PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Per una pedagogia professionale

Toward a Professional Pedagogy

Pascal Perillo
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Copyright: © 2026 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

The most recent scholarly studies on the concept of the educational profession draw on interactionist, reflective, and transformative perspectives. Moving beyond the functionalist view, they lead us to highlight that pedagogical professionalism intrinsically entails a form of reasoning, or rethinking, about the procedures adopted in educational and training work. From the standpoint of professional pedagogy, this contribution presents some of the foundations and coordinates of professionalism in education and training: epistemological, methodological, and deontological.

Keywords: socio-pedagogical professional educator; pedagogist; professionalization; competences; Ambito Territoriale Sociale

Gli studi scientifici più recenti sul concetto di professione educativa, riconducibili a prospettive interazioniste, riflessive e trasformative, superata la visione funzionalista inducono a evidenziare che la professionalità pedagogica comprende intrinsecamente una forma di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che si adottano nel lavoro educativo e formativo. Nella prospettiva della pedagogia professionale, il contributo presenta alcuni dei fondamenti e delle coordinate epistemologiche, metodologiche e deontologiche della professionalità educativa e formativa.

Parole Chiave: educatore professionale socio-pedagogico; pedagogista; professionalizzazione; competenze; Ambito Territoriale Sociale

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Pascal Perillo.

Citation: Pascal Perillo (2026). Per una pedagogia professionale Personae, 5(1), 128–135.

1. Introduzione

La storia recente delle professioni educative e pedagogiche in Italia è segnata da frammentazioni, eterogeneità di denominazioni, esperienze e mansioni (cfr. Fasan, 2024) e da «stratificazioni normative di cui non sempre e non tutti sono consapevoli» (Iori, 2023, p. 71). La vaghezza e la limitatezza delle definizioni iniziali dell'educatore e del pedagogista hanno assunto, nel tempo, confini sempre meno sfumati e ambigui, non senza, però, aver determinato problemi anche sul piano della chiarezza delle pertinenze e degli atti tipici della professione. Fino agli inizi dell'età contemporanea il significato attribuito al termine 'educatore' è stato per lo più caratterizzato da una connotazione general-generica non specialistica, riferita cioè a persona impegnata in una non ben definita attività educativa: un familiare, il responsabile di bottega, la guida spirituale, il precettore, il capo di una comunità politica, il maestro di vita. Si pensi al pedagogo (in greco, παιδαγωγός) che, nella Grecia antica, «stava vicino al fanciullo per tutta la giornata, l'iniziava alle buone maniere e alle virtù, gli insegnava a comportarsi nel mondo e nella vita» (Marrou, 1971, p. 298).

Da "pedagogo" deriva non solo la parola "pedagogia" ma anche quella che identifica lo studioso di pedagogia, il pedagogista (cfr. Premoli, 2024). L'emersione della figura professionale del pedagogista si staglia sullo sfondo di una complessa evoluzione della cultura pedagogica italiana. Il significato più diffuso della parola è connesso a «figure eminenti della cultura italiana e mondiale, a segnalare l'essere stati uomini e donne indagatori delle questioni dell'educazione in senso lato» (Deiana, 2019, p. 23).

Dall'antico educatore medioevale, quale soggetto 'vocato' alla 'missione' di fare del bene all'altro – incarnando un'idea di educazione che si traduceva in assistenza, carità, aiuto – al moderno professionista dell'educazione – inizialmente concepito con funzioni di controllo, custodia e assistenza – in Italia, dal secondo dopoguerra e, in particolare, grazie all'espansione del sistema scolastico e al moltiplicarsi dell'associazionismo e dell'animazione socio-culturale, perdura una disordinata e ambigua definizione di quali fossero le figure professionali che si dovessero occupare di educazione al di fuori della scuola. Un mondo, quello dell'extrascuola (cfr. Massa, 1977) che, pur rinnovandosi e ampliandosi, non ha saputo creare (complici anche altri attori del sistema) le condizioni per la costruzione di un reale Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1989) – o 'allargato', come preferì definirlo De Bartolomeis (1983) –, soprattutto perché, nel tempo, quel mondo si è ideologizzato, diviso, osteggiato in tante sue espressioni, ispirate spesso da contrapposizioni politiche, economiche e religiose (cfr. Zago, 2017).

Soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, con l'avvio del processo di deistituzionalizzazione introdotto dalla Legge 13 maggio 1978, n. 180 (*Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*, meglio nota come "Legge Basaglia"), si è passati da visioni dell'educazione ipotecate perlopiù da paradigmi esclusivamente vocazionali, moralistici, conformativi e/o direttivi, a una sua connotazione professionale. Questo passaggio culturale ha attraversato non pochi ostacoli. L'esigenza nascente di un riconoscimento sociale e di una regolamentazione giuridica delle professioni chiamava in causa il tema della qualificazione professionale e, quindi, della relativa formazione che, in quegli anni, si andava caratterizzando per una forte disomogeneità – l'educatore «è denominato con oltre 150 qualificazioni diverse» (Iori, 2018, p. 73) –, ma avviava il lungo processo di riconfigurazione culturale e professionale delle figure educative e pedagogiche che porterà alla trasformazione del Corso di laurea in Pedagogia nel Corso di laurea quadriennale in Scienze dell'Educazione, avviato formalmente dall'anno accademico 1992-1993, alla trasformazione delle Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione, all'attivazione dei nuovi Corsi di Laurea con piani di studio quadriennali, alla successiva introduzione del sistema della suddivisione dei percorsi formativi accademici in due lauree (Laurea triennale e Laurea Specialistica biennale) e, infine (con il Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 270 del 22 ottobre 2004), alla trasformazione della tabella della classe di laurea 18 in classe di laurea L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione) per l'educatore, e delle relative classi di laurea specialistiche in classi di laurea magistrale per il pedagogista[1], da ultimo

[1] Le attuali Classi di Laurea Magistrale per la formazione del pedagogista sono: Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (LM-50); Scienze dell'educazione degli

aggiornate con i Decreto Ministeriale n. 1648 e n. 1649 del 19 dicembre 2023.

Questo lungo e complesso itinerario[2] ha alimentato il ricco dibattito che ha portato, oggi, a legittimare, anche sul piano delle politiche della formazione, del riconoscimento sociale e culturale, della regolamentazione e del reclutamento professionale quanto si è prodotto tanto sul piano della ricerca scientifica quanto su quello della pratica professionale.

2. Sul concetto (pedagogico) di professione: il lavoro educativo professionale

Gli sviluppi più recenti del dibattito sulle professioni educative e formative hanno consentito di far chiarezza sul concetto di professione, soprattutto grazie a studi scientifici riconducibili a prospettive interazioniste, riflessive e trasformative (Bourdoncle, 1991; Dubar & Tripier, 1980; Mezirow, 2003; Schön, 1993, 2006) che superano la visione funzionalista. Le parole 'professione', 'professionalità' e 'professionalizzazione' hanno in comune la radice 'profemi' ossia 'parlare davanti' (cfr. Chello, 2024): il professionista è colui che può fare un discorso su qualcosa di cui è esperto, con la conseguenza che la sua attività lavorativa comprende intrinsecamente una forma di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che esegue per portare a termine il proprio servizio. Se un volontario, un genitore o chiunque si improvvisi in azioni e attività educative (l'educatore naturale) tende ad agire secondo criteri, valori, prospettive non necessariamente sottoposte a controllo intenzionale (cfr. Dewey, 1961), il professionista dell'educazione e della formazione esercita il suo lavoro con una costante attenzione all'intenzionalità educativa. La categoria dell'intenzionalità rimanda a una particolare forma di riflessione fondata su una razionalità prassica che legittima (e dà senso a) l'agire educativo; è il *quid* dal quale parte la tensione verso un fine e, dunque, la volontà di educare; è principio che fonda pedagogicamente l'agire educativo e formativo quale insieme di azioni dotate di senso: è tensione e applicazione verso un fine emancipativo; è capacità di attribuire significato all'esperienza educativa; è progettualità che converte l'esistente nel possibile; è disposizione riflessiva che sottopone costantemente a critica i presupposti, i valori e gli orientamenti dell'azione. Senza intenzionalità l'azione educativa si riduce a pratica casuale, improvvisata, pre-riflessiva, incapace di produrre trasformazione e di legittimarsi come autenticamente educativa.

