

# QUADERNI DI PEDIAGOGIA E PRATICHE EDUCATIVE



**Associazione Pedagogisti Educatori Italiani**



# **La formazione degli educatori e dei pedagogisti nel contesto della istituzione del nuovo ordine professionale**

## **The Training of Educators and Educationalists in the Context of the Establishment of the New Professional Order**

**Gianvincenzo Nicodemo**

*gianvincenzo.nicodemo@unipegaso.it*

### Abstract

Il termine per l'iscrizione in prima applicazione agli elenchi degli aventi diritto in relazione agli albi degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti scadrà il 31 marzo 2026. La Legge 55/2024 ha istituito queste professioni ordinistiche, apportando cambiamenti significativi alle professioni educative, sociali e ai servizi correlati. Fra le novità principali c'è il valore abilitante attribuito alla laurea in scienze dell'educazione L19. Questo saggio propone riflessioni utili a orientare i percorsi universitari in base alla nuova normativa

**Parole chiave:** educatori professionali; formazione accademica; pedagogisti; scienze dell'educazione; università;

### Abstract

The deadline for the initial registration in the lists of those entitled, aimed at the establishment of the registers of socio-pedagogical professional educators and pedagogists, is 31 March 2026—this deadline has already been extended several times. Law 55/2024, which establishes the regulated professions of socio-pedagogical professional educator and pedagogist, introduces a profound change not only to the field of educational professions, but to the entire sector of social professions and socio-educational, social care, and socio-health services. Among the changes introduced, the one that primarily concerns university pathways is the recognition of qualifying value to the degree in Educational Sciences (L19). This essay aims to bring to the discussion table some elements intended to suggest, to those responsible at the university level, the perspective towards which to orient university study programmes in light of the aforementioned legislation.

**Keywords:** academic background; educationalists; educational sciences; social educators; university

## 1. UNA DOPPIA TRANSIZIONE

Negli anni 2023 e 2024, il panorama della formazione per pedagogisti ed educatori è stato ridefinito da due eventi significativi che hanno avuto un impatto profondo sulla formazione e sulle professioni stesse.

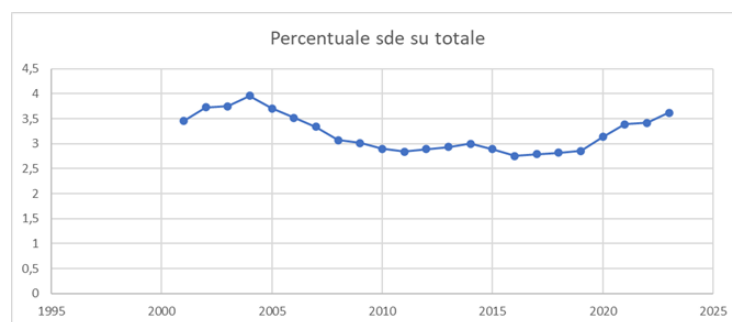
La prima importante novità è stata l'aggiornamento dei percorsi formativi (Regini & Ghio, 2022) attraverso il Decreto Ministeriale n. 1648 del 19 dicembre 2023. Tale decreto, che è stato redatto nell'ambito della programmazione messa in atto dalla Repubblica Italiana con il Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), ha introdotto nuovi criteri per la struttura e l'assegnazione dei crediti, segnando un passaggio cruciale.

Per la prima volta, i corsi di laurea in scienze dell'educazione (MIM, 2023b) e in pedagogia sono stati esplicitamente e direttamente finalizzati alla formazione delle figure di Educatore professionale socio-pedagogico e di Pedagogista, segnando un'evoluzione in senso professionalizzante che affonda le sue radici negli anni Sessanta (Modica & Ghizzoni, 2022).

La seconda transizione avvenuta nel medesimo biennio è riferibile al fatto che le lauree triennali L19 e alcune magistrali (LM-50, LM-57, LM-85, LM-93) conferiscono ora l'abilitazione diretta alla professione in quanto i laureati potranno iscriversi all'albo senza sostenere un esame di abilitazione aggiuntivo.

Secondo la Ministra Bernini, questa riforma rappresenta "un primo importante contributo" per superare la visione basata su settori disciplinari rigidi a favore di un approccio più interdisciplinare (Ansa, 2023). Le università avranno tempo fino all'anno accademico 2024/2025 per adeguare i loro programmi di studio. Istituzione degli Albi Professionali

L'unione di queste due riforme mette le università di fronte alla necessità di ridefinire il loro ruolo. In un momento in cui il numero di laureati in scienze dell'educazione e pedagogia è in costante crescita, la nuova normativa spinge a riflettere sul significato scientifico e pratico dei percorsi di studio. Il testo si propone di fornire spunti per i responsabili accademici, al fine di allineare i percorsi formativi alle nuove esigenze del settore.



**Immagine 1.** andamento del rapporto della somma dei laureati nell'anno in pedagogia, scienze dell'educazione (quadriennale), scienze dell'educazione e della formazione (classe 18), 119 scienze dell'educazione e della formazione e il totale dei laureati dell'anno. **Fonte:** Rielaborazione su anagrafe nazionale degli studenti e dei laureati

## 2. PROFESSIONI DIVERSE, FORMAZIONI DIVERSE

Gli elementi di base delle professioni di educatore professionale sono rinvenibili all'interno della Legge che ne istituisce gli albi professionali. Sebbene i contorni delle due professioni dovranno essere oggetto di un approfondimento scientifico e normativo che costituirà uno dei primi compiti di cui l'Ordine professionale dovrà farsi carico appena operativo, alcuni elementi sono rinvenibili nella norma primaria che ne istituisce l'albo e avvia il processo di istituzione dell'Ordine delle professioni pedagogiche. La norma che ha rivoluzionato la materia è la Legge 55/2024. Essa definisce differenti attività professionali tipiche delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista (Nicodemo, 2023; Briganti & Nicodemo, 2024).

