

## Costruire infiniti mondi professionali. Prospettive trasformative

### Building endless professional worlds. Transformative perspectives

Loretta Fabbri\*, Alessandra Romano\*\*

#### Abstract

Young people, future, endless worlds are the key words that question the professional epistemology of the university faculty and the university itself as an organization.

The thesis: the title intercepts the core problem that the academic community has been investigating for the recent years, namely the professionals who work within the organization called university. University right now is addressing the prefiguration of possible futures for itself as organization of research and training for the students.

One of the main missions of higher education system is to prepare young people to face the challenges of the future. The question we want to stress here is how the university is gearing up to be an active agent in promoting the trajectories of the future society. And above all which conditions could hinder or facilitate its role of agency-orientation (Rieckmann, 2011).

**Keywords:** professional worlds; teaching & learning methods; faculty development; career; young students.

## Professori universitari in apprendimento: intercettare le nuove epistemologie professionali

Come professori universitari, siamo *professionisti* che ci occupiamo di costruire conoscenza e di formare i futuri professionisti. Contribuiamo così allo

---

\* Professore Ordinario di didattica dei processi educativi e formativi, Presidente Corso di laurea Scienze dell'Educazione e della Formazione, Università di Siena. E-mail: [loretta.fabbri@unisi.it](mailto:loretta.fabbri@unisi.it)

\*\* Ricercatrice in Didattica e pedagogia speciale, Università di Siena. E-mail: [alessandra.romano2@unisi.it](mailto:alessandra.romano2@unisi.it)

Il contributo è frutto di continui scambi e riflessioni tra le due Autrici. Solo per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che i paragrafi 1. *Professori universitari in apprendimento: intercettare le nuove epistemologie professionali* e 2. *Studenti attrezzati* sono da attribuire a Loretta Fabbri, mentre i paragrafi 3. *Giovani ricercatori dentro nuove epistemologie professionali* e 4. *Attrezzare. Percorsi metodologici* sono da attribuire ad Alessandra Romano.

sviluppo e all'innovazione del paese. Abbiamo la responsabilità scientifica ed etica di facilitare la progettazione della vita professionale delle studentesse e degli studenti e di produrre conoscenza utile allo sviluppo della società.

Crediamo, talvolta, di avere il diritto di pensare che la comunità accademica dovrebbe occuparsi di altro, che il compito del cambiamento e della trasformazione nella società non riguarda questa comunità.

Siamo convinti, invece, che il costrutto di futuro, che significa innovazione, cambiamento e trasformazione, sia una categoria epistemologica e sociale che connota la stessa ragion d'essere dell'Università. L'università e noi professionisti (non *liberi* professionisti) dobbiamo saper prefigurare futuri possibili, alcuni più possibili, altri aperti a costruzioni professionali inedite, creative, anche più incerte.

Ciò significa studiare gli scenari futuri dentro i quali si muoveranno i futuri educatori, che cosa saranno chiamati a fare e cosa intendono fare. E sono domande a cui non si può rispondere da soli nel proprio studio. Abbiamo bisogno di aprire ricerche insieme a un network di *stakeholder* portatori di interessi diversi ma necessari, insieme agli attori protagonisti della formazione, quali sono le studentesse e gli studenti.

Sono i contesti che per primi si incontrano o si scontrano con i problemi reali, che percepiscono i cambiamenti in atto, che hanno bisogno di esprimere le proprie istanze, non sempre chiare e pertinenti, ma necessarie per aprire arene discorsive sul futuro. Non si tratta di un confronto semplice, né tantomeno di una registrazione delle istanze aziendali da parte dell'università. È un confronto destinato a generare conoscenze, che chiede talvolta di aprire arene di ricerca giacché ciò che chiediamo di definire rimanda alla dimensione immateriale.

L'università non può ignorare i cambiamenti in atto impliciti o espliciti che siano. Quali apprendimenti dovrebbe conseguire un educatore alla fine del suo percorso, attraverso quale offerta formativa? Non necessariamente un presidente di una cooperativa ha le idee chiare.

Con alcuni colleghi abbiamo promosso una ricerca che ha come obiettivo finale quello di prefigurare le nuove epistemologie professionali che dovranno caratterizzare i laureati di L-19. Capire quali sono i contenuti *core* presenti nell'offerta formativa esistente (Fabbri, 2019), individuarne le criticità e le potenzialità in vista di offerte formative allineate a futuri, seppur in parte imprevedibili, è lo scopo di questa ricerca.