Considerare l'educatore e il pedagogista come esperti non significa intendere il professionista quale tecnico che fornisce informazioni e/o servizi o, in senso prescrittivo, indica direzioni educative che l'utente è chiamato a seguire in maniera passiva. La professionalità educativa si costruisce nella situazione specifica, all'interno di contesti storico-sociali, rispetto ai quali il professionista funge da guida e accompagnamento alle persone e ai gruppi con cui lavora. In una prospettiva promozionale ed emancipativa la professionalità educativa si esprime in una dinamica relazionale, secondo le coordinate di un approccio educativo transazionale (cfr. Dewey & Bentley 1974; Perillo 2014; Garrison, Öhman & Östman 2022) che deve costantemente alimentare il "questionamento pedagogico" (cfr. Corbi, Perillo & Chello 2024) quale "dispositivo" epistemologico e professionale.

Muovendo dalla lettura foucaultiana del concetto (Foucault, 1994), il dispositivo è un insieme eterogeneo di pratiche, istituzioni, tecniche e discorsi che articolano il sapere e il potere in una data epoca. Da un'angolatura pedagogica, se per Massa (1977) un «dispositivo è un sistema procedurale in atto, un congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica» (p. 86), in senso trasformativo tale sistema si connota come insieme di risorse che consentono all'educatore e al pedagogista di colmare le distanze fra le condizioni di una situazione attuale, le condizioni che si vorrebbero raggiungere e le condizioni che realmente andranno a caratterizzare la situazione futura. Mettere in questione qualcosa significa interrogarla in maniera radicale, metterla in dubbio, non credere immediatamente alla sua parola o alla sua faccia più esplicita, significa andare al di là. Questionare non può significare porre domande che possono essere risolte con facili definizioni o che consentono risposte affermative o negative o, ancor meno, retoriche. L'atto del questionare non sempre produce percorsi lineari e risultati condivisi. Nella ricerca questo è inevitabile. Ma, come ci ha insegnato Kuhn (1976), se riusciamo

adulti e della formazione continua (LM-57); Scienze pedagogiche (LM-85); Teorie e metodologie dell'elearning e della media education (LM-93).

[2] Per un approfondimento si veda P. Perillo, 2026.

a non farci scoraggiare dal conflitto conoscitivo che il questionamento crea, allora possiamo sospendere i percorsi di indagine routinari, possiamo interrompere il flusso della riproduzione delle teorie dominanti, per mettere alla prova le nostre assunzioni di base, in una prospettiva emancipatoria, perché l'educazione o è emancipazione o non è educazione (cfr. Corbi & Perillo 2020).

Se la formazione dell'uomo è processo globale di crescita che avviene attraverso il contatto organico con la cultura e «si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi & Frauenfelder, 1994, p. 22), in questo spazio transazionale l'educazione interviene in termini di azione intenzionalmente finalizzata al cambiamento. L'azione educativa professionale si incardina in un processo di risoluzione della situazione problematica, pertanto il professionista dovrà ricorrere a conoscenze specializzate e a competenze di osservazione, analisi e ragionamento critico, mediante una *forma mentis* riflessiva (cfr. Perillo, 2012, 2026; Striano 2001; Striano, Melacarne & Oliverio 2018) capace di organizzare e valutare i processi educativi in atto, di retroagire su di essi (ri-orientandoli), di affinare, correggere e adattare alla situazione gli strumenti, le tecniche, i metodi, gli approcci, le strategie.

L'agire educativo è al tempo stesso 'agire pensato' e 'pensiero in azione': l'educatore e il pedagogista, a livelli di complessità crescente, quale che sia l'ambito nel quale esercitano la professione, non possono rinunciare a esercitare, in maniera responsabile, quello che per Dewey è il «discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» (Dewey 1949, p. 193). Per queste ragioni la traduzione degli impianti formativi iniziali e in servizio dei professionisti dell'educazione e della formazione non può e non deve assecondare logiche che esulano da quelle propriamente educative, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa del pensiero neoliberista. Su questo punto si condivide anche la denuncia di "learnification" avanzata da Biesta (2010).

