

Disorientamento, diversità e dialogo: primi risultati di una ricerca sui laureati in discipline pedagogiche

Disorientation, diversity and dialogue: initial findings from a study on graduates in educational master's degree

Gabriele Greggio, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Silvia Luraschi, Università degli Studi di Milano Bicocca.

Laura Formenti, Università degli Studi di Milano Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

Negli ultimi trent'anni le professioni educative e pedagogiche in Italia hanno conosciuto un profondo processo di ridefinizione normativa e identitaria, culminato con la Legge 55/2024 che distingue i profili di educatore e pedagogo. La ricerca, sviluppata in una cornice sistemica e post-qualitativa, ha indagato le transizioni dei laureati magistrali in discipline pedagogiche attraverso interviste e percorsi di ricerca cooperativa, coinvolgendo datori di lavoro, professionisti, accademici e studenti. I risultati evidenziano una forte discontinuità tra formazione universitaria e contesti occupazionali, percorsi non lineari di accesso alla professione e un diffuso disorientamento che, lungi dall'essere deficit, rappresenta un potenziale formativo e trasformativo. Il pedagogo emerge come figura in costruzione, collocata tra sapere riflessivo e pratica situata, mentre l'università è chiamata a ripensare il proprio ruolo nella co-costruzione di identità professionali critiche, dialogiche e socialmente impegnate.

ENGLISH ABSTRACT

Over the past three decades, educational and pedagogical professions in Italy have undergone a profound process of normative and identity redefinition, culminating in Law 55/2024, which formally distinguishes the roles of educator and pedagogue. This study, framed within a systemic and post-qualitative perspective, investigates the transitions of master's graduates in pedagogical disciplines through interviews and cooperative research processes involving employers, professionals, academics, and students. Findings reveal a marked discontinuity between university education and occupational contexts, with non-linear career paths and widespread disorientation that, rather than a deficit, emerges as a generative and transformative potential. The pedagogue appears as a profession still in the making—positioned between reflective knowledge and situated practice—while universities are called to rethink their role in the co-construction of critical, dialogical, and socially engaged professional identities.

Introduzione: uno scenario disorientante

Negli ultimi trent'anni, le professioni educative e pedagogiche in Italia hanno vissuto profonde trasformazioni (Del Gobbo & Federighi, 2021; Premoli, 2025). La riforma universitaria, con l'avvio delle lauree magistrali in Scienze pedagogiche, ha introdotto una distinzione tra primo e secondo livello che si riflette anche nelle professioni educative. La definizione del/della pedagogo come figura apicale inizia così a legarsi a un titolo di studio specialistico e specifico.

Autore per la Corrispondenza: Gabriele Greggio, Università degli Studi di Milano Bicocca; Silvia Luraschi, Università degli Studi di Milano Bicocca; Laura Formenti, Università degli Studi di Milano Bicocca.

E-mail: gabriele.greggio@unimib.it; silvia.luraschi@unimib.it; laura.formenti@unimib.it

A questo corrisponde o dovrebbe corrispondere un'evoluzione della professione nei servizi educativi e formativi, sociali, sanitari e aziendali che riconosca la specificità della formazione di base e la rilanci in termini di riconoscimento, *employability*, formazione continua e carriera.

Il legislatore inizia a prendere atto dei cambiamenti con la Legge 205/2017, che presenta una distinzione tra educatori e pedagogisti (artt. 594-595). Un ulteriore passaggio è la Legge 55/2024 che ratifica i due livelli di professionalità istituendo albi distinti, con un iter ancora in corso. Possono registrarsi all'albo come pedagogisti le persone laureate in discipline pedagogiche (LM-50, LM-57, LM-85, LM-93), con laurea quadriennale v.o. in Scienze dell'Educazione o in Pedagogia e – in deroga alla norma - i lavoratori senza titolo ma con lunga esperienza nel ruolo.

