La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive

Silvio Premoli*

Riassunto

Le posizioni scoperte nei servizi socio-educativi sono in drastico aumento, come anche i servizi che chiudono per mancanza di personale. Le organizzazioni private e pubbliche che gestiscono i servizi sono in estrema difficoltà. Si tratta di una vera e propria emergenza nazionale. Tale fenomeno nasce da una miscela esplosiva, riconducibile alla responsabilità di diversi attori. In questa sede mi preme mettere a fuoco le responsabilità specifiche della pedagogia accademica, ma soprattutto le prospettive di cambiamento e sviluppo che può attivare una mobilitazione disciplinare seria a supporto di una trasformazione epistemica, che possa sostenere l'identità e le competenze professionali di pedagogisti ed educatori, e del processo di valorizzazione e riconoscimento sociale delle professioni educative in termini politici e istituzionali.

Parole-chiave: *Pedagogista; Educatore professionale socio-pedagogico; Epistemologia pedagogica.*

The crisis of educational professions and the role of academic pedagogy among responsibility and perspectives

Abstract

Unfilled positions in education and social care services are drastically increasing, as are services closing due to lack of staff. The private and public organizations that manage the services are in extreme difficulty. This is a true national emergency. The story arises from an explosive mixture, attributable to the responsibility of several actors. Here I would like to focus on the specific responsibilities of academic pedagogy, but above all on the prospects for change and development that can activate a serious disciplinary mobilization in support of an epistemic transformation, which can support the identity and professional skills of pedagogists and educators,

* Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568111
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

and the process of valorization and social recognition of social pedagogy professions in political and institutional terms.

Keywords: *Pedagogist; Social educator; Epistemology of pedagogy.*

1. Dentro la crisi

Da alcuni anni le posizioni scoperte nei servizi socioeducativi italiani, soprattutto nel Nord, sono in drastico aumento, come anche i servizi che chiudono per mancanza di personale (in particolare quelli più complessi, come i servizi residenziali). Le organizzazioni private e pubbliche che gestiscono i servizi sono in estrema difficoltà (Tramma, 2022). Si tratta di una vera e propria emergenza nazionale, che nel breve periodo assumerà caratteri ancora più gravi, poiché al momento non è stato introdotto alcun serio intervento compensativo o trasformativo dai soggetti istituzionali responsabili, Stato e Regioni in primis (Premoli, 2022a).

L'emergenza in corso si è materializzata in un momento storico in cui il settore degli interventi educativi e socioeducativi sta vivendo, pur con fatiche e strutturale scarsità di risorse, un deciso riconoscimento sul piano normativo delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e pedagogista – il riferimento è alla L. 205/2017, al D. Lgs 65/2017 (cfr. Calaprice, 2020) e alla recentissima approvazione della L.55/2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali* (Iori, 2024) – e un certo consolidamento in termini di affermazione di pratiche che qualificano il lavoro educativo come la diffusione del coordinamento pedagogico, l'introduzione crescente di spazi di supervisione pedagogica, ecc. (Premoli, 2008; Oggionni, 2013).

Appare davvero assurdo che, nell'attuale situazione del mondo del lavoro, in cui diverse professionalità rischiano di essere sostituite dall'avvento dell'intelligenza artificiale che minaccia la loro sopravvivenza, l'assenza di visione della politica metta a repentaglio, disinvestendo sulle risorse loro dedicate, le professioni educative e di cura, misconoscendone il valore: le professioni di cura non strettamente materiale paiono, infatti, quelle che più difficilmente saranno sostituite dall'intelligenza artificiale (Dal Lago, 2023), per la rilevanza e la specificità delle competenze relazionali.

Ritengo che il recente sondaggio promosso dalla rivista Animazione Sociale rappresenti un fondamentale elemento conoscitivo per comprendere da dentro la crisi delle professioni educative[1]. Dal sondaggio emerge

1 Si potrebbe obiettare che il sondaggio in questione abbia dei limiti di scientificità poiché non è basato su un campionamento randomizzato ma sulla libera adesione dei lettori. Resta il fatto che la raccolta del punto di vista di più di 3.500 educatori offra spunti di riflessione estremamente utili per ragionare sull'attuale crisi delle professioni educative. E una serie di risposte raccolte restituiscce in pieno la drammaticità della situazione proprio perché emerse da professionisti consapevoli e seri. Possiamo ipotizzare, infatti, che i professionisti dell'educazione che leggono Animazione Sociale abbiano mediamente

che più di un terzo delle educatrici e degli educatori che ha partecipato alla rilevazione sta pensando di cambiare lavoro. È un dato estremamente preoccupante, poiché se questi intendimenti diventassero scelte effettive verrebbe messa a repentaglio l'esistenza stessa di molti servizi educativi e socioeducativi. Affiora, poi, l'enorme fatica di rilevare la mancanza di riconoscimento sociale della professione (68%) e di avere a disposizione condizioni contrattuali assolutamente inadeguate (63%). A fronte di questi due dati impressionanti in merito a percezioni e stati d'animo degli educatori, è importante notare che il (mancato) riconoscimento sociale pesa di più dell'inadeguatezza dello stipendio e delle condizioni di lavoro. Inoltre, quasi la metà dei partecipanti sottolinea la fatica derivante dal non riuscire a prendersi adeguatamente cura delle persone loro affidate e dagli eccessivi carichi di lavoro (probabilmente perché le condizioni generali del welfare nostrano spesso non consentono di mettere in campo risorse adeguate a sostenere gli interventi necessari). Queste risposte vanno interpretate anche alla luce della risposta alla domanda "Perché hai scelto di fare l'educatore/educatrice?", a cui l'80% dei partecipanti risponde "per motivi valoriali e di impegno sociale". La rivista (Animazione Sociale, 2023: 21) commenta così:

> La larga prevalenza delle ragioni valoriali e di impegno ci fa comprendere quale capitale di passione umana e civile stiamo rischiando di dilapidare se non si garantiranno al più presto adeguate condizioni contrattuali e lavorative a educatori ed educatrici. "Non riconoscimento" sembra essere la parola chiave. Permette infatti di comprendere tanto le ragioni del malessere (e della conseguente "fuga dalla professione") quanto i modi con cui affrontarlo.

Il "non riconoscimento" – sociale, contrattuale, economico, narrativo – quale chiave per interpretare l'attuale crisi sembra un'indicazione assolutamente convincente. Potrà forse essere l'introduzione dell'ordine e degli albi delle professioni pedagogiche ed educative l'elemento innovativo che cambierà le prospettive consentirà di pervenire a un chiaro riconoscimento (si veda paragrafo 3 del presente articolo)?