Educatori e pedagogisti devono essere formati a non perdere mai di vista il criterio dell'aderenza alla realtà di una scelta pedagogica (cfr. Baldacci, 2013). La pratica agita da un professionista dell'educazione e della formazione «connota il fare [...] in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla [sua] attività» (Wenger 2006, p. 59), per cui si declina come processo mediante il quale egli dà significato al mondo e al rapporto che intrattiene con esso: la pratica educativa professionale è «l'attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere» (Schön, 2006, p. 66); in essa vi è un'azione di tipo conoscitivo che, per essere realmente compresa dall'agente, necessita di una costante attenzione ai significati, ai linguaggi, alle immagini, ai simboli, a ciò che è verbalizzato ma anche a ciò che non lo è, a criteri, ruoli, routine, regole di comportamento, alla cultura organizzativa e a tutte quelle relazioni che avvengono nel più ampio processo di coinvolgimento con la pratica e che afferiscono alle dimensioni implicite, tacite, latenti, inespresse.

L'azione professionale esercitata da un educatore e da un pedagogista ha sempre a che fare con aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati e linguaggi che concorrono allo sviluppo e alla preservazione del senso di sé e consentono di imparare la professione mediante la partecipazione. I contesti in cui si opera pedagogicamente si configurano come insieme di diverse Comunità di Pratica (CdP) (cfr. Wenger 2006; Wenger, McDermott & Snyder 2007), sono contesti generativi di processi di apprendimento partecipato, organizzativo, condiviso e situato (Lave & Wenger 2006; Chaiklin & Lave 1993). Questa condizione, tipica del lavoro educativo professionale, comporta la necessità che il professionista eserciti una critica costantemente rivolta agli assunti, ossia alle premesse e ai presupposti su cui si fondano i modelli di aspettativa e le scelte di azione educativa. Poiché l'agire educativo inerisce il prendere una decisione effettuando associazioni, rivedendo i punti di vista, riformulando e risolvendo un problema, modificando un atteggiamento o causando una modifica mentale e comportamentale, è bene che il professionista prenda coscienza di queste dinamiche. L'azione educativa non è semplicemente un comportamento attivo, definibile come effetto di una causa, bensì si connota come *praxis*, ossia come «implementazione creativa di un proposito» (Mezirow, 2003, p. 19).

Da questo punto di vista, diventa centrale la questione delle competenze. Ogni competenza di un educatore e di un pedagogista si esprime nei termini della gestione autonoma e responsabile delle conoscenze e delle abilità: l'insieme di queste conoscenze e abilità consente loro di imparare a pensarsi come professionisti e, in questo senso, assume un ruolo fondativo e strategico la meta-competenza di ricerca (cfr. Corbi, Perillo & Chello 2018) che ha la sua radice nella "teoria dell'indagine" (Dewey, 1974). La competenza di ricerca si concretizza, per esempio, nella scelta del metodo, o dei metodi.

Con il concetto di 'metodo' si è soliti identificare uno degli elementi qualificanti scientificamente una professione e un professionista: «è essenzialmente una competenza strategica» (Palmieri, 2020, p. 24). Nel caso della pratica educativa professionale il concetto di metodo va concepito rispetto al suo referente oggettuale (l'educazione) e al relativo referente professionale (il professionista). In linea con quanto l'epistemologia contemporanea ha prodotto sul piano della ricerca sul metodo o, sarebbe meglio dire, sulle procedure metodologiche adeguate a rispondere alla natura dei relativi oggetti di ricerca e azione, in ambito pedagogico il metodo, e tutto ciò che ne deriva in termini di prospettive, approcci, strategie, strumenti, tecniche e scelte operative, va inteso nel senso della «forma di conoscenza che si definisce in situazione [...] senza [per questo] abdicare a quel rigore nel procedere della conoscenza e dell'azione che conferisce all'educare dignità scientifica e professionale» (Palmieri, 2018, p. 10).