Una fitta interlocuzione tra mondo politico e società civile (università, associazioni professionali, enti e reti) ha consentito di rappresentare nella legge 55 la varietà di funzioni e contesti in cui i pedagogisti sono titolati a operare (art.1) e la molteplicità di situazioni professionali, nate in pochi decenni e destinate a evolvere ulteriormente. Il contesto, tuttavia, evolve più lentamente e l'ingresso nella professione per i laureati magistrali non è affatto lineare. Il mondo dei servizi, in particolare, segue meccanismi di ingresso e carriera che appaiono indipendenti dal sistema dei titoli accademici e dalle normative nazionali.

In questo scenario complesso e in divenire, i laureati magistrali si trovano disorientati tra offerte di lavoro prevalentemente di primo livello e aspettative deluse. Qual è il ruolo dell'università in questa transizione? La nostra ricerca (1) ha indagato i percorsi di transizione in uscita delle persone laureate in materie pedagogiche. In una precedente revisione bibliografica (Formenti et al., 2024) abbiamo identificato i diversi attori che interagiscono in questo processo: studenti e studentesse, neolaureati/e, istituzioni accademiche, datori di lavoro, professionisti esperti e politici. Tutti agiscono nelle varie fasi di transizione e dunque hanno una parte di responsabilità (Cheng et al., 2022) nel percorso di professionalizzazione delle figure educative di secondo livello. Utilizzando un approccio sistemico (Formenti, 2017; Galimberti, 2024), abbiamo esplorato le rappresentazioni dei diversi stakeholder per comprendere meglio le dinamiche dei processi di transizione, le molteplicità di traiettorie e il ruolo dell'università.

Le transizioni verso e dentro: una rilettura critica

A partire dagli anni Novanta, gli studi sulla transizione tra università e lavoro hanno insistito sul concetto chiave dell'*employability*, che viene intesa in questo progetto non nella sua accezione economicista, ma in senso pedagogico come capacità di muoversi nel mondo del lavoro (Fedeli, Boffo e Melacarne, 2019). Un'analisi critica della letteratura (Formenti et al., 2024) ha preso in esame le ricerche che si oppongono alle rappresentazioni lineari, riduttive e individualiste dell'*employability*, sintetizzabili in quattro *storylines* alternative, che propongono interpretazioni più articolate e sistemiche, utili per orientare future ricerche.

Employability come variabile sistemica

In una prospettiva sistemica e relazionale, l'employability è il prodotto di dinamiche sociali, culturali e politiche specifiche dei contesti. Se il discorso egemonico la rappresenta come un insieme di abilità individuali, esito della formazione e del supporto offerto dall'università, trascura però i fattori ambientali e culturali (Cheng et al., 2022), le disuguaglianze socioeconomiche, che incidono sul capitale sociale e culturale e quindi sulle opportunità di successo, e il fatto che le iniziative accademiche (microcredenziali, progetti interdisciplinari, scambi internazionali) restano spesso inaccessibili agli studenti svantaggiati, perpetuando meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze (Hora et al., 2018).

Employability come processo

Le prospettive *possessional* (centrata sulle competenze possedute dal laureato) e *positional* (centrata sul capitale sociale e sulla reputazione) dominano la letteratura (Divan et al., 2019), mentre la prospettiva di processo vede la transizione al lavoro come costruzione identitaria complessa, continua, che richiede una costante messa in campo e revisione delle conoscenze e competenze apprese, in un'ottica di apprendimento permanente, che contempla anche azioni di co-progettazione e di supporto post-laurea.

Ruoli e responsabilità dell'employability

Se il modello *possessional* concentra la responsabilità sull'università, riducendo gli studenti a "consumatori dell'offerta formativa", quello posizionale alimenta logiche di marketing e aspettative irrealistiche. Il mondo politico, scaricando sulle università la responsabilità dell'employability (ad es., valutandole per questo), misconosce gli ostacoli e i fallimenti del mercato e delle politiche del lavoro. In una prospettiva sistemica, datori di lavoro e *policy makers* sono co-responsabili (Cheng et al., 2022).

Contestualizzare l'employability

L'employability varia con i contesti e le famiglie professionali. Nei paesi anglofoni domina l'enfasi sulla flessibilità e le competenze trasversali; in quelli Europei centro-settentrionali, la valorizzazione delle competenze tecniche mentre nei paesi mediterranei c'è variabilità (Sin et al., 2019). Ogni settore disciplinare/professionale ha le sue specificità. Ad esempio, Bennett (2019) evidenzia le differenze tra corsi ingegneristici e artistici nelle rappresentazioni e nelle azioni dell'employability.