La ricerca ha evidenti obiettivi trasformativi: fare dell'offerta formativa l'esito di un confronto fra un network di università che condividono i costrutti di base senza i quali non si può esercitare una professione e lo fanno attraverso percorsi di ricerca scientificamente fondati e socialmente validati. È una responsabilità collettiva quella di essere in grado di accompagnare i giovani verso

il futuro che prescinde dai saperi o dalle distorsioni dei singoli per entrare dentro dispositivi collettivi e trasparenti di costruzioni condivise degli obiettivi finali di apprendimento. Abbiamo bisogno di verificare insieme quali sono i saperi e le pratiche necessari per esercitare la professione educativa, laddove questa non può essere ricondotta a esiti semplici o predefiniti. Abbiamo bisogno di intercettare le rappresentazioni (e le distorsioni) diffuse relative all'epistemologia professionale degli educatori: non solo operatori, ma coordinatori, progettisti, responsabili di struttura. Come mettere i futuri educatori nella condizione di gestire ambienti di lavoro sempre più turbolenti e, soprattutto, non necessariamente prevedibili, non è un compito semplice ma una domanda che apre piste di ricerca collettive.

### Studenti attrezzati

Quando noi progettiamo i curricula dobbiamo essere in grado di basarsi su un'epistemologia della pratica **indagata**: come conoscere la pratica, come individuare i saperi, le teorie che al di là delle opzioni personali conferiscono identità a comunità professionali.

Sapere cosa succederà domani significa avere a che fare con un processo indeterminato e intrinsecamente sociale ma ciò non ci esime dal domandarci: su quale base empirica noi possiamo definire quali sono le pratiche che oggi caratterizzano le professioni educative e formative?

Avete mai guardato cosa chiedono le aziende per potersi presentare a un colloquio?

1. Che si sia laureati in pari.
2. Che non si abbia preso meno di 105.
3. Alcune chiedono che tipo di esperienze si è fatto nel corso degli studi universitari. Per esempio se si è partecipato ad organismi di *governance* o ad altre attività.

Sospendiamo il giudizio e vediamo che cosa ci sta dietro. Si cercano persone che sanno raggiungere gli obiettivi nei tempi previsti, che hanno una buona media ovvero che in genere si impegnano nelle cose che fanno. La terza domanda serve per capire se la persona tende a porsi alla periferia o al centro di un'organizzazione, preoccupandosi sia del proprio posizionamento, sia dell'organizzazione a cui appartiene.

Gli studenti e le studentesse che cosa chiedono all'università? La domanda implicita che le studentesse e gli studenti rivolgono è: questo corso di laurea si preoccuperà di aiutarmi a prefigurare come mi muoverò nel mondo lavorativo? E come lo farà?

Che cosa andrò a fare iscrivendomi a questo corso di laurea? Quali esperienze significative potrò fare? Questa università sarà in grado di farmi acquisire un sapere utile? Queste sono le domande che le famiglie e gli studenti fanno quando vengono a cercare informazioni al momento dell'immatricolazione e riguardano proprio la capacità di prefigurazione occupazionale. La domanda implicita è se noi siamo in grado o meno di farci carico di questo.

In un quadro di (a) sfiducia nell'implicita pretesa dell'università di stabilire la conoscenza scientifica sistematica della quale la pratica competente costituirebbe l'applicazione, (b) avversione verso la distanza dell'università dal fertile disordine della pratica da parte delle aziende e degli studenti, (c) bisogno di saperi utili, di strumenti di ricerca che mettano nella condizione di risolvere i problemi che si incontrano, come comunità accademica siamo in un momento di transizione, e abbiamo a che fare con situazioni sempre più incerte e indeterminate, e non sono quindi solo i giovani ad avere a che fare con situazioni indeterminate e incerte, ma le organizzazioni e gli attori organizzativi che hanno il compito di formarli.

L'esplorazione di scenari possibili, la ricerca collaborativa con gli *stakeholder* e il mondo delle imprese come traiettoria ponte a sostegno dell'orientamento all'occupabilità degli studenti e delle studentesse si stanno prefigurando come orizzonti entro cui avviare la programmazione strategica degli atenei. Qual è la nostra responsabilità in questi processi? Il senso etico dell'università si traduce nella sua capacità di porsi la questione dell'occupabilità delle studentesse e degli studenti in termini di supporti alle loro prefigurazioni professionali. Consentire di apprendere i saperi, le diverse forme di conoscenza, le pratiche professionali, le competenze trasversali è ciò che caratterizza la *mission* dell'università.

