



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: luglio 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **University education between professional skills and the development of students' subjectivity: the case of two degree courses in communication sciences**

### **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<sup>1</sup>**

*di*

Matteo Adamoli

[m.adamoli@iusve.it](mailto:m.adamoli@iusve.it)

Michela Drusian

[m.drusian@iusve.it](mailto:m.drusian@iusve.it)

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

Jacopo Masiero

[masiero.jacopo@gmail.com](mailto:masiero.jacopo@gmail.com)

MED Associazione Italiana di Media Education

Tiziana Piccioni

[t.piccioni@iusve.it](mailto:t.piccioni@iusve.it)

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

#### **Abstract:**

University education is conceived, on the one hand, as a contribution to the development of subjectivities (Biesta, 2017) and, on the other hand, as a response to the various demands of

---

<sup>1</sup> Il contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. Nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Matteo Adamoli: Introduzione, paragrafo 2., 3., sottoparagrafo 3.3. e paragrafo 4.; Michela Drusian: Introduzione, paragrafo 2. e 4.; Jacopo Masiero: sottoparagrafo 3.1.; Tiziana Piccioni: Introduzione, paragrafo 2., 3. sottoparagrafo 3.2. e paragrafo 4.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

doi: 10.14668/QTimes\_15334

stakeholders, territories, work sectors and, in general, the market economy (De Feo & Pitzalis, 2017). This dual role of the university is confirmed by what emerges from 35 in-depth interviews administered, within the framework of an action-research project, to lecturers of two degree courses in the field of communication at a university institute that has been present in Italy for 13 years, characterised precisely by a multifaceted intersection with the world of the professions. Starting, therefore, from our particular research context and from a critical perspective that refers to Bourdieu's contribution to the reflection on education, this work aims to provide ideas for overcoming the dichotomy between practical skills and theoretical knowledge in the light of the environmental, economic, democratic and technological challenges facing the university.

**Keywords:** higher education; universities; communication sciences; professional identity; skills.

**Abstract:**

Il percorso formativo universitario è pensato, da una parte, come contributo allo sviluppo delle soggettività (Biesta, 2017) e, dall'altra parte, come risposta alle varie istanze di stakeholders, territori, settori lavorativi e, in generale, economia di mercato (De Feo & Pitzalis, 2017). Questo doppio ruolo dell'università è confermato da quanto emerge da 35 interviste in profondità somministrate, nell'ambito di una ricerca-azione, a docenti di due corsi di laurea in ambito comunicativo di un istituto universitario presente da 13 anni sul territorio italiano, caratterizzato proprio da uno sfaccettato intersecarsi con il mondo delle professioni. A partire dunque dal nostro particolare contesto di ricerca e da una prospettiva critica che fa riferimento al contributo bourdesiano alla riflessione sull'istruzione, questo lavoro ambisce a dare spunti per il superamento della dicotomia tra competenze pratiche e conoscenze teoriche alla luce delle sfide ambientali, economiche, democratiche e tecnologiche che l'università si trova ad affrontare.

**Parole chiave:** higher education; università; scienze della comunicazione; identità professionale; competenze.

## 1. Introduzione

Il saggio che proponiamo presenta le principali emersioni della prima fase di un lavoro di ricerca-azione che mira alla ridefinizione dei piani di studio di due corsi di laurea in ambito comunicazione, inserendosi nel dibattito sulla disuguaglianza educativa e, insieme, nella riflessione sulla *higher education* come importante fattore nei processi di formazione dei soggetti attraverso, anche, la loro decostruzione rispetto al sistema socio-ideologico (Margiotta, 2014). A partire dalla sua autonomia organizzativa e accademica, l'università è oggi uno dei luoghi nevralgici che può prendersi cura delle conoscenze e del sapere in modo sistematico e continuativo per dare il proprio contributo nelle sfide ambientali, economiche, democratiche e tecnologiche che l'umanità si trova ad affrontare (De Martin, 2017). Più precisamente, ci inseriamo nel solco del contributo di Pierre Bourdieu e della tensione critica che lo caratterizza (Santoro, 2014). Sebbene vari studiosi abbiano successivamente apportato una più ricca sfaccettatura al suo apparato teorico<sup>2</sup>, sono numerosi coloro che alimentano importanti

---

<sup>2</sup> Si pensi al superamento della differenza tra cultura alta e cultura bassa nei consumi culturali degli strati sociali superiori, che sarebbero dunque da considerarsi onnivori culturali, mentre gli strati inferiori sarebbero univoci (Peterson e

filoni di ricerca sulla base del suo lascito (De Feo e Pitzalis, 2015). I suoi strumenti analitici, che non coagulano in una teoria generale e astratta, mantenendo una certa apertura e flessibilità (Santoro, 2016), sono infatti utili per leggere la contemporaneità anche nei suoi aspetti più fluidi – per esempio quelli della comunicazione digitale, come mostra Magaudda (2015) – permettendo di ricondurli alle strutture delle gerarchie sociali. Ed è verso il superamento del vincolo costituito da queste strutture che si muove l'idea di una cultura che sia liberante e accompagni gli individui a realizzarsi come soggetti rispondendo alle sfide poste al proprio contesto di vita (Freire, 1976). In questo senso, la trasformazione dell'esperienza umana passa attraverso un'istruzione in grado di favorire una riflessione critica, permettendo agli individui di reagire agli impliciti e ai temi della propria epoca mettendo in discussione gli aspetti sociali, politici ed economici che sono alla base dei processi di disuguaglianza. La consapevolezza storico-culturale è il primo passo per una formazione sistematica che superi la dicotomia tra sapere teorico e sapere pratico per iniziare uno sviluppo di trasformazione della realtà esterna attraverso un processo di soggettivizzazione reciproca tra docenti e studenti. Questa prospettiva ci ha permesso di analizzare criticamente l'offerta formativa universitaria di due corsi di laurea nell'ambito comunicativo a partire dai risultati di una ricerca empirica che ha messo in luce il ruolo formativo del sapere universitario in funzione dei nodi dialettici conoscenze-competenze, sapere professionale e sapere accademico, identità personale e identità professionale dei docenti.

## 2. Istruzione e sviluppo della soggettività

Nella concezione di Bourdieu, espressa primariamente nel suo lavoro con Passeron del 1970, “La riproduzione”, sono prese in considerazione le disparità che affliggono l'intera carriera dello studente e non semplicemente quelle riguardanti l'accesso ai vari livelli scolastici<sup>3</sup>.

Un aspetto su cui Bourdieu insiste è quello della funzione di riproduzione e legittimazione dello *status quo* che il sistema dell'istruzione svolge: un aiuto alla comprensione di tale meccanismo ci viene dal concetto di *capitale* così come l'autore lo ha reintrodotto nella teoria sociale, mutuando dall'economia e declinandolo nelle varie forme ed esperienze sociali, occupandosi molto, inoltre, dei principi della sua trasformazione. In sostanza, accanto all'insieme di ricchezze materiali che costituisce il *capitale economico*, Bourdieu considera il *capitale sociale*, ovvero l'insieme delle relazioni sociali di un individuo, e il *capitale culturale*, che si articola in capacità intellettuali, beni culturali posseduti e titoli scolastici che ognuno ha acquisito nel corso della vita (Bourdieu, 1986): tre processi sociali fondamentali. In particolare, l'aspetto della trasmissione del capitale culturale tra le generazioni è interessante per gli studi sull'istruzione in quanto fa emergere un fondamento alle disparità di risultati per allievi di sistemi formativi progettati per offrire, invece, opportunità uguali per tutti (Ward & Savage, 2009). Inoltre, la scuola insegna una cultura, presentandola come universalmente valida, che è molto vicina a quella delle classi elevate, vicina cioè ai capitali culturali degli allievi con tale provenienza sociale. Gli altri, invece, si ritrovano inculcati contenuti per loro innaturali i quali trovano

---

Kern, 1996); si pensi al concetto di capitale sottoculturale (Thornton, 1994); per non parlare di quell'insieme di posizioni teoriche nella cornice della post-modernità, passati in rassegna da Terraneo (2010), secondo cui è ormai venuta meno qualsiasi connessione tra stili di vita e posizione sociale degli individui.

<sup>3</sup> Sono diversi gli studiosi che hanno contribuito a ricostruire questa prospettiva; si vedano, tra gli altri: Malizia (1978 e 2012), Benadusi (1984), Besozzi (2006), Schizzerotto & Barone, (2006).

così ulteriore legittimità, consolidando lo stato delle cose (Bourdieu & Passeron, *op. cit.*). Il punto, dunque, è che questo meccanismo di riproduzione sociale, affidando all'istruzione l'interiorizzazione di un preciso set di conoscenze, valori e atteggiamenti nei riguardi della cultura il quale favorisce il buon rendimento nelle istituzioni dell'istruzione, porta avanti modelli che gli strati sociali più agiati per molti versi già condividono. Sebbene possano essere diverse le obiezioni a questa visione (Malizia 2012), resta valida una fondamentale implicazione della prospettiva bourdesiana: l'istruzione rappresenta un'occasione di *democratizzazione della cultura*, purché non favorisca, appunto: (1) un rafforzamento delle disuguaglianze di partenza, evitando di prenderle in considerazione, e (2) una svalutazione della cultura che essa stessa trasmette – quando, “a vantaggio della cultura ereditata che non porta il segno plebeo dello sforzo e quindi tutte le apparenze della facilità e della grazia” (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 54), accusa di eccessiva scolasticità quelle acquisizioni che avvengono a livello scolastico e che per qualcuno sono fondamentali. Si tratta in sostanza di rendere attrattivo l'obiettivo di colmare il gap di capitale culturale. Come ribadisce Terraneo (*op. cit.*), infatti, maggiori risorse culturali implicano un maggiore interesse per determinate pratiche culturali e la possibilità di conversione del capitale da culturale in economico, poiché attraverso il titolo di studio si accede alle posizioni più desiderabili sul mercato del lavoro.

Inoltre, Triventi (2014), sulla base di una revisione della letteratura nazionale sul tema della disuguaglianza educativa, mette in evidenza come maggiori risorse economiche, sociali e culturali della famiglia influiscano sul percorso di studi e sul livello di istruzione conseguito: insomma, arrivare all'iscrizione all'università e al completamento degli studi non è così scontato nel nostro Paese.

Giancola (2010) ribadisce come le disuguaglianze sociali siano riprodotte, quando non prodotte, proprio dai sistemi educativi. In Italia, diversamente che in altri paesi Europei, la disuguaglianza educativa non risulta correlata in modo significativo allo status dei genitori, mentre sono forti l'influenza dell'istruzione dei genitori e quella del possesso di beni culturali. Egli individua nell'obbligo a scegliere precocemente un preciso percorso scolastico, all'interno di un'offerta altamente differenziata, ciò che rende la scelta dipendente dalle risorse sia culturali, sia economiche della famiglia.

In questo quadro, l'università può rappresentare una sorta di ultima chiamata per quell'occasione di democratizzazione della cultura che il sistema dell'istruzione può costituire a patto, però, di non rinunciare al superamento del *gap* di partenza andando oltre un'offerta formativa fortemente sbilanciata verso competenze pratiche immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, perché spesso tale orientamento asseconda una scelta che chiude un percorso già dipendente dal contesto sociale di provenienza attraverso quelle “disposizioni che sono inconsciamente inculcate”, per attingere ancora alla cassetta degli attrezzi di Bourdieu (1982, p. 29).

Dal punto di vista pedagogico, il dibattito sul ruolo dell'offerta formativa universitaria chiama in causa la finalità dell'insegnamento così come posta da Biesta (2017): promuovere conoscenze e competenze negli studenti o favorire la loro piena e consapevole realizzazione come soggetti autonomi?

La riflessione mette in discussione il concetto di istruzione intesa non solo come attività di apprendimento ma includendo al suo interno pratiche educative fondamentali come la socializzazione, la comunicazione e più in generale tutti i processi sottesi all'insegnamento che

permettono al soggetto di emergere ed iniziare ad esistere e manifestarsi nel mondo. A livello universitario la questione si pone in maniera ancora più pregnante essendo il luogo che per antonomasia deve preparare alla vita adulta e a sviluppare quelle competenze in grado di permettere agli studenti di inserirsi nel mondo del lavoro.

La logica dell'insegnamento come mero strumento di promozione delle competenze (processo di *learnification*) è messa in crisi dall'idea di promuovere la soggettività degli studenti come persone autonome, al di là del sapere e saper fare, recuperando la possibilità del saper essere. Questa visione dell'insegnamento che cerca di tenere insieme l'apprendimento con gli altri aspetti dei processi educativi come la socializzazione e lo sviluppo del soggetto, trova il proprio riscontro anche nel dibattito sul ruolo dell'università all'interno di un mondo sempre più aperto e complesso. Barnett (2018) ha sintetizzato un'idea di università in grado di intervenire in otto *ecozone* che interagiscono tra loro: economia, ambiente naturale, conoscenza, apprendimento, persone, cultura, istituzioni sociali e politica. L'università come sistema aperto è continuamente interrogata dai fenomeni che riguardano queste sfere d'intervento, che la obbligano a uscire da quella torre d'avorio scollegata dalla società per svilupparsi come università civica in grado di analizzare i contesti e dare risposte approfondite a scenari aperti e dinamici che cambiano velocemente (Barnett, 2023). Una concezione ecosistemica dell'università che prova a tenere il passo di trasformazioni così radicali ha alla base l'idea di investigare la propria identità di agente collettivo, la costruzione di percorsi transdisciplinari che tengano insieme saperi umanistici con competenze tecniche, la revisione del ruolo dei docenti e il proprio *habitus* professionale (Morin, 2020).

### 3. Risultati della ricerca

Il contributo è pensato in una logica interdisciplinare ed è parte di una ricerca-azione progettata per verificare la congruenza tra le esigenze del mercato del lavoro e l'offerta accademica relativa ai profili professionali in uscita degli studenti, coinvolgendo i docenti di due corsi di laurea triennale (*Advertising & Marketing* e *Digital & Graphic Design*) dell'Area dipartimentale di Comunicazione ed Educazione dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia - Iusve (Cohen *et al.*, 2017).

Le diverse fasi della ricerca-azione prevedono un momento di ricognizione, un momento di analisi dei dati e una fase finale di intervento attraverso la riprogettazione dei corsi a partire dai risultati della ricerca iniziale. In questo contributo ci focalizziamo su alcuni aspetti della fase della ricerca e, in particolare, su quella che prevede l'applicazione dello strumento delle interviste in profondità. Un secondo *step* dell'indagine, che prevede l'impiego dei *focus group* con gli studenti e con gli *stakeholders* del territorio, è in via di elaborazione.

I docenti intervistati sono complessivamente 35, 18 docenti donne e 17 uomini, quasi tutti a contratto su un totale di 62. La selezione dei partecipanti si è basata sul seguente criterio: l'inclusione dei docenti che nell'a.a. 2022-23 hanno tenuto un insegnamento attivo nei due corsi di laurea e, contemporaneamente, non hanno esercitato specifici incarichi di coordinamento. Sono stati, inoltre, esclusi 15 insegnamenti riferiti a corsi opzionali e a corsi laboratoriali di *software*.

Questa parte dell'indagine, di cui presentiamo i risultati, è stata svolta tra febbraio e maggio 2023, attraverso la raccolta di interviste<sup>4</sup> in profondità, o discorsive (Corbetta, 2003; Cardano & Gariglio, 2022), di una durata media di un'ora e quindici minuti.

La mappa dell'intervista (Gobo, 1998) ha coinvolto le seguenti dimensioni:

1. il contributo del particolare docente a IUSVE;
2. il contributo specifico dei corsi al percorso di studi del laureato IUSVE;
3. la peculiarità dei corsi di laurea in comunicazione IUSVE in merito agli sbocchi professionali;
4. la comunicazione come settore accademico e come settore professionale;
5. la peculiarità dei corsi di laurea in comunicazione rispetto ad altri percorsi di formazione universitaria;
6. la concezione di *accademicità* di un percorso di studi.

I contenuti delle interviste, registrate e trascritte, sono stati sottoposti ad analisi tematica individuando elementi comuni nelle narrazioni raccolte a partire dalle dimensioni della mappa, ma con la massima apertura all'emersione di temi non previsti (Braun & Clarke, 2006). L'intero lavoro di ricerca ha coinvolto i docenti con la garanzia di rispetto della confidenzialità dei contenuti e all'interno di un rapporto di fiducia con i ricercatori (Silverman, 2013).

Dunque, prendendo in considerazione la prima parte dello studio, l'analisi che proponiamo in questo contributo si focalizza su tre percorsi riflessivi: la narrazione di Iusve nell'ambito della comunicazione; la questione della scientificità così come è percepita dagli intervistati, in una cornice di formazione universitaria di primo livello; l'apporto delle diverse discipline tra conoscenze teoriche e competenze pratiche.

### **3.1 L'ambito della comunicazione e l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia**

Non di rado il sistema dell'istruzione, in particolare quello universitario, è criticato perché autoreferenziale e poco attento agli aspetti dell'*employability* (Casano *et al.*, 2021). Dagli ultimi dati dell'Osservatorio Aziende della Comunicazione (2021) sui profili professionali più ricercati dalle aziende nell'ambito comunicativo, emerge che nel 2020 i primi quattro profili professionali ricercati riguardavano rispettivamente la progettazione e gestione di piattaforme digitali (42%), la gestione dei social media (37%), l'ottimizzazione SEO e SEM (31,5%), l'analisi dei dati e in particolare dei *big data* (31,4%). Seguono immediatamente le professioni grafiche e *accounting* (27%). Dopo la pandemia il quadro non è cambiato seppur emerge la crescita di alcuni profili maggiormente legati al mondo della comunicazione digitale, con un'attenzione particolare ai profili di tipo più analitico (quelli legati ai *big data* e ai sistemi di gestione dell'*AI*) e di relazione con i media e con il cliente<sup>5</sup>. Viene allora da chiedersi in che termini i percorsi formativi offerti dai tradizionali corsi di laurea in Scienze della comunicazione rispondano a questo tipo di esigenze. L'indagine, pubblicata da AlmaLaurea, relativa al profilo dei laureati in Scienze della comunicazione di primo livello (2019)

---

<sup>4</sup> Ci teniamo a ringraziare per il prezioso contributo tutti i partecipanti alla ricerca.

<sup>5</sup> I dati sono stati raccolti ed elaborati dall'Osservatorio Aziende della comunicazione dell'Università di Pavia e sono stati presentati dal prof. Flavio Antonio Ceravolo il 26 Maggio 2023 durante il Convegno "Communication Career Day 2023" a Verona.

evidenza che le materie affrontate nei corsi di Scienze della comunicazione sono materie legate alle scienze politiche e sociali, filosofia e lingue e letterature moderne. I laureati di tale percorso per il 61,7% si dichiarano soddisfatti del percorso universitario concluso. In particolare il 21,9% degli occupati sostiene che le competenze acquisite nel percorso accademico risultino importanti nel proprio lavoro, il 53,4% dichiara di utilizzarle in misura ridotta e il 24,5% per nulla.

In seguito alla laurea di primo livello in Scienze della comunicazione il 41,1% dei laureati prosegue il percorso di studi iscrivendosi a un corso di laurea magistrale, mentre il 57% decide di entrare nel mercato del lavoro, con un tasso di occupazione a dodici mesi dalla laurea del 66,3%. Coloro che continuano gli studi si iscrivono principalmente a percorsi magistrali in Scienze della comunicazione pubblica, d'impresa e pubblicità (38,9%), e Informazioni e sistemi editoriali (14,7%).

Rispetto al passato, i nuovi lavoratori di questo settore presentano un livello di istruzione elevato e si aspettano quindi piani di carriera rapidi e adeguati al livello di formazione maturato, come riporta il Libro bianco delle professioni della comunicazione (ALMED, 2021). I risultati della ricerca citata, svolta su un campione rappresentativo della popolazione italiana di persone fra i 16 e i 25 anni non occupate, fa emergere come una percentuale alta di partecipanti riporti di aver acquisito, o di stare acquisendo, nel percorso scolastico o accademico delle competenze specifiche che ritengono fondamentali nel campo professionale. Inoltre, ritengono la formazione scolastica non come un punto di arrivo e sentono il bisogno di formazione continua delegata a sé con una forte rilevanza alla formazione sul campo.

In questo quadro, gli iscritti all'Istituto universitario oggetto del nostro studio, come emerge dai dati dei richiedenti l'ammissione per l'a.a. 2022-23, hanno queste provenienze: per il 51,5% licei - soprattutto linguistici, artistici, scientifici e delle scienze umane; per il 43,6% istituti tecnici, che hanno come indirizzi prevalenti grafica e comunicazione; per il 4,9 % istituti professionali. Essi poi si distribuiscono nei due corsi di laurea che costituiscono l'offerta formativa dell'area di comunicazione.

L'idea, che i nuovi iscritti hanno di Iusve, proviene sostanzialmente dalle rappresentazioni di sé che l'Istituto fa e, complessivamente, dalla reputazione che l'accompagna sul territorio. Tra gli elementi fondamentali c'è il fatto che si tratta di un'università privata promossa e gestita dai Salesiani di don Bosco dell'Italia Nordest. Dal 2011 è aggregata alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, che rilascia i titoli e i gradi accademici. I corsi di comunicazione sono attivi nelle due sedi di Venezia e Verona. La missione di Iusve è in sintonia con i valori evangelici e il sistema preventivo di don Bosco e, quindi, con una specifica attenzione al mondo dei giovani e di quanti si occupano della loro formazione. L'identità salesiana, a detta dei docenti intervistati, è un plus. Gli elementi che hanno, infatti, contribuito a una rapida crescita dell'Istituto sono riconducibili principalmente a due aspetti. In primo luogo, la missione salesiana di collegamento con il territorio - in questo caso il Nordest Italia - attraverso la capacità di rispondere alle esigenze del mondo produttivo preparando giovani con le necessarie competenze tecniche. In secondo luogo, l'apprezzamento per l'approccio formativo salesiano. Le parole che seguono sono di un intervistato proveniente dal mondo delle professioni comunicative che, riportando il suo punto di vista da esterno, parla proprio di "nomea tecnica" dell'Istituto:

*Quindi la noeme è che dove ci sono i salesiani c'è sicurezza che la tecnica sia insegnata bene. [...] Quando avevo a che fare con lo Iusve [attraverso tirocinanti ospitati dall'azienda], avevo a che fare più con degli operativi (docente 10).*

Un altro docente e professionista, riguardo alle competenze tecniche degli studenti Iusve afferma:

*Devo dirti che [gli studenti Iusve] hanno una marcia in più dal punto di vista di software e di conoscenza pratica. [...] Anche conoscenti che mi hanno chiesto di segnalare alcuni nomi sono sempre stati molto, molto contenti dei rimandi che noi gli facciamo, perché trovano persone che sono subito vispe, insomma, subito abbastanza capaci di muoversi in ambienti di lavoro (docente 15).*

Per i nostri intervistati, inoltre, il carattere salesiano modula l'attenzione alla persona, la relazione docente-studente, lo studio e progettazione degli ambienti e la comunicazione. Questo emerge anche dalla comunicazione di Iusve, che si è sempre caratterizzata per la presenza degli studenti come unici *testimonial*. Gli studenti sono dunque il volto di Iusve e questo si evince dalla comunicazione sia *online*, sia *offline*, e in egual modo durante gli appuntamenti legati all'orientamento scolastico. In termini di comunicazione istituzionale, nelle ultime campagne comunicative l'Istituto ha puntato fortemente sul concetto di comunità espresso dallo slogan "Iusve Family". La campagna attualmente in corso<sup>6</sup>, caratterizzata dallo slogan "100% Iusve", punta a valorizzare la combinazione della parte accademica e della parte umana, del percorso universitario e dei percorsi di vita. L'Istituto propone un progetto culturale che propende per una modalità di tipo teorico-laboratoriale "in cui confluiscono l'approfondimento epistemologico e la riflessione antropologica, i progetti di tirocinio e di sperimentazione, la dimensione educativa comunitaria e i processi di auto-formazione degli/le studenti/sse" (Iusve, 2023)<sup>7</sup>. Dunque, la compresenza di contenuti culturali e pratici rappresenta in modo significativo la caratteristica di Iusve che, come sottolinea un intervistato, punta a offrire una formazione direttamente finalizzata all'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro, perché "la missione salesiana è quella non solo educativa... ma di dare un futuro ai ragazzi. E quindi questo è l'obiettivo" (docente 14).

### **3.2 Approccio scientifico e percorso triennale**

Includendo anche *soft sciences* come la filosofia e la sociologia nel dominio concettuale di scienza, abbiamo messo a punto uno strumento di ricerca che fosse adatto ad esplorare la percezione della scientificità tra gli intervistati. In particolare, uno dei punti della mappa d'intervista indaga l'idea che i docenti hanno dell'approccio scientifico e di come possa essere ricompreso nel processo formativo triennale.

I risultati di questa parte del lavoro hanno soprattutto ribadito come l'ambito della comunicazione sia considerato dai suoi partecipanti soprattutto come intreccio necessario di conoscenze e competenze, di cultura generale e saper fare - aspetto che approfondiremo nel prossimo paragrafo. L'*habitus* scientifico (Bourdieu, 2001) non è stato evocato, come argomento, se non in seguito a sollecitazioni

---

<sup>6</sup> Si veda: <https://iusve.it/campagna-iusve>

<sup>7</sup> Come si legge nella brochure Iusve Baccalaureati in comunicazione 2023-24, attualmente presente nel sito istituzionale al seguente link: <https://comunicazione.iusve.it/presentazione-advertising-marketing>

basate sulla mappa d'intervista, a parte rare eccezioni. Quel che è emerso è che l'approccio scientifico, pensato in una cornice di formazione universitaria, consiste per i nostri docenti soprattutto nell'osservazione - e nell'apprendimento - di un metodo: a volte è un metodo di ricerca, altre volte un metodo progettuale, altre ancora le due cose messe assieme. Raramente si tratta di ricerca indirizzata puramente all'acquisizione di conoscenze; spesso, invece, è finalizzata, per esempio, alla realizzazione della struttura di un sito web, o alla costruzione di contenuti per una campagna di marketing. L'interpretazione più condivisa è assimilabile al seguente brano:

*intendo proprio un metodo scientifico, quindi un approccio scientifico, quindi quello che in inglese viene definito il know how e in francese lo chiamano il savoir-faire, no? Cioè, il saper fare: conoscere il modus che ti porta a quel particolare tipo di risultato. Quindi per me l'approccio scientifico, la scientificità, e quindi la scienza, è proprio legata a quella che è una prassi (docente 5).*

Se per analizzare i significati attribuiti alla scientificità, nei contenuti delle interviste, adottiamo una definizione di scienza, d'accordo con Merton (1949), che la vuole strutturata dalle quattro fondamentali norme del *comunitarismo*, dell'*universalismo*, del *disinteresse* e dello *scetticismo organizzato*, allora possiamo dire che i contenuti raccolti si focalizzano sostanzialmente solo attorno a tre dei quattro punti mertoniani. Ad essere lasciato fuori è il penultimo, il quale fa riferimento a una pratica libera da tornaconti particolaristici: nessun cenno, anche indiretto, è stato fatto a un ideale di indipendenza della conoscenza da fattori personali, dall'appartenenza per esempio a una nazionalità, o a una religione, a una classe sociale (principio del *disinteresse*).

Possiamo dire che, allorquando la riflessione ha toccato la dimensione scientifica del lavoro accademico, è emersa, spontaneamente e in maniera esplicita, un'idea di scienza come comunità di ricercatori che perseguono la conoscenza, contribuendo alla costruzione di un bene collettivo (principio del *comunitarismo*). Questo valore, secondo molti intervistati, dovrebbe caratterizzare l'Istituto più di quanto non avvenga: attraverso la promozione del lavoro di ricerca, la divulgazione dei risultati, la partecipazione a network di università diverse, la creazione di un corso di dottorato che, come dice un giovane docente, "significherebbe avere comunque dei momenti maggiormente connessi alla ricerca" (docente 15). Esempifichiamo questi aspetti con un brano dell'intervista a una docente la quale sottolinea l'importanza della ricerca anche come partecipazione al dibattito scientifico e, quindi, come modo di intrecciare relazioni con altre realtà accademiche, ottenendo "visibilità dal punto di vista scientifico" per lo stesso Iusve:

*questa cosa della ricaduta per Iusve [in riferimento ai criteri di assegnazione dei finanziamenti ai progetti di ricerca]... tu non puoi dire "solamente un lavoro di ricerca sul campo..." cioè, io capisco che è importante, ma le ricerche teoriche, se tu sei un'università, le devi sostenere (docente 23).*

Non è mancata inoltre una tematizzazione, sebbene da parte di pochi intervistati, dell'importanza del controllo tra pari come caratteristica del lavoro scientifico e anche in riferimento ai lavori degli studenti, come per esempio gli elaborati richiesti in alcuni insegnamenti (principio dello *scetticismo organizzato*).

Il valore della conoscenza, dato per scontato quando si parla di ricerca accademica, se è invece declinato sul percorso formativo, è raccontato raramente come un fine in sé e risulta più spesso legato a una spendibilità sul piano lavorativo, sebbene tutti i docenti lo riconoscano come aspetto importante nella formazione del professionista in comunicazione (principio dell'*universalismo*). Tali concezioni della dimensione scientifica nella formazione universitaria, concezioni tra loro abbastanza allineate, trovano una corrispondente uniformità quando nelle interviste si riflette sulla questione della avvenuta o mancata appropriazione di una postura scientifica da parte degli studenti nel momento in cui cominciano a lavorare alla tesi, o elaborato finale, qualsivoglia nome si dia al prodotto della ricerca con cui gli studenti chiudono il percorso triennale.

I partecipanti sono quasi tutti concordi nel sostenere che i laureandi triennali, a parte alcune eccezioni, non hanno la capacità di intraprendere un percorso di ricerca che possa essere definito scientifico, sia per quanto riguarda il rigore metodologico, sia per quanto riguarda il formulare obiettivi conoscitivi e l'immaginare vie attraverso cui perseguirli, sia per quanto riguarda, infine, il districarsi tra fonti bibliografiche appropriate. Ci dice, per esempio, un docente strutturato nell'organico dell'Istituto, riferendosi al processo di ricerca:

*iniziare da una... da una buona domanda, seguendo il metodo scientifico e non il metodo ingenuo. Anche perché... cioè, quale è la differenza? La differenza è che nel metodo scientifico c'è una sistematicità anche nel processo di ricerca, nel metodo ingenuo invece no. E quindi le cose vengono fatte un po' così... alla carlona, a caso, un po' come viene viene, insomma, ecco. Molti, molti... anche colleghi, lavorano in questo modo. Io non di rado mi imbatto in tesi che sono davvero un esempio pessimo per lo studente, e una pessima figura dal punto di vista istituzionale per l'università, secondo me, per come sono state condotte (docente 19).*

Un altro intervistato, docente presso università diverse, ma coinvolto direttamente anche nel campo delle professioni comunicative, esprime una posizione ancora più critica e auspica che si arrivi a

*superare un po' questa logica del marketing maccheronico, approssimativo [...]. Loro [gli studenti] hanno il fascino della formula magica, di questa cosa qua. Io continuo a dirgli che non esiste la formula magica... che è tutto relativo, che ci sono 100 mila variabili, che una cosa che ha funzionato oggi, domani magari non funziona più. Quindi, secondo me, l'approccio che devono avere è quello del... come dire... del metodo scientifico-galileiano... si prova, si vede, si deduce (docente 22).*

Quello su cui talvolta le opinioni, invece, divergono riguarda la necessità di acquisire la capacità di fare un lavoro di tesi in maniera scientifica nel percorso triennale: qualcuno dice che non ce n'è bisogno. Nel complesso, però, è come se sulla scientificità ci fosse una contraddizione tra i desiderata dei docenti e lo stato effettivo delle cose.

La questione della scientificità così come è stata messa a tema nelle nostre interviste suggerisce una connessione tra la mancanza di una dimensione scientifica forte e strutturata nell'area dipartimentale di Comunicazione ed Educazione, a cui abbiamo accennato più sopra, e questa mancanza di un atteggiamento scientifico nei laureandi triennali. Abbiamo visto che un importante aspetto identitario di questa organizzazione è il legame con il tessuto economico imprenditoriale veneto, costruito anche

attraverso i laboratori, dove le pratiche, per quanto possano trarre giovamento da un approccio scientifico, non sono pratiche scientifiche in senso stretto. Gli impliciti e i saperi taciti a cui gli studenti sono socializzati nello svolgere attività laboratoriali legate alla comunicazione sono quelli condivisi da rappresentanti del campo professionale i quali, per quanto della scienza possano aver fatto esperienza (alcuni hanno un dottorato di ricerca), sono portatori di un altro habitus professionale. Con la pratica scientifica questi studenti difficilmente entrano in contatto: perché sono pochi i docenti che fanno ricerca a livello accademico, e magari non la fanno per e nell'istituto in questione, perché le risorse di tempo disponibili ad alcuni corsi sono scarse e sono spese principalmente per ricondurre ciò che è teorico al mondo delle professioni comunicative, come più volte le interviste evidenziano. Se, infatti, il diritto d'ingresso in un campo si ottiene attraverso l'appropriazione di metodi e concetti specializzati, nei corsi di laurea presi in esame si adempie alla costruzione di questo capitale specifico per alcune professioni comunicative.

### **3.3 Apporto delle discipline tra teoria e pratica**

Prima di iniziare a tematizzare il rapporto tra docenti che svolgono la principale attività professionale dentro l'università e chi collabora attraverso attività di didattica e ricerca a contratto, è utile partire dal dato che 24 dei docenti intervistati sono professionisti esterni che svolgono per l'istituto universitario delle prestazioni accademiche annuali o occasionali. Questo forte collegamento col mondo del lavoro e delle professioni emerge sia negli aneddoti professionali raccontati dagli intervistati sia dal modo in cui vengono progettati e declinati i corsi. La letteratura ha evidenziato quanto l'attività didattica nelle sue diverse componenti (metodologie, strategie, scelte di contenuti, strumenti) sia strettamente legata alle esperienze che i docenti stessi hanno a loro volta attraversato da studenti (Pleschová *et al.*, 2012). I docenti tendono infatti a replicare modelli didattici interiorizzati durante la loro esperienza accademica e a portare in aula casi studio ed esperienze lavorative reali. Nelle interviste, i molti riferimenti a propri episodi personali sottolineano questo aspetto. Per esempio, un docente, parlando dei contenuti del suo corso, spiega: “il motivo per il quale io faccio job interview, coverletter e via dicendo, è perché in passato ho lavorato come Human Resourcer” (docente 08).

All'interno dei due percorsi di studio, l'alta presenza di docenti che esercitano la loro professione nell'ambito comunicativo, viene narrata come un valore aggiunto rispetto ad altre università e facoltà simili, perché l'apprendimento esperienziale è considerato strategico per le professioni di tipo comunicativo. Il loro punto di forza, rispetto a docenti la cui disciplina non viene ancorata all'ambito comunicativo, è quello di riuscire a mettere in pratica immediatamente la teoria, trasformando le conoscenze teoriche in abilità e competenze pratiche legate a situazioni lavorative reali e quotidiane. Come riportato da uno degli intervistati, il docente “è uno che è insegna loro... non solo, diciamo, a fare il mestiere, ma anche gli insegna tutta una serie di strategie di relazione, dinamiche relazionali all'interno del mondo del lavoro” (docente 17).

Questo apporto tangibile risponde inoltre alla richiesta degli studenti di apprendere un sapere che sia utile e funzionale al proprio lavoro, di cui gli intervistati spesso ci riferiscono. La visione efficientistica della conoscenza è riconosciuta anche da docenti dal profilo più accademico, come riportato nel seguente passaggio:

*questa è la teoria e, nel mondo reale, come ci portiamo a casa queste... interessantissime teorie? cioè a che cosa ci servono? e quindi, secondo me, il professionista fa questo passaggio che è importantissimo. Io non saprei farglielo e ritengo che sia importante* (docente 02).

La differenziazione tra docenti appartenenti al campo professionale della comunicazione e docenti che insegnano discipline di cultura generale, non sempre contestualizzate, emerge nei discorsi degli intervistati a partire dagli stimoli che sono stati utilizzati dai ricercatori per raccogliere i loro punti di vista su questo aspetto. Se il docente connesso all'ambito lavorativo<sup>8</sup> è rappresentato come colui che veramente detiene il sapere perché è un sapere pratico e applicabile, frutto di un lavoro pertinente all'ambito del corso di studi, i docenti che trattano discipline teoriche e culturali sono descritti come lontani dalla realtà lavorativa, come esemplificato dal seguente stralcio

[in riferimento all'importanza del ruolo dei docenti che lavorano nell'ambito della comunicazione e del marketing] *il fatto che la maggior parte dei docenti di Iusve vivano il mondo del lavoro, non solo lavoro accademico, ma anche il lavoro come consulenti, come operatori nel settore, via dicendo, che conoscono ciò di cui stanno parlando* (docente 03).

Questa visione dicotomica dei saperi che emerge dalle interviste trova una sintesi di fronte alla domanda su cosa trasmettere a studenti la cui esperienze di vita e di apprendimento sono caratterizzate da una frammentazione della realtà e che necessitano di una cultura ibrida in grado di integrare scienze umane e scienze esatte (Serres, 1992). Alla domanda su cosa possano apportare docenti professionisti e docenti accademici alla formazione di studenti in scienze della comunicazione gli intervistati hanno sottolineato l'importanza dell'integrazione di entrambi gli approcci a partire dalle loro differenze e peculiarità. Secondo un intervistato, "il docente professionista dovrebbe lavorare in stretta sinergia con il docente più - tra virgolette - accademico, anche se è bruttissima questa dicotomia, perché poi non è così nella realtà" (docente 02).

La gerarchizzazione tra saperi disciplinari e, di conseguenza, tra i docenti che insegnano tali discipline, si riscontra anche nella progettazione dei corsi, sia teorici sia laboratoriali. Anche le discipline considerate prettamente teoriche, perché la loro empiricità non riguarda direttamente la costruzione di competenze utili nel campo professionale del *marketer*, o del *designer*, su cui sono invece focalizzati i corsi di laurea, sono strutturate prevedendo attività operative come esercitazioni, gruppi di discussione, simulazioni di progetti che tendono a concepire le nozioni teoriche come una base necessaria e funzionale alla parte sperimentale che risulta essere il vero focus della didattica:

*pretendo che il libro, la teoria siano studiati e conosciuti... però mi interessa un po' meno la precisione sul dato puramente teorico, ok? Se c'è una data che scappa... a parte quelli che sono i pilastri, i capisaldi -devono sapere quando è nata la psicologia, quando sono... - lo concedo. Mi interessa di più che sia assimilato il concetto principale, il processo* (docente 13);

---

<sup>8</sup> Da questo punto in poi, nell'articolo, la locuzione "ambito lavorativo" si riferisce a un campo professionale esterno al lavoro in accademia.

*la grande difficoltà che ho io nei loro confronti è di trasferirgli anche delle conoscenze, delle competenze che vadano oltre la meccanica. Perché è comunque una disciplina, quella che insegno, che ha dei risvolti molto operativi (docente 22).*

La strutturazione dei corsi basata sulle competenze e sul sapere fare rispecchia sia la macro progettazione del *Syllabus* richiesta ai docenti seguendo i descrittori di Dublino (2005), sia l'attenzione che viene data alle abilità pratiche che gli studenti devono possedere in relazione alla propria professionalità futura e al lavoro che andranno a svolgere.

Lo sbilanciamento verso attività laboratoriali è criticato da alcuni intervistati, che sottolineano l'alto carico di lavoro richiesto agli studenti che rischia di andare a inficiare il tempo necessario da dedicare alla riflessione e allo studio. Parallelamente a questa critica, altri docenti ribadiscono la necessità di integrare gli aspetti culturali e teorici alla dimensione pratica e operativa pur mantenendo una forte attenzione al mercato del lavoro che è una scelta strategica dell'Istituto:

*forse ci sarebbe spazio per integrare maggiormente certi aspetti [...] magari una maggiore accentuazione della parte teorica, però insomma, è chiaro, questa è una scelta, la scelta Iusve è sempre stata questa. C'è sempre stata una certa attenzione alla persona, agli studenti, ma anche al mercato del lavoro. Quindi vedo che ci sono sempre stati degli aggiustamenti... in questo senso si è sempre cercato una risposta immediata nel mercato del lavoro che ripeto, a volte, può sembrare distante da una certa idea di accademia (docente 12).*

La ricerca di equilibrio tra teoria e pratica, sintetizzata metaforicamente da un docente attraverso l'immagine di una *università dal doppio sguardo*, si intreccia anche con l'esigenza di differenziarsi da altre offerte accademiche simili presenti sullo stesso territorio, essendo Iusve un istituto di piccole dimensioni in termini di numero di studenti.

In sintesi, rispetto a questa dimensione, i risultati fanno emergere la percezione da parte degli intervistati di equilibrare discipline teoriche con laboratori pratici e la tensione verso una ricerca di collaborazione tra conoscenze culturali-teoriche e abilità pratiche per permettere agli studenti di sviluppare competenze in grado di rispondere ai rapidi cambiamenti della società e del mercato del lavoro.

#### **4. Conclusioni**

Al quesito su quali siano i benefici della scienza, per la vita non solo pratica ma anche personale, Max Weber (1919) risponde che essi riguardano le “conoscenze sulla tecnica e sul modo in cui si domina la vita” ma, più specificamente, “i metodi del pensiero, gli strumenti e le relative istruzioni” (p. 70). Per un giovane, sperimentare un *habitus* scientifico nel percorso universitario può costituire una risorsa ulteriore da spendere poi in un qualsiasi campo professionale, come alcuni intervistati hanno evidenziato. Quello che soprattutto va preso in carico nelle riflessioni critiche sui vari percorsi di *higher education* - e il loro carattere altamente specializzato, in una cornice generale di crescente razionalizzazione della società (Weber, 1904) - è che l'università rappresenta spesso l'unica possibilità, per gli studenti, di sperimentare l'*habitus* scientifico e, se non di sceglierlo per il proprio futuro professionale, di farne risorsa utile alla comprensione dei meccanismi della produzione di

conoscenza, essenziale alla formazione di competenze critiche necessarie a leggere e interpretare la complessità del reale (Morin, 2015).

Questo significa che l'università può fornire un quadro di competenze sicuramente diverso da quello che gli studenti hanno in partenza e verso cui tendono, svolgendo quindi il suo ruolo di democratizzazione. Inoltre, essa può offrire una trasformazione del capitale culturale in entrata, in una direzione che è specifica dell'università, che porta altrove rispetto a differenti percorsi di formazione post-diploma, come gli stessi intervistati hanno sottolineato.

Se i docenti non sono unanimi nel sostenere che un percorso di laurea triennale debba in qualche modo mettere in grado lo studente di approcciare il lavoro di tesi attraverso modalità che possano considerarsi scientifiche, essi sono invece tutti d'accordo nel dire che la componente del sapere teorico, della cultura, è fondamentale in un percorso universitario.

La gran parte dei nostri intervistati occupa una porzione di reciproca sovrapposizione tra gli aspetti culturali e gli aspetti pratici della propria disciplina e, se da una parte essi mettono in luce i vantaggi di un corpo docente costituito anche di professionisti, dall'altra parte ci tengono a ribadire l'importanza della preparazione teorica e della cultura. Poiché l'Istituto stesso si racconta attraverso tale sovrapposizione, nel prosieguo di questo lavoro bisognerà comprendere se e come gli studenti percepiscano questo equilibrio tra piani differenti, che i docenti auspicano e, spesso, avvertono come necessario.

La ricerca evidenzia, dopo questa prima fase di analisi, che l'esperienza ibrida di Iusve potrebbe essere di interesse per le sfide complesse a cui è chiamata a rispondere l'università, non tralasciando questioni cruciali come la compenetrazione dei contributi tra docenti accademici e professionisti e la dimensione della scientificità.

### **Riferimenti bibliografici:**

Almalaurea (2022). *XXIV Indagine Profilo dei Laureati 2021. Rapporto 2022*. Consorzio Interuniversitario. Almalaurea. [https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-11/almalaurea\\_profilo\\_rapporto2022.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2022-11/almalaurea_profilo_rapporto2022.pdf).

ALMED (2021). *Libro bianco delle professioni della comunicazione 2021*. Milano: Angeli.

Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.

Barnett, R. (2023). Only connect: designing university futures. *Quality in Higher Education*, 29(1), 116-131.

Bauman, Z. (2011). *Le sfide all'istruzione nella modernità liquida. Intervento alla conferenza annuale COIMBRA Group*. Padova: Padova University Press.

Besozzi, E. (2006). *Società, cultura ed educazione*. Roma: Carocci.

Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione e mutamento*. Firenze: la Nuova Italia.

Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Ministry of Science, Technology and Innovation.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Taylor & Francis.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Minuit. Tr. it. (1971) *I delfini*. Bologna: Guaraldi.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit. Tr. it. (1972). *La riproduzione*. Bologna: Guaraldi.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard. Tr. it. (1988) *La parola e il potere. L'economia degli scambi linguistici*. Napoli: Guida.
- Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258. Tr. it. (2016) (M. Santoro, a cura di) *Forme di capitale*. Roma: Armando Editore.
- Bourdieu, P. (2001). Science de la science et réflexivité. Paris: RAISONS D'AGIR. Tr. It. (2003) *Il mestiere di scienziato. Corso al Collège de France 2000-2001*. Milano: Feltrinelli.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cardano, M. & Garigli, L. (2022). *Metodi qualitativi*. Roma: Carocci.
- Casano L., Galeotto, T., Guerra, A., Impellizzieri, G., Prosdocimi, Sa. & Tiraboschi, M. (2021). *Scuola/Università e mercato del lavoro: la transizione che non c'è*. ADAPT University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). Action research. In L. Cohen, L., Manion, & K. Morrison, (eds.). *Research methods in education*. Routledge, pp. 440-456.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologie e tecniche III. Le tecniche qualitative*. Bologna: il Mulino.
- 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.
- De Martin, J. C. (2017). *Università futura. Tra democrazia e bit*. Torino: Codice.
- Freire, P. (1976). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Giancola, O. (2010). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del 'caso' italiano*. Roma: Aracne.
- Iusve (2023) Brochure Baccalaurati in comunicazione 2023-24. Disponibile al seguente link: <https://comunicazione.iusve.it/presentazione-advertising-marketing>
- Gobo, G. (1998). Il disegno della ricerca nelle indagini qualitative. In A. Melucci (a cura di), *Verso una sociologia riflessiva. Ricerca qualitativa e cultura*. Bologna: il Mulino.
- Magaudda, P. (2015). Bourdieu in digitale. Capitale, distinzione e habitus all'epoca dei nuovi media. In A. De Feo & M. Pitzalis (a cura di) *Produzione, riproduzione e distinzione. Studiare il mondo sociale con (e dopo) Bourdieu*. Cagliari: CUEC Editrice.
- Malizia, G. (1978). P. Bourdieu e J.-C. Passeron tra «vecchia» e «nuova» sociologia dell'educazione: un primo bilancio. *Orientamenti Pedagogici*, 25(5), 779-801.
- Malizia, G. (2012). *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*. Roma: CNOS-FAP.
- Margiotta, U. (2014). La pedagogia critica e i suoi nemici. *Formazione & Insegnamento*, XII (4), 15-38.
- Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*, Free Press. Tr. it. (2000) *Teoria e struttura sociale III. Sociologia della conoscenza e sociologia della scienza*. Bologna: il Mulino.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Peterson, R. & Kern, R. (1996). Changing highbrow taste: from snob to omnivore. *American sociological review*, 61 (5), 900-907. Tr. it. (2009) Dallo snob all' onnivoro: le trasformazioni del gusto raffinato. In M. Santoro & R. Sassatelli (a cura di) *Studiare la cultura*. Bologna: il Mulino.
- Pitzalis, M. (2011). Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze. *Scuola Democratica*, 6, 26-44.
- Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., & Roxa, T. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in higher education*. European Science Foundation, Science Position Paper.
- Santoro M. (2014). Effetto Bourdieu. La sociologia come pratica riflessiva e le trasformazioni del campo sociologico. *Rassegna italiana di sociologia*, LV (1), 5-20.
- Santoro, M. (2016). Introduzione. In P. Bourdieu (tr. it., a cura di M. Santoro) *Forme di capitale*. Roma: Armando Editore.
- Schizzerotto, A. & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino: il terzo-istruito: l'educazione dell'era futura*. Venezia: Marsilio.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Terraneo M. (2010). Bourdieu, gli onnivori, i post-moderni e le pratiche culturali. *Quaderni di Sociologia*, 54|2010. Online dal 30 novembre 2015, consultato il 03/06/23. URL: <http://journals.openedition.org/qds/686>.
- Thornton, S. (1994). *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge: Polity. Tr. it. (1997) *Dal club ai rave. Musica, media e capitale sottoculturale*. Milano: Feltrinelli.
- Osservatorio Aziende della Comunicazione (2021). *Nuovi perimetri, tendenze e prospettive del Mercato*.
- Warde, A. & Savage, M. (2009). Il capitale culturale e l'analisi sociologica della cultura: una reinterpretazione. In M. Santoro (a cura di) *La cultura come capitale*. Bologna, il Mulino 2009, 27-50.
- Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf*. In: *Geistige Arbeit als Beruf. Vier Vorträge vor dem Freistudentischen Bund*. München: Erster Vortrag. Tr. it. (1997) *La scienza come professione* (a cura di L. Pellicani). Roma: Armando Editore.
- Weber, M. (1904). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 20. Bd., Heft 1, S. 1-54, 1904; 21. Bd., Heft 1, S. 1-110. Tr. It. (1991) *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano: Rizzoli.