sia sulla formazione, 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. Lo sviluppo in queste direzioni non può essere assecondato – anche quando sembra apportare un vantaggio a un gruppo o a un'area scientifica – in maniera indipendente dalle funzioni che l'università come 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.

1. Preservare, trasmettere ed estendere la conoscenza

Preservare la conoscenza. Un solo esempio per chiarire. Nell'àmbito degli studi umanistici, l'Università progredisce nella conoscenza attraverso lo studio di oggetti materiali e immateriali (libri, documenti, dati, oggetti fisici, brani musicali). Oggetti che altri hanno preservato perché in essi è cristallizzata la conoscenza da tramandare alle generazioni future, e che l'università deve preservare a sua volta come possibili fonti di nuova conoscenza. Biblioteche, archivi e musei uni-

versitari consentono di assicurare, al contempo, memoria e futuro alla conoscenza, e questo richiede impegno scientifico e politico, risorse umane e finanziarie, anche se nell'agone dei progetti di ricerca l'*appeal* per questo tipo di impegno è scarso e il ritorno economico, quando c'è, è di lungo periodo.

Trasmettere la conoscenza. L'università ha nell'insegnamento una delle sue missioni fondamentali. 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. La trasmissione dei repertori culturali è infatti tesa all'appropriazione della conoscenza da parte dello studente, ma anche al suo pieno sviluppo, il quale si completa progressivamente anche negli anni dell'università (gli studi sullo sviluppo cerebrale (Bennett, Baird, 2006) hanno messo in evidenza che i cambiamenti significativi 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).

Estendere la conoscenza. Oltre a preservare e tramandare la conoscenza, l'università ha il compito di ampliarla, di estenderne i confini, 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.

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. 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 imprevisti. Ma ciò riguarda anche la ricerca di àmbito umanistico, refrattaria anch'essa a sottostare al primato dell'utilità, come è stato evidenziato da Martha Nussbaum (2011) e da Nuccio Ordine (2023). 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 (Giunta, 2017). Dobbiamo allora chiederci se siamo disposti a subordinare forme di potenziale espansione della ricerca alla sua spendibilità, anziché alla sua rilevanza conoscitiva e formativa. O se, invece**,** non sarebbe più saggio riconoscere, in nome della ricerca, che utilità e produttività sono categorie epistemologicamente inadeguate a definire *tout court* il rapporto tra università e conoscenza?

Intraprendere strade alternative, però, richiederebbe innanzitutto di conoscere la conoscenza, le sue dinamiche e i suoi limiti, nonché la sua incidenza sulle persone. Esistono cioè ragioni di tipo epistemologico e formativo per contrastare questa tendenza e tornare, all'interno delle nostre università, ad agire per il sapere e per le persone (De Martin, 2017).

2. Conoscere la conoscenza

Conoscere la conoscenza implica tenere in considerazione alcuni aspetti di come i saperi funzionano. Un primo aspetto riguarda la natura, ad un tempo disciplinare e interdisciplinare, della genesi del sapere. Secondo le epistemologie contemporanee disciplinarità e interdisciplinarità sono fenomeni costitutivi di questa genesi, assimilabili a due processi diretti entrambi 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. In base a una tale descrizione, si spiegano sia la differenziazione delle conoscenze in àmbiti sempre più specifici e circoscritti, sia la 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.

Una seconda considerazione riguarda la disciplinarizzazione dei campi di studio, non solo e non tanto come processo epistemico, bensì come processo di evoluzione dei saperi in rapporto al funzionamento delle strutture sociali della conoscenza.

Da questo punto di vista, i processi di disciplinarizzazione rappresentano una modalità funzionale di organizzazione della scienza che emerge in modo dinamico e processuale dall'attività delle comunità di ricerca. Ora, però, questi processi sono più o meno evoluti in rapporto alla maturità di queste strutture sociali. In questo senso, la definizione dei campi di studio emana 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'àmbito di una prospettiva sistemica, Stichweh (1991, p. 53) afferma che la scienza moderna è un sistema di sottosistemi funzionali, fondato da una parte sull'autorganizzazione e la differenziazione "orizzontale" delle discipline e dall'altra parte sull'attività di comunicazione fra pari. 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 (2014, pp. 28-29) 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; 4) l'assunzione di un impegno formativo attraverso il legame tra insegnamento e ricerca e la determinazione dei criteri di legittimità della sua riproduzione.

La scienza normale, per dira à la Khun, è una scienza matura. Ma sta al sistema universitario conoscere e ri-conoscere, senza complessi di inferiorità per nessuno, quale sia il livello di maturità, di consolidamento, di normalizzazione raggiunto. Considerazioni, queste, tutt'altro che oziose se pensiamo all'influenza che il riconoscimento del diverso grado di maturità degli ambiti di studio può avere sui processi e sui criteri di valutazione della ricerca.

Infine, se tali sono le implicazioni che vincolano la genesi del sapere, le strutture e le istituzioni comunicazionali annesse all'università (centri di ricerca, riviste, ecc.) dovrebbero favorire il lavoro dei ricercatori sia all'interno, sia al confine dei rispettivi campi di studio. Questo perché altrimenti il sistema disciplinare, pungolato com'è dall'istanza dell'utilità e della produttività, rischia di produrre effetti negativi. Essi riguardano:

– l'esclusione dalla comunicazione scientifica di un campo, di lettori che, pur occupandosi di problemi simili, non afferiscono istituzionalmente a quel campo disciplinare;
– la tendenza dei ricercatori a pubblicare moltissimo in àmbiti di sapere sempre più ristretti, con il risultato di una estrema frammentazione del sapere;
– 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;
– 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.

E allora, per citare un solo esempio, un sistema di valutazione delle riviste che, come l'attuale, non consente di valorizzare pubblicazioni interdisciplinari depositate al di fuori dei confini della propria area disciplinare di appartenenza è un sistema che rischia di scoraggiare le ricerche interdisciplinari e sbilanciare il sistema della ricerca sul solo versante dello sviluppo intra-disciplinare. Al contrario, l'interazione tra le discipline va assicurata a livello della struttura del sistema sociale della scienza poiché difficoltà di comunicazione tra specialisti dei diversi campi mettono a rischio il processo di espansione della conoscenza. In sintesi, 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.

In conclusione, il cardine su cui i processi di sviluppo della conoscenza e i processi formativi fanno perno è l'esercizio di una responsabilità riconosciuta per i contenuti della conoscenza (Martinand, 2014). Contenuti di conoscenza e contenuti di insegnamento, sui quali l'università agisce sia attraverso la ricerca sia attraverso la didattica assicurando 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 al suo compito in libertà e indipendenza. Libertà e indipendenza che non si realizzano per emancipazione dai vincoli, bensì si costruiscono all'interno della reciproca dipendenza culturale e sociale delle comunità scientifiche.

Bibliografia

Bennett C. M., Baird A. A. (2006). Anatomical changes in the emerging adult brain: A voxel based morphometry study. *Human brain mapping*, *27*(9), 766-777.

De Martin J. C. (2017). *Università futura-Tra democrazia e bit*. Torino: Codice.

Giunta C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Hofstetter R., Schneuwly B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (Ed.), *Disziplin – Discipline* (pp. 27–46). Fribourg: Academic Press.

Martinand J. L. (2014). Point de vue V–Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation et didactique*, *8*(8-1), 65-76.

Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Ordine N. (2023). *L'utilità dell'inutile*. Milano: La nave di Teseo.

Stichweh R. (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne*. Lille: Presses Universitaires de Lille.