Educatori e pedagogisti, dunque, devono essere capaci non solo di conoscere, descrivere e spiegare il paradigma (cfr. Kuhn, 1976), il modello, l'approccio adottato per interpretare, formulare e risolvere un problema ma anche e soprattutto di imparare a gestire la fase di impostazione del problema stesso e monitorare il processo attraverso il quale quel problema viene affrontato. Tale capacità deve fare i conti con la disponibilità a cogliere e gestire i turbamenti, le contraddizioni interne, le incoerenze, l'imprevedibile (cfr. Calaprice, 2020) e tutte quelle variabili che connotano il processo educativo come processo complesso e pluriarticolato. Il lavoro educativo e pedagogico richiede flessibilità perché la natura situazionale della pratica educativa (Corbi & Perillo 2014) impone al professionista di essere pronto «a cambiamenti con breve preavviso, di correre continuamente qualche rischio» (Sennett, 2009, p. 9), di non affidarsi in maniera esclusiva a regolamenti, protocolli standardizzati e procedure eccessivamente formali, di calibrare le scelte di azione in base alla situazione specifica (cfr. SIPed, 2022).

Non è un caso che la formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell'educazione e della formazione sia coerente con la natura del lavoro educativo professionale che non viene esercitato secondo approcci prestazionistici e tecnici ma mediante l'esercizio di una razionalità riflessiva e trasformativa attenta alla situatività dell'educazione: chi si occupa di educazione e formazione deve essere scientificamente e deontologicamente «consapevole degli occhiali con cui guarda fuori e dentro di sé e disponibile a metterli in discussione e a modificarli, interrogando e lasciandosi interrogare dalle esperienze in cui è coinvolto, dai colleghi e dai contesti di lavoro, dagli stessi soggetti educativi con cui opera» (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014, p. 11). La riflessività rappresenta un connotato specifico dell'*habitus* professionale di educatori e pedagogisti, un *habitus* che è scientificamente fondato perché trova in quella forma di razionalità le ragioni della sua stessa dimensione deontologica.

3. In prospettiva...

Solo recentemente diversi interventi normativi e iniziative istituzionali e politiche – grazie tanto alle evidenze della ricerca educativa e pedagogica quanto all'impegno profuso dai professionisti in azione e da molte e molti docenti e ricercatori universitari di area pedagogica – hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire su quelle situazioni di ambiguità e disorganicità generate dal pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli di studio ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese. L'iter legislativo è stato alquanto travagliato, lungo e pieno di difficoltà, ricorda Iori (2018), che depositò alla Camera una proposta di legge, originaria del 2013, recante *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista*.

Riconosciute dalla Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno*

finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020)[3] e regolamentate e disciplinate dalla citata L. n. 55/2024 (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*)[4], oggi le professioni educative e formative sono al centro di una valorizzazione che finalmente sembra distinguere la qualificazione di un lavoro educativo che si configura come universo professionale pluriarticolato.

Guardando alle nuove prospettive di sviluppo del lavoro educativo professionale, per esempio, si registrano importanti e incoraggianti novità in uno dei principali ambiti di intervento dei professionisti dell'educazione e della formazione. L'ambito è quello socio-assistenziale, socio-sanitario e della salute, nel quale il contributo di educatori e pedagogisti è fondamentale nei servizi residenziali, domiciliari, territoriali, nelle comunità infantili e per minori, nelle comunità per persone dipendenti da sostanze e/o attività, in centri di accoglienza per migranti, comunità per persone con disabilità e per anziani. In stretta connessione con questo ambito si colloca quello familiare – con servizi per l'accompagnamento e il sostegno pedagogico alla genitorialità – e il sistema degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS). In tale sistema si è recentemente rinforzata e stabilizzata la valorizzazione della collaborazione interprofessionale. È in fase di definizione, infatti, la riorganizzazione degli ATS che intendono garantire una struttura uniforme, a livello nazionale, di aggregazione di Comuni con la finalità di realizzare la gestione consociativa dei servizi sociali e socioeducativi. In tale contesto, alcuni importanti documenti di programmazione nazionale identificano come risorsa irrinunciabile l'équipe multidisciplinare, composta da assistente sociale, educatore professionale socio-pedagogico, pedagogista e psicologo e la conseguente necessità di utilizzare strategie di valutazione multidimensionale in una prospettiva di lavoro intersettoriale, capace cioè di rendere effettivamente integrato – tra sociale, sociosanitario ed educativo-scolastico – il sistema di welfare. Da qui emerge la necessità di prevedere una collocazione stabile alle professionalità educative nei servizi sociali pubblici, e non solo nei servizi del terzo settore, e di definire le loro competenze e le conoscenze in modo coerente con i bisogni a cui sono chiamate a rispondere. Recenti iniziative, finalizzate al reclutamento di educatori e pedagogisti, come il concorso indetto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, con Decreto Direttoriale n. 159 del 20 giugno 2025, e alla loro formazione continua, come i Master universitari di I e II livello rivolti agli operatori delle équipe multidisciplinari degli ATS, sono molto incoraggianti per i professionisti e sfidanti per la ricerca e la formazione universitaria (cfr. Milani & Zoletto, 2026).

