



3

Luglio 2025

University lecturers between social fields, social worlds and communities of practice: empirical analysis of a case study

Docenti universitari tra campi, mondi sociali e comunità di pratica: analisi empirica di un caso studio¹

Matteo Adamoli¹, Michela Drusian², Tiziana Piccioni²

¹ *Università Ecampus*

² *Istituto Universitario Salesiano di Venezia*

matteoadamoli@uniecampus.it
m.drusian@iusve.it
t.piccioni@iusve.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17351

ABSTRACT

This paper explores the complex dynamics involving university lecturers, particularly professional lecturers, within the contemporary academic context. Using a theoretical framework that

¹ Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Matteo Adamoli: 1.1, 1.2, 2.1 e 3; Michela Drusian: 1, 3 e 4; Tiziana Piccioni: 1.3, 2 e 3.

incorporates the concepts of communities of practice, social worlds and social fields, the case study presented here invites reflection on how these lecturers position themselves across different social configurations. In particular, it highlights how their hybrid presence, between professional and academic contexts, offers opportunities for teaching innovation and connections to the professional world, but at the same time generates tensions and challenges. The research, conducted through interviews and focus groups at the Communication Area of a university institute, highlights the challenges related to the fragmentation of the educational experience, the transmission of the scientific habitus and the long-term sustainability of the integration of different professional figures in the academic context.

Keywords: university, community of practice, employability, teaching expertise.

RIASSUNTO

Il contributo esplora le dinamiche complesse che coinvolgono i docenti universitari, in particolare i professionisti-docenti, all'interno del contesto accademico contemporaneo. Utilizzando un framework teorico che include i concetti di comunità di pratica, mondi e campi sociali, il caso studio qui presentato apre una riflessione su come questi docenti si posizionano attraverso diverse configurazioni sociali. Si evidenzia, in particolare, come la loro presenza ibrida, tra contesti professionali e contesto accademico, offra opportunità di innovazione didattica e connessione con il mondo del lavoro, ma al contempo generi tensioni e criticità. La ricerca, condotta attraverso interviste e focus group presso l'Area di Comunicazione di un istituto universitario, mette in luce le sfide legate alla frammentazione dell'esperienza formativa, alla trasmissione dell'habitus scientifico e alla sostenibilità a lungo termine dell'integrazione di figure professionali diverse nel contesto accademico.

Parole chiave: università, comunità di pratica, employability, professionalità docente.

1. INTRODUZIONE

Nei sistemi educativi contemporanei, l'innovazione nelle pratiche e nei meccanismi regolativi in ottica performativa, unitamente all'introduzione di nuove tecnologie, ha contribuito a modificare sia le strutture organizzative delle istituzioni educative, sia le esperienze soggettive e professionali di quanti vi operano. Questo processo ha portato a pratiche accademiche sempre più caratterizzate da ridotta autonomia professionale, tempi di lavoro densi, percorsi professionali frammentati e precarietà (Giancola, 2015). A questo riguardo, Armano e colleghi (2020) parlano, appunto, di “fabbrica della conoscenza e delle precarietà” (p. 74), con riferimento al lavoro cognitivo e accademico nelle

università, per evidenziare come la produzione di sapere sia connessa a condizioni di lavoro instabili e frammentate.

Nelle trasformazioni dell'università e del mercato del lavoro della conoscenza, frammentazione e precarietà si affiancano a una crescente ibridazione delle figure lavorative, caratterizzate da appartenenza simultanea a diversi ambiti istituzionali, o professionali. L'*employability* come esito del percorso formativo, e il focus dei sistemi di *higher education* su questo aspetto, hanno contribuito a un'offerta formativa orientata a soddisfare le richieste del mercato del lavoro (De Feo & Pitzalis, 2017), con una modifica non solo dei contenuti didattici ma anche delle pratiche pedagogiche e delle relazioni, e hanno perciò aperto le porte a docenti che costituiscano anche un collegamento con il mondo del lavoro. In Italia l'apertura dei corsi di laurea in Scienze della comunicazione costituisce un momento importante di questa trasformazione (Stella, 2025).

In tale situazione, i docenti che mantengono un piede nel mondo professionale e uno nell'accademia rappresentano una risorsa importante. Tuttavia, possono emergere tensioni tra appartenenze diverse, per loro, e importanti criticità per i sistemi formativi. In particolare, come emergerà dall'analisi empirica, si verificano problemi di frammentazione dell'esperienza formativa degli studenti, difficoltà nella trasmissione dell'*habitus* scientifico e questioni di sostenibilità a lungo termine dell'integrazione di figure professionali diverse nel contesto universitario.

Il nostro contributo si focalizza proprio sugli aspetti critici del massiccio ricorso ai professionisti-docenti in contesti di *higher education* che rientrano nelle logiche neoliberiste, con particolare attenzione a come questi attori si posizionano e si confrontano con l'appartenenza a comunità, mondi e campi sociali diversi.

1.1 Configurazioni sociali rilevanti

La cornice teorica in cui operiamo parte da quattro dimensioni complementari tra loro, considerando le comunità di pratica come in grado di evidenziare i processi di apprendimento situato, attraverso attività condivise (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), e le comunità epistemiche come focalizzate sui criteri di validazione della conoscenza (Knorr-Cetina, 1999); a loro volta, i mondi sociali inquadrano reti più ampie di cooperazione e i campi sociali le dinamiche di potere e legittimazione (Becker, 1982; Bourdieu 1984). L'adozione congiunta di questi domini concettuali contribuisce a una descrizione accurata della posizione dei docenti che attraversano simultaneamente pratiche, epistemologie, mondi e campi diversi, al di là di come questa potrebbe essere mappata in relazione, invece, agli aspetti istituzionalizzati dell'università².