2. Fattori, responsabilità, prospettive

Come ho provato a ricostruire altrove (Premoli, 2022a), è possibile identificare fattori e responsabilità in merito alla genesi di questa crisi e alla sua deflagrazione. È chiaro che tali fattori e responsabilità non devono far dimenticare le questioni del "non riconoscimento", poco sopra evidenziata, e anche del cambiamento epocale che genera una mancanza

> maggiore consapevolezza in merito alle problematiche della professione rispetto alla generalità degli educatori, maggiore attenzione agli approfondimenti socioculturali e pedagogici – in quanto lettori di una rivista specializzata e militante – e probabilmente anche una motivazione forte, che li spinge a cercare strumenti per migliorarsi.

di senso in relazione al lavoro educativo e all'esistenza stessa dei sistemi di welfare (cfr. Bauman, 2007), questioni fondamentali nella comprensione di questa crisi.

In ogni caso, il fenomeno della crisi del mercato del lavoro educativo si inscrive in una generale crisi del mondo del lavoro che segue l'epidemia Covid (Gheno, 2020; Fatali, 2021). In tutto il mondo si è registrata una trasformazione del rapporto con il lavoro e l'indisponibilità diffusa ad accettare condizioni di lavoro e compensi inadeguati e non dignitosi. Tale situazione ha investito in particolare le professioni di cura.

In Italia i fattori che hanno contribuito a far deflagrare una situazione già esplosiva a causa degli aspetti economici e stipendiali e della precarietà contrattuale dei professionisti dell'educazione (fattore primario) possono essere individuati nel riconoscimento normativo delle professioni educative (in particolare dell'educatore socio-pedagogico) sancito dalla legge 205/17 e l'effetto attrattivo esercitato dalla scuola (a sua volta in grave crisi nel reperimento di risorse umane, almeno nel centro nord)[2].

Fattore 1. I contratti nazionali che regolano il trattamento economico degli educatori professionali socio-pedagogici prevedono condizioni stipendiali tra le più basse tra le professioni che operano nel nostro paese, in particolare tra quelle che prevedono l'obbligo di un titolo di laurea. Le condizioni di lavoro, inoltre, sono davvero difficili: attribuzione di incarichi diversificati per comporre un impegno orario pieno, forme di lavoro di fatto a cottimo (faccio qui riferimento alla folle codifica della categoria di *lavoro indiretto* negli appalti e nelle procedure a evidenza pubblica relative alla gestione di servizi educativi e socio-educativi, che rappresenta uno dei pilastri su cui si fonda lo strutturale misconoscimento del lavoro educativo), possibilità di carriera (e di conseguenti aumenti stipendiali) ridottissime. Questa situazione genera condizioni di fragilità economica e di precarietà nella progettazione di una vita adulta.

Fattore 2. Con l'introduzione della legge 205/2017, il titolo che consente di operare come educatore professionale socio-pedagogico è esclusivamente la laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19). Si tratta di un provvedimento giusto, atteso da decenni, che riconosce una professione fondamentale per il welfare italiano. Una conseguenza inevitabile, in merito alla quale è mancata da parte dello Stato, degli Enti locali e dei gestori dei servizi capacità programmatoria, è stata la contrazione del numero dei professionisti da cui attingere per le assunzioni, venendo a mancare la possibilità di assumere come educatori soggetti senza adeguata formazione di base.

2 La crisi nel reperimento degli insegnanti ha radici solo parzialmente comuni alla crisi delle professioni educative. Esiste la questione stipendiale (connessa alla mancanza di equità nel trattamento economico degli insegnanti nei diversi ordini scolastici), ma c'è anche una grave mancanza di programmazione a livello ministeriale in relazione ai pensionamenti: la concomitanza di questi fattori genera una situazione estremamente critica, in particolare in Lombardia e in altre Regioni del Nord.

Fattore 3. Anche il governo della scuola italiana per mancanza di programmazione (o, peggio, per scelte effettuate consapevolmente sulla base delle politiche neoliberiste globali finalizzate a danneggiare la scuola pubblica, come suggerito ad esempio dai lavori di Hatcher, 2005, di Hirtt, 2002, e di Lima, 1998) si è trovata negli ultimi anni ad avere una forte mancanza di personale, cui ha fatto seguito una fase di grandissimo assorbimento da parte delle scuole pubbliche di professionisti di altri settori, tra cui educatori professionali socio-pedagogici. Si registra, infatti, una forte migrazione di educatori verso la scuola pubblica, che garantisce sia condizioni contrattuali e stipendiali decisamente migliori e più stabili, sia l'opportunità di continuare a occuparsi di educazione in modo dignitoso e sostenibile.

Veniamo ora all'identificazione delle responsabilità dei diversi soggetti istituzionali che hanno contribuito alla deflagrazione del fenomeno.

Stato e Regioni. La crisi profonda dei servizi socio-educativi affonda le radici nei drastici tagli al Fondo sociale nazionale decisi da Tremonti nel 2008, che in 6 anni prevedevano una diminuzione delle risorse dell'86,5% (Premoli, 2022a). I Governi successivi purtroppo non sono intervenuti per modificare in modo sostanziale quella scelta economica scellerata (scellerata perché assunta a danno dei soggetti più fragili: bambine e bambini, adolescenti, minorenni maltrattati, donne vittime di violenza, persone con disabilità, anziani, persone povere). Tra le varie conseguenze di tale intenzionale scarsità di risorse c'è anche l'impossibilità di retribuire adeguatamente i professionisti che operano nel sistema di welfare, in primis gli educatori. Inoltre, la scelta di spostare la spesa relativa ai servizi socio-educativi sugli Enti locali e di esternalizzare la quasi totalità del comparto sui soggetti del terzo settore, pur avendo consentito una notevole dinamicità degli interventi e una capacità di lettura dei bisogni dei territori che ha prodotto risposte pertinenti e adeguate, ha indebolito e impoverito i professionisti coinvolti, scaricando su di essi e sugli enti gestori del privato sociale la decurtazione della spesa pubblica. Le Regioni che, in base alla riforma del Titolo V della Costituzione del 2003, sono competenti in materia di servizi socio-educativi, non stanno comprendendo la gravità della situazione e non stanno mettendo in atto interventi compensativi e sollecitando il Governo a intervenire in modo risolutivo.

Gli *Enti del terzo settore* che gestiscono i servizi socio-educativi certamente da anni cercano con fatica di realizzare servizi di qualità per tutti i soggetti fragili, pur in condizioni di grave difficoltà e con risorse inadeguate. Talvolta, però, vengono accettate condizioni proposte dagli Enti appaltanti assolutamente indegne (per quanto sia chiaro che i primi responsabili sono proprio gli Enti pubblici che bandiscono a condizioni del genere). Inoltre, vanno individuati strumenti di controllo che limitino quelle organizzazioni poco serie e spregiudicate. Appare, poi, antistorica e sbagliata la richiesta di accantonare le norme introdotte dalla L.205/97, aprendo la possibilità di assumere educatori professionali socio-pedagogici con titoli differenti da quello della L-19, perché non tutela né la qualità dei servizi né la qualità del lavoro educativo.