Nello studio qui presentato, le 4 *storyline* hanno ispirato un'attenzione per la complessità della transizione, vista non solo come traiettoria individuale più o meno di successo, ma come l'esito (incerto) di processi non lineari e pressioni sistemiche, culturali e socioeconomiche agite da diversi attori sociali. Nell'ottica del "fare transizione" (*doing transitions*, v. Stauber, Walther & Settersten, 2022), la costruzione dell'identità professionale evolve nell'interazione con contesti materiali e simbolici, aspettative cosce e inconse, agite dagli attori solo in parte strategicamente e consapevolmente. Diventa pertanto interessante coinvolgere diversi protagonisti in una riflessione collettiva e critica sui

processi di transizione post-laurea, anche nell'ottica pedagogica di una formazione liberante.

Metodologia: un modello complesso

La ricerca si è avvalsa di una cornice pragmatica, con un approccio post-qualitativo (Lather & St. Pierre, 2013) e trasformativo (Formenti, 2017) realizzato attraverso due processi paralleli di generazione dei dati: interviste e incontri di ricerca cooperativa. In entrambi erano previste quattro fasi: l'esplorazione dell'esperienza dei partecipanti in relazione alla transizione; la rappresentazione estetica di un immaginario intorno alla figura del pedagogo; la teorizzazione condivisa attraverso il confronto con l'intervistatore o con il gruppo; infine, la definizione di alcune azioni concrete da riportare ai propri contesti. Con questo modello sono state realizzate 15 interviste semi strutturate e tre cicli di ricerca cooperativa con 3 gruppi diversi.

Interviste

Le interviste, svolte tra febbraio e maggio 2025 in Lombardia, hanno coinvolto datori di lavoro, professionisti di livello apicale con lunga esperienza nei servizi (almeno 15 anni) e rappresentanti delle istituzioni accademiche e politiche:

- Sette responsabili d'area (quattro donne / tre uomini) in cooperative del terzo settore (progettazione, risorse umane, coordinamento).
- Quattro dirigenti (uomini) di un consorzio pubblico, una fondazione, due cooperative del terzo settore.
- Due pedagogisti (uomo/donna) con lunga esperienza di supervisione e consulenza, collaboratori esterni in università.
- Un assessore (uomo) con lunga esperienza dirigenziale in enti del terzo settore.
- Un docente universitario (uomo) esperto di supervisione e coordinamento pedagogico.

L'analisi delle interviste ha seguito un approccio *grounded* che prevede la costruzione delle categorie a partire dai dati (Tarozzi, 2008); in questa prima analisi si è deciso di ridurre il campo a tre macrocategorie:

- Pedagogo: figura professionale, funzioni, competenze.
- Transizione: criticità, opportunità, esperienze.
- Relazioni tra stakeholder: divergenze, problemi, possibili azioni congiunte.

Ricerca cooperativa

Sono stati realizzati tre cicli di tre incontri ad adesione volontaria con tre gruppi: due di Scienze Pedagogiche (LM-85) e uno di Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (LM-57). Su 17 partecipanti complessivi, un solo maschio: il genere femminile infatti prevale sia tra le persone iscritte ai corsi di laurea sia tra le professioniste impiegate nel settore, una questione che non possiamo trattare in queste pagine ma cruciale in una riflessione complessiva sulla professione. Il campione presenta una grande eterogeneità di traiettorie che s'intrecciano tra loro creando sovrapposizioni. La stessa persona è dunque compresa in più di una delle seguenti categorie.

Su 17:

- 12 lavorano o hanno lavorato in ambito educativo;
- 7 provengono da una laurea di primo livello non educativa;
- 3 da carriere professionali non afferenti al settore educativo;
- 2 non hanno esperienze lavorative pregresse;
- 1 ha trovato lavoro in ambito non educativo durante il percorso.