Quello che si apre è uno scenario in cui, anche dal punto di vista politico e istituzionale, si comincia a guardare correttamente alla valenza preventiva e promozionale dell'educazione e del lavoro educativo professionale. L'adozione di nuove politiche sociali in aree di intervento che riguardano bambini, adolescenti, famiglie, persone con disabilità, persone anziane e in situazione di povertà e vulnerabilità consolida la necessità di garantire il raccordo tra formazione iniziale e continua degli educatori e dei pedagogisti, con un costante dialogo fra ricerca e pratica educativa professionale, dentro i contesi di azione.

La ricerca pedagogica, quindi, è tenuta sempre più a interrogarsi sulle dimensioni che concorrono a ricostruire un quadro generale utile per agire e consolidare il riconoscimento delle figure professionali di matrice pedagogica, contribuendo a rendere più solido e riconoscibile il lavoro educativo così da valorizzare il suo specifico contributo a livello sociale e territoriale, oltre che istituzionale e culturale. La natura e i caratteri del lavoro educativo non sono, e non possono essere, disunite alla questione teoretica relativa all'identità del sapere

[3] Ai sensi del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 (*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e*), della legge 13 luglio 2015, n. 107), art. 4, comma 1, lettera e), e art. 14, comma 3, il laureato nella Classe di Laurea L-19, se in possesso dei requisiti previsti dal Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378, Allegato B, può svolgere la propria attività professionale anche nei servizi educativi per l'infanzia.

[4] La legge è in fase di modifica. Il 6 novembre 2025 è stato presentato il Disegno di Legge n. 1712 recante *Modifiche alla legge 15 aprile 2024, n. 55, in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative* (cfr. https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?tab=testiEmendamenti&did=59694).

pedagogico, rappresentandone un risvolto di chiara pregnanza pratica. In questo senso si pone la necessità di tenere sempre vivo il dibattito accademico sul tema, attraverso ricerche e azioni istituzionali pedagogicamente fondate che possano rafforzare l'*unicum* dell'educazione quale oggetto di studio della pedagogia (agendo sulla dimensione epistemologica) e dotare i professionisti dell'educazione e della formazione di una postura epistemica, etica e metodica in grado di affrontare la complessità del mutamento sociale e culturale che concorre a incidere sui processi formativi delle persone (impattando sull'aspetto pratico della questione). Per la ricerca e la professionalità pedagogica si tratta, dunque, anche di rispondere all'esigenza di emancipare l'educazione da quel ruolo meramente assistenziale, emendativo, riparativo, emergenziale che una certa visione (oggi miope) ha voluto attribuirle, senza cogliere la specificità teleologica dei processi educativi e riconoscere dell'educazione la natura processuale, preventiva, trasformativa ed emancipativa. Tale esigenza – che rappresenta un impegno e una responsabilità della comunità scientifica – diventa ancor più urgente con l'istituzione di ordini e albi professionali. Risulta, quindi, necessario rafforzare il dialogo tra ricerca, formazione, professionalità e politica, al fine di valorizzare sia la vocazione critico-teorica della pedagogia sia la sua irrinunciabile vocazione pratico-politica, per contribuire all'elaborazione di una strategia complessiva di gestione, su scala nazionale, del sistema dei servizi educativi e formativi del Paese, con un coinvolgimento attivo di tutti gli attori responsabili, *in primis* degli stessi educatori e pedagogisti che, in quanto professionisti, non devono ritenersi esentati da tale impegno e responsabilità.