In primo luogo, il pedagogista è considerato professionista "apicale" (art. 1), mentre l'educatore professionale socio-pedagogico è definito professionista "intermedio" (art. 3). Le attività tipiche inoltre differiscono tra i due profili.

Il pedagogista si occupa di coordinamento dei servizi educativi, consulenza pedagogica, orientamento, insegnamento e ricerca. Il coordinamento pedagogico, peraltro, riveste particolare rilievo, specie per le recenti attribuzioni europee alle funzioni di middle management (Rosa & Filomia, 2022). Dell'educatore professionale socio-pedagogico, invece, nella Legge si afferma che progetta, valuta, organizza e realizza interventi e servizi pedagogici nell'ambito dei servizi socio-educativi, socio-assistenziali e socio-sanitari. Si attribuisce pertanto una funzione maggiormente orientata al coordinamento, alla supervisione e alla consulenza all'educatore e di conduzione dell'attività educative a stretto contatto con gli utenti finali al pedagogista.

Tali professioni richiedono una formazione specifica, orientata a soddisfare la necessità di competenze complesse relative alla progettazione, valutazione dei percorsi e gestione della relazione educativa, garantendo continuità nel tempo e coinvolgendo la famiglia e altri soggetti sociali, essendo capaci di riconoscere le risorse e le difficoltà delle persone in educazione e promuovere l'autonomia (Saglietti & Cerantola, 2020).

L'effettiva possibilità di incidere sulla realtà delle persone e di determinare cambiamento da parte di questi professionisti dipendono sia dalle loro competenze sia dal sistema dei servizi sociali e sanitari e dalla società, che possono garantire in modo variabile i diritti di cittadinanza o determinare processi di etichettamento. Di conseguenza, è necessario analizzare la funzione del pedagogista e dell'educatore professionale socio-pedagogico rispetto al contesto in cui operano (abilitante o disabilitante).

In questo Quadro, Gambacorti-Passerini e colleghi (2017), definiscono il contributo pedagogico in tali contesti evidenziando come questo debba articolarsi su diversi livelli: cura delle persone, cura dei processi e delle esperienze educative, e attenzione al contesto comunitario più ampio.

Secondo Fioravanti (2003), la pedagogia come scienza non si limita né agli aspetti applicativi né esclusivamente teorici; tuttavia, nella formazione e nella ricerca prevalgono spesso le connotazioni teoriche. Il dialogo tra Teoria e pratica è in queste due professioni però declinato in maniera differente, in quanto, se l'educatore professionale socio-pedagogico si distingue per il ruolo di assistenza educativa a stretto contatto con individui o gruppi (Nicodemo, 2021), il pedagogo assume una funzione principalmente consulenziale. Questa differenza riflette una diversa centratura delle due professioni rispetto ai principi e agli strumenti operative (Nicodemo, 2025).

L'educatore professionale socio-pedagogico è un esperto nell'uso di strumenti, tecniche e metodi educativi. La sua formazione deve essere orientata soprattutto agli aspetti pratici e metodologici, per garantirgli competenze operative nella progettazione e realizzazione di interventi educativi nei diversi contesti. È fondamentale che l'educatore conosca e sappia applicare strumenti e metodi nella pratica quotidiana, adattandoli alle esigenze dei vari destinatari. Inoltre, deve possedere buone capacità di osservazione e progettazione.



**Immagine 2.** Dai principi agli strumenti. L'educatore professionale socio-pedagogico

**Fonte:** Fioravanti (2007), modificato

La professione di pedagogo non si limita alla teoria né si oppone alla pratica. Il pedagogo integra principi e ideali con la realtà operativa, guidando progettazione e valutazione in vari contesti educativi e assistenziali. Come ha osservato D'Aniello (2022), "il pedagogo vede con il grandangolo ciò che l'educatore vede con il teleobiettivo".



**Immagine 3.** Dai principi agli strumenti. Il pedagogo

**Fonte:** Fioravanti (2007), modificato

Finora ci si è concentrati sul lavoro del pedagogo e dell'educatore, oltre che sugli strumenti e metodi necessari alla loro formazione. Tuttavia, padroneggiare tecniche non basta: questi professionisti devono anche promuovere una riflessione critica sulle proprie azioni, adottando un approccio epistemologico critico-riflessivo per comprendere pienamente il proprio ruolo nel contesto sociale e culturale.

Un'altra chiave fondamentale è la centralità del contesto: pedagogisti ed educatori fungono da collegamento tra le diverse agenzie formative del territorio, facilitando l'educazione inclusiva come mediatori in sistemi formativi integrati (Lecce et al., 2019). Questo ruolo richiede una formazione aperta a più discipline e conoscenze.

Da questa visione della professione derivano scelte organizzative sui contenuti, strumenti e metodi didattici che l'università dovrebbe offrire, descritte nei prossimi paragrafi.

### **3. UNA PROPOSTA DI ARTICOLAZIONE TRIPARTITA DEI CORSI DI STUDIO**

La tesi che qui si intende proporre è che tali scelte organizzative debbano rispondere ad una esigenza plurima di formazione del pedagogo e dell'educatore professionale socio-pedagogico. La professionalità del pedagogo e la professionalità dell'educatore professionale socio-pedagogico hanno di certo una connotazione operativo-applicativa secondo quanto descritto nei paragrafi precedenti in merito al valore abilitante dei corsi di laurea. Tale connotazione applicativa, però, non può esaurire i compiti di un corso di laurea o di laurea magistrale. Il pedagogo non è un tecnico specializzato, figura professionale che nel nostro ordinamento viene formato dagli Istituti tecnologici superiori – Its academy (Gavosto, 2022), percorsi formativi di natura terziaria che rimandano alla filiera della formazione professionale.