L'*associazionismo delle professioni educative* è attualmente molto debole e poco rappresentativo, spesso litigioso e frammentato. Si registrano segnali incoraggianti di cambiamento, ma la strada è ancora lunga. Appare inspiegabile che una professione che le stime indicano svolta da più di 200mila persone non trovi forme e strategie per dotarsi di una forte rappresentanza associativa (e sindacale). Ovviamente l'introduzione dell'ordine professionale porterà alla cancellazione delle associazioni di educatori e pedagogisti dall'elenco ministeriale delle associazioni professionali che afferiscono alle norme della L.4/2013, *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*.

I *sindacati* spesso non comprendono le specificità della professione educativa e della sua etica, come non comprendono le specificità della cooperazione sociale, principale contesto di operatività degli educatori, che non prevede la dinamica datore di lavoro-dipendente, poiché i lavoratori soci sono proprietari della cooperativa stessa e ne eleggono democraticamente la governance politica. Sono drammatiche, poi, le conseguenze di una visione che scinde diritti del lavoratore e deontologia professionale per la credibilità dei sindacati, soprattutto in un contesto come quello educativo in cui a fare le spese di errori e condotte professionali inadeguate sono minorenni e soggetti vulnerabili. Urge costruire un'alleanza tra sindacati e organizzazioni del terzo settore perché l'unico soggetto che può generare un reale miglioramento delle condizioni stipendiali e contrattuali è lo Stato, attraverso la previsione di una spesa per il welfare più equa e consistente.

Anche *i media* hanno svolto un ruolo cruciale nel creare l'attuale situazione di crisi, ignorando il più delle volte l'importanza del lavoro socioeducativo negli equilibri sociali, economici, culturali del nostro paese e sostenendo una narrazione del lavoro educativo pesantemente delegittimante, contribuendo a marginalizzare la percezione del valore di questo lavoro nell'opinione pubblica e a costruire un immaginario della professione educativa poco desiderabile tra i giovani.

Infine, va evidenziato che anche le *Università* hanno responsabilità. È evidente che chi istituzionalmente forma le professioni deve interessarsi delle condizioni del mercato del lavoro dei vari settori in cui i propri laureati si inseriranno e deve quindi dialogare con tutti i soggetti istituzionali coinvolti per migliorare la situazione. La richiesta di una formazione accademica più adeguata che proviene dalle parti sociali appare fondata. Per un verso, è vero che i percorsi universitari non hanno la funzione di preparare professionisti pronti a esercitare il proprio lavoro il giorno dopo la laurea, quanto piuttosto giovani che abbiano strumenti per avviare un proprio percorso di professionalizzazione all'interno dei contesti lavorativi (Premoli, 2017); e ciò è ancora più vero se stiamo parlando della professione educativa che richiede un percorso continuo di formazione nella logica del *workplace learning* (con il supporto della formazione in servizio, della supervisione, del lavoro di équipe, del coordinamento pedagogico) (cfr. Premoli, 2022b). Per altro verso, emerge in modo evidente che le tabelle ministeriali che definiscono le discipline del corso di laurea in Scienze

dell'educazione e della formazione (L-19) prevedono una serie di insegnamenti poco pertinenti con obiettivi di professionalizzazione (come parallelamente avviene anche – in maniera più grave – nel corso di laurea in Educazione professionale, con una grave marginalizzazione delle discipline pedagogiche e psico-socio-antropologiche, spesso tra l'altro scollegate da investimenti nella ricerca).

Il quadro presentato fa comprendere che l'emergenza attuale, affinchè non generi ricadute devastanti per un'intera categoria professionale e per i destinatari (vulnerabili) degli interventi di questi professionisti, deve essere affrontata con un confronto serio e franco tra tutti gli stakeholders, con un'assunzione di responsabilità specifica da parte di ciascun soggetto, con tempestività. Per quanto concordi con quanto scrive Dal Lago (2023):

> L'unica soluzione è che lo Stato, dopo anni di esternalizzazione e appalti al ribasso, torni ad essere un attore centrale nei servizi, invertendo la direzione. Riassorbire interamente i servizi nell'impiego pubblico non è realistico. Lo è invece una politica intermedia, di forte investimento statale, che vada a ridefinire i meccanismi di appalto, da un lato, e le condizioni economiche (e non solo) delle professioni educative e assistenziali, dall'altro. Serve una valorizzazione economica, sociale e culturale di queste figure. Altrimenti questa emergenza nascosta, in tempi brevi, è destinata a irrompere nella società in modo brutale e doloroso.

A fronte del fatto che ad oggi non sono ancora state assunte iniziative strategiche e strutturali a livello nazionale e regionale, pare inevitabile che il fenomeno non si ridimensioni autonomamente; di conseguenza il trend attuale che ha visto chiudere diversi servizi educativi e socio-educativi proseguirà.

3. L'Ordine professionale può essere risolutivo?

La recente approvazione della L.55/2024, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali,* rappresenta certamente un fattore di novità estremamente rilevante, che, però, per essere pienamente compreso, innanzitutto, va collocato nel quadro storico e giuridico della giuridificazione degli ordini professionali e, in secondo luogo, andrà analizzato nei prossimi anni alla luce della sua concreta realizzazione.

Gli ordini professionali sono organi di diritto pubblico deputati all'autogoverno di una professione intellettuale. La costituzione di associazioni delle professioni liberali, caratterizzate da prestazioni intellettuali di alto profilo, era pratica diffusa già nella Roma imperiale (Fantin, 2016). Appartenere a una di queste associazioni, già allora dotate di personalità giuridica, comportava obblighi specifici ai membri e garantiva loro privilegi. Nel corso del Medioevo si assistette a una accentuazione del fenomeno con l'i-

stituzione delle corporazioni professionali, estremamente autonome rispetto al potere statale. La Rivoluzione francese e l'avvento dello Stato liberale ottocentesco sancirono lo scioglimento delle corporazioni, sulla base della diffidenza nei confronti dei corpi intermedi, frapposti tra individuo e Stato. Con Napoleone i primi ordini professionali vennero ricostituiti; nei decenni successivi, poi, vennero assorbiti nell'organizzazione statale, con una finalità di controllo. Nel corso del Novecento si sviluppano e crescono diversi ordini professionali in vari Paesi dell'Europa continentale (Germania, Francia, Spagna, Paesi Bassi, Belgio, …), ma è in Italia che il fenomeno raggiunge dimensioni notevoli, andando a coinvolgere un numero molto significativo di professioni.