4. Riferimenti bibliografici

Baldacci M., *Il realismo e la ricerca pedagogica*, in E. Corbi & S. Oliverio (eds.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, pp. 81-90.

Biesta G.J.J., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder and London 2010.

Bourdoncle R., *Note de synthèse: La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*, in «Revue française de pédagogie», 94 (1991), pp. 73-91.

Calaprice S., *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Cambi F. (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Unicopli, Milano 2004.

Id. (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2005.

Cambi F. & E. Frauenfelder (eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

Chaiklin S. & Lave J. (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

Chello F., *I servizi educativi non formali*, in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, UTET Università, Milano 2024, pp. 287-325.

Colicchi E. (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici*, Unicopli, Milano 2004.

Ead., *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli 2011.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M. & Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Corbi E. & Perillo P. (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014.

Corbi E. & Perillo P., *L'educazione in scacco, la coscienza del limit*e, in «Rassegna di pedagogia», LXXVIII, 1-2 (2020), pp. 23-36.

Corbi E., Perillo P. & Chello F. (eds.), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

Corbi E., Perillo P. & Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, UTET Università, Milano 2024.

De Bartolomeis F., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

Deiana S., *Studio introduttivo. La figura professionale del pedagogista. Appunti per l'identificazione ed il riconoscimento*, in Id. (ed.), *Pedagogisti e pedagogiste tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scienza pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 17-61.

Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1949.

Id., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione* (1931-1933), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1961.

Id., *Logica. Teoria dell'indagine* (1938), trad. it. Einaudi, Torino 1974.

Dewey J. & Bentley A.F., *Conoscenza e transazione* (1949), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1974.

Dubar C. & Tripier P., *Sociologies des professions*, Armand Colin, Paris 2005.

Fasan G., *La nuova professionalità dell'educatore. Un'analisi storico-comparativa*, in «Pedagogia oggi», 2 (2024), pp. 282-289.

Foucault M., *Microfisica del potere* (1977), trad. it. Einaudi, Torino, 1994.

Frabboni F., *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo 1989.

Garrison J., Öhman J. & Östman L., *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*, Bloomsbury Publishing, London 2022.

Hoyle E., *Professionalization and Deprofessionalization in Education, in Professional Development of Teachers*, in E. Hoyle & J. Megarry (eds.), *World Yearbook of Education*, Kogan Page, London 1980, pp. 42-54.

Iori V. (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.

Ead., *Educatori e Pedagogisti: una complessa storia professionale*, in S. Fioretti - P. Sposetti - G. Szpunar (eds.), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. pp. 71-84.

Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), trad. it. Einaudi, Torino 1976.

Lave J. & Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), trad. it. Erickson, Trento 2006.

Marrou H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità* (1948), trad. it. Studium, Roma 1971.

Massa R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

Milani P. & Zoletto D. (eds.), *L'agire sociopedagogico. Manuale per l'educatore*, Scholé, Brescia 2026.

Palmieri C., *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario* professionale e cura dell'esperienza educativa, FrancoAngeli, Milano 2018.

Ead., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Perillo P., *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012.

Id., *L'approccio educativo transazionale*, in E. Corbi & P. Perillo (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà"*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, pp. 27-39.

Id., *L'educatore professionale socio-pedagogico. Questioni di pedagogia professionale*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2026.

Premoli S., *Pedagogista*, in D. Simeone (ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, pp. 270-275.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Dedalo, Bari 1993.

Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), trad. it. FrancoAngeli, Milano 2006.

Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (1998), trad. it. Feltrinelli, Milano 2009.

SIPed, *Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti*, in «Pedagogia oggi», 2 (2017), numero monografico.

SIPed, *Educatori e Pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali*, in «Pedagogia oggi», 2 (2022), numero monografico.

Striano M., *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

Striano M., Melacarne C. & Oliverio S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Editrice Morcelliana, Brescia 2018.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.

Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (2002), trad. it. Guerini e Associati, Milano 2007.

Zago G. (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017.