Il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico devono essere in grado di riconoscere il perché che c'è dietro al come; devono pertanto essere in possesso di una formazione che riconduca alle discipline pedagogiche tradizionalmente intese (storia della pedagogia, pedagogia generale, pedagogia speciale) che forniscano una riflessione teorica e scientifica di contesto all'attività dell'educatore professionale socio-pedagogico. Non soltanto: pedagogo ed educatore professionale socio-pedagogico devono essere in grado di conoscere il dove della competenza pedagogica; devono cioè essere capaci di connettere tale competenza applicativo-specifica e teorico – generale ad altri ambiti disciplinari. Di questa componente connessa con le discipline per come esse si sono andate definendo nel corso del tempo i corsi di studio attualmente non appare siano mancanti, e anzi, si tratta di una componente prevalente.

Non si può dire lo stesso, invece della componente di attività formative (esami e tirocini) che nel paragrafo precedente si è ricondotti a strumenti, metodi e tecniche della professione.

L'attività professionale dei professionisti dell'educazione si sviluppa in un ecosistema organizzativo e normativo e pertanto rimanda all'esigenza di fornire competenze giuridiche; essa si svolge nell'ambito dei servizi sociali; ciò rimanda alla competenza di organizzazione, progettazione e valutazione dei servizi sociali; infine, necessita di competenze sociologiche, antropologiche e psicologiche.

Dei tre ambiti fin qui citati (competenza pedagogica di ordine generale – teorico, competenza metodologica, competenza teorica riferibile ad altre discipline) è difficile individuarne uno che meriti una prevalenza sugli altri. Ognuno di essi contribuisce a formare un professionista attento, capace di attuare interventi, collocarli nel contesto in cui questi vengono attuati e fornirne le ragioni pedagogiche di fondo.

La proposta che qui si intende articolare è pertanto tripartita. Dei 120 cfu (per le magistrali) o 180 cfu (per la triennale) si propone di articolare le discipline e i laboratori sulla base di una distribuzione tripartite dei crediti che residuano dopo l'esclusione dei dell'attività di tirocinio diretto ed indiretto e i crediti connessi con la redazione della tesi di laurea.

Le tre aree che dovrebbero in questa proposta articolare la struttura del percorso di studi potrebbero essere

- discipline pedagogiche di ordine generale;
- altre discipline (giuridiche, sociologiche, di servizio sociale, ecc);
- discipline professionalizzanti e laboratori.

Una ipotesi di questo tipo si ritiene ampiamente collocabile all'interno delle tabelle ministeriali vigenti.

Nell'ambito del terzo dei cfu dedicati a competenze teoriche di ambito pedagogico andrebbero a collocarsi – secondo la presente proposta - tutte le discipline di ordine teorico, come la pedagogia speciale, la pedagogia generale o la pedagogia sperimentale che definiscono i fondamenti teorici della formazione del pedagogo e dell'educatore.

Un terzo dei cfu potrebbe essere dedicato a competenze relative al contributo di altre discipline. Appare utile che il pedagogo e l'educatore professionale socio-pedagogico siano in possesso di competenze diverse. Nel caso della formazione del pedagogo sono estremamente rilevanti le discipline connesse con il management dei servizi sociali o quelle connesse con la sociologia delle organizzazioni, oltre che le discipline di servizio sociale sull'organizzazione dei servizi sociali. Nell'ottica dell'orientamento costituiscono discipline chiave quelle che definiscono il mercato del lavoro e quelle che riferiscono della normativa dei servizi educativi e sociali.

Infine, un terzo dovrebbe essere dedicato – sempre secondo la presente proposta - a discipline e laboratori di tipo professionalizzante. Questa ultima è una quota di discipline che raramente si vedono nell'ambito dei corsi di studio e che invece acquisisce una rilevanza centrale nella professione ordinistica. L'educatore professionale deve essere in possesso di competenze connesse con gli strumenti, i metodi e le tecniche, in particolare in relazione ai mercati del lavoro ai quali l'università intende riferirsi. Vengono a collocarsi in questi ambiti insegnamenti che sono volti a definire l'attività professionale nell'ambito dei diversi contesti sociali e dei servizi. La scelta di tale tipologia di insegnamenti va fatta riferire a specifiche caratteristiche relative da un lato alla finalità in riferimento al profilo in uscita progettato dalla singola università e dall'altro allo specifico mercato del lavoro locale del territorio in cui una determinata università è ubicata. È pertanto possibile identificare soltanto a titolo di esempio alcuni di questi insegnamenti. Si tratta di insegnamenti come

- intervento educativo nei contesti della disabilità adulta;
- intervento educativo nel campo della neurodivergenza;
- interventi educativi per i bambini e i ragazzi con disabilità;
- l'attività educativa nei contesti delle dipendenze;
- l'educatore al servizio dell'istruzione;
- il teatro e lo sport. Strumenti e metodi educativi.
- Appare essenziale che nel quadro degli insegnamenti di questa quota di crediti formativi siano presenti alcune discipline caratterizzanti i percorsi di studio come principi e fondamenti dei servizi educativi e organizzazione dei servizi educativi e sociali

Analogamente appare importante ragionare nell'ottica della formazione del pedagogo. Gli ambiti professionali del pedagogo, si è detto, sono l'attività di consulenza, l'attività di coordinamento, di progettazione e di orientamento. Queste attività richiedono un impegno formativo dedicato. Come per i coordinatori, anche per gli altri pedagogisti che operano nei servizi è importante che acquisiscano “conoscenze inerenti a tecniche di comunicazione efficace, empatica, propensa all'ascolto e capace di utilizzare inizialmente il linguaggio dei propri interlocutori” (Rosa & Filomia, 2022).

Per il pedagogo – ferme restando le peculiarità territoriali e la curvatura specifica che una determinata università può definire in merito al profilo professionale in uscita è possibile (stante la descrizione professionale che ne fa l'articolo 1 della Legge 55 del 2024) ipotizzare insegnamenti come:

- consulenza alla genitorialità e alla famiglia;
- consulenza pedagogica per la disabilità;
- consulenza pedagogica per le difficoltà di apprendimento;

- l'orientamento professionale in contesti scolastici, formativi e del lavoro;
- l'orientamento rivolto a persone con disabilità;
- coordinamento pedagogico del sistema dalla nascita ai sei anni;
- coordinamento dei servizi socio-educativi e socio-sanitari.

Insegnamenti fondamentali appaiono essere per il pedagogo gli insegnamenti di Progettazione, di coordinamento o di valutazione dei servizi sociali, assistenziali, educativi e socio sanitari.

Accanto ad insegnamenti veri e propri, si ritiene rilevante la progettazione di studio che prevedano attività laboratoriali e casi di studio.

È quantomeno evidente che una tale connotazione professionale dei corsi di studio non possa che essere affidata a professionisti che esercitano la professione e non a professionisti che esercitano genericamente le professioni educative, ma a coloro che esercitano la professione nella specifica branca professionale cui l'insegnamento è dedicato.

#### **4. IL TIROCINIO DIRETTO E INDIRETTO**

Dell'importanza del tirocinio nel nuovo assetto definito dalla piena applicazione della Legge 55/2024 si è già detto. Su di un piano maggiormente orientato alla acquisizione di competenze e alla risposta ai bisogni sociali il tirocinio assume una funzione centrale nel processo formativo.

Il tirocinio costituisce un'impagabile opportunità per lo studente di entrare in contatto con il mondo del lavoro e tale esperienza può rivelarsi estremamente produttiva per lo studente. D'altro canto, le aziende "pongono [...] particolare rilievo alla ricerca di neolaureati/neodiplomati già adeguatamente formati e maturi per confrontarsi con il mondo del lavoro" (Bufalino, 2013). Ciò costituisce peraltro il paradosso principale del tirocinio, che è per definizione attività formativa, ma per la quale viene richiesto di essere già formati.

La professionalità non si fonda però soltanto sullo svolgimento di compiti, ma anche sulla riflessione sulla pratica professionale. L'apprendimento del tirocinio è infatti parte di una riflessione che si pone durante e dopo l'esperienza come riflessione sulla pratica (Malacarne & Bonometti, 2014). Per promuovere tale riflessione appare opportuno prevedere al primo anno un insegnamento di tirocinio indiretto di 2 cfu denominato "Introduzione alla professione di educatore professionale socio-pedagogico" e "Introduzione alla professione di pedagogo". Tali insegnamenti, come tutti gli altri insegnamenti di area pedagogica e secondo quanto dettagliato nei paragrafi successivi, dovranno essere tenuti rispettivamente da un pedagogo e da un educatore professionale socio-pedagogico.

Alcune fonti evidenziano del tirocinio l'importanza della circolarità teoria-pratica (Bertoli et al., 2022) e alla qualità dell'accompagnamento (Miatto et al., 2021), e della preparazione pre-tirocinio (Bonaiuti et al., 2021).

La funzione connessa con la promozione di un'auto-riflessività è componente fondamentale anche del tirocinio diretto (Alga & Sità, 2023; Olivieri, 2019). Tale auto riflessività si articola in due direzioni primarie. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogo dovrebbero infatti attraverso il tirocinio riuscire a collocare l'attività professionale propria dei due profili professionali nel "tutto" del sistema dei servizi sociali e socio-sanitari nei quali essi vengono a collocarsi. In altre parole: l'educatore professionale socio-pedagogico dovrebbe essere in grado di svolgere la propria attività professionale in un servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione, contribuendo alla progettazione del Pei e alla sua attuazione concreta nella quotidianità, e sapendo distinguere quanto è attività professionale di competenza (assistenza educativa) da quanto è istruzione e assistenza igienica. Durante il tirocinio queste competenze dovrebbero essere acquisite ed assumere connotazione applicativa, ma dovrebbero anche essere sistematizzate ed andare a collocarsi nel complesso del processo di erogazione del servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. L'educatore professionale socio-pedagogico dovrebbe, nell'ambito del tirocinio, arrivare a comprendere il complesso dei diversi attori (professionisti e istituzioni) coinvolti nel servizio, in modo da meglio orientare la propria attività professionale

concreta.

Inoltre, non appare fuori luogo evidenziare come l'attività di tirocinio dovrebbe essere finalizzata ad alcuni obiettivi formativi molto precisi. In primo luogo, il tirocinio dovrebbe assumere una connotazione di ordine vocazionale; dovrebbe, cioè, essere finalizzato a fornire una visione della professione effettivamente agita nei contesti in cui essa viene effettivamente attuata, aiutando lo studente a comprendere se - aldilà delle discipline - lo studente ha effettivamente fatto la scelta giusta in termini professionali. In questa ottica, inoltre, il tirocinio dovrebbe avere la funzione di individuare una prima rosa di ambiti professionali in cui operare. In un tirocinio ben fatto uno studente di un corso di laurea L10 potrebbe con il tirocinio comprendere se la sua strada è quella di operare per esempio in un nido, in un servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione o in un contesto penitenziario. Allo stesso modo, uno studente di laurea magistrale potrebbe individuare quale delle molteplici opzioni professionali sono connesse con l'abilitazione professionale di pedagista.

Miatto ed al. (2021) propongono una riflessione approfondita sul ruolo del tirocinio curricolare nella formazione dell'educatore professionale socio-pedagogico, evidenziando come l'esperienza pratica non sia solo un momento di applicazione della teoria, ma un vero e proprio spazio euristico per l'apprendimento trasformativo. Attraverso l'adozione di modelli formativi basati sulla riflessività e sul ragionamento abduttivo, il tirocinio diventa un dispositivo pedagogico capace di generare conoscenza situata, promuovendo la consapevolezza critica degli studenti rispetto ai propri modelli interpretativi. L'articolo valorizza l'interazione tra teoria e prassi, sottolineando l'importanza di accompagnare gli studenti nella decostruzione e ricostruzione del sapere educativo, in un processo che mira alla professionalizzazione attraverso l'analisi dell'esperienza e la costruzione di significati condivisi. Analogamente, Bastianoni e Spaggiari (2016) analizzano il ruolo del tirocinio curricolare nella formazione dell'educatore all'interno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università di Ferrara. Nella trattazione viene evidenziata la doppia valenza del tirocinio: da un lato come esperienza formativa sul campo, dall'altro come strumento orientativo per la costruzione dell'identità professionale. In questa ottica, il tirocinio non è un semplice mettere in atto delle attività. Esso è concepito come spazio mentale e relazionale che favorisce l'apprendimento critico e consapevole, valorizzando la riflessività e la capacità di osservazione. Viene inoltre sottolineata l'importanza della proattività dello studente, della connessione tra teoria e prassi, e della costruzione di una professionalità fondata su competenze relazionali, metodologiche e personali. Il modello didattico adottato si ispira al costruttivismo, promuovendo un sapere partecipato e trasformativo.

Il contributo di Montanari & Costantini (2021) si distingue per aver delineato con rigore teorico e profondità epistemologica il profilo dell'educatore socio-pedagogico come agente intenzionale di cura, riflessività e trasformazione. Alla luce della Legge 205/17, le autrici evidenziano come il paradigma della cura non costituisca un mero orientamento etico, bensì un dispositivo formativo e professionale capace di ridefinire l'identità dell'educatore in chiave complessa, multidimensionale e relazionale. In particolare, il tirocinio universitario viene interpretato non solo come esperienza laboratoriale, ma come spazio ermeneutico e generativo in cui si intrecciano teoria e prassi, supervisione e agency, contribuendo alla costruzione di un habitus professionale fondato sulla responsabilità educativa e sull'autenticità dell'incontro con l'altro. Tale prospettiva, arricchita da una lettura critica degli effetti della pandemia sulle pratiche formative, propone una visione innovativa della professionalità pedagogica, capace di coniugare sapere esperienziale, competenze trasversali e progettualità inclusiva, in un'ottica di lifelong learning e di promozione sociale. Tale funzione di attivazione di autoriflessione del tirocinio è rinvenibile anche in altri contributi. Ad esempio, Olivieri (2019) evidenzia come il tirocinio non debba limitarsi a un'esperienza di orientamento al mondo del lavoro, ma debba configurarsi come dispositivo formativo capace di attivare processi riflessivi, dialogici e trasformativi. In tale prospettiva, l'identità professionale emerge come costruzione dinamica, alimentata dall'interazione con comunità di pratiche, dalla supervisione pedagogica e dalla coscientizzazione dei propri riferimenti biografici.

Nella stessa prospettiva lo studio di Saltarelli & Mantoet, secondo i quali il tirocinio deve essere inteso come dispositivo formativo che attiva processi riflessivi, dialogici e trasformativi. Analizzando i diari di bordo degli studenti, le autrici mostrano come il processo decisionale in tirocinio sia governato da assunti, ipotesi esplicative e scopi dell'azione, evidenziando che la capacità di esplicitare questi elementi è cruciale per trasformare l'esperienza pratica in apprendimento riflessivo.

I contributi in merito al tirocinio fin qui citati non sono incentrati sulla dimensione organizzativa di questo istituto, quanto piuttosto sui presupposti e la finalità formative che il tirocinio deve sottendere e al quale deve tendere. Su di una dimensione maggiormente operativa, si pone però l'esigenza di aumentare progressivamente il numero di ore di tirocinio, che nel caso di alcuni corsi di laurea in Italia è molto limitato (4 o 5 cfu) o addirittura assente. Ciò determina l'accesso al mondo del lavoro di professionisti che non hanno avuto un adeguato contatto con la pratica professionale.

Non è stato possibile reperire indicazioni quantitative in letteratura. L'unica indicazione quantitativa proviene da uno studio brasiliano che menziona 300 ore di tirocinio supervisionato per la formazione degli insegnanti (Carvalho, 2001); tuttavia, questo dato si riferisce al contesto brasiliano del 2001 e alla formazione degli insegnanti, non specificamente agli educatori professionali. È però possibile offrire l'analogia del numero di ore di tirocinio in corsi di laurea che formano professionisti di ambito sociale.

Il corso di laurea L24 in scienze e tecniche psicologiche prevede (Mim, 2023) 20 cfu, mentre il corso di laurea in servizio sociale L39 deve prevedere almeno 18 CFU per attività di tirocinio e di guida al tirocinio, da tenersi "preferibilmente in un ambito in cui operano assistenti sociali qualificati/e, sia in forma diretta che in forma delegata" (Mim, 2023b). Esse devono inoltre avvenire sotto la guida di un docente di tirocinio che abbia adeguate e documentate competenze scientifiche nell'ambito del servizio sociale. Il numero di cfu di tirocinio previsti per la laurea abilitante la professione di psicologo Lm51 è di 20 cfu e decisamente più corposo è il numero di ore di tirocinio che viene richiesto nell'ambito delle professioni sanitarie della riabilitazione (tra cui l'educatore professionale socio-sanitario) e delle scienze infermieristiche, che ammontano a un terzo dei cfu nel corso del triennio. Per la L19 di contro le tabelle ministeriali non prescrivono un numero minimo di ore di tirocinio, riportando solo un generico rimando alla normativa vigente.

Sulla base dei confronti fin qui evidenziati chi scrive ritiene congruo che le università prevedano un numero di ore di tirocinio di 500 ore (20 cfu) sia per le magistrali che per le triennali.

In relazione al tirocinio non appare superfluo evidenziare come sia necessario che sia il responsabile dell'insegnamento lato università, sia il tutor di tirocinio dal lato della azienda ospitante debbano essere per il tirocinio della L19 un educatore professionale socio-pedagogico e per le magistrali un pedagogista.

## 5. LA PROBLEMATICAZIONE DELL'INDIRIZZO INFANZIA

L'entrata in vigore del Decreto Legislativo 65/2017 che regola il sistema dalla nascita ai sei anni aveva determinato l'attivazione dei corsi di formazione da 55 Cfu (Balduzzi & Pironi, 2017) di indirizzo infanzia. Tali crediti formativi potevano essere acquisiti nell'ambito dei 180 cfu del corso di laurea, come crediti aggiuntivi ma in contemporanea all'iscrizione all'università o dopo aver conseguito una L19 prima di indirizzo infanzia.