Il metodo proposto (Heron, 1996; Formenti, 2017) ha una finalità generativa e trasformativa: parte dall'esperienza e costruisce conoscenze insieme ai partecipanti in uno spazio esplorativo-abduttivo (Bateson, 1984; Scardicchio, 2021), il più possibile libero da aspettative di performance e valutazione. Il canovaccio che ha guidato il primo incontro è stato costruito a tavolino ma poi adattato ai tre gruppi, accogliendo racconti, istanze inaspettate e occasioni non previste dalla traccia. L'adesione volontaria e la necessità di adeguare gli orari agli impegni accademici dei/le partecipanti ha portato a una composizione aleatoria dei gruppi, che non possono essere considerati rappresentativi dell'intera popolazione studentesca. Tuttavia, l'eterogeneità della composizione e delle storie e rappresentazioni generate nelle diverse sessioni offre un quadro variegato e interessante in un'ottica esplorativa e generativa, come hanno affermato le stesse partecipanti.

Risultati

La ricerca ha generato un corpus ampio e variegato di dati qualitativi. In questa sede ci limitiamo a esporre alcuni temi trasversali che illuminano la transizione dal punto di vista pedagogico come un processo che genera disorientamento, ma (forse proprio per questo) anche un grande potenziale trasformativo attraverso il dialogo e il riconoscimento della diversità e molteplicità delle narrazioni, motivazioni e azioni possibili.

Scelta, pedagogia, motivazione

L'analisi dei risultati mostra che, rispetto ad altre professioni, il/la pedagogo/a non sembra quasi mai attraversare percorsi lineari di accesso e carriera nel ruolo lavorativo. Sia nelle interviste, sia negli incontri di ricerca cooperativa, vengono raccontati percorsi lunghi e contorti, con deviazioni, spinte in avanti e rallentamenti, in un'alternanza tra esperienze formative e professionali spesso non consequenziali. Molti partecipanti hanno iniziato a occuparsi di educazione quasi per caso o per la necessità di trovare un lavoro ritenuto "semplice", di facile accesso. Tuttavia, la decisione di rimanere nel settore e specializzarsi sul secondo livello viene ricondotta a una scelta profonda, mossa non tanto dalle opportunità di un mercato del lavoro (che vedremo essere alquanto povero), ma da una ricerca esistenziale.

Uno dei cicli di ricerca si è aperto con la testimonianza di Federica (2), studentessa al primo anno di Scienze Pedagogiche con carriera pregressa nel settore della comunicazione:

Ho iniziato a lavorare in un settore che non mi diceva molto, ma che mi faceva lavorare. Quest'ambito mi ha un po' intrappolato. Sono cresciuta e si guadagna. [...] Finalmente (dico io)

con il Covid ho fatto tanta cassa integrazione e ho avuto modo di riflettere su come stava andando la mia vita. Mi sono accorta che stava andando in una direzione che non era la mia. [...] Non voglio che mio figlio cresca vedendo che sua madre si è accontentata di una vita che non era la sua.

Chi invece arriva da esperienze professionali in ambito educativo cerca nello studio della pedagogia quel livello di approfondimento che consente di affrontare la quotidianità di contesti sperimentati come appiattiti sulla dimensione pratica ed emergenziale, mentre avrebbero bisogno di tempi e spazi di rielaborazione riflessiva. In altre parole: cercano in università quello che non trovano nell'ambiente di lavoro. La crescita professionale si nutre con la costruzione di senso del proprio lavoro, con la messa in discussione dei modelli predefiniti e la ricerca costante di nuove possibilità. Il sapere pedagogico è dunque un alimento necessario per mantenere viva la motivazione che consente di rimanere a lavorare in contesti difficili.

Un esempio è il percorso di Lorenzo, che durante gli studi in lettere ha iniziato a lavorare come educatore, successivamente ha frequentato seminari di consulenza pedagogica e solo dopo molti anni di lavoro come coordinatore si è iscritto alla laurea magistrale. Riguardo al sapere pedagogico, afferma che

è stato quello che mi ha permesso di dare senso al lavoro educativo, mi ha permesso di imparare da quello che facevo e non solo, anche di ottimizzare le energie, di non portarmi il lavoro a casa [...]. Penso che questo sia la forza di un pedagogo all'interno di un'organizzazione: continuare a lavorare e non perdersi la sua specifica perché altrimenti rischi di non portare quella che è la forza del sapere che hai acquisito. E quindi poi di omologarti, magari ad altre figure che risultano anche più forti, con dei contorni più definiti.

La pedagogia è dunque il fondamento della professione, che permette di muoversi nella complessità delle vicende e sopportare il disagio che si affronta. Secondo due persone intervistate questo sapere, tuttavia, se slegato dai contesti, può portare a un'eccessiva intellettualizzazione e avere l'effetto opposto, ovvero far perdere la motivazione quando la persona laureata si scontra con le difficili realtà del lavoro sul campo. Questo tema è stato riscontrato anche da alcune studentesse nei gruppi, che hanno avvertito in alcuni insegnamenti un profondo distacco dai contesti reali.

Roberto, oggi assessore, ma con lunga esperienza nel coordinamento pedagogico, afferma:

La mia sensazione è che l'aumento dell'intellettualizzazione abbia portato [...] molti elementi positivi, ma al tempo stesso abbia forse avuto un ruolo negativo sulla motivazione e sul coinvolgimento di alcuni operatori. [...] c'è una generazione di educatori che si è formata sul campo. [...] Perché al lavoro educativo, in mancanza di percorsi di formazione, ci si è arrivati anche molto attraverso percorsi inquieti delle persone; quindi, sicuramente abbiamo un patrimonio di esperienze educative di educatori che [...] che sono arrivati alla professione educativa in modo non lineare e che va valorizzata, conservata e non si può disperdere.

Come valorizzare l'avvicendamento e la compresenza tra generazioni diverse, quelle che hanno avviato la professione nel passato e quelle che oggi affrontano il percorso di

laurea magistrale, nel quale convivono operatori maturi in cerca di nuove possibilità e rimotivazione, forse di opportunità di carriera, e giovani che vivono per la prima volta l'ingresso nel mondo del lavoro educativo e sentono lo scollamento tra alcuni aspetti della proposta formativa universitaria e la realtà? Diversità e dialogo sono le dimensioni di un ripensamento possibile dello spazio di apprendimento in università.

Generazioni, generi e retribuzioni

Tutte le persone intervistate riportano che in passato si iniziava a fare l'educatore senza necessità di alcun titolo e spesso da percorsi differenti. Era poi l'esperienza maturata all'interno di un ente che permetteva il passaggio a funzioni di secondo livello. Si trattava di conoscere a fondo il servizio, sapersi muovere nelle relazioni con gli utenti, l'equipe, i partner territoriali, soprattutto avere instaurato un rapporto di fiducia con la dirigenza. Alberto, supervisore esperto in tutela minori, riporta dalla sua prospettiva trasversale a molti servizi l'importanza di questa fiducia, soprattutto in relazione alla capacità gestionale, direttamente legata all'esperienza più che al titolo:

È la cooperativa che dice "sei pronto per fare il coordinatore". [...] Ormai i servizi del sistema minori sono gestiti da cooperative in appalto dai Comuni. E un coordinatore [...] ha una funzione fondamentale nel tenere i rapporti tra la cooperativa e il committente. Quindi [...] siccome è una funzione che mette a repentaglio rapporti economici, anche importantissimi, non è tanto interessante che titoli hai, è interessante che lavori bene. È fondamentale che tu funzioni. È fondamentale che non ci ficchiamo nei pasticci con chi ci paga. [...] Questo è quello che succede, quindi il titolo non è un elemento dirimente, è più dirimente il fatto che il contesto ti riconosca che tu sai fare delle cose.

Le studentesse che hanno lavorato o lavorano come educatrici riportano la percezione di una grande distanza (di linguaggio, di cultura educativa) rispetto agli educatori e coordinatori più grandi, formati prima delle riforme, provenienti da percorsi di studio psicologici o sociologici (o privi di titolo accademico), che occupano i pochi posti apicali disponibili nei servizi. I passaggi di carriera sono limitati: mentre c'è una grave carenza di personale educativo di primo livello, sul coordinamento dei servizi spesso non vi è alcuna offerta. Molti enti affidano la funzione di coordinamento a educatori con esperienza, senza un corrispettivo riconoscimento di ruolo o economico. Il problema della retribuzione è reale, sia per il primo sia per il secondo livello, e aggravato dalla svalutazione dell'euro e dalla disparità di genere. Le offerte per gli educatori maschi sono più ampie e frequenti, le carriere risentano ancora di un modello patriarcale.

Marcello, unico maschio negli incontri di gruppo, riporta alcuni privilegi vissuti nella sua vita di cittadino, studente ed educatore:

Come uomo, maschio e bianco, mi rendo conto di essere un privilegiato qui in università. Per la città posso muovermi liberamente, non ho mai dovuto pensare se i miei spostamenti fossero sicuri come deve fare una ragazza. Da educatore ho lavorato e vivo in una zona periferica, ma non mi sono mai sentito in pericolo. Questo mi libera da un carico mentale che so avere le mie colleghe. Inoltre, non ho la necessità economica di lavorare per forza per pagarmi gli studi. Posso scegliere se concentrarmi solo nello studio, come sto facendo ora, o se cercare

un'esperienza in un ambito che trovo interessante. So che non tutte le mie colleghe hanno la stessa libertà.

Con uno stipendio da educatore è difficile sostenere un'economia familiare, ma anche individuale. Carlo, dirigente di fondazione e docente a contratto in università, riferisce un paradosso:

Noi [...] ci occupiamo proprio di fragilità e vulnerabilità sociale, [...] ed è assurdo perché [...] gli operatori delle cooperative che con noi collaborano [...] la loro condizione economica non è così distante dalle famiglie di cui si stanno occupando.

Una motivazione che spinge a iscriversi alla laurea magistrale è proprio la speranza di migliorare il curriculum e facilitare così un passaggio di carriera, vuoi verso il coordinamento (sbocco più frequentemente citato), vuoi verso la libera professione come consulente, supervisore o altro. Il titolo di studio non rende questi passaggi automatici, anzi spesso è ignorato dai datori di lavoro. Chi è allora il/la pedagogo/a? Colui/colei che *possiede* il titolo o che si trova concretamente a svolgere funzioni di secondo livello in ambito educativo? L'identità nasce dall'azione, l'approccio del *doing transitions* conferma che le competenze individuali sono solo una piccola parte di un processo intricato, complesso, *entangled* (Wessels et al., 2024).

Essere, fare, riconoscere la professione

Quattro intervistati hanno affermato di non avere idea del profilo del neolaureato in discipline pedagogiche; altri sei hanno fatto riferimento a un'idea stereotipata, di giovane studente poco più che ventenne con pochissima esperienza lavorativa. Eppure i corsi di laurea magistrale presentano alte percentuali di studenti e studentesse maturi, con esperienza professionale e lavoratori. Pensare a uno standard di persona laureata in materie pedagogiche potrebbe essere un errore grave. La differenza tra chi è (secondo la normativa) e chi fa il pedagogo/a, per tre dei nostri intervistati è molto labile e può sfociare in un dubbio identitario, come per Pietro:

Io faccio esattamente quello da moltissimi anni, perché la legge dice che il pedagogo/a è una figura apicale, ma poi dice che fa formazione in materie pedagogiche, supervisione in materie pedagogiche, coordinamento dei servizi pedagogici complessi. Allora io penso di essere un pedagogo/a, vediamo se è vero, nel senso che me lo dirà poi il tribunale.

Il problema della definizione della professione è rilevante anche in relazione al rapporto con le altre professionalità che abitano i servizi, più riconosciute e meglio definite, verso le quali si può avvertire una subalternità. Ancora non è chiaro che cosa faccia il/la pedagogo/a; Marta, consulente pedagogica, presenta alcune riflessioni in merito:

La pedagogia ha un valore aggiunto che altre discipline magari non hanno tanto, ma soprattutto non ci riconoscono tanto, perché sembra sempre un po' la disciplina di serie B [...] soprattutto con i colleghi che magari non sanno la differenza perché hanno altre formazioni o perché ancora magari non hanno capito qual è la differenza tra per esempio educativo e

pedagogico, cerco sempre di tracciare un pochino dei confini [...] però c'è un qualcosa che crea una differenza rispetto all'altro e che quel qualcosa ha una dignità, è fondato. E [...] c'è ancora un po' l'idea che l'educatore e il pedagogista lo possono fare tutti.

Il problema sta, per sei dei nostri intervistati, soprattutto nella narrazione attorno alle professioni educative, relegate ai margini e a un ruolo esecutivo oppure circondate da una nuvola di mistero attribuito a un sapere accademico astratto, criptico, distante dai contesti reali. Simone, docente universitario, analizza criticamente un certo tipo di sapere pedagogico che ha caratterizzato l'università (la "fuffa accademica") nel passato, mentre la professione pedagogica contemporanea è stata costruita nei servizi, da quegli educatori diventati poi coordinatori, magari senza titoli. Questo inevitabilmente porta a dei cortocircuiti nella rappresentazione della professione, in quanto la ricerca accademica ha approfondito

una propensione alla ricerca su di sé molto interessante, ma che riguarda l'epistemologia della disciplina, non della professione, no?, e quindi in realtà potrebbe essere veramente una cosa anche nuova. [...] Se a uno psicologo chiedi "che cos'è uno psicologo?", va in crisi anche lui, esattamente come se lo chiedi a un pedagogista, la differenza è che la gente [...] pensa di sapere cos'è uno psicologo, ma non lo sanno realmente definire.

Recuperare il senso politico e antropologico della professione

Malgrado il mancato riconoscimento, il lavoro educativo è indispensabile per la società; troppo spesso, i primi a dimenticarsene sono proprio i pedagogisti. Per Mirella, coordinatrice di servizi per la disabilità, un passo fondamentale nella definizione e nella narrazione della professione è recuperare il senso politico dell'azione educativa.

Intanto mi vien da dire [...] che il nostro lavoro sia un lavoro profondamente politico [...] proprio nel discorso dell'etos, del vedere una società e stare dentro una società che va costruita [...] e che sta cambiando. [Per] recuperare quella sensazione che c'è bisogno di [...] una sinergia rispetto a questo sguardo politico [...]. Lavoriamo con una fetta di mondo che fa più fatica [...] ma saremo io e te prima o poi in altre situazioni, no? Quindi non è che mi occupo di qualcun altro, mi occupo di me [...] come cittadina.

In tre interviste viene evidenziato il tema della giustizia sociale come uno degli obiettivi fondanti della professione. Alberto, supervisore, propone un salto più ampio, affermando che gran parte dei problemi che oggi investono il terzo settore (disinvestimento pubblico, carenza cronica di personale, chiusura dei servizi, aumento delle emergenze sociali) derivano dal fatto che a tutti i livelli si è perso il senso antropologico, culturale, politico e sacro dell'educazione.

Secondo me serve culturalmente e politicamente riappropriarsi del fatto che la questione educativo pedagogica è una questione antropologica [...]. Riappropriarsi del fatto che occuparci della dimensione educativa, [...] significa anche occuparci dell'aria che respiriamo nelle situazioni in cui quell'area non c'è o è asfittica o è inquinata. [...] Mi sono sempre sentito

uno sfigato, che mi occupavo di una questione un po' sfigata dell'umano. Mi sono accorto molto tardi [...] che invece mi occupavo [...] del core business di questo pianeta.

Riaffermare la rilevanza sociale del lavoro educativo, di primo e secondo livello, non può essere disgiunto dal riconoscimento professionale ed economico. L'adeguamento normativo è stato e sarà un passo avanti, ma come afferma Lorenzo, coordinatore pedagogico, ancora troppo spesso questa professione è considerata ai limiti del lavoro volontario:

E i politici devono capire che dietro ci sta una ricchezza, un patrimonio di conoscenze e di pratiche notevole che va ovviamente sostenuto, valorizzato [...] interrogarsi sul perché di questa cronica, ormai cronica mancanza di educatori. E che il lavoro educativo è di una complessità notevole e quindi va valorizzato da tanti punti di vista, ovviamente da quello contrattuale, economico, ma anche della dignità culturale, sociale. Insomma su questo ci dobbiamo battere tutti [...] non deve essere più un lavoro che si fa per missione.

Ripensare al ruolo dