

## (Ri)formare la professionalità educativa

Francesca Oggionni

**Abstract** – *The educational professionalism has to deal with the complexity of contemporary society, which requires a multidimensional approach to individual and collective needs. The dichotomy between social and health education, implied by the current double-track learning and training academic system, shows its limits in the introduction of a disparity in social acknowledgment – mainly due to a lack in legislation, that qualifies as “enabling degree” only the one related to health professions – which is likely to reduce the guarantees of citizenship rights, besides going on weakening the educational professionalism itself. An integrated model of lifelong learning comes out as a strategy in seeking a convergence between the two profiles, placing them in an organic project aimed to create generative connections between theoretical and experiential knowledge, transversal and specific, pedagogical and organizational skills, through which strengthen the value of educational social work.*

**Riassunto** – *La professionalità educativa si confronta quotidianamente con la complessità della società contemporanea, che richiede un approccio multidimensionale ai bisogni individuali, collettivi e dei territori. La dicotomia sociale-sanitario, sottesa dall'attuale doppio binario formativo degli educatori, mostra i propri limiti nell'introduzione di una disparità di legittimazione e riconoscimento sociale – a partire dall'anomalia legislativa per cui solo la laurea afferente alle professioni sanitarie è abilitante – che rischia di ridurre le garanzie dei diritti di cittadinanza, oltre ad indebolire la professionalità educativa stessa. Ne consegue il bisogno di un modello integrato di formazione permanente, che ricerchi una convergenza tra i due profili, inserendoli in un progetto organico volto all'integrazione ricorsiva di saperi teorici ed esperienziali, di competenze trasversali e specifiche, pedagogiche e organizzative, attraverso cui rafforzare il senso del lavoro educativo.*

**Keywords** – educational professionalism, lifelong learning, acknowledgement, qualification

**Parole chiave** – professionalità educativa, formazione permanente, riconoscimento, abilitazione

**Francesca Oggionni** (Treviglio, 1976), dottore di ricerca in *Scienze della Formazione e della Comunicazione*, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove collabora con la cattedra di *Pedagogia generale*. È inoltre supervisore pedagogico delle attività di tirocinio degli studenti del Corso di studi in Scienze dell'educazione. I suoi studi hanno come oggetto la figura professionale, gli ambiti d'intervento e la formazione delle educatrici e degli educatori. Autrice di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, ha pubblicato *La supervisione pedagogica* (Milano, FrancoAngeli, 2013) e *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento* (Roma, Carocci, 2014).

### 1. Considerazioni preliminari

Il profilo professionale dell'educatore è da sempre strettamente legato alle trasformazioni sociali, culturali, economiche e politiche del tempo e dei contesti in cui opera, al punto da rendere complesso il processo di definizione e costruzione di un'identità professionale “costantemente in via di

definizione, resta a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni<sup>1</sup>, che è chiamato a svolgere secondo un mandato sociale, altrettanto mutevole.

Ripercorrendo l'evoluzione storica della figura professionale<sup>2</sup>, infatti, continui processi di ripensamento e riqualificazione (che la interessano fin dal secondo dopoguerra) riconducono in primo luogo al sistema di vincoli e possibilità tracciato dalle politiche sociali in cui si sono collocati nel tempo gli interventi educativi. I processi di modernizzazione della società italiana e la costruzione dello Stato sociale hanno modificato radicalmente gli assetti economici, modificando gli equilibri interni alle reti familiari e intervenendo sulla tenuta solidaristica del tessuto sociale; ne è derivata la necessità di forme organizzate di assistenza (declinata in prevalenza nei termini del controllo e della custodia)<sup>3</sup>, che andassero progressivamente a ridistribuire i compiti di cura (affidati sostanzialmente alle donne) e a slegarsi da una tradizione caritativa di matrice religiosa o a carattere benefico o filantropico compiuta per iniziativa privata.

La dominanza di tratti (radicati nei secoli) del lavoro educativo riconducibili a una sfera valoriale più che professionale ha richiesto molto tempo per un'integrazione coerente con i mandati laici che lo Stato moderno (che inizia ad affermarsi tra il XIX e il XX secolo<sup>4</sup>) ha assegnato ai servizi assistenziali ed educativi. La creazione del *welfare state* ha segnato l'assunzione da parte dello Stato di compiti di tutela nei confronti della cittadinanza, per la quale il benessere veniva a configurarsi come diritto, riconosciuto in modo universalistico (anziché particolaristico) e perseguito attraverso azioni assistenziali volte alla riduzione delle problematiche nonché interventi di prevenzione e promozione in grado di offrire pari opportunità di accesso a beni e servizi, nella ricerca di un equilibrio tra le molteplici dimensioni della vita, materiali e immateriali, individuali e collettive. Progressivamente (e con una accelerazione dovuta ai movimenti politico-sociali degli anni '70) la figura dell'educatore non solo assume il compito di sostenere percorsi di acquisizione di diritti civili, politici e sociali, ma acquisisce consapevolezza della possibilità di prendere parte attivamente alla loro definizione. Assumendo come oggetto del lavoro educativo non solo l'individuo, ma il territorio di riferimento e l'intera società, vanno moltiplicandosi le funzioni sociali dell'educatore, che assume un ruolo di "consapevole agente di cambiamento" in grado di "operare una sintesi tra i bisogni sociali e i bisogni [specifici] delle diverse "utenze" con le quali entra in contatto"<sup>5</sup>. I livelli di umanizzazione e prossimità degli interventi, impostati secondo una logica territoriale, si innalzano nella ricerca di una più ampia partecipazione democratica. I confini delle aree d'intervento si ampliano, andando dalla presa in carico del disagio alla cosiddetta "normalità", riconoscendo la valenza educativa delle esperienze informali, accanto a quelle formali e non formali.

Tutt'oggi i temi del diritto, dell'uguaglianza delle opportunità e della partecipazione, oltre a mantenere aperto un dibattito sociale e pedagogico che richiama alla necessità di analizzare criticamente la complessità crescente della storia e della società contemporanee, si configurano come nodi centrali del lavoro educativo.

<sup>1</sup> S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008, p.11.

<sup>2</sup> Cfr. F. Oggioni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2014.

<sup>3</sup> L. Villa, *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

<sup>4</sup> P. Ferrario, *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma, Carocci, 2005.

<sup>5</sup> S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, cit., p.16.

Essi si presentano però, al contempo, come i tratti di un paradosso nel momento in cui si sposta il fuoco d'attenzione dai destinatari degli interventi educativi ai professionisti dell'educazione, soffermandosi sulle numerose contraddizioni che si sono stratificate (senza mai opportunamente risolversi) a livello legislativo nel corso del processo di definizione del loro profilo professionale.

Operando secondo un mandato sociale, gli educatori sono inevitabilmente legati a doppio filo al sistema di norme riguardanti il welfare e le politiche sociali; esse sanciscono i termini delle garanzie dei diritti di cittadinanza e, di conseguenza, determinano le finalità e i confini del lavoro educativo. Il ruolo, le funzioni e gli ambiti d'intervento, le competenze e i requisiti della formazione degli educatori sono iscritti in un quadro legislativo che, purtroppo, non ha debitamente governato la propria evoluzione, ammettendo anomalie e contraddizioni, che ora vengono a configurare un sistema di garanzie frammentato e incerto, di cui non paiono chiari gli orientamenti e le prospettive.

Il tentativo di formulare risposte coerenti ai bisogni emergenti da una diffusa frammentazione identitaria e sociale, culturale e relazionale, che continuamente si evolvono in ragione della complessità dei processi di trasformazione che interessano le storie di vita dei soggetti, i territori e le istituzioni, nonché la ricerca costante di strategie di adattamento ai vincoli normativi ed economici fanno parte della storia e della competenza professionale degli educatori. Si mostra però con sempre maggiore evidenza uno sbilanciamento in cui all'assegnazione da parte del Pubblico (in costante contrazione) di sempre più ampi spazi di delega al Privato e al Terzo Settore nella gestione delle problematiche sociali non corrisponde un adeguato riconoscimento politico, sociale ed economico del senso e del valore del lavoro educativo.

L'attuale crisi del welfare sollecita un confronto e una assunzione di responsabilità da parte dei soggetti coinvolti, a vario titolo, nei processi di definizione delle coordinate formative e professionali di una figura a cui è tempo di riconoscere il bisogno e il diritto di vedersi inserita in un quadro di regole condivise e stabili. Senza trascurare la necessità di una riflessione sui limiti del prevalente orientamento economicistico mediante cui si è appreso a guardare e misurare la realtà, e pertanto a considerare la professionalità educativa.

## **2. La regolamentazione delle professioni educative e formative: l'impatto delle anomalie legislative**

Una professione viene a definirsi in termini di saperi, competenze, attività e ambiti d'intervento, che il sistema legislativo e formativo stabiliscono e le riconoscono. I tratti caratterizzanti del profilo professionale dell'educatore emergono, quindi, dalle indicazioni contenute nei decreti legislativi e ministeriali, che vanno poi a intrecciarsi con i termini stabiliti dai provvedimenti attuativi e amministrativi regionali, a cui fanno riferimento gli enti locali e le organizzazioni del Pubblico e del Privato sociale.

La disomogeneità che si riscontra a livello nazionale è riconducibile a due ordini di problemi: la complessità del lavoro educativo chiama a legiferare molteplici organi dello Stato (in particolare, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministero della Salute, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il Ministero della Giustizia), ricavandone un insieme di norme, ma non una loro messa a sistema coerente. Inoltre, la distanza tra il sistema giuridico che fissa le regole e

il mondo del lavoro educativo, ancorato ai territori, mette in evidenza le contraddizioni dovute alla mancata corrispondenza tra i significati dei vincoli sanciti a livello di principi generali e le questioni locali fatte di bisogni multidimensionali e disparità di opportunità individuali e collettive. Non solo. La contrazione del welfare e l'istituto dell'accreditamento stanno acuendo una situazione di malessere di una professione che deve necessariamente confrontarsi con un mercato del lavoro che le restituisce un'immagine di sé in bilico: flessibilità, incertezza, precarietà non sono solo aspetti delle storie di vita altrui di cui ci si prende cura, ma dimensioni ormai strutturali della condizione occupazionale degli educatori stessi, in una disarmante e paradossale continuità esistenziale tra utenti e operatori.

Il nodo del problema si compone, dunque, di alcune parole chiave: *formazione, abilitazione, riconoscimento*<sup>6</sup>.

Ripercorrendo la storia della formazione alla professione educativa, fin dagli anni '50 emerge la consapevolezza della necessità di una preparazione solida all'agire educativo, supportato da un impianto metodologico e riflessivo in grado di fornire saperi e competenze trasversali e specifici rispetto agli ambiti d'intervento. Le Scuole di Formazione per Educatori professionali, nate negli anni '60 per iniziativa delle Amministrazioni provinciali o comunali, definirono un modello di formazione teorico-pratica strettamente legata ai servizi del territorio e in grado di connettere saperi multidisciplinari (in particolare di area pedagogica, psicologica, sociologica, giuridica e sanitaria), in coerenza con l'obiettivo primario della formazione poi precisato negli anni '80 dal Coordinamento nazionale delle Scuole per educatori<sup>7</sup> e tutt'ora condivisibile: "il raggiungimento di capacità di lettura, di critica e di comprensione del bisogno degli individui nella sua complessità, capacità di comprensione delle dinamiche sociali, capacità di intervento finalizzato alla costruzione di un progetto pedagogico, capacità di relazione, capacità di lavoro in équipe"<sup>8</sup>.

In ottemperanza alle prescrizioni normative del Decreto Degan (D.M. del 10 febbraio 1984) in merito ai requisiti minimi della formazione, le scuole regionali proponevano un corso biennale/triennale, con svolgimento di attività di tirocinio presso unità socio-sanitarie locali (U.S.S.L.) convenzionate e il conseguimento finale di un attestato di abilitazione.

Il più recente passaggio dalla formazione regionale a quella universitaria è avvenuto secondo una regolamentazione disorganica a livello nazionale, regionale e locale del riconoscimento del profilo e delle relative competenze ammesse all'esercizio della professione educativa, cui

<sup>6</sup> A cui si aggiunge un tema che non verrà trattato in questa sede: la ricerca di convergenze rispetto all'annosa questione dell'*equivalenza e/o dell'equipollenza* dei titoli.

<sup>7</sup> Il Coordinamento nazionale delle Scuole per educatori venne istituito affinché la formazione non rispondesse esclusivamente a esigenze locali; ad esso aderirono le scuole di Torino e Milano, la F.I.R.A.S. (Federazione italiana religiose dell'assistenza sociale), la Scuola Superiore per Assistenti sociali ed Educatori Specializzati di Novara, la Scuola Regionale per Operatori Sociali IAL-CISL di Brescia, La Nostra Famiglia di Bosisio Parini (CO), la Scuola per la Formazione di Educatori di Comunità di Firenze e Lucca e la Scuola Superiore di Bari. Cfr. P. Brunori, M. Peirone, F. Poffa, L. Ronda, *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Roma, Carocci, 2001; M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1990.

<sup>8</sup> M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi...*, cit., p. 32.

si è sommata la diffusione di corsi di riqualificazione per educatori già in servizio, a dare avvio alla *querelle* (ancora irrisolta) del riconoscimento dei titoli.

Ma la questione ad oggi maggiormente controversa sta nella possibilità ammessa dal MIUR di un *doppio binario formativo* per l'acquisizione di saperi e competenze nell'ambito dell'educazione, secondo due profili strutturali paralleli, corrispondenti a due differenti classi di laurea:

– classe L-19 delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione: profilo a carattere pedagogico-umanistico;

– classe SNT/2 delle lauree in Professioni sanitarie della riabilitazione: profilo a carattere educativo-sanitario.

Le proposte formative si distinguono per i contenuti disciplinari, mostrando due differenti centrature: l'orientamento multidisciplinare dei corsi di studi in Scienze dell'educazione stimola la connessione tra saperi pedagogici, antropologici, sociologici e psicologici; nei corsi di studi afferenti ai Dipartimenti di Medicina, invece, le conoscenze pedagogiche fanno da sfondo alla portata rilevante di discipline scientifico-sanitarie.

Sebbene l'esperienza delle scuole regionali per educatori sia stata diversamente capitalizzata, in entrambi i percorsi accademici sono riconoscibili i tratti dell'originario modello formativo, in particolare nell'intenzione di favorire la ricorsività tra teoria e prassi, a partire dalla sperimentazione del ruolo professionale all'interno dei servizi. Il divario quantitativo del monte ore riservato alle attività di tirocinio, però, marca un primo distanziamento rispetto all'attribuzione di finalità pragmatiche ai saperi teorici, pratici e riflessivi. La funzione formativa dell'università, infatti, viene ad assumere una diversa declinazione: in un percorso si fa introduzione alla professione educativa attraverso l'acquisizione dei fondamenti teorico-riflessivi, mentre nell'altro si orienta verso una professionalizzazione di ordine operativo-metodologico. Questo diverso accento sulla valenza professionalizzante del percorso accademico non è posto in modo arbitrario, ma inscritto nell'appartenenza alla classe di laurea:

– per quanto riguarda la classe delle lauree L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione, il MIUR stabilisce che “Le università rilasciano [...] i titoli di laurea con la denominazione della classe di appartenenza e del corso di laurea, assicurando che la denominazione di quest'ultimo corrisponda agli *obiettivi formativi* specifici del corso stesso”<sup>9</sup>;

– la “Determinazione delle classi delle lauree delle professioni sanitarie”, che include la classe delle lauree SNT/2 in Professioni sanitarie della riabilitazione, è stata compiuta dal “MIUR di concerto con il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali”, stabilendo che “Le università rilasciano i titoli di laurea con la denominazione del corso, della classe di appartenenza e con l'indicazione del *profilo professionale* al quale i laureati vengono *abilitati*”<sup>10</sup>.

In entrambe le tabelle degli “obiettivi formativi qualificanti” si leggono indicazioni in merito agli “sbocchi occupazionali previsti” perché, nei fatti, il settore educativo offre molteplici possi-

---

<sup>9</sup> Cfr. il Decreto 22 ottobre 2004, n.270 e i documenti reperibili sul sito ufficiale del CUN Consiglio Universitario Nazionale ([https://www.cun.it/uploads/3550/lauree\\_triennali.pdf?v=](https://www.cun.it/uploads/3550/lauree_triennali.pdf?v=), consultato in data 11/02/2016).

<sup>10</sup> Cfr. Art. 8 del Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009, Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 25 maggio 2009 n. 119, *Determinazione delle classi delle lauree delle professioni sanitarie*.

bilità di lavoro. Tuttavia solo le lauree delle professioni sanitarie si qualificano come corsi professionalizzanti *abilitanti* e sono normate a livello interministeriale. Invece, “tra il titolo di studio universitario acquisito nell’ambito [...] delle scienze dell’educazione e la corrispondente attività lavorativa vi è un vuoto normativo che legittimi quest’ultima come lavoro professionale riconosciuto”<sup>11</sup>. Le problematiche conseguenti si ravvisano nel momento in cui “gli ambiti lavorativi degli educatori [...], per non avere raggiunto nel nostro paese il consolidamento professionale, vengono coperti da soluzioni operative le più disparate, professionali e non professionali: si va da settori assolutamente inadeguati sul piano della pertinenza e della competenza pedagogiche che realizzano pratiche pseudo-educative, se non di tutt’altra natura, a settori che si occupano meritatamente di azioni umanitarie, che non per questo possono essere classificate educative in termini professionali; ma si è di fronte anche a settori professionalizzati che vanno da operatori riconosciuti attraverso ordini professionali, che assimilano le attività educative ad azioni connesse (come nel caso di lavoratori con competenze solo sociali o solo psicologiche), a operatori che, anche senza il riconoscimento, coprono con avanzate competenze pedagogiche aree specifiche di azione educativa”<sup>12</sup>.

L’attuale disparità normativa crea una dicotomia che riflette, dunque, le scelte compiute negli anni a diversi livelli (nazionale e regionale, ministeriale e universitario, legislativo e accademico), in maniera segmentata, ammettendo il susseguirsi di contraddizioni e decisioni rinviate, che ora richiedono risposte concrete rispetto alle possibilità occupazionali dei due profili, cercando di neutralizzare una spinta contrappositiva che rischia di ridurre la complessità del bisogno e del lavoro educativo, negando la coesistenza delle dimensioni sociale e sanitaria, e finendo con l’indebolire la professionalità educativa stessa, specie nella sua componente meno tutelata dal punto di vista normativo. Non è da sottovalutare, inoltre, il rischio di espropriazione da parte di altre figure professionali che, in ragione di un riconoscimento sociale solido, si inseriscono tra le crepe di una spaccatura interna alla professione educativa, andando a complicare una situazione lavorativa già precaria e carica di ambiguità, che avrebbe bisogno di nuove regole.

Le stesse direttive europee sollecitano la regolamentazione delle qualifiche professionali al fine di inserirle in un quadro composito in cui sussista una intersezione tra formazione e lavoro: “[La] Direttiva europea del 2005 [...] rientra nelle strategie dell’UE tese a sostenere i processi d’integrazione europea degli Stati membri: l’architettura europea delle professioni, al pari di quella dell’istruzione e della formazione universitaria in particolare, è condizione indispensabile per lo sviluppo del mercato europeo del lavoro e la circolarità europea delle professioni e delle competenze all’interno e all’esterno del continente, nel più vasto scenario dello Spazio europeo della Società e dell’Economia della conoscenza, avanzata e competitiva”<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> P. Orefice, *Il riconoscimento delle professioni dell’educazione e della formazione in Italia. Le ragioni. Le condizioni, lo stato dell’arte*, in S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Firenze University Press, 2010, p. 130.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 131.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 140.

Le linee europee orientano alla condivisione di modelli di competenze comuni. Ma come aderire a un progetto di questa portata, senza prima ridurre la disorganicità nazionale?

Un primo passo sta nell'assunzione condivisa di responsabilità orientate in modo chiaro e deciso alla ridefinizione del senso e del valore sociale e politico (nonché economico) del lavoro educativo.

Mettere ordine nelle questioni riguardanti i valori legali dei titoli di studio e le possibilità occupazionali di coloro che scelgono l'educazione come ambito professionale è necessario; non si tratta però di un impegno riducibile alla tutela dei diritti di categoria (declinati sostanzialmente in termini di garanzie occupazionali e contrattuali, per quanto legittime). Vivere in un'epoca egemonizzata dagli strumenti interpretativi basati sulla razionalità economica induce a leggere i fenomeni sostanzialmente in relazione alla precarietà lavorativa ed economica (il cui peso è innegabilmente rilevante) anziché come processi di definizione di una progettualità identitaria che non riguarda solo i singoli individui, ma la collettività. Attenzione, dunque, al rischio di confondere un compito non più rimandabile con lo scopo ultimo di una presa di posizione che deve tendere al riconoscimento sociale, culturale ed economico della professionalità educativa e alla tutela della qualità del lavoro educativo. In questa prospettiva, i soggetti coinvolti sono molteplici (come pure i beneficiari di un cambiamento che non si compie in termini di conquista o difesa di autonomie) e ciascuno interpellato per contribuire alla concertazione di una visione d'insieme che sappia ridurre la parcellizzazione e sviluppare un nuovo modello di progettazione condivisa in cui la politica, le istituzioni e le organizzazioni si confrontano, non solo sul piano dei finanziamenti, ma sulle finalità degli interventi educativi e sulle competenze richieste per rispondere in modo efficace e coerente alla molteplicità dei bisogni espressi dai destinatari del lavoro educativo e dagli educatori, dai territori e dalle organizzazioni, dal mercato del lavoro e dalle istituzioni. Tuttavia, come la storia recente della professione educativa sembra restituirci, la concatenazione di bisogni differenti rischia di creare dei cortocircuiti e, soprattutto, una delega ricorrente di responsabilità.

Nuove possibilità di pensiero sulla professionalità educativa, non solo sugli spazi del lavoro educativo, ma anche (risalendo a monte) sulla formazione degli educatori, sono sollecitate dall'adozione di una logica sistemica. Riportare un problema particolare in un quadro d'insieme permette di rivederne i termini, di rileggere le contraddizioni e ricercare strategie coerenti e sostenibili.

Le problematiche occupazionali relative al doppio binario formativo degli educatori mostrano che la correlazione tra i profili professionali e i sistemi di lavoro non sempre è univoca, come nel caso del sistema sanitario, la cui regolamentazione specifica sta al confine di due filiere<sup>14</sup>: dell'educazione e della salute. La (innegabile) disparità di riconoscimento e legittimazione tra i due ambiti ha ingenerato e consentito la formalizzazione di un disequilibrio (di potere) che ha assunto i tratti della dominanza delle conoscenze e competenze sanitarie nella gestione di problemi al contempo di carattere sociale, con la conseguente limitazione delle possibilità di

---

<sup>14</sup> "Il concetto di filiera professionale [...] include la progressione verticale della professione, in corrispondenza con il titolo di studio pertinente, e la sua articolazione orizzontale a ciascun livello" (P. Orefice, *Il riconoscimento delle professioni formative*, in "FOR. Rivista per la formazione", n. 78/2009, pp. 18-19).

progressione lavorativa all'interno di servizi socio-sanitari accreditati per gli operatori con una formazione socio-educativa. Eppure "l'orientamento internazionale è quello di collegare strettamente il campo della salute e delle professioni della salute con quello delle scienze umane"<sup>15</sup> e, quindi, di sostenere la ricerca di risposte articolate alla complessità crescente della contemporaneità, anziché alla sua parcellizzazione.

Un'ulteriore questione degna di attenzione si presenta tra le righe del D.M. 22 maggio 2003 di Modifica al Decreto 4 agosto 2000 relativo alla classe 18 delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione: "l'attività dell'educatore professionale con sbocchi nell'area sanitaria può essere svolta solo a seguito di una formazione che avvenga con il concorso della Facoltà di Medicina e chirurgia, con la programmazione degli accessi sulla base del fabbisogno del Servizio sanitario nazionale e con esame finale con valore abilitante". Se, da un lato, l'accesso alla formazione a numero programmato (senza entrare nel merito della questione relativa al diritto allo studio) potrebbe essere considerato una misura di garanzia dell'esercizio della professione, dall'altro solleva una perplessità rispetto alle specifiche del fabbisogno del SSN, che definisce i numeri, ma anche le categorie di soggetti destinatari degli interventi e le loro finalità. Ne consegue una preoccupazione, a fronte della progressiva contrazione del welfare, rispetto alle reali possibilità (e intenzioni) di tutela dei diritti di cittadinanza: il riconoscimento esclusivo delle professioni sanitarie, esercitate da un numero limitato di educatori, come può garantire l'universalità delle prestazioni socio-educative, senza uno scioglimento verso l'erogazione di prestazioni di tipo assistenzialistico, rispondenti a bisogni (arbitrariamente) riconosciuti come essenziali?

In questo senso il dibattito aperto sulla formazione e sull'esercizio della professione educativa viene a configurarsi come *questione politica*, da affrontare a più livelli, come dimostrato dall'impegno intellettuale della SIPed compiuto, in particolare, all'interno del gruppo di lavoro "Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo"<sup>16</sup>. Non a caso, inoltre, è attualmente in corso di esame in Commissione alla Camera dei Deputati la Proposta di Legge n. 2656/2014 "Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista", che "per mezzo del suo primo firmatario la Prof.ssa Iori, intende porre fine al disordine professionale ed accademico sulla funzione professionale, sociale ed educativa dell'educatore e del pedagogista, definendo compiti, funzioni, luoghi ed ambiti di azione che, tenendo conto dei bisogni emergenti dal territorio, riescano a porre in essere interventi pedagogici e non solo assistenziali"<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Cfr P. Orefice, *Anomalie nella messa a sistema delle figure della Filiera dell'educazione*, <http://www.fmag.unict.it/Public/Uploads/links/6.%20Orefice.pdf>, p.10, consultato in data 11/02/2016.

<sup>16</sup> Si rimanda, in particolare, alla ricerca nazionale PRIN "Indagine nazionale e riconoscimento delle professioni formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro" i cui risultati sono stati pubblicati in P. Orefice, A. Carullo, S. Calaprice, *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova, CEDAM, 2011.

<sup>17</sup> S. Scandurra, *Presentazione*, in Atti del Convegno di studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci* (15-16.12.2014), in "MeTis", <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>, consultato in data 11/02/2016.



Si attende ora una decisione a livello legislativo, doverosa e necessaria, poiché solo “la legittimazione giuridica accredita la funzione e garantisce la qualità dello svolgimento professionale: questo [infatti] è il nodo fondamentale cui va ricondotto il problema del mancato riconoscimento [...] dell’educatore da parte del sistema delle professioni”<sup>18</sup>. La situazione, comunque, non è semplificabile al punto da pensare che l’auspicato passaggio a “professione regolamentata” possa risolvere il problema dello scarso riconoscimento sociale della professionalità educativa, che richiede piuttosto un incessante impegno nell’esplicitazione del senso del lavoro educativo, ma soprattutto nel rafforzamento del proprio spessore culturale e valore politico.

### 3. Come formare una professionalità educativa solida?

Se nel recente passato “le questioni di ingegneria istituzionale sembrano aver prevalso”<sup>19</sup>, è ora possibile ravvisare un impegno congiunto tra università e organizzazioni nella ricerca di un dialogo con le istituzioni e la politica, volto a “comprendere meglio lo scenario culturale e sistemico, il macrosistema in cui includere le questioni relative ai saperi, alla conoscenza, all’apprendimento, all’insegnamento, assumendo la prospettiva dell’apprendimento permanente”<sup>20</sup>.

La professionalità educativa, in virtù della complessità e della continua evoluzione dei suoi contenuti, ha costitutivamente bisogno di *formazione permanente*. All’interno di questa cornice, la questione del riconoscimento dei titoli di laurea assume una nuova e differente consistenza, riletta come il primo passo (non sufficiente, a cui ne dovranno seguire altri) di un processo di acquisizione di saperi teorici, metodologici ed esperienziali che non può certo compiersi in modo esaustivo all’interno di un corso di studi triennale, di qualsivoglia classe di laurea si tratti. La padronanza di competenze educative deriva da un processo continuo di approfondimento e di integrazione di saperi parziali, si compie attraverso la sperimentazione del ruolo educativo e lo sviluppo di una riflessività in grado di produrre concettualizzazioni, non solo a livello individuale, ma nel confronto con i colleghi, nell’adozione di una logica di capitalizzazione (al contempo di ordine conservativo e innovativo) tesa alla costruzione progressiva di un sapere professionale condiviso e trasmesso. Un sapere solido e maturo non può prescindere dalla problematizzazione e dalla ricerca di punti di contatto, integrazione e convergenza tra i due curricula istituzionali, e quindi dall’impegno di ridurre (anziché rafforzare) i disequilibri interni all’area professionale dell’educazione, dovuti più al diverso grado di legittimazione dei paradigmi conoscitivi di riferimento che alla qualità dei saperi e delle competenze proposti. L’esistenza di epistemologie deboli e forti, di concreti soggetti sociali che agiscono e interagiscono in base a diverse storie di formazione e di ricono-

---

<sup>18</sup> A. Criscenti, *Introduzione*, in Atti del Convegno di studi SIPED, *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci* (15-16.12.2014), cit.

<sup>19</sup> A. Alberici, *Cultura e professionalità educative*, in S. Olivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, cit., p. 194.

<sup>20</sup> *Idem*.

scimento, è innegabile; la scelta di ragionare in termini contrappositivi, piuttosto che complementari, determina la distanza dalla possibilità di costruzione e consolidamento di una “professionalità polidimensionale”<sup>21</sup>.

Riprendendo i contenuti del Decreto n. 520/1998, la descrizione (sancita dal Ministero della Sanità) del profilo professionale dell’educatore, lo qualifica come “l’operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell’ambito del progetto terapeutico elaborato da un’equipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psicosociale dei soggetti in difficoltà” (art. 1, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 98 del 28 aprile 1999).

Fatto salvo il valore abilitante del titolo di laurea, i tratti caratterizzanti, le finalità e i soggetti destinatari delle azioni educative/riabilitative/relazionali sono riconducibili a entrambi i profili formativi; l’appartenenza all’ambito sanitario non emerge dalla specificità di saperi e competenze, ma dalla subordinazione della dimensione educativa (e, quindi, dell’intenzionalità educativa e della tensione al cambiamento) a un “progetto terapeutico”, all’interno del quale gli elementi “sociale” e “sanitario” coesistono, senza che ne siano precisati peculiarità e confini. La disparità che tra i due tuttavia sussiste è un riflesso della coesistenza di due “paradigmi culturali sedimentati”<sup>22</sup> secondo processi paralleli di cui non viene sufficientemente percepita come problematica la mancata convergenza e tantomeno la pervasività degli effetti sia a livello di funzionamento organizzativo dei servizi che di orientamento delle pratiche operative. “Il paradigma sanitario è più potente, inevitabilmente; più forte e garantito, rischia di orientare massicciamente in una direzione, di mantenere nel lavoro assetti ben collaudati, di imprimere evoluzioni poco congruenti con le trasformazioni sociali e con le nuove esigenze e attese che esse sollevano”<sup>23</sup>.

La distanza tra i due paradigmi – sociale e sanitario – imprime una differente curvatura al lavoro educativo, in senso prevalentemente progettuale-trasformativo piuttosto che diagnostico-riabilitativo-assistenziale e ne determina l’impianto, in un caso, come insieme di azioni volte allo sviluppo di processi di apprendimento e autonomizzazione, nell’altro come erogazione di prestazioni volte al mantenimento o al ripristino di stati di benessere.

Le logiche della categorizzazione, della settorialità e della messa in atto di modalità d’intervento precostituite rispondono a una certa razionalità tecnico-scientifica percepita come rassicurante nella sua continuità e stabilità; essa però mostra chiaramente i propri limiti nel confronto con la multiproblematicità, che caratterizza in particolare le storie di vita marginali, ma riporta in senso lato alla generale complessificazione dei bisogni della popolazione. Tempi e protocolli standardizzati non consentono la presa in carico della persona nella sua globalità e rischiano di ridursi a tecnicismi tendenti a una normalizzazione parcellizzata, che limita le

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 198.

<sup>22</sup> F. Olivetti Manoukian, *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini, 2005, p. 82.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 91.

possibilità del soggetto ad esplicitare il proprio funzionamento anziché sostenere la ricerca di strategie di interazione con l'ambiente volte a (ri)attivare risorse e avviare nuove progettualità. All'interno di una prospettiva di approccio complesso ai bisogni, accanto al potenziamento del lavoro territoriale e di rete, viene riconosciuta pari dignità agli interventi educativi promozionali, preventivi e riabilitativi. Tuttavia, gli attuali assi di finanziamento in area sanitaria prefigurano uno sbilanciamento verso questi ultimi, che viene confermato dal punto di vista formale nella classificazione del profilo dell'educatore tra le "professioni sanitarie della riabilitazione". In un contesto di diffusa medicalizzazione, questo squilibrio prelude a differenti possibili rischi, tra cui l'elevazione della diagnosi clinica a tratto definente del soggetto nonché la specializzazione tecnica a orizzonte prescrittivo. La solidità di saperi e pratiche collaudati e codificati rischia, però, di rivelarsi apparente nel momento in cui si confronta con l'acuirsi di una fragilità sociale diffusa, che investe anche i ruoli e le identità professionali; purtroppo non ne sono immuni neppure gli educatori che, specie se giovani, tendono a schermare tale vulnerabilità (*in primis* relazionale e progettuale) dietro alcuni tratti rigidi di una professionalità non sufficientemente dotata di competenze riflessive e trasversali da reggere la flessibilità situazionale e adottare prospettive critiche di analisi e di azione.

In conclusione, nella ricomposizione di un quadro d'insieme, in cui gli accostamenti sollecitano una riflessione in merito ai limiti e alle potenzialità, pare emergere con evidenza una molteplicità di questioni non riducibile alla dicotomia sanitario-sociale, che rischia di non rendere riconoscibile l'esistenza di saperi e competenze *comuni*, ma diversamente declinati a seconda dei contesti e degli obiettivi d'intervento, delle rappresentazioni e dei livelli di legittimazione.

Entrambi i percorsi formativi, infatti, si prefiggono di trasmettere conoscenze teorico-pratiche funzionali all'analisi della realtà sociale, culturale e territoriale nonché competenze pedagogico-progettuali, metodologico-operative, organizzativo-istituzionali che consentano di assolvere i compiti di *programmazione* e *progettazione* (quali l'analisi dei bisogni, la strutturazione di interventi educativi, la loro organizzazione e verifica in itinere nonché la valutazione dei risultati raggiunti), di *presa in carico dell'utenza* (con funzioni di accompagnamento, facilitazione, assistenza, cura e riabilitazione, spesso in collaborazione con altre figure professionali), di *coordinamento e gestione di progetti, attività e servizi* attraverso l'integrazione e la valorizzazione delle risorse del territorio<sup>24</sup>.

Si tratta di compiti complessi per i quali "la formazione di base è solo una condizione preliminare [...] risulta poi altrettanto indispensabile realizzare una formazione permanente che sia in grado di favorire [nell'educatore] una continua "tensione professionale", un costante confronto con impostazioni e realtà altre"<sup>25</sup>. La complessità del mondo del lavoro educativo richiede, infatti, lo sviluppo di capacità di analisi contestualizzate delle dinamiche sociali e un approccio multidimensionale ai bisogni degli utenti e dei territori in cui si è chiamati a operare. Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori non possono che essere trasversali e specifiche, sociali e sanitarie, pedagogiche e organizzative, acquisite in ambito uni-

---

<sup>24</sup> Cfr. F. Oggioni, *Il profilo dell'educatore...*, cit.

<sup>25</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 325.

versitario, dove si dotano di una cornice e una *forma mentis*, e consolidate sul campo. La professionalità educativa si costruisce attraverso un processo che non può darsi come lineare e strutturato in due tempi, ma ricorsivo, sviluppandosi all'interno di un *modello integrato di formazione continua*, che al momento non è presidiato a livello accademico.

Le proposte formative universitarie, nell'articolazione delle lauree triennali e magistrali, infatti, non tracciano percorsi in continuità rispetto all'esercizio della professione educativa, orientati alla conoscenza approfondita delle specificità che caratterizzano alcune tipologie di utenza o modalità e ambiti d'intervento; non tendendo allo sviluppo di saperi e competenze educativi specialistici, segnano piuttosto un passaggio a professionalità altre, con ruoli e funzioni differenti, esercitate a livelli apicali.

La qualità del lavoro educativo e la padronanza di conoscenze funzionali non solo allo svolgimento delle pratiche educative, ma a fondarne pedagogicamente il senso, ha invece bisogno di essere garantita attraverso l'avvio di un processo comunicativo progettualmente orientato tra il mondo delle politiche sociali e dei servizi, le università e le organizzazioni, gli studenti e gli educatori in servizio; tra quei soggetti, cioè, che partecipano (in modo formale o informale, ma comunque pregnante) al processo di costruzione dell'identità professionale degli educatori e delle educatrici. Essi osservano l'oggetto/il mondo dell'educazione da diverse prospettive e producono pensieri e teorizzazioni che spesso si mantengono su binari paralleli, mentre dovrebbero essere fatti confluire all'interno di un progetto organico di ampio respiro nell'assunzione condivisa del compito e della responsabilità di (ri)formare la professionalità educativa per rafforzarne il riconoscimento sociale e culturale.

#### 4. Bibliografia di riferimento

Atti del Convegno di Studi organizzato dal Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative" dal titolo *Pedagogisti ed Educatori tra formazione e lavoro. Riflessioni, proposte e confronti a più voci* (15-16.12.2014), in "MeTis", <http://www.metis.progedit.com/gruppo-siped-professioni-educative-e-formative.html>

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

Brandani W., Tramma S. (diretto da), *Dizionario del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2014

Brunori P., Peirone M., Poffa F., Ronda L., *La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Roma, Carocci, 2001

Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003

Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, 2003

Cardini M., Molteni L. (a cura di), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Roma, Carocci, 2003

Cinti P. (a cura di), *Prendersi cura: indagine sulle professioni sociali*, Milano, FrancoAngeli, 2011

- De Mennato P., Cunti A. (a cura di), *Formare al lavoro sociale*, Milano, Guerini, 2005
- Demetrio D., *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988
- Ferrario P., *Politica dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma, Carocci, 2005
- Ferrario P., *Politiche sociali e servizi. Metodi di analisi e regole istituzionali*, Roma, Carocci, 2014
- Gatti R., *L'educatore sociale. Tra progetto e valutazione*, Roma, Carocci, 2009
- Grosso M. (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1990
- Grosso M. (a cura di), *Professione: educatore. L'operatore socio-psico-pedagogico*, Milano, Vita e Pensiero, 1994
- Iavarone M.L., Iavarone T., *Pedagogia del benessere. Per una professionalità educativa in ambito psico-socio-sanitario*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Illich I. (1977), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson, 2008
- Kanizsa S., Tramma S. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2011
- Maurizio R., Rei D. (a cura di), *Professioni nel sociale*, Torino, Gruppo Abele, 1991
- Ministero dell'Interno - Direzione Generale dei Servizi Civili, *Gli operatori sociali: urgenza di una normativa. Rapporto della Commissione nazionale di studio per la definizione dei profili professionali e dei requisiti di formazione degli operatori sociali*, Roma, Poligrafico dello Stato, 1984
- Ministero dell'Interno - Direzione Generale dei Servizi Civili, *Operatori educativi. Indagine su funzioni, collocazioni e percorsi formativi degli operatori socio-educativi e socio-culturali in Lombardia*, Roma, Poligrafico dello Stato, 1985
- Miodini S., Zini M.T., *L'educatore professionale. Formazione, ruolo, competenze*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1992
- Mongelli A., *Formazione e scenari sociali. Indicazioni per un profilo professionale dell'educatore*, Milano, Guerini, 2001
- Oggionni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2014
- Oggionni F., *La supervisione pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013
- Olivetti Manoukian F., *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*, Milano, Guerini, 2015
- Orefice P., *Il riconoscimento delle professioni formative*, in "FOR. Rivista per la formazione", n. 78/2009, pp. 18-19
- Orefice P., Carullo A., Calaprice S., *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova, CEDAM, 2011
- Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Perillo P., *Pensarsi educatori*, Napoli, Liguori, 2012

- Santerini M., *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, La Scuola, 1998
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987
- Saraceno C., *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Bologna, il Mulino, 2013
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008
- Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2010
- Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015
- Ulivieri S., Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Firenze University Press, 2010
- Villa L., *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano, FrancoAngeli, 2008

Received February 15, 2016  
Revision received March 1, 2016  
Accepted March 7, 2016