Senza occuparci qui della lunga tradizione alla base del concetto di pratica, di matrice soprattutto etnometodologica (Gherardi, 2006), chiariamo che le pratiche sono da intendersi come attività dotate di senso che integrano materialità, corporeità, cognizioni e significati in fasci di azioni e relazioni (Reckwitz, 2002; Shove *et al.*, 2012; Bruni & Gherardi, 2007).

Parlare di *comunità di pratica*, dunque, significa focalizzarsi su gruppi di persone che condividono un interesse e uno specifico insieme di attività, con l'obiettivo di migliorare le relative pratiche attraverso routine condivise e interazioni continuative, producendo così - e riproducendo - risorse e

² Essi sono codificati, formalmente regolamentati e ufficialmente riconosciuti, come organigrammi e gerarchie, regolamenti e procedure ufficiali, ruoli accademici, sistemi di governance istituzionale, sistemi normativi dell'istruzione superiore.

azioni comuni. L'uso del concetto di *comunità di pratica* (Wenger, 1998) permette di focalizzarsi sui processi di apprendimento situato di competenze e di costruzione di identità.

Parlare di *comunità epistemica*, invece, significa considerare la condivisione di criteri relativi alla validità della conoscenza, la legittimità delle metodologie della sua produzione e all'adeguatezza della sua comunicazione nello specifico contesto. A fare una comunità epistemica, non sono le attività svolte, né la condivisione diretta o regolare tra partecipanti. Tuttavia, essi riconoscono reciprocamente il contributo di ognuno come coerente con gli standard epistemici condivisi (Knorr-Cetina, 1999). Dunque, possiamo dire che, se una comunità di pratica non necessariamente condivide al suo interno uno stesso approccio epistemico, membri di una stessa comunità epistemica possono appartenere a diverse comunità di pratica (Wenger, 1998; Meyer & Molyneux-Hodgson, 2010).

Parlare di *mondi sociali* significa, mutuando da Becker (1982), tener conto di quelle reti più ampie di persone che cooperano seguendo convenzioni condivise col fine di produrre attività, o un tipo specifico di artefatti. L'appartenenza a un mondo sociale specifico e la partecipazione dell'attore sociale a una comunità di pratica e/o epistemica sono tra loro in relazione ricorsiva. Se ci focalizziamo sui mondi sociali, possiamo per esempio dire che essi, attraverso accordi taciti su come le cose debbano essere fatte (Becker, 1982), certamente influenzano le pratiche e, dunque, il livello comunitario.

Parlare di *campo sociale*, significa infine riconoscere uno spazio strutturato di posizioni in cui gli attori sociali competono per forme specifiche di capitale e legittimità, uno spazio caratterizzato da relazioni di potere e lotte per la definizione dei principi di legittimazione dominanti (Bourdieu, 2001; 2010; 2013). All'interno di un campo, gli attori operano secondo disposizioni incorporate, gli habitus, che riflettono posizione sociale e traiettoria. Ogni campo è relativamente autonomo (Cerulo, 2010), con proprie regole e presupposti impliciti che stabiliscono cosa è valorizzato e cosa è marginale. Il campo influenza non solo le pratiche ma anche i sistemi di validazione della conoscenza, poiché struttura gerarchie che sono al di sopra delle singole comunità. L'università neoliberista, per esempio, può essere interpretata come un campo dove i principi di legittimazione tradizionali, basati sul capitale scientifico (Bourdieu, 2013), si trovano a competere con nuovi criteri di valorizzazione orientati al mercato e alle competenze professionali.

In sintesi, se con *comunità di pratica* evidenziamo l'importanza dell'apprendimento situato e lo sviluppo di competenze pratiche attraverso l'interazione e la collaborazione, la *comunità epistemica* ci aiuta a sottolineare l'importanza di un terreno comune di validazione della conoscenza: essa, infatti, fornisce ai suoi partecipanti un quadro di riferimento condiviso. Invece, i *mondi sociali* inquadrano l'attore sociale in reti di cooperazione più ampie, basate su convenzioni e accordi taciti che definiscono le aspettative e le norme di comportamento e quindi contribuiscono a strutturare repertori culturali. Infine, con *campo sociale* si fa riferimento alle dinamiche di potere, alle forme di capitale, alle lotte per la legittimazione all'interno di una configurazione che può riguardare diversi mondi sociali e comunità, le quali possono essere trasversali a differenti mondi e campi. L'utilizzo congiunto di questi costrutti presenta tuttavia alcune tensioni teoriche. Si tratta di approcci differenti alla cui base stanno visioni diverse del sociale: da una parte processi di integrazione e apprendimento collaborativo, dall'altra dinamiche di potere e competizione per le risorse simboliche. Sono approcci teorici fondati su diverse ontologie del sociale e si rischia, mettendoli insieme, di produrre un *patchwork* concettuale che, pur offrendo una maggiore ricchezza analitica, può impedire che l'analisi abbia coerenza epistemologica. Tuttavia, la realtà sociale è intrinsecamente *messy* e richiede approcci metodologici altrettanto complessi (Law, 2004): l'apparente incoerenza epistemologica derivante

dall'assemblaggio di framework diversi può rivelarsi utile a cogliere fenomeni caratterizzati da ibridazione e molteplicità.

1.2 Docenti tra diverse configurazioni

Il nostro studio si occupa primariamente di docenti contrattisti, concentrandosi sul loro posizionamento nelle diverse configurazioni sociali di cui fanno parte come titolari di un corso universitario. Riguardo al loro coinvolgimento in pratiche condivise, focalizzate su contenuti e materiali di studio, organizzazione di un corso, modalità di insegnamento e di studio, tecniche di presentazione e uso della strumentazione, scambio tra docente e studenti, allora potremmo parlare di *comunità (di pratica) didattica* in relazione a una classe di un corso e al relativo docente, che si incontrano a cadenza fissa per un dato periodo e in un determinato luogo e contesto organizzativo. Con *comunità (di pratica) docente*, intendiamo un gruppo di docenti - sempre in un dato contesto organizzativo - che definiscono, sviluppano, attuano pratiche di insegnamento e su esse si interpellano e riflettono insieme. Si tratta, in questo caso, del confronto professionale tra pari, dove incontri informali e riunioni ufficiali costituiscono occasioni di interazione con carattere continuativo, per un periodo di durata non necessariamente predeterminata o delimitata.

Questa distinzione è fondamentale: mentre la comunità didattica è caratterizzata dalla relazione verticale docente-studenti e ha finalità formative, la peculiarità della comunità docente, invece, è una relazione orizzontale - appunto tra docenti - finalizzata allo sviluppo professionale condiviso delle pratiche di insegnamento.

Queste comunità di pratica specifiche si sviluppano tra mondi sociali differenti: quello degli accademici, docenti e ricercatori, quello dei professionisti, che collaborano con la specifica università attraverso uno o più insegnamenti, quello degli studenti. Si sviluppano intersecando campi sociali diversi: per esempio, il campo accademico e quello giornalistico, quello dell'arte, quello giuridico, e così via, a seconda della provenienza dei professionisti-docenti.

I docenti che sono impegnati prevalentemente in un lavoro esterno a un istituto formativo, che chiamiamo professionisti-docenti, si trovano in una posizione peculiare nelle comunità didattiche e docente, poiché aggiungono la partecipazione ad almeno un'altra comunità di pratica esterna al contesto organizzativo e, spesso, esterna allo stesso contesto accademico. Questo implica che si spostino anche tra mondi sociali e persino campi differenti, impegnandosi nell'attraversamento reiterato di confini, in ingresso e in uscita. In questo modo, si trovano a trasferire da un ambito all'altro alcune pratiche con il loro portato di significati e valori, competenze, strumenti e risorse, convenzioni, norme e capitali – sociali, oltre che culturali ed economici.

La partecipazione alla comunità didattica da parte del professionista-docente che approda all'università non implica necessariamente un coinvolgimento nella comunità epistemica accademica e nemmeno in una comunità di pratica docente. Egli può, infatti, mantenere modalità di svolgimento delle pratiche didattiche e visioni della conoscenza basate esclusivamente sulla propria personale esperienza, persino su quella che va maturando fuori dallo specifico contesto. Riguardo ai mondi sociali, le cose stanno diversamente. Un professionista della comunicazione appartenente al mondo dei pubblicitari, per esempio, nel momento in cui accetta un incarico presso un'università, si trova a entrare in un altro mondo sociale e a doverci fare in qualche modo i conti. I mondi sociali articolano i propri confini sulla base di aspetti molteplici e processi complessi non direttamente dipendenti dall'attività e dalle visioni dei singoli. Questi, però, si trovano comunque nella posizione di mediare

tra mondi differenti, quando si trovano ad effettuare il passaggio da uno all'altro, contribuendo al contatto reciproco e al possibile intreccio tra regimi di convenzioni. Per quanto riguarda il campo sociale, nel caso del professionista-docente, su cui ci concentreremo anche oltre, nel momento in cui egli varca la soglia dell'università, entra in un campo regolato da specifiche dinamiche di potere, gerarchie e lotte per la legittimazione, spesso molto diverse da quelle a cui è abituato nel campo professionale da cui arriva. Si trova a operare in uno spazio dove il capitale accademico (titoli, pubblicazioni, anzianità) ha un peso significativo, e dove le relazioni tra docenti, ricercatori e studenti sono specificamente regolate. È così possibile che il professionista-docente debba negoziare la propria identità e il proprio ruolo in un contesto in cui le sue competenze ed esperienze professionali possono essere valorizzate, ma anche non riconosciute. Tra le questioni sulle quali riteniamo importante sviluppare una riflessione, oltre a quella delle negoziazioni identitarie dei professionisti-docenti, c'è quella di come la loro presenza o, meglio, la configurazione di un corpo docente prevalentemente composto da professionisti esterni, influenzi l'esperienza formativa degli studenti.

1.3 La posizione liminale dei docenti a contratto

I docenti in condizioni di precarietà contrattuale occupano in genere una posizione marginale rispetto alle varie dimensioni dell'attività che sono chiamati a svolgere. Il nostro intento è riflettere sui professionisti-docenti, quindi lasciamo da parte le gravi criticità che affliggono in particolar modo quei contrattisti che vorrebbero intraprendere la carriera accademica - quali l'instabilità contrattuale, la scarsa tutela sociale, l'assenza di prospettive di carriera strutturata e la limitata partecipazione alla *governance* universitaria (Giancola, 2015; Armano, 2020) - per focalizzarci sul nostro oggetto. Nella comunità di pratica docente, un partecipante che per esempio si occupi primariamente di comunicazione strategica all'interno di un'agenzia può apprendere, attraverso la partecipazione periferica legittima (Lave & Wenger, 1991), contenuti formali ma anche pratiche pedagogiche e, più in generale, modalità di interazione con studenti, colleghi e altri praticanti, nonché l'utilizzo di codici linguistici propri dell'università. Lo stesso docente, nella comunità di pratica a cui partecipa fuori dall'università, quella professionale, può apprendere, attraverso la concretezza del lavoro, come applicare per esempio nuove tecniche e strumenti. Si tratta di un doppio apprendimento situato, che permette da una parte la trasformazione di esperienze professionali in casi di studio attuali utilizzabili nella didattica e, dall'altra parte, di disporre di framework teorici accademici utilizzabili nel contesto lavorativo per la risoluzione di problemi concreti. Akkerman e Bakker (2011) parlano di un *boundary crossing* che si sviluppa tramite fasi differenti e che è in grado di generare sia innovazione, sia tensioni, specie nel caso in cui gli attori siano marginali rispetto a entrambe le comunità di pratica e non possano accedere a risorse di apprendimento più centrali.

Oltre al grado di prossimità tra mondo sociale di provenienza e specifica comunità, un aspetto importante è il posizionamento dell'attore (Wenger, 1998) nel contesto di provenienza, il quale spesso conferisce una base identitaria più solida rispetto a quello di arrivo. L'identità professionale originaria, infatti, funge da ancora durante i processi di cambiamento (Ibarra, 1999). Inoltre, le risorse simboliche e sociali accumulate - quali credibilità professionale, reti di contatti, riconoscimento del proprio expertise, capitale reputazionale - sono solitamente maggiori nel contesto del quale si fa parte da più tempo; gli attori stessi, nell'attraversare confini professionali, tendono a legittimarsi sulla base della loro provenienza (Leander & Wells, 2007). La posizione liminale - tra organizzazioni, tra comunità, tra mondi sociali, tra campi - implica certamente anche vincoli in termini di condizioni

lavorative e prospettive professionali (Czarniawska & Mazza, 2003). Da un lato, essere un attore di confine offre vantaggi come l'acquisizione di credenziali accademiche valorizzabili nel mercato del lavoro, l'accesso a più reti professionali, la possibilità di diversificare le proprie credenziali professionali e lo sviluppo di competenze ibride particolarmente apprezzate in settori innovativi. Dall'altro lato, la condizione liminale è foriera di limitazioni come, per esempio, nel nostro caso: difficoltà di progredire in una carriera accademica strutturata, frammentazione del tempo e delle energie con conseguente intensificazione del lavoro, precarietà contrattuale e limitato riconoscimento istituzionale, che si traduce in scarse possibilità di partecipazione ai processi decisionali dell'università. Un'esclusione che può avere ricadute negative sia sulla qualità didattica, per la mancanza di coordinamento tra insegnamenti e di continuità nella progettazione dei percorsi formativi, sia sulla *governance* universitaria, che si trova a dipendere strutturalmente da figure che non partecipano pienamente ai processi decisionali.

2. IL CASO STUDIATO

L'impiego dei docenti a contratto nel sistema universitario italiano è andato sempre più configurandosi come costitutivo dell'offerta formativa. I dati ufficiali (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2022) parlano di oltre 33.000 docenti a contratto nell'anno accademico 2021/2022. Nelle università statali, essi costituiscono il 22,9% del personale docente nel 2023, mentre per le università non statali si sale al 68,8% (Ministero dell'Università e della Ricerca, 2023).

La categoria di personale docente a contratto include tutti i professori con incarichi di insegnamento - anche a titolo gratuito - per attività formative di base, caratterizzanti, affini o integrative, che non siano già in carico al personale di ruolo. Si tratta, spesso, di lavoratori che si trovano a dover integrare l'attività di tipo accademico, poco remunerativa, con attività di tipo professionale extra universitarie, svolte in parallelo o in alternativa tra loro (Giancola & Toscano, 2017).

Alla luce di tali dati nazionali, la presente ricerca, svolta presso l'Area di Comunicazione dell'Istituto Universitario Salesiano Venezia-Verona (IUSVE), si focalizza su quei docenti a contratto che, oltre al mondo sociale accademico, operano stabilmente nel proprio settore professionale di riferimento, il quale nei casi considerati risulta spesso legato alla comunicazione a livello di agenzia o di aziende, più raramente legato ad altri mondi, come quello dell'assistenza legale o del supporto psicologico. L'Area offre due corsi di laurea triennale (baccalaureati) e due magistrali (licenze) nell'ambito delle Scienze della comunicazione, con una popolazione studentesca di circa 1200 iscritti. Si tratta di un'università non statale dove, come evidenziato dai dati nazionali, l'incidenza dei docenti a contratto è particolarmente elevata, rendendo il fenomeno particolarmente significativo.

2.1 Metodologia

La finalità della ricerca è stata quella di indagare la congruenza tra le esigenze del mercato del lavoro e l'offerta accademica relativa ai profili professionali in uscita, con l'obiettivo di revisionare i piani di studio, coinvolgendo docenti e studenti dei corsi di laurea triennale e magistrale dell'Area Dipartimentale di Comunicazione dello IUSVE e le aziende con cui l'istituto universitario collabora. L'indagine, che si è svolta tra il 2022 e il 2024, ha adottato un approccio qualitativo (Cardano & Garigli, 2022) e ha previsto due fasi. Nella prima fase (focalizzata sui corsi triennali/baccalaureati)

sono state realizzate 35 interviste in profondità ai docenti, 3 focus group con studenti e laureati, 1 focus group con gli stakeholder del territorio. Nella seconda fase (rivolta ai corsi magistrali/licenze) sono state svolte 35 interviste discorsive ai docenti, 3 focus group con studenti e laureati e 1 focus group con gli stakeholders del territorio.

La metodologia qualitativa è stata scelta per la sua capacità di cogliere le narrazioni soggettive dei partecipanti in relazione a tre dimensioni principali: le pratiche quotidiane e le configurazioni identitarie dei docenti; le dinamiche relazionali che caratterizzano la loro esperienza professionale; le percezioni relative all'esperienza formativa degli studenti e alla strutturazione dei percorsi di studio. I dati raccolti sono stati analizzati tramite analisi tematica, identificando pattern ricorrenti nelle narrazioni dei docenti riguardo al loro posizionamento tra mondo professionale e contesto accademico, alle strategie di legittimazione adottate e alle percezioni relative alla qualità dell'offerta formativa (Braun & Clarke, 2013).

3. PROFESSIONISTI-DOCENTI E DOCENTI ACCADEMICI: PRINCIPALI IMPLICAZIONI CRITICHE

Il dato da cui parte la nostra riflessione riguarda le condizioni strutturali di un sistema universitario caratterizzato da predominanza di contratti a termine, separazione tra ruoli accademici e professionali e, di conseguenza, anche dalla distinzione tra docenti con identità prevalentemente accademica e docenti con identità prevalentemente professionale, tra i nostri intervistati. La quasi totalità dei docenti dell'Area IUSVE indagata è infatti a contratto (75 contrattisti e 5 dipendenti). Sono due i profili di docenti a contratto presenti in IUSVE³. Essi sono portatori di diverse combinazioni di capitale - le risorse economiche, culturali, sociali e simboliche di cui dispongono - (Bourdieu, 1986) e si posizionano in modo specifico rispetto al contesto accademico e a quello professionale: i *professionisti-docenti* svolgono la loro attività principale fuori dall'università, nel settore privato. Alcuni hanno conseguito un dottorato di ricerca, tuttavia l'insegnamento rappresenta per loro un'attività secondaria, che comunque conferisce prestigio e riconoscimento simbolico. Nelle interviste, evidenziano spesso l'importanza di quella pratica di traduzione delle esperienze professionali in contenuti didattici, attraverso il portare in aula casi studio provenienti dalla propria attività in agenzia o in azienda, metodologie e strumenti mutuati dalle pratiche professionali, linguaggi, codici e valori tipici del proprio mondo sociale. Quasi tutti assegnano priorità alla propria attività professionale. Lo stralcio che segue è esemplificativo del lavoro di traduzione svolto da questi docenti:

“Il docente professionista porta la sua esperienza sul campo costantemente aggiornata veramente sulle cose che stanno succedendo, non solo dal punto di vista del marketing, e magari qualcuno ha anche la fortuna di lavorare con dei marketer che sono particolarmente innovatori per cui riesce a portare eccetera eccetera benissimo, ma anche andando a vedere il lato formazione cioè facendo anche formazione vedo su che cosa stanno investendo le grandi aziende e quindi che cosa vogliono che sia fra tre o quattro anni. Quindi questo apporto. L'accademico mi aiuta a stare all'interno di percorsi che sono più... più... come posso dire, scientificamente universitari” (Docente 19 - 16/04/2024).

³ La presenza di professionisti-docenti è importante per un Istituto universitario che fonda la sua reputazione su questo aspetto (Adamoli, Drusian & Piccioni, forthcoming).

La seconda categoria riguarda docenti *accademici* in possesso di un dottorato e impegnati soprattutto nelle attività accademiche: didattiche, di ricerca e di pubblicazione scientifica, in una condizione, però, di precariato strutturale. Le loro interviste evidenziano l'adozione di pratiche didattiche che tentano di esaltare gli standard disciplinari e la dimensione scientifica dell'insegnamento universitario; tuttavia, le considerazioni sulla presenza di professionisti-docenti sono del tutto positive. Dice uno dei docenti accademici:

“In generale, il professionista ti dà una parte teorica che è abbastanza, diciamo, standard... nel senso di base, no? E poi, però, ha in più tutta la sua esperienza, che gli dà la possibilità, tanto per una, di farti vedere a cosa serve... quindi ti dà subito uno stimolo in più nel seguire quello che dice... perché è molto più convincente, [...] e io dico loro [agli studenti]: la filosofia non serve a niente, se vogliamo avere le ricadute pratiche; non vi insegno a fare... che so, a usare Photoshop ... piuttosto che ... insegno ... Non vi insegno niente, vi faccio vedere come tante altre persone hanno pensato in modo diverso, così magari poi può servire anche a noi” (Docente 23 - 16/03/2023).

Le testimonianze raccolte evidenziano ampiamente come i professionisti-docenti tendano a conservare un'identità professionale forte e a utilizzare la loro esperienza come principale fonte di legittimazione nelle pratiche didattiche. Tuttavia, emerge anche un'attenzione dei professionisti per la comunità della ricerca, da una parte e, dall'altra, la sottolineatura di un impedimento strutturale a un differente andamento delle cose, a volte accompagnata da un certo rammarico. I due stralci d'intervista che seguono esemplificano proprio questi due aspetti:

“non sono un vero ricercatore, non sono un vero professore, per cui quelli veri ... io mi metto dietro a quelli bravi e volentieri, insomma, faccio ... Sì, bisogna fare anche questo. Le università sono anche, come dire, misurate sul livello di ricerca, il numero delle ricerche ... c'è dei rating internazionali che vengono attuati, probabilmente noi su questo siamo scarsi” (Docente 14 - 22/04/2024).

“Questa è un po' uno stridore, una contraddizione tra l'essere fondamentalmente un'università che ha una quota altissima di collaboratori esterni e il volere al tempo stesso promuovere la ricerca, questo è È difficile da conciliare proprio per motivi umani e professionali, cioè ... io da tempo avrei fatto anche solo quello ben volentieri, però, sai finché... finché siamo tutti collaboratori esterni è un po' difficile anche ...” (Docente 4 - 11/12/2023).

La testimonianza riportata qui di seguito evidenzia, inoltre, non solo la tensione tra l'aspirazione a una partecipazione piena al mondo accademico e l'impossibilità di passare a una posizione più centrale al suo interno, ma suggerisce proprio come la liminalità sia una condizione sistemica:

“È anche vero che molti docenti proprio per ... hanno una doppia vita: proprio per poter insegnare qui qualcosa di - per esempio - legato al mondo dell'agenzia, e quindi abbiamo molti docenti, me compreso, che hanno un piede diciamo in un ... Siamo professionisti di un mercato aziendale [...] con un piede e, invece, abbiamo poi l'altro qui [in IUSVE]” (Docente 11 - 20/02/2024).

Il collegamento che questi attori costituiscono tra contesti diversi - accademico e professionale - ha implicazioni importanti per la natura e la qualità della formazione universitaria. Un primo effetto

riguarda l'allargamento dell'area di reciproca sovrapposizione tra mondo sociale della *higher education* e mondo sociale delle imprese territoriali, soprattutto in termini di collaborazione per stage, tirocini, laboratori, convegni o seminari. Un altro effetto riguarda l'aggiornamento continuo dei contenuti degli insegnamenti e degli approcci formativi, grazie a docenti che importano nel contesto accademico nuove pratiche, metodologie e sensibilità provenienti dalle proprie comunità di pratica professionali. Esempificativo è lo stralcio che segue:

“Il docente professionista porta la sua esperienza sul campo, costantemente aggiornata veramente sulle cose che stanno succedendo [...] vedo su che cosa stanno investendo le grandi aziende e quindi che cosa vogliono che sia fra tre o quattro anni” (Docente 19 - 16/04/2024).

La forte attenzione alla costruzione di una comunità docente e una comunità didattica che vada anche oltre classe e singolo docente è una caratteristica dell'Istituto, come sostengono alcuni degli intervistati. Questo impegno richiede un investimento significativo di risorse, attraverso soprattutto attività inserite in una cornice di *faculty development*, che diversi intervistati mettono in rilievo come attività importanti, ma *time consuming*. Al netto delle questioni economiche, alle quali più di qualche intervistato fa riferimento, il principale limite al pieno coinvolgimento dei docenti in queste attività sta, ancora una volta, nella separazione dei mondi di riferimento: i professionisti devono far fronte al loro impegno lavorativo primario e difficilmente riescono a trovare tempo, oltre a quello richiesto dalle pratiche didattiche, da dedicare alla loro partecipazione in IUSVE. Non di rado gli intervistati esprimono rammarico per la mancanza di occasioni informali di scambio con i colleghi.

La condizione di invisibilizzazione del docente a contratto rispetto al contesto accademico, che nel caso in esame si concretizza soprattutto nella mancanza di possibilità di assumere un ruolo strutturato nell'organizzazione, è un aspetto primario di questo stato di cose e raccoglie il malcontento di diversi intervistati. È una condizione che di fatto, a dispetto delle trasformazioni dell'università, rafforza l'immaginario classico del mondo sociale universitario, che non valorizza il contributo dei professionisti-docenti e in cui le carriere si sviluppano principalmente all'interno e si basano sulla ricerca (Bourdieu, 2013).

Inoltre, va considerato un altro aspetto: il rischio di frammentazione dell'esperienza formativa degli studenti, che si può manifestare per esempio in sovrapposizioni di contenuti tra insegnamenti diversi, lacune tematiche nei percorsi di studio, discontinuità metodologica tra approcci teorici e applicativi, e mancanza di un filo conduttore epistemologico che colleghi le diverse discipline, e che è tanto più forte quanto più l'insieme degli stessi docenti a contratto non è omogeneo, dato che il campo delle Scienze della comunicazione richiede competenze che riguardano professionalità diverse, portatrici di prospettive, linguaggi e pratiche differenti. Questa frammentazione può implicare una mancanza di coerenza nel percorso formativo, con sovrapposizioni e lacune, come qualche partecipante alla ricerca afferma. Tuttavia, il principale effetto collaterale consiste nella difficoltà di trasmissione di quell'*habitus* scientifico (Bourdieu, 2013), che di certo non è favorito dalla frammentazione del corpo docente, né dallo sbilanciamento verso attività professionalizzanti (Adamoli *et. al.*, 2023).

Se, infatti, i docenti sostengono spesso che gli studenti, al momento di richiesta della tesi, non sono in grado di inserirsi autonomamente nel percorso di ricerca, va sottolineato come le rappresentazioni dell'approccio scientifico, emerse tra accademici e professionisti intervistati, siano tra loro molto diverse. L'assenza di una visione comune delle modalità di costruzione della conoscenza conferma l'inesistenza di una comunità epistemica condivisa tra accademici e professionisti-docenti. Alla base

c'è una mancata partecipazione dei professionisti alla comunità di pratica della ricerca, che, come abbiamo visto, ha barriere in ingresso percepite come strutturali.

A questo quadro va aggiunta una considerazione. Nonostante la centralità dell'impostazione salesiana propria dell'istituto universitario (Adamoli *et al.*, forthcoming), l'impiego massiccio di docenti a contratto potrebbe comportare dei rischi per la sostenibilità nel lungo periodo dell'area specifica oggetto del nostro studio. Da una parte, c'è la difficoltà a costruire una dimensione di ricerca significativa: abbiamo detto che i docenti a contratto, per le condizioni strutturali in cui operano, hanno difficoltà a partecipare alle attività di ricerca. Ad essere in ballo è, in questo caso, la sostenibilità scientifica dell'area studiata. Dall'altra parte, c'è la difficile creazione di condizioni di coesistenza per logiche diverse: le logiche accademiche tradizionali, centrate su autonomia intellettuale, rigore metodologico e libertà di ricerca, devono convivere con logiche di mercato, centrate su efficienza, rilevanza pratica, applicabilità immediata.

Tale coesistenza è in realtà apparentemente realizzata attraverso una trasformazione del campo accademico in cui i tradizionali principi di legittimazione - autonomia del sapere, rigore metodologico, originalità teorica e collegialità - sono almeno parzialmente sostituiti da principi quali l'utilità economica e professionale, l'efficienza gestionale, la soddisfazione del cliente-studente, la quantificazione delle performance. Ad essere legittimati sono allora approcci didattici orientati a competenze professionali e metodologie esperienziali, con valorizzazione dell'uso di casi reali e simulazioni, ma anche conoscenze direttamente applicabili, *skills* pratiche e, inoltre, meccanismi di valutazione basati su performance misurabili, feedback immediato e dimostrazione di competenze specifiche, oltre a profili docenti con esperienza professionale diretta.

Tra i mondi sociali che partecipano al campo trasformato dell'università ci sono quello degli accademici e quello dei professionisti nelle sue diverse specificazioni, e non è detto che la posizione più centrale sia occupata dal mondo sociale accademico, come ci si aspetterebbe pensando a un contesto tradizionale. Se nelle interviste la retorica dominante, trasversale ai diversi profili di docenti, è quella che vuole l'accademico lontano dalla realtà e il professionista come colui che porta nell'università il mondo reale, allora è già il mondo sociale professionista ad avere centralità, almeno nel caso da noi studiato.

La marginalità, non solo numerica, degli accademici nella comunità docente configura la loro possibilità di esercitare funzione di ponte. Tuttavia, sappiamo che la possibilità di tradurre (Callon, 1986) in pratiche concrete le conoscenze provenienti da un'altra configurazione sociale dipende da un lato dal grado di legittimità di cui un attore gode e, dall'altro, dalla capacità di iscrivere le pratiche in artefatti che circolino tra i due domini (Star & Griesemer, 1989). Considerando che il repertorio di pratiche, modelli e competenze è legato al mondo sociale di appartenenza, il quale per gli accademici è quello della ricerca - strutturalmente non in grado di conferire legittimazione, nel caso in esame - allora è presumibilmente difficile che questi facciano da ponte. Partecipare alle comunità di pratica come marginali non basta per essere agenti di cambiamento, ci sono infatti il campo e il mondo sociale a definire questa possibilità.

Le gerarchie tradizionali dell'*expertise* accademica, dunque, sono messe in discussione dall'autorità dei professionisti, grazie alla loro esperienza *reale* e alla vicinanza con il mondo del lavoro. In sintesi, quel che si verifica, nel nostro caso, che estremizza le caratteristiche e i rischi dell'università neoliberista, è la perdita, da parte dei docenti accademici, della capacità di definire cosa conta come conoscenza legittima nella didattica universitaria. Questo si manifesta nel fatto che: i contenuti teorici e i metodi di ricerca sono percepiti come meno rilevanti rispetto ai casi studio aziendali e alle

competenze pratiche; la validazione della conoscenza avviene più attraverso la sua applicabilità immediata che attraverso il rigore metodologico; la credibilità didattica deriva dall'esperienza professionale diretta piuttosto che dalla competenza scientifica acquisita attraverso la ricerca.

4. CONCLUSIONE

L'inserimento dei dati raccolti in un quadro dove comunità (Wenger, 1998), mondi sociali (Becker, 1982) e campi (Bourdieu, 2013) contribuiscono a orientare la trasformazione dell'università ci ha permesso di cogliere la complessità delle dinamiche osservate. In particolare, abbiamo potuto evidenziare come i docenti-professionisti occupino una posizione liminale caratterizzata dal continuo attraversamento di confini tra configurazioni sociali diverse, con implicazioni significative per l'identità professionale, le pratiche didattiche e la legittimazione del sapere universitario.

In tale quadro, i professionisti-docenti non si limitano ad attraversare confini tra contesti separati, ma contribuiscono attivamente alla creazione di pratiche ibride e alla definizione stessa di cosa significhi università. La loro posizione di ponte tra mondi sociali costituisce una buona opportunità in termini di aggiornamento continuo, connessione con il mondo professionale, innovazione didattica. Intrecciando attività didattiche ed esperienze professionalizzanti (Rostan, 2019), essi permettono l'adattamento dell'offerta formativa alle esigenze del mercato del lavoro e agli interessi degli studenti, e favoriscono una diversificazione degli approcci didattici (Taylor, 2023). Inoltre, forniscono un contributo di competenze specifiche, sulla base della loro esperienza sul campo e di occasioni di sviluppo delle competenze trasversali.

Tuttavia, il largo impiego di professionisti-docenti comporta alcune criticità, come la frammentazione dell'esperienza formativa, le difficoltà nella trasmissione dell'*habitus* scientifico, la stessa sostenibilità di quest'area dell'Istituto. I professionisti che diventano docenti tendono a mantenere un'identità professionale forte e ad utilizzarla come principale risorsa di legittimazione, grazie a elementi strutturali del campo, gli stessi per i quali trovano maggiori difficoltà ad integrarsi pienamente nella comunità scientifica: restano così esterni alla comunità di ricerca e alla comunità epistemica accademica, contribuendo perciò alla frammentarietà dei percorsi formativi. D'altra parte, i docenti accademici faticano a porsi come portavoce efficaci del valore della conoscenza teorica e della ricerca con gli studenti. Questa difficoltà si manifesta, oltre che nella loro bassa numerosità che limita l'influenza complessiva sui percorsi formativi, anche nella percezione degli studenti, che privilegia l'immediata applicabilità professionale, e nella mancanza, nelle interviste, di valide argomentazioni sull'utilità formativa di quegli approcci che non hanno ricadute professionali dirette. Come evidenziato da più intervistati, l'approccio accademico è spesso considerato distante dalla realtà, e ciò rende più difficile motivare gli studenti verso contenuti teorici e metodologie di ricerca. Il caso analizzato presenta certamente caratteristiche specifiche che contribuiscono a determinare questi esiti. La configurazione emersa è innanzi tutto influenzata dalla filosofia educativa dell'Istituto, fortemente orientata al collegamento con il mondo del lavoro. Bisogna inoltre considerare la specifica storia dipartimentale, caratterizzata da una presenza consolidata di docenti professionisti, sin dalla fase fondativa, rispetto a un inserimento più recente di figure accademiche. Infine, si tenga anche qui conto della composizione del corpo docente, dove la maggioranza numerica è costituita dai professionisti.

Tuttavia, proprio questi esiti rendono il nostro caso particolarmente adatto a valutare i rischi della trasformazione dell'università secondo logiche neoliberiste, che orientano la didattica alle richieste immediate del mercato del lavoro, con una conseguente subordinazione del sapere accademico ai criteri di utilità pratica e applicabilità immediata.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adamoli, M., Drusian, M. & Piccioni, T. (forthcoming). A critical perspective on competence-based education in a case of a private college in a local Italian context. *Scuola democratica*.
- Adamoli, M., Drusian, M., Piccioni, T. & Masiero J. (2023). L'offerta formativa universitaria tra competenze professionali e sviluppo della soggettività degli studenti: il caso di due corsi di laurea nell'ambito delle Scienze della comunicazione. *Qtimes - Journal of Education Technology and Social Studies*, XV(3), 495-510.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Armano, E., Rivetti, P., & Busso, S. (2020). La fabbrica della conoscenza e delle precarietà. Riflessioni da un'auto inchiesta nell'università al tempo della crisi. In E. Armano (ed.), *Pratiche di inchiesta e conricerca oggi* (pp. 74-87). Verona: Ombre Corte.
- Becker, H. S. (1982). *Art worlds*. Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Il Mulino.
- Bourdieu, P. (2010). *Sul concetto di campo in sociologia*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus*. Bari: Dedalo.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bruni, A., & Gherardi, S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: Il Mulino.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* (pp. 196-233). London: Routledge & Kegan Paul.
- Cardano, M. & Garigli, L. (2022). *Metodi qualitativi*. Roma: Carocci.
- Czarniawska, B., & Mazza, C. (2003). Consulting as a liminal space. *Human Relations*, 56 (3), 267-290.
- Cerulo, M. (2010). I sociologi distruggono le illusioni". Pierre Bourdieu e lo svelamento della realtà sociale. In P. Bourdieu, *Sul concetto di campo in sociologia*, (pp. 7-53). Roma: Armando Editore.
- De Feo, A., & Pitzalis, M. (2017). Service or market logic? The restructuring of the tertiary education system in Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LVIII (2), 218-250.
- Gherardi, S. (2006). Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, 7(2), 211-223.
- Giancola, O. (2015). Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori. In G. Moini (Ed.), *Neoliberismi e azione pubblica. Il caso italiano* (pp. 129-46). Roma: Edizioni Ediesse.

- Giancola, O. & Toscano, E. (2017), Tra passione e sopravvivenza Prospettive, condizioni e aspettative dei lavoratori della conoscenza negli atenei italiani. In F. Coin, A. Giorgi & A. Murgia (a cura di). *In/discipline: soggettività precarie nell'università italiana*, (pp. 25-42). Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. London: Routledge.
- Leander, K. M., & Wells, G. (2007). The ritual performance of identity and transition among boundary crossers. In S. J. Derry (ed.), *Video research in the learning sciences* (pp. 161-173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, M., & Molyneux-Hodgson, S. (2010). Introduction: The dynamics of epistemic communities. *Sociological Research Online*, 15 (2), 1-7.
- Ministero dell'Università e della Ricerca - Ufficio di Statistica (USTAT), (2022). *Il personale docente e non docente nel sistema universitario italiano - a.a. 2020/2021*. https://ustat.mur.gov.it/media/1273/focus_pers_univ2022.pdf
- Ministero dell'Università e della Ricerca - Ufficio di Statistica (USTAT), (2024). *Il personale docente e non docente nel sistema universitario italiano - Anno 2023*. https://ustat.mur.gov.it/media/1294/focus_pers_univ2023.pdf
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University.
- Rostan, M. (2019). L'albero e i suoi frutti. Il sistema universitario italiano e la sua trasformazione. *Polis, Ricerche e studi su società e politica*, 1/2019, 123-142.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Stella, R. (2025). Università e formazione in comunicazione, in M. Drusian (ed.) *Comunicazione tra saperi e saper-fare*, Roma: TAB.
- Taylor, S. (2023). The impact of professional experience on teaching practice, in J. Dickinson & T.L. Griffiths (eds). *Professional Development for Practitioners in Academia: Pracademia*. Cham: Springer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Copyright (©) Matteo Adamoli, Michela Drusian, Tiziana Piccioni



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Adamoli, M., Drusian, M., Piccioni, T. (2025). Docenti universitari tra campi, mondi sociali e comunità di pratica: analisi empirica di un caso studio [University lecturers between social fields, social worlds and communities of practice: empirical analysis of a case study]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 637-651.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17351