### **Giovani ricercatori dentro nuove epistemologie professionali**

In quanto giovani ricercatori, ci posizioniamo all'interno di un'organizzazione che è alle prese con processi di innovazione e trasformazione (Fabbri, & Melacarne, 2012).

Lo sforzo richiesto è allinearsi alla nuova *mission* dell'università, ovvero prendere atto che il criterio discriminante la nostra attività è chiedersi quali saperi, conoscenze ed esperienze sono utili alla formazione dei futuri professionisti. Tra i nostri compiti c'è progettare ciò che insegniamo in aula in funzione delle *competenze core* che gli educatori sono chiamati a possedere per dare rilevanza a tutte quelle scelte formative che supportano l'*employability* delle studentesse e degli studenti. Molti di noi entrano nell'università alla luce di esperienze internazionali, grazie alle quali sono venuti a conoscenza di metodologie

attive di sviluppo e di approcci *problem-based* alla didattica. Le *active learning methodologies* (Watkins, Eileen, Lodge, 2007) sono una pluralità di metodologie *learner-centered* accomunate dall'assunto che i soggetti apprendono solo quando si chiama in causa ciò che è significativo per loro. Sono caratterizzate dalla valorizzazione della partecipazione attiva degli studenti, sollecitati a rivedere e mettere in discussione le modalità con cui apprendono, conoscono e co-costruiscono chiavi di interpretazioni attorno ai problemi.

Per noi è un consolidato che la lezione frontale non rappresenti più l'unico modo di affrontare i processi di insegnamento e apprendimento, nemmeno metaforicamente. Dietro la didattica trasmissiva si cela una visione in cui l'apprendimento degli studenti è visto prevalentemente come ascolto passivo prima e studio individuale poi, indipendente da ogni forma di coinvolgimento sociale e decontestualizzato. Quando entriamo in aula, proviamo ad arricchire la lezione frontale con approcci didattici più partecipativi, esempi di didattica investigativa, dispositivi tecnologici-didattici volti a facilitare il coinvolgimento degli studenti (Fedeli, & Taylor, 2017). La didattica in aula diventa uno dei dispositivi che consentono agli studenti di acquisire consapevolezza sulle loro flessibili possibilità occupazionali, costruire sistemi di azioni finalizzate a conoscere i ruoli che possono ricoprire e le organizzazioni con cui possono lavorare in scenari di lavoro sempre più transizionali.

Possiamo considerare il nostro Dipartimento e i nostri corsi di laurea come "botteghe artigiane" (Sennett, 2008), dove poter apprendere dai colleghi considerati "più esperti" e innovatori a cui "poter rubare il mestiere con gli occhi", e dis-apprendere da chi ritiene la lezione e/o la discussione l'unico modo di gestire l'aula. Ci sono poi colleghi interessati a riflettere criticamente sulla propria esperienza per individuare traiettorie comuni di cambiamento, sia afferenti ai nostri dipartimenti sia ad altri dipartimenti. Con questi colleghi sentiamo il bisogno di aggregarci in comunità di apprendimento, *Faculty Community of Learning*, che ci permettono di affrontare insieme dilemmi disorientanti e incidenti critici simili.

In occasione di un workshop della *Faculty Community of learning dei giovani ricercatori* di ateneo, ad esempio, abbiamo preso parte a una sessione di *Action Learning Conversations (ALCs)* con un gruppo di dieci colleghi provenienti da corsi di laurea di area scientifica (ingegneria, chimica, scienze biologiche, medicina), con età dai 30 anni ai 50 anni. Elisa, collega di chimica organica, ha esposto la sua difficoltà sul fatto che *alle sue lezioni gli studenti faticano a frequentare, abbandonano l'aula dopo poche lezioni, e in aula sono disattenti e alle prese con i propri cellulari. Durante il corso c'è un abbandono da parte dei frequentanti, che diminuiscono fino al 50% rispetto alle prime lezioni.* Inizialmente l'accento della questione verte sugli studenti e sulla loro *disattenzione*. Grazie a domande di specificazione e chiarificazione rivolte dal

gruppo dei docenti, previste dal protocollo dell'ALCs, la questione è stata ricollocata nei termini di *che cosa possiamo fare in qualità di docenti per facilitare gli studenti nelle prime lezioni del corso, quando è più facile che percepiscano l'insegnamento delle nostre materie come ostico o astratto.*

### **Attrezzare. Percorsi metodologici**

Quando sono entrata all'università, ho trovato un Dipartimento di Scienze della formazione e un Corso di laurea in cui supportare le studentesse e gli studenti nell'acquisizione di una cultura del lavoro validata e libera da stereotipi fosse un orientamento condiviso. Il curriculum formale e informale comprendeva esperienze laboratoriali che solo qualche decennio fa non sarebbero state considerate degne di partecipare alle attività formative. Oggi sono state riconosciute come fondanti perché in grado di mettere i *learner* nella condizione di attraversare (e di competere) un mondo fatto di situazioni incerte, ambigue e indefinite.

Accompagnare studentesse e studenti ha significato per questo Dipartimento agevolare l'incontro tra *stakeholder* locali e comunità di ricerca al fine di

- creare meticciami con il sapere pratico dei professionisti,
- agevolare l'accesso alla conoscenza pratica tramite esperienze mediate da testimoni privilegiati,
- supportare l'elaborazione critica delle prefigurazioni professionali permettendo a studentesse e studenti di trovare spazi dove poter riflettere sui propri processi di apprendimento.

La scelta di occuparsi delle prefigurazioni professionali degli studenti non poteva essere un'opzione rimandabile al post-lauream né delegabile solo al Placement, ma si è tradotta di fatto nel progettare esperienze di riflessione critica in setting d'aula ed esperienze di contatto con pratiche esperte (Fabbri, 2008; Fabbri, & Melacarne, 2012). Questi setting di contaminazione nelle nostre aule consentono agli studenti di attraversare scenari diversi – quale quello universitario e quello lavorativo – anticipando problemi, possibili soluzioni, acquisendo competenze pratiche a sostegno della loro occupabilità attraverso un approccio che coinvolga diverse voci.

Esempi di questi percorsi sono i *laboratori a sostegno dell'imprenditorialità e dell'autoimprenditorialità* nell'ambito delle attività del *Progetto POT L-19*, i corsi per lo sviluppo delle *soft-skills nel Teaching & Learning Center*, proposte sempre più ibride e meticciate con gli *stakeholder* del mondo del lavoro, quali *Call for ideas per start-up imprenditoriali, incontri con testimoni privilegiati*

in aula all'interno dei corsi e *Hackaton come Innovation Lab*. Esperienze metodologiche pratiche che sono collegate agli insegnamenti considerati disciplinari e che sono legittimate e ben apprezzate all'interno dei nostri dipartimenti.

Vorrei concentrare l'attenzione su un dispositivo specifico, il Laboratorio di ***Imprenditoria, genere e leadership femminile*** sviluppato in collaborazione con *stakeholder* istituzionali del territorio (Centro Pari Opportunità della Provincia) e condotto all'interno del corso di *Modelli di intervento e strumenti per l'inclusione* di cui sono titolare. Il Laboratorio si configura come uno spazio di apprendimento dedicato all'incontro con testimoni provenienti dal tessuto produttivo nazionale, finalizzato allo sviluppo di capacità professionali sfidanti. Il modello concettuale di sfondo è centrato sul *research-based learning*.

Presenterò solo in sintesi l'impianto metodologico, i dispositivi didattici e il modello di apprendimento dall'esperienza (Fabbri, & Romano, 2017; Hoggan, Bracci, & Romano, 2018) che costituiscono i tasselli di un percorso di accompagnamento attivo verso la costruzione di prefigurazioni professionali emergenti.

Fig. 1. Il percorso metodologico del *Laboratorio di Imprenditoria, genere e leadership femminile*



Il Laboratorio comprende un set di metodologie finalizzate a supportare processi di *professional knowledge sharing* e di *learning from professional experience*:

- ❖ introduzione storie professionali di “confine” e dilemmi professionali disorientanti;
- ❖ analisi delle rappresentazioni distorte delle studentesse e degli studenti;
- ❖ incontro con testimoni privilegiati, quali imprenditrici e imprenditori in strutture di cofacilitazione multistakeholder con docenti universitari, attori istituzionali e organizzativi;
- ❖ metodologie riflessive e critico-trasformative, quali analisi degli incidenti critici, *case histories* e *narrative case studies*;
- ❖ ancoraggi di prospettive più critiche, aperte e inclusive a problemi e sfide delle future pratiche professionali;
- ❖ acquisizione di schemi e sistemi di intervento attraverso project-work, e-portfolio e pratiche di validazione.

Negli incontri dei laboratori, un primo oggetto di lavoro, più o meno diretto, sono state le immagini interiorizzate e le rappresentazioni dell'educatore/dell'educatrice. A differenza dei medici e degli avvocati, come di altre categorie professionali, la letteratura internazionale concorda nell'evidenziare che educatori e educatrici arrivano all'ingresso nel percorso di studi già con immagini e rappresentazioni consolidate – spesso stereotipate – della figura e del ruolo professionale dell'educatore (Taylor, 2002; Bracci & Romano, 2017). Hanno già un senso ben sviluppato delle proprie responsabilità e dei ruoli che andranno a svolgere. Pochi si pensano come imprenditori e coordinatori di servizi. La rappresentazione più diffusa è quella di un lavoro a contrattualizzazione fissa di tipo dipendente. Quasi nessuno si immagina in un'altra città o come progettisti della formazione. Nessuno tematizza l'impatto in termini di innovazione sociale del lavoro dei professionisti dell'educazione. L'adozione di metodologie riflessive basate sull'esperienza e per apprendere dall'esperienza (Poell, Yorks & Marsick, 2009; Hoggan, Bracci, & Romano, 2018) hanno facilitato la costruzione di arene discorsive dove poter validare preconcezioni e distorsioni.

L'analisi condivisa e collettiva delle storie professionali di “confine” e di “trincea” ha offerto la possibilità di rileggere l'esperienza eteroprofessionale dei testimoni privilegiati attraverso le categorie proprie delle *shifting stories* (Lanzara, 1990). L'adozione delle metodologie riflessive ha permesso di non cadere nella fascinazione di lavorare su singole competenze richieste per coltivare stili e modelli di leadership considerati dominanti. Sono stati condivisi con una molteplicità di attori organizzativi nuovi schemi di intervento e di azione, con il focus verso traiettorie di innovazione sostenibili e scalabili negli scenari professionali futuri degli studenti.

Esperienze di contaminazione come quella del Laboratorio di Imprenditoria, genere e leadership femminile sono ormai pratiche consolidate degli infiniti

mondi universitari. Alla didattica frontale si aggiungono percorsi metodologici ibridi, finalizzati alla costruzione di competenze utili per transizioni consapevoli verso il mondo del lavoro.

Accompagnare studentesse e studenti verso la costruzione di prefigurazioni di ciò che faranno, nella prospettiva del sostegno alla loro occupabilità, significa consentire loro di accedere alla prefigurazione di un *immaginario* altro (Stramaglia, 2019), in cui potersi pensare *trend setter* del futuro professionale.

### Bibliografia

- Bracci F., Romano A. (2017). Conceptual metaphors and Apprenticeship Paths as Levers for Professional Development and Learning. In: *Proceedings of International and Interdisciplinary Conference IMMAGINI? Image and Imagination between Representation, Communication, Education and Psychology*. p. 1-9. Basel, Switzerland: MDPI AG.
- Bracci F., Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In: Tino C., Frison D. (a cura di). *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*. pp. 96-108, Milano, Torino: Pearson.
- Denecolo P., & Reeves J. (2013). *Developing transferable skills. Enhancing your research and employment potential*. London: Sage. DOI: 10.1080/02601370.2013.773572.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2018). The construction of core contents as a shared scientific practice. Methodologies for transformation of degree program design. *Form@re*, 18(3): 61-69.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, 1: 7-18.
- Fabbri L., Melacarne C. (2012). I giovani e il lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(1): 10-23.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, 319-339. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M., Taylor W.E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In: Felisatti E. e Serbati A. (a cura di). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 184-194). Milano: FrancoAngeli.
- Lanzara G.F. (1990). Shifting stories. Learning from a reflective experiment in a design process. In: Schön D.A. (a cura di). *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 285-320.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Poell R.F., Yorks L., & Marsick V.J. (2009). Organizing Project-Based Learning in Work Contexts. A Cross-Cultural Cross Analysis of Data From Two Projects. *Adult Education Quarterly*, 60(1): 77-93.
- Rieckmann M. (2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. *Futures*, 44(2): 127-135.
- Romano A., Bracci F., Fabbri L., Grange T. (2018). Experience-based learning, apprendimento dall'esperienza e sfide femministe. Supportare lo sviluppo dell'identità professionale attraverso pratiche riflessive collettive. *Educational Reflective Practices*, 1: 9-24.
- Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Stramaglia M. (2014). *Jem e Lady Gaga. The origin of fame*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor E.W. (2002). Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective. In: Cervero R. M., Courtenay B. C., Monaghan C. H., (Eds). Comps. *The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives* University of Georgia, 2, 120-131.
- Stramaglia M. (a cura di) (2019). *Pop Cultures. Sconfinamenti alter-disciplinari*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.