Una delle questioni fondamentali che accompagna questo processo è rappresentato dalla

> dicotomia da sempre esistente tra le finalità prettamente privatistiche cui tende il professionista (mosso prevalentemente dallo scopo di lucro) e le finalità pubblicistiche, legate alla imprescindibile garanzia di tutelare l'interesse della collettività nell'esercizio delle funzioni pubbliche demandate ai professionisti" (Ibid.: 233).

È comune convinzione che il fine pubblico delle professioni, se in contrasto con interessi privati, debba sempre prevalere. In questo senso, se appaiono consolidate e riconosciute alcune funzioni degli ordini professionali (regolazione dell'accesso alla categoria professionale, valutazione disciplinare nei confronti degli appartenenti al gruppo, rappresentanza degli interessi della categoria e dei suoi componenti nei confronti di altri pubblici poteri), emergono oggi in modo pressante altre forme di interesse pubblico quali l'apertura del mercato dei servizi professionali, la capacità di rendere servizi efficienti a costi accessibili, la concorrenza (Gianfrancesco & Rivosecchi, 2010).

Riprendendo alcuni elementi qui richiamati e declinandoli sulle specificità delle professioni pedagogiche ed educative e sul loro nuovo ordine, mi pare importante proporre alcune riflessioni:

a. certamente l'Ordine può assumere il ruolo di primo soggetto unitario che rappresenti gli interessi di pedagogisti, educatrici ed educatori professionali socio-pedagogici e ne valorizzi le specificità, auspicando che possa contare sulla grande maggioranza dei professionisti operativi nei vari contesti;
b. dichiarare che questo Ordine riunisce professionisti che forniscono prestazioni intellettuali di alto profilo costituisce una affermazione potente sia all'interno della professione sia nella nostra società:
c. l'Ordine potrebbe, però, anche concorrere a snaturare tali professioni, perché la prospettiva corporativa e individualistica che tipicamente informa le altre professioni ordinistiche, appare lontana dall'identità del lavoro pedagogico ed educativo che costitutivamente ha una valenza fortemente connessa con l'interesse collettivo e il

bene pubblico. È velleitario, antistorico e scorretto, poi, immaginare di trasformare un corpo professionale composto prevalentemente da dipendenti (spesso soci di cooperative sociali), che operano in un mercato sostenuto di fatto quasi esclusivamente da fondi pubblici, in un insieme di liberi professionisti, votati alla consulenza a privati;

d. di conseguenza, se le professioni pedagogiche ed educative sceglieranno di occuparsi meramente del proprio destino e dei propri interessi, certamente legittimi, sganciandoli, però, dalla difesa e dalla promozione dei sistemi di welfare nazionale e regionali, non soltanto non onoreranno il senso della professione e non salvaguarderanno gli interessi dei destinatari dei loro interventi, ma concorreranno all'ulteriore indebolimento di se stesse. La storia della pedagogia sociale nell'Europa continentale ci racconta che lo sviluppo delle professioni pedagogiche ed educative è strettamente connesso all'evoluzione dei sistemi di welfare (cfr. Lorenz, 2008). In questo senso, se si intende difendere le professioni educative e pedagogiche è allora necessario difendere il sistema di welfare.

Sono, in ogni caso, convinto che se l'Ordine saprà evitare queste trappole, potrà costituirsi come attore fondamentale per dare un futuro migliore alle professioni pedagogiche ed educative e contestualmente al sistema di welfare del nostro paese. E, come è noto, l'uscita dalla crisi delle professioni pedagogiche ed educative passa esclusivamente dalla capacità dei vari soggetti coinvolti di convincere l'attuale e i futuri governi a invertire la rotta in materia di finanziamenti pubblici per il welfare.

4. La pedagogia accademica di fronte alla crisi delle professioni educative

In ogni caso, quale può essere il contributo della pedagogia accademica a disinnescare l'attuale crisi delle professioni educative?

Appare, innanzitutto, urgente riformare e innovare la formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista: indirizzandola in maniera più marcata verso insegnamenti di area pedagogica a orientamento pratico; sollecitando forme di connessione tra didattica, competenze in uscita previste per i corsi di laurea e confronto con i professionisti e le organizzazioni; introducendo una maggiore interazione e un maggiore raccordo tra università e mondo dei servizi; aumentando le ore di tirocinio e l'accompagnamento supervisionale alle esperienze svolte sul campo; prevedendo forme che incentivino la ricerca accademica basata su e orientata alle pratiche professionali. Ovviamente uno sforzo del genere avrebbe senso se contestualmente tutti gli attori in gioco portassero i rispettivi contributi e soprattutto si realizzassero i miglioramenti contrattuali cui si è fatto riferimento.

L'emergenza in atto si può qualificare, inoltre, come occasione di innovazione e trasformazione epistemica per la pedagogia accademica. Occorre

elaborare e proporre, in dialogo circolare con i professionisti, un sapere pedagogico e un linguaggio pedagogico che informino, qualifichino e sostengano l'identità e l'agire dei professionisti dell'educazione.

Emerge, poi, la necessità di proporre una riflessione di tipo politico, di indirizzo politico della disciplina, a partire dall'analisi di un fenomeno estremamente significativo e potenzialmente distruttivo, quale si è venuta qualificando la crisi delle professioni educative, per quanto ciò non sia noto alla gran parte dell'opinione pubblica. Sarebbe certamente un errore fermarsi a un'analisi che identifica nella questione economica l'unico fattore determinante. La questione va approfondita. È noto che l'economia è lo studio della scelta in condizioni di scarsità e di risorse limitate (Samuelson, 1967). Di conseguenza le questioni economiche vanno correlate alla definizione a livello sociale del valore delle questioni in gioco. La percezione del valore sociale delle professioni educative e il loro conseguente riconoscimento sociale ed economico è la questione cruciale, cui va aggiunta anche una considerazione di genere: le professioni educative sono appannaggio prevalente del lavoro femminile. Anche in questi termini può essere letta la questione sociale ed economica di cui sopra, cioè come forma di discriminazione di genere.

Ritengo che esistano almeno due direzioni di azione strategica per l'azione della comunità pedagogica accademica:

- in linea con quanto affermato fin qui, occorre operare per rendere concreta in tempi storici ragionevoli la trasformazione epistemica in direzione pratica della pedagogia accademica che consentirebbe di supportare adeguatamente le professioni educative;
- sostenere in termini politici e istituzionali il processo di valorizzazione e riconoscimento sociale delle professioni educative (si pensi all'importanza dell'università nel processo cominciato negli anni Settanta che ha portato alla costituzione dell'Ordine degli Psicologi nel 1989[3], cui la psicologia accademica ha contribuito ampiamente) e del sistema di welfare.

5. Ripensare la pedagogia

La mia riflessione negli ultimi anni è stata molto influenzata dalle critiche alla pedagogia svolte da Riccardo Massa (1975; 1976; 1986; 1987) e da Wolfgang Brezinka (1976; 1980; 1989; 2011; 2014). I due pedagogisti hanno offerto analisi profonde e impietose in merito alla pedagogia accademica, evidenziando come l'irrilevanza della pedagogia nella cultura contemporanea sia ascrivibile all'incapacità della disciplina di proporre concrete soluzioni ai problemi emergenti nella società sul piano educativo, formativo, sociale, culturale.

3 L'Ordine degli Psicologi è stato istituito con la legge n.56 del 18 febbraio 1989, *Ordinamento della professione di psicologo*.

Massa (1987) rileva "l'inconsistenza culturale del discorso pedagogico e la sua vischiosità sociale", il "meritato disprezzo per la pedagogia" (Ibid.: 13-14), l'incapacità della pedagogia come campo organizzato del sapere ad "autocomprendersi e realizzarsi" (Ibid.: 15), l'assenza "di qualsivoglia specificità epistemica, il cui elemento organizzatore continua ad essere una ostinata inflessione auspicativa e dolciastra" (Ibid.: 16). In dialogo con lo stesso Massa, Vertecchi (1988: 38) mette in luce le "secche nelle quali la pedagogia accademica si è insabbiata, con gravi conseguenze sulla scuola e in genere su tutta l'attività di formazione", rilevando come sia giunto il

> tempo che i pedagogisti comincino a ragionare come ragionano gli specialisti di ogni altro settore. Come non sapremmo che fare di un medico che canti le lodi della salute o di un fisico che esaurisca il suo contributo inneggiando alla meravigliosa musica dell'universo, così bisogna che i pedagogisti smettano di esercitarsi sulla genericità per cimentarsi con questioni specifiche" (Ibid.: 43).

Mentre Brezinka (2011: 130) afferma che

> al momento, la pedagogia non è ancora una materia della quale andar fieri. Chi ha in mente gli ideali delle chiare nozioni scientifiche, soffre pensando alla pedagogia; ma questo vale anche per altre materie universitarie. In ogni caso la pedagogia è oggi una materia indispensabile, poiché nelle società moderne vige un sistema educativo complicato, per il quale il personale deve essere istruito su una base scientifica. La qualità della pedagogia scientifica influenza la qualità della preparazione pedagogica professionale e anche la qualità della pratica educativa. È necessario, e anche possibile, migliorare la qualità della pedagogia.

Ritengo che questa sia una questione determinante (forse *la* questione): la pedagogia accademica si gioca la propria credibilità nel riuscire a supportare la crescita di considerazione e di efficacia delle professioni educative e pedagogiche.

Il primo passo necessario in direzione di un ripensamento profondo dell'epistemologia pedagogica consiste nell'opzione per una pedagogia che assuma una prospettiva pratica, pur non disconoscendo l'importanza della costruzione di teorie pedagogiche, ma effettuando quella che Massimo Baldacci (2010: 65) ha definito "la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva". Il compito della pedagogia è quello di proporre, quindi, un quadro teoretico di riferimento, capace di orientare l'esperienza educativa (Bertolini, 1988), guadagnando con urgenza efficacia e concretezza.

6. Gli impegni per la ricerca pedagogica accademica

Esistono, allora, quattro impegni molto concreti per la pedagogia accademica. Si tratta di concentrarsi sulla inderogabile necessità per la ricerca pedagogica di procedere con chiarezza a:

- proporre una definizione soddisfacente delle figure professionali in questione;
- identificare le fonti della conoscenza di base dei professionisti dell'educazione e la specificità della loro formazione;
- esplorare e descrivere le competenze in azione dei professionisti dell'educazione;
- avviare la (ri)codifica di una lingua speciale adeguata e identitaria per le professioni educative.

6.1 Una definizione soddisfacente delle figure professionali

Il progetto di rilevante interesse nazionale "Per il riconoscimento delle professioni educative e formative nel contesto europeo: quali professioni, con quale profilo pedagogico e relativa formazione, per quale lavoro" (2008-2011), analizzando normative e documenti di indirizzo politico per definire lo stato dell'arte relativo alle figure professionali di educatore e pedagogista, ha certamente rappresentato una tappa fondamentale e uno snodo fondamentale per la definizione delle professioni educative (Orefice *et al.*, 2011). Successivamente, la legge 205/2017 che, come è noto, costituisce il primo fondamentale riconoscimento formale a livello normativo, propone definizioni delle professioni dell'educazione, a mio parere, non pienamente soddisfacenti.

L'approvazione della legge 55/2024, invece, porta con sé anche due definizioni decisamente interessanti della professione di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista.

Il dettato normativo stabilisce che l'educatore professionale socio-pedagogico

> è un professionista operativo di livello intermedio che svolge funzioni progettuali e di consulenza con autonomia scientifica e responsabilità deontologica. Opera nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali e nei servizi socio-sanitari, per questi ultimi limitatamente agli aspetti educativi. L'educatore professionale socio-pedagogico valuta, progetta, organizza e mette in atto progetti, interventi e servizi educativi e formativi in ambito socio-educativo, socio-assistenziale e socio-sanitario, per quest'ultimo limitatamente agli aspetti educativi, rivolti a persone in difficoltà o in condizione di disagio, collaborando con altre figure professionali, e stimola i gruppi e gli individui a perseguire l'obiettivo della crescita integrale e dell'inserimento o del reinserimento sociale, definendo interventi educativi, formativi, assistenziali e sociali, anche in collaborazione con altre agenzie educative (L.55/2024, art.3, comma 1).

Mentre l'art.1 della stessa norma prevede quanto segue:

> 1. Il pedagogista è lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale. L'attività professionale del pedagogista comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici e di intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica, la valutazione e l'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dall'adulto nei processi di apprendimento.
> 2. Il pedagogista è un professionista di livello apicale, ai sensi del comma 595 dell'articolo 1 della legge 27 dicembre 2017, n. 205, la cui formazione è funzionale al raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze educative del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, specialista dei processi educativi e formativi della persona per tutto il corso della vita. Opera con autonomia scientifica e responsabilità deontologica in ambito educativo, formativo e pedagogico in relazione a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale. Il pedagogista può svolgere, presso le pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché attività di orientamento scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza.
> 3. Il pedagogista svolge altresì attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale (L.55/2024, art.3, comma 1).

Ritengo che tali definizioni costituiscano non solo un punto di arrivo in termini di riconoscimento normativo delle professioni, con un indubbio avanzamento qualitativo rispetto a quanto previsto dalla L.205/2017, ma anche un punto di partenza per pervenire alla definizione di identità professionali sempre più rispondenti alla realtà dei ruoli, funzioni, competenze giocati sul campo dai professionisti dell'educazione. Senza nulla togliere all'importanza delle definizioni a livello normativo delle professioni, la ricerca può apportare certamente nuove integrazioni e prospettive, chiarendo ulteriormente identità e specificità a queste professioni.

A titolo esemplificativo, la definizione di pedagogista proposta, che certo raccoglie molti elementi dei migliori studi effettuati negli ultimi lustri, non fa emergere del tutto il *proprium* della professione di pedagogista. In questo senso, propongo qui una definizione, a mio avviso, più completa, per quanto non definitiva: il pedagogista è l'esperto che, in relazione al conte-

sto personale e relazionale, storico, culturale, economico e socio-politico, ambientale, metodologico e didattico, definisce funzione, forme e fattibilità di interventi educativi e formativi, dotati di senso e capaci di favorire nelle persone coinvolte apprendimenti ed elaborazioni di significato relative alla loro esistenza, e che esercita, con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, ruoli di coordinamento e di consulenza pedagogici e funzioni di supervisione, progettazione, gestione, monitoraggio e valutazione, accompagnando le diverse fasi del processo educativo, dall'osservazione, ascolto e comprensione della situazione iniziale all'ideazione progettuale, alla definizione dei criteri valutativi, fino alla messa in atto e gestione dell'intervento educativo e formativo. Il *proprium* della professione è rappresentato dalla propensione alla promozione del dialogo tra differenti attori, portatori di interessi e sguardi disciplinari, anche in virtù di una formazione di base caratterizzata dai contributi multidisciplinari delle cosiddette scienze dell'educazione (un *unicum* nel panorama delle professioni sociali nel nostro paese) e del coinvolgimento dei destinatari degli interventi educativi e formativi nei processi decisionali che li riguardano.

6.2 Le fonti della conoscenza di base dei professionisti dell'educazione

A partire da alcune riflessioni di Shulman (1987; 1990) dedicate alla necessità di una riforma educativa nella scuola e all'identificazione di una *teaching knowledge* base, ho provato, su suggerimento di Giovanna del Gobbo (2021) a declinare le riflessioni e gli interrogativi proposti dal pedagogista americano nei contesti educativi extrascolastici in cui operano educatori e pedagogisti, poiché queste professioni hanno urgente necessità di comprendere quale sapere deve informare il loro agire professionale e, quindi, quali modi è opportuno che assuma la loro formazione di base.

Quali possono essere, quindi, le fonti di una conoscenza di base irrinunciabile per educatori e pedagogisti? Probabilmente, con l'eccezione della conoscenza disciplinare, non si discostano molto dalle fonti indicate da Shulman per la conoscenza di base degli insegnanti, pur necessitando di alcune specificazioni, e possono essere riassunte nei quattro punti che seguono:

a. Qual è la conoscenza primaria che ha per i professionisti dell'educazione extrascolastica la stessa rilevanza che ha il sapere disciplinare per gli insegnanti? Più probabilmente si tratta di una competenza, più che di una conoscenza. Tale competenza potrebbe avere a che fare con l'insegnare a colui/colei che viene accompagnato dall'educatore o dal pedagogista a fare i conti con la situazione in cui versa nella propria vita (vedi tema dell'oggetto intenzionale di Salomone) e con la continua (ri)definizione di una postura professionale che consenta l'incontro e la relazione con l'altro/a, creando le condizioni di fiducia perché possa avvenire un cambiamento in merito alla visione del mondo del destinatario dell'intervento educativo.

b. Conoscere i setting dei processi educativi in contesti formali, non formali e informali, comprendendone anche gli aspetti organizzativi, istituzionali ed economici, così come sapersi orientare e muovere trasversalmente tra di essi, intrecciando relazioni con i diversi attori che vi operano, è fondamentale per educatori e pedagogisti. La materialità negli interventi educativi non scolastici presenta aspetti meno definiti e rigidi, ma non meno rilevanti: il rapporto dei corpi con altri corpi e con oggetti materiali assume connotazioni molto varie e complesse, al mutare dell'età dei destinatari, degli oggetti intenzionali dell'intervento educativo, dei contesti in cui si opera, e richiede una forte inclinazione del professionista dell'educazione ad agire con creatività. Mi pare, poi, che in merito ai setting e ai materiali quali fonti della conoscenza di base sia opportuno evidenziare che il professionista dell'educazione debba maturare una forte consapevolezza in merito alla specificità del dispositivo pedagogico e alla necessità di saper costruire e padroneggiare il setting pedagogico (Salomone, 1998).
c. Aspetti fondanti della conoscenza professionale afferiscono certamente alla ricerca e alla letteratura scientifica sull'educazione e sulla pedagogia sociale, sulle organizzazioni sociali che gestiscono interventi socio-educativi, sui fenomeni sociali e culturali che influenzano interventi, contesti, processi educativi, con particolare riferimento alla vita emotiva, alla corporeità, al digitale, al pluralismo culturale, sulle azioni fondanti dell'intervento educativo (ascolto e osservazione, interpretazione, condivisione in èquipe, progettazione, relazione educativa, documentazione, valutazione, negoziazione) e sulle competenze educative e pedagogiche in azione.
d. La saggezza della pratica è un requisito contemporaneamente necessario e difficile da definire per il professionista dell'educazione. Educatori e pedagogisti nella propria azione professionale operano in contesti in continuo cambiamento e sono chiamati a discernere in situazione cosa fare, cosa è giusto, cosa è utile, cosa è necessario (cfr. van Manen, 1994). Sono chiamati a elaborare riflessioni e ad assumere scelte professionali efficaci in condizioni poco prevedibili, in cui la dimensione valoriale eccede la dimensione fattuale e di conseguenza è richiesta una forte capacità di valutazione etica delle situazioni, piuttosto che scientifica (Clark *et al.*, 2009; Clegg, 2012). Secondo Klein e Bloom (1995), la saggezza pratica emerge dalla capacità di tenere insieme l'esperienza fenomenologica del destinatario dell'intervento e la conoscenza scientifica, cosa che produce una conoscenza provvisoria e contestuale sulla cui base è possibile formulare ipotesi che guidano la pratica professionale. Di conseguenza, la ricerca pedagogica necessita di emergere a partire dal confronto con le competenze reali di professionisti esperti e la formazione dei professionisti dell'educazione richiede un approccio *inquiry-based*, che consenta di esplorare concrete situazioni pratiche che comportino dubbi, incertezza, riflessione, assunzione di scelte complesse (Phelan, 2005).

I processi fondamentali del ragionamento e dell'azione pedagogici sono da rinvenire all'interno della dinamica tipica e specifica della pedagogia, cioè nel dialogo continuo tra prassi e teoria, nei termini previsti da una costruzione della conoscenza di tipo riflessivo (Premoli, 2015). In questo senso, emerge chiaramente la necessità di non basare la formazione dei professionisti dell'educazione prevalentemente su un *corpus* di contenuti teorici (per quanto l'introduzione del tirocinio e dei laboratori abbia aperto uno spazio formativo per una didattica fondata sull'esperienza). Le professioni educative extrascolastiche si riconoscono in un'idea di professione educativa che valorizza le capacità comprensive e riflessive e l'orientamento alla trasformazione. Queste considerazioni mi paiono un punto di partenza chiaro per ripensare la formazione dedicata ai professionisti dell'educazione.

6.3 Esplorare e descrivere le competenze in azione dei professionisti dell'educazione

Appare urgente anche identificare le competenze del pedagogista, interrogando i saperi pratici sviluppati dai professionisti sul campo, attraverso forme di indagine di tipo partecipativo, narrativo e riflessivo. Come nota Crispiani (2011: 303),

> la definizione delle competenze del pedagogista può dunque meglio assumersi come una azione di ricognizione in un ambito professionale in forte cambiamento ed alla costante ricerca dei propri domini di lavoro, in analogia ai mutamenti che connotano la società, la condizione umana e lo stato dei servizi di aiuto alla persona.

Nella vita reale, al di fuori delle accademie, pedagogisti e pedagogiste, educatrici ed educatori preparati e consapevoli hanno sviluppato la propria professione nell'interesse delle tante persone accompagnate, individuando competenze, approcci, metodologie per risolvere problemi e rispondere alle loro esigenze. Di conseguenza, è inevitabile orientare l'interesse della ricerca alle competenze in azione dei professionisti dell'educazione, al fine di cogliere nella realtà pratica la forma assunta in concreto dalle competenze professionali, per comprenderle, elaborare modelli formativi adeguati e restituire un contributo di pensiero e di orientamento ai pratici (cfr. Reggio & Santerini, 2014).

6.4 Avviare la codifica di una lingua speciale adeguata e identitaria

Secondo Brezinka (2011: 164), "al caos dei contenuti della pedagogia corrisponde il suo caotico linguaggio tecnico, che non è solamente espressione del caos pedagogico-teorico, ma una delle sue cause". In questo senso, esistono importanti evidenze in merito alle connessioni tra formazione del pensiero e linguaggio. Tale questione è estremamente presente come problema emergente nelle pratiche professionali, con particolare riferimen-

to alla diffusa carenza nell'utilizzo di una scrittura educativo-pedagogica da parte dei professionisti dell'educazione (cfr. Biffi, 2014), che sappia narrare gli accadimenti nella pratica professionale e argomentare in modo pedagogicamente specifico e fondato le osservazioni, le rappresentazioni e le scelte emerse nell'azione professionale concreta. Un professionista dell'educazione, infatti,

> a differenza di un artista o di un genitore, è tenuto a saper rendere conto del suo educare. È tenuto a motivare le proprie scelte, il proprio agire. Ed è tenuto a pensare in termini progettuali il proprio operato, rispetto al singolo intervento ma anche rispetto al servizio che dà ragione ad esso (Ibid.: 16).

Le motivazioni di questa situazione possono essere individuate nel mondo della pedagogia accademica che troppo poco ha lavorato sul chiarimento dei concetti fondamentali, avvalendosi spesso di termini prestati da altre discipline, che contribuiscono a dare vita a un linguaggio impreciso, non comprensibile, fuorviante, non adeguato a rendere ragione di uno specifico sguardo professionale. Il contraltare di "un gergo iperastratto e a effetto[,] così suadente da produrre l'inganno, di se stessi e degli altri, sul sapere reale e il suo valore" (Brezinka, 2011: 164), sovente proposto negli ambienti accademici, è costituito da situazioni pratiche in cui gli educatori si scoprono "nudi", privi di riferimenti teorici adeguati a leggere la realtà educativa, a progettare e a intervenire in modo efficace, a descrivere, comunicare e documentare in modo preciso quanto hanno messo in atto con un linguaggio professionale.

C'è la necessità, quindi, di dedicare attenzione allo sviluppo di una lingua speciale della pedagogia che risponda alle esigenze in gioco.

Le lingue speciali o specialistiche (Cortellazzo, 1994; Gotti, 1991) hanno la funzione di comunicare all'interno di uno specifico campo del sapere, di una disciplina, di una professione e lo scopo di eliminare l'ambiguità della lingua comune, garantendo precisione, univocità, concisione. Una lingua speciale, quindi, è

> una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella specie è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico (Cortellazzo, 1994: 8).

Le lingue speciali, inoltre, presentano anche una dimensione "verticale", che risulta evidente in particolare pensando alle due forme principali di queste lingue: la divulgazione e l'insegnamento (Ibid.: 3-4). In sostanza, le lingue speciali al proprio interno propongono forme, o meglio giochi linguistici, differenti in base agli scopi e alle funzioni che devono assolvere.

Piero Bertolini (1998) fa riferimento al linguaggio pedagogico come linguaggio intenzionale. Brezinka segnala la propria preoccupazione per l'atrofizzarsi del linguaggio tecnico della pedagogia, che, come si è visto, risuona nelle difficoltà quotidiane di educatori e pedagogisti nel dotarsi di un linguaggio pedagogico riconosciuto e riconoscibile. Tali difficoltà rimandano certamente a una questione di senso, cioè alla possibilità/capacità dei professionisti dell'educazione di dare significato al proprio ruolo sociale e alla propria operatività e di comunicare adeguatamente al di fuori del mondo delle agenzie educative, guadagnando rilevanza e ottenendo riconoscimento.

Appare quindi come una necessità indifferibile per la ricerca pedagogica introdurre un'azione di chiarificazione dei concetti fondamentali e una rifondazione del linguaggio pedagogico. Va, però, specificato che intervenire sul linguaggio non può essere un'operazione artificiale, costruita a tavolino, poiché il linguaggio è un fatto, un intreccio di giochi linguistici che rispondono a scopi e funzioni precise, di cui spesso non siamo consapevoli, che innervano la realtà; anche in merito alla dimensione linguistica appare evidente l'urgenza di ripartire dalle pratiche reali e dai suoi giochi linguistici e di connettere i differenti piani verticali della lingua speciale della pedagogia e delle professioni educative e pedagogiche. In ogni caso, non è possibile riscrivere da zero le regole del gioco, avviare una procedura artificiale di rifondazione linguistica. Le dinamiche linguistiche e culturali sono estremamente complesse e per essere modificate richiedono intenzionalità, tempo, processi di influenza. D'altra parte, è evidente che influire sulla lingua speciale della pedagogia è una possibilità che passa necessariamente dalla capacità di portare chiarezza in merito all'identità epistemologica della disciplina, ai suoi concetti fondamentali, ai suoi rapporti con l'esercizio delle professioni educative.

Bibliografia

Animazione Sociale (2023), "Arginare l'esodo dalla professione educativa. Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio), https://www.animazionesociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf, consultato il 3 maggio 2024.

Baldacci, M. (2010), "Teoria, prassi e 'modello' in pedagogia Un'interpretazione della prospettiva problematicista", in *Education, Science and Society*, vol. 1, n. 1, pp. 65-75.

Bauman, Z. (2007), "Welfare assediato. Sono forse io il custode di mio fratello?", in Z. Bauman, *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento: Erickson.

Bertolini, P. (1988), "Le ragioni della pedagogia – Piero Bertolini", in R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.

Biffi, E. (2014), *Le scritture professionali del lavoro educativo*, Milano: Franco-Angeli.
Brezinka, W. (1976), *La scienza dell'educazione: analisi, critica, proposte*, Roma: Armando.
Brezinka, W. (1980), *Metateoria dell'educazione: introduzione ai fondamenti dell'educazione, della filosofia dell'educazione e della pedagogia pratica*, Roma: Armando.
Brezinka, W. (1989), *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma: Armando.
Brezinka, W. (2011), *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano: Vita e Pensiero.
Brezinka, W. (2014), "Perché la pedagogia va «de-scientificata»", in *Vita e Pensiero*, n. 4, pp.112-123.
Calaprice, S. (2020), *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Milano: FrancoAngeli.
Clark, C., Bondi, L., Carr, D. & Clegg, C. (2009), "Editorial, special issue: 'Towards Professional Wisdom'", in *Ethics and Social Welfare*, vol. 3, n. 2, pp. 113-114.
Clegg, C. (2012), *Towards Professional Wisdom: Practical Deliberation in the People Professions*, London: Routledge.
Cortellazzo, M. (1994), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova: Unipress.
Crispiani, P. (2011), "Il pedagogista in cammino", in P. Orefice, A. Carullo & S. Calaprice (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, Padova: CEDAM.
Dal Lago, M. (2023), "#workinprogress: sulla crisi del mercato del lavoro educativo e sul perché dovremmo frenarla", in *L'Eco di Bergamo*, 12 aprile, https://www.ecodibergamo.it/stories/eppen/extra/altro/workinprogress-sulla-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo-e-sul-perche-dovre_1465816_11/?fbclid=IwAR128RhM37z5-Yc3S6gfuLV_7T5sd4BikEQyecUDYxnH0FziJcKE_nh-Ck5U, consultato il 3 maggio 2024.
Del Gobbo, G. (2021), "I fondamenti dell'azione educativa: epistemologie professionali tra passato e futuro", in *Lifelong Learning (LLL)*, https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/issue/view/40, consultato il 13 febbraio 2022.
Fantin, A. (2016), "La giuridificazione degli ordini professionali", in B. Marchetti & M. Renna (a cura di), *La giuridificazione*, Firenze: Firenze University Press, pp. 227-250.
Fatali, G. (2021), *Il mondo che verrà: il futuro del lavoro, il futuro della vita, post-Covid e oltre*, Milano: FrancoAngeli.
Gheno, S. (2020), "Il lavoro nel post Covid-19: tra desiderio e cambiamenti necessari", in *Lavoro, Diritti, Europa*, n. 2, pp. 2-16.
Gianfrancesco, E. & Rivosecchi, G. (2010), "La disciplina delle professioni tra Costituzione italiana ed ordinamento europeo", in C. Pinelli & T. Treu (a cura di), *La costituzione economica: Italia, Europa*, Bologna: il Mulino, pp. 277-306.
Gotti, M. (1991), *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, Firenze: La Nuova Italia.

Hatcher, R. (2005), "La scuola inglese regalata all'impresa", in *il manifesto/Le Monde Diplomatique*, aprile.

Hirtt, N. (2002), "I tre assi della mercificazione scolastica", in A. Surian (a cura di), *Un'altra educazione è possibile*, Roma: Editori Riuniti.

Iori, V. (2024), "Educatori e pedagogisti, l'ordine è legge", in *Vita No Profit*, 10 aprile, https://www.vita.it/educatori-e-pedagogisti-lordine-e-legge/, consultato il 26 aprile 24.

Klein, W.C. & Bloom, M. (1995), "Practice Wisdom", in *Social Work*, vol. 40, n. 6, pp. 799-807.

Lima, L.C. (1998), "Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública", in Id., *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga: Universidade do Minho.

Lorenz, W. (2008), "Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy", in *The British Journal of Social Work*, vol. 38, n. 4, pp. 625-644.

Massa, R. (1975), *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*, Firenze: La Nuova Italia.

Massa, R. (1976), *Che cos'è la pedagogia? Le alternative teoriche della ricerca educativa*, Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università della Calabria, 6.

Massa, R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano: Unicopli.

Massa, R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.

Oggionni, F. (2013), *La supervisione pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Orefice, P., Carullo, A. & Calaprice, S. (a cura di) (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*, Padova: CEDAM.

Phelan, A.M. (2005), "A Fall from (Someone Else's) Certainty: Recovering Practical Wisdom in Teacher Education", in *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, vol. 28, n. 3, pp. 339-358.

Premoli, S. (2008), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano: FrancoAngeli.

Premoli, S. (2015), *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Roma: Carocci.

Premoli, S. (2017), "Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi", in *Pedagogia Oggi*, vol. XV, n. 2, pp. 437-445.

Premoli, S. (2022a), "Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo. *Vita No Profit*", in *Vita No Profit*, https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/, consultato il 25 luglio 2023.

Premoli, S. (2022b), "Le azioni della pedagogia e del lavoro educativo", in S. Premoli (a cura di), *Pedagogia a bordo campo*, Rovato/Lecce: Pensa MultiMedia.

Premoli, S. (2024-in corso di stampa), *Professione pedagogista. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*, Milano: FrancoAngeli.

Premoli, S. (a cura di) (2008), *Il coordinamento pedagogico nei servizi socioeducativi*, Milano: FrancoAngeli.
Reggio, P. & Santerini, M. (a cura di) (2014), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma: Carocci.
Salomone, I. (1997), *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, Roma: NIS.
Samuelson, P.A. (1967), *Economics: an introductory analysis*, New York: McGraw-Hill.
Shulman, L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", in *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, pp.1-23.
Shulman, L.S. (1990), "Reconnecting Foundations to the Substance of Teacher Education", in *Teachers College Record*, vol. 91, n. 3, pp. 300-310.
Tramma, S. (2022), "La «strana» carenza di educatori ed educatrici", in *Animazione Sociale*, n. 2, pp. 31-34.
van Manen, M. (1994), "Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching", in *Curriculum Inquiry*, vol. 24, n. 2, pp. 135-170.
Vertecchi, B. (1988), "Educare o istruire? – Benedetto Vertecchi, in R. Massa (a cura di), *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.