La Legge 55/2024 all'articolo 4 prevede che l'esercizio della professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia sia subordinato al requisito di iscrizione all'albo degli educatori professionali socio-pedagogici (Nicodemo & Manzo, 2024).

È plausibile ritenere che questa disposizione debba essere considerata tale da abrogare (e non tale da aggiungersi a) la normativa precedente, che prevedeva l'accesso alla professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia con laurea L19 + indirizzo. In merito Nicodemo et al. (2024) esaminano le specifiche tipologie di abrogazione previste nell'ordinamento italiano e concludono che l'unica interpretazione possibile dell'articolo 4 della Legge 55 sia quella che intende abrogata per abrogazione tacita e/o per sostituzione di materia la normativa sull'indirizzo contenuta nel Decreto Legislativo 65/2017.

Ai fini del presente lavoro giova evidenziare come le normative regionali stanno via via propendendo per l'abrogazione. La Regione Calabria, infatti, ha approvato con Delibera di Giunta regionale del 10 luglio 2024 il Regolamento di attuazione della Legge Regionale 24 del 2024. Il regolamento è finalizzato a definire i requisiti soggettivi, organizzativi, strutturali, gestionali e qualitativi dei servizi educativi per il sistema integrato di

educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni. I requisiti specifici degli educatori nei servizi educativi dell'infanzia in Regione Calabria sono dettagliati all'articolo 28 di tale regolamento, che sancisce che "l'accesso ai nuovi posti di educatore dei servizi educativi è consentito esclusivamente a coloro che sono in possesso dei requisiti prescritti dall'art.4 e art. 11 comma 1 lettera b della legge 55/2024 'Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative ed istituzione dei rispettivi albi professionali'".

Nel momento in cui questo contributo viene scritto, peraltro, non è possibile esaminare un testo ufficiale del disegno di Legge che il Governo Italiano ha annunciato aver discusso su proposta del Ministro della Giustizia, e che potrebbe invece andare in direzione opposta a quanto fin qui argomentato.

Nel frattempo del primo popolamento degli albi, e senza considerare possibili modificazioni dell'impianto della attuale legge ordinistica, affinché si possa far valere l'iscrizione in albo per l'accesso alla professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia, però, bisogna che il processo di primo popolamento degli albi di cui agli articoli 10 e 11 della Legge 55 sia completo. Appare ragionevole nell'ambito di tale transizione sospendere i corsi aggiuntivi (sia nell'ambito della laurea, sia successivi) che ai sensi del Dm 378/2918 prevedevano il conseguimento del 55 cfu di indirizzo. Ciò perché più si va avanti, più si avvicina la possibilità che uno studente che consegue l'indirizzo dopo la laurea si trovi poi a scoprire, una volta conseguito, che l'indirizzo non serve più per l'accesso al mercato del lavoro in virtù di una norma che è vigente fin dal maggio del 2024. Discorso diverso vale per i corsi di studio che nascono con indirizzo (nell'ambito dei 180 cfu della L19). In questo caso potrebbe essere utile che restino in piedi indipendentemente dal valore abilitante, ma in considerazione del loro valore culturale e scientifico.

## 6. LA COMPONENTE ORGANIZZATIVA DELLA FORMAZIONE

Il rapporto Almalaurea 2024 in merito all'età di laurea evidenzia come "l'età alla laurea è diminuita in misura apprezzabile rispetto all'ordinamento universitario precedente alla Riforma D.M. n. 509/1999 e ha continuato a decrescere: era 26,6 anni nel 2013 ed è scesa sotto i 26 anni a partire dal 2018, anche se nell'ultimo anno la decrescita si è arrestata" (Consorzio universitario Almalaurea, 2024). Tale dato va letto anche in considerazione del ritardo all'iscrizione che lo stesso dato rapporto registra in media in 1,5 anni rispetto ai canonici 19 anni per la laurea triennale. Il dato dell'età di ingresso ritardata nasce dal fatto che molti si iscrivono all'università in età avanzata. Anche se non si vuole tener conto delle carriere universitarie che cominciano parecchio dopo i 19 anni, nel tempo, la successione lineare diploma – laurea – lavoro è venuta meno. Una estrapolazione dei dati Almalaurea mostra, ad esempio, come il numero di studenti che non hanno mai lavorato nel proprio corso di studi si è attestato negli ultimi dieci anni intorno a poco più di un terzo degli studenti; i due terzi restanti sono costituiti da lavoratori studenti (ossia, laureati che hanno dichiarato di avere svolto attività lavorative continuative a tempo pieno per almeno la metà della durata degli studi sia nel periodo delle lezioni universitarie sia al di fuori delle lezioni) e studenti-lavoratori (tutti gli altri laureati che hanno compiuto esperienze di lavoro nel corso degli studi universitari). Ciò appare avere importanti ricadute sull'organizzazione concreta dei corsi di laurea, in relazione alle condizioni di natura organizzativa nella fruizione dei corsi di studio. Le università in cui la maggior parte di noi ha studiato erano pensate per uno studente che a 18 o 19 anni, essendosi diplomato, accedeva agli studi universitari e vi si dedicava fino al conseguimento della laurea per poi accedere successivamente al mondo del lavoro. Questa tipologia di studente è oggi una minoranza. In questa sede appare importante evidenziare quanto siano determinanti per l'accesso alla conoscenza da parte delle persone, e ciò è a maggior ragione rilevante per un corso di studi che è finalizzato a conseguire competenze che sono immediatamente abilitanti all'accesso del mondo del lavoro. La compatibilità della formazione accademica con gli orari di vita delle persone che lavorano è un tema significativo che, anche in ottica di responsabilità sociale, le università dovrebbero porsi con una certa attenzione. Tale dimensione di compatibilità è certamente agevolata dall'utilizzo di modalità formative in modalità telematica. I corsi in modalità telematica costituiscono una fetta molto significativa percorsi di studio che formano educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti. Alcuni ritengono che telematico sia sinonimo di formazione a buon mercato. Chi scrive ritiene si possano essere e probabilmente ci siano attività di formazione di buon livello di scarsa qualità sia tra le università cosiddette tradizionali che tra le università telematiche. Ciò, però, che qui si intende evidenziare è quanto sia importante che anche le università, che prevedono attività in aula fisica, rispondano al bisogno dei due terzi degli studenti lavoratori e lavoratori studenti iscritti cui si faceva cenno in precedenza.

## 7. L'ATTRIBUZIONE DELLE DOCENZE A CONTRATTO

Un aspetto che spinge verso la professionalizzazione dei percorsi di studi è connesso con l'attribuzione delle docenze. L'articolo 1 della Legge 55 prevede che il pedagogo svolga "attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale" e allo stesso tempo prevede che l'educatore professionale socio-pedagogico (art. 3) "e può svolgere attività didattica e di sperimentazione nello specifico ambito professionale".

Il fatto che una legge che istituisce la riserva professionale definisca delle attività professionali non può essere considerata come un elemento accessorio, ma deve essere riferito ad aspetti che solo coloro che sono abilitati a svolgere la professione di pedagogo possono svolgere. Pertanto, in attuazione della Legge 55/2024, soltanto coloro che sono in possesso dell'iscrizione in albo possono svolgere attività di docenza e ricerca scientifica nello specifico ambito professionale.

Al fine di non produrre un cortocircuito con quanto vigente prima dell'entrata in vigore della Legge, sono state previste due diverse salvaguardie. Una prima salvaguardia è contenuta nell'ambito dell'articolo 11 della Legge 55. Coloro che hanno voluto, hanno potuto fare domanda di ingresso nell'albo professionale dei pedagogisti i "professori universitari ordinari e associati, in servizio, fuori ruolo o in quiescenza, che insegnano o hanno insegnato discipline pedagogiche in università italiane o in istituzioni di particolare rilevanza scientifica anche sul piano internazionale, nonché ai ricercatori e agli assistenti universitari di ruolo in discipline pedagogiche".

Indipendentemente dall'iscrizione all'albo, "possono altresì esercitare la professione di pedagogo i professori universitari ordinari e associati e i ricercatori che insegnano o hanno insegnato discipline pedagogiche in università italiane o estere e in enti pubblici di ricerca italiani o esteri".

Pertanto, coloro che siano o siano stati professori universitari ordinari o associati o ricercatori antecedentemente all'8 maggio 2024 possono esercitare la professione di pedagogo e pertanto possono insegnare discipline pedagogiche. Dall'entrata in vigore della Legge 55 del 2024, oltre a costoro, l'insegnamento di discipline pedagogiche è riservato a coloro che abbiano i requisiti di cui alla Legge ordinistica; pertanto, una volta popolati gli albi potranno insegnare discipline pedagogiche soltanto coloro che siano in possesso del requisito di iscrizione.

## 8. RICERCA E TERZA MISSIONE

Un aspetto di grande rilevanza riguarda gli ambiti della ricerca e della terza missione.

Sul versante della ricerca, nella prospettiva della professione è necessario che nasca una riflessione scientifica su alcuni aspetti di natura fortemente applicativa connessi con il percorso politico – professionale che l'ordine dovrà andare ad attuare. È necessario ed urgente, infatti, che nasca una riflessione scientifica condivisa su alcuni aspetti che sono di cruciale importanza per la professione.

In primo luogo, è necessario che nasca e si sviluppi una riflessione scientifica di natura disciplinare su ciò che è pedagogico ed educativo. Tale riflessione scientifica assume grande importanza nell'ottica della definizione da parte dell'ordine professionale degli ambiti di esclusività, anche in relazione a quelli che possono essere considerati i "confini" con altre professioni. Si riportano di seguito a solo titolo di esempio tre "problemi dei confini" che appaiono a chi scrive di particolare attualità e sui quali la riflessione scientifica appare carente. Appare necessario che nasca una riflessione scientifica sul confine tra quanto è pedagogico e quanto è psicologico (connesso, pertanto, con le attività professionali tipiche di psicologi e pedagogisti) e tra quanto è educativo e riabilitativo (relativo alle attività professionali tipiche di educatori professionali socio-pedagogici e le professioni riunite in albi tenuti dall'ordine dei Tsm e delle professioni sanitarie). Appare poi necessario che nasca una riflessione scientifica in merito a ciò che costituisce educazione "professionale" e cioè che costituisce attività educativa di natura non professionale e pertanto in quanto tale non sottoposta alla riserva professionale che viene posta in capo agli educatori professionali socio-pedagogici e ai pedagogisti.

In secondo luogo, si sente il bisogno di una ricerca pedagogica sul campo in merito a quanto accade

concretamente nelle professioni educative: una ricerca volta a comprendere le condizioni di lavoro effettivamente.

Sul versante della terza missione, infine appare importante sottolineare come le professioni pedagogiche hanno un ruolo importantissimo di attuazione dei principi costituzionali (Briganti, 2024) in molti ambiti diversi. Vista dal punto di vista professionale questo spazio apre importanti ambiti di cooperazione tra l'ordine costituendo (e nel frattempo le associazioni professionali) e le università che della formazione di questi professionisti sono responsabili. Lavorare su questo fronte comune migliora la comprensione sociale di cosa sono e fanno educatori e pedagogisti, e agevola la concreta messa in atto della professione nei campi in cui questi professionisti operano.

## 9. CONCLUSIONI

Il percorso di istituzione dell'ordine professionale determina un cambiamento nel mondo delle professioni sociali e della loro formazione. È opportuno che i diversi stakeholders coinvolti (rappresentanze professionali, università, soggetti della ricerca, sindacati, imprese) contribuiscano ad una riflessione che sia finalizzata ad elevare i livelli qualitativi della formazione, della ricerca e della terza missione. In gioco c'è la capacità, per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, sia in forma individuale che associata, di contribuire, come suggerisce l'articolo 5 della Carta fondamentale, al progresso materiale o spirituale della società.

### Riferimenti bibliografici

Alga, M. L., Sità, C. (2023). Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario. *Educational Reflective Practices*, 1, 245 – 264. <http://dx.doi.org/10.3280/erp1-2023oa15890>

ANSA (2023). Università: Bernini firma decreto classi di laurea. Più flessibilità e interdisciplinarietà. Lancio ANSA del 20 dicembre 2023. [https://www.ansa.it/canale\\_legalita\\_scuola/notizie/mur/2023/12/20/universita-bernini-firma-decreto-classi-di-laurea\\_37f0d96d-d912-4506-801c-6d2e2cd9399b.html](https://www.ansa.it/canale_legalita_scuola/notizie/mur/2023/12/20/universita-bernini-firma-decreto-classi-di-laurea_37f0d96d-d912-4506-801c-6d2e2cd9399b.html)

Balduzzi, L., Pironi, T., (2017). Progettare la formazione degli educatori e degli insegnanti per un sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni. *Studium educationis. Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 133–136.

Bertoli, R. (2022). Connections between internship and professional identity in educational professions training: A narrative review. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 192-205. <https://doi.org/10.36253/form-13614>

Bufalino, G. (2013). Il ruolo del tirocinio formativo nella costruzione del futuro professionista. *Rivista formazione Lavoro persona*, 3 (9), 1-10. <https://hdl.handle.net/20.500.11769/521117> Chello, F. (2015). Il ruolo della formazione nel processo di professionalizzazione degli educatori e dei pedagogisti. *Civitas educationis*, IV, 1, 85 – 112.

Consorzio universitario Almalaurea (2024). Rapporto 2024 sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati.

D'Aniello, P. (2022). Il ruolo e il significato del coordinatore pedagogico: storia e esperienza. <https://www.zeroseiup.eu/il-ruolo-e-il-significato-del-coordinatorepedagogico-storia-e-esperienza>

Fasan, G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, 3, 77-88.

Fioravanti, G. (2003). *Pedagogia dello studio*. Japadre.

Gambacorti-Passerini, M.B., Palmieri C. & Zannini L., (2017). Bene comune e salute mentale di comunità: il contributo dell'educazione. *Metis. Mondi educativi, Temi, indagini, suggestini*, VII, (2), 141 – 164.

Gavosto, A. (2022). Gli Istituti tecnici superiori e le lauree professionalizzanti: un'analisi. In Marino, R., Ghio R. (2022). *Quale università dopo il PNRR?*. Milano University press, 98 – 113.

Lecce, A.,m Viola, I., Di Gennaro D. C. (2019). Il ruolo inclusivo dell'educatore professionale socio-pedagogico. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 10, 77 – 95. <http://dx.doi.org/10.1285/i24995835v2019n10p77>

Malacarne, C. & Bonometti, S. Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational reflective practices*, 2, 147 – 167. <http://dx.doi.org/10.3280/ERP2014-002010>

Miatto, E., Rossi, L., & Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 88-95. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21\\_09](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_09)

MIM. (2023). Decreto Ministeriale n. 1648 del 19-12-2023 M4C1 Riforma 1.5 - Classi di laurea (milestone M4C1-10) - Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea.

MIM. (2023B). Decreto Ministeriale n. 1648 del 19-12-2023 M4C1 Riforma 1.5 - Classi di laurea (milestone M4C1-10) - Decreto Ministeriale relativo alle Classi di Laurea. Allegati.

Modica, L., Ghizzoni, M. (2022). La formazione universitaria professionalizzante in Italia. In Marino, R., Ghio R. (2022). *Quale università dopo il PNRR?*. Milano University press, 87 – 97.

Montanari, M., & Costantini, M. (2021). *L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio*. Lifelong Lifewide Learning, 17(38), 83–94. <https://doi.org/10.36253/LLL-603>.

Nicodemo, G. (2018). Educatori professionali tra socioassistenziali e e sociosanitario. Le modifiche intercorse nel 2017. *Qualeducazione*, (91), 167 – 172.

Nicodemo, G. (2021). Educatori nei servizi di assistenza all'autonomia e alla comunicazione. Una proposta di definizione dei profili. Cds Edizioni.

Nicodemo G. (2025). Pedagogisti protagonist dell'inclusione nel centro affidi. Una revision narrative. Giordano, M., *Come organizzare un centro affidi. Ruolo, composizione e assetti dei centri per l'affidamento e la solidarietà familiare negli ambiti territoriali sociali*. Franco Angeli, pp. 238 – 257.

Nicodemo G., Manzo G., (2023) The draft law aiming to institute the professional body of pedagogist and social educators. What changes for the school environment and in the field of education for students with disabilities, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. Anno 7, V 4, 1-11. <https://doi.org/10.32043/gsd.v7i4.1058>

Nicodemo, G., Barbizzi P. N., Consalvo P. (2024) (in revisione). *Requisiti di accesso alla professione di educatore nei servizi educativi dell'infanzia dopo l'entrata in vigore della Legge ordinistica. Una prospettiva interpretativa*

Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 18 (11), 235 – 250. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2147>.

Pessoa de Carvalho, A. (2001). A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação (Bauru)*.

Regini, M., Ghio, R. (Edd). (2022). *Quale università dopo il PNRR*. Milano university press. <https://air.unimi.it/bitstream/2434/948309/2/103-Monografia-846-1-10-20221205.pdf>

Rosa, A., & Filomia, M. (2022). Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato “zerosei”: una figura in evoluzione. *IUL Research*, 3(5), 373–389. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.259>

Saglietti M., Cerantola, L. (2020). Scommettere sulle competenze degli educatori. Un’esperienza di formazione ai formatori sul leaving care. *Rivista italiana di educazione familiare*, (2), 173 – 195. <http://dx.doi.org/10.13128/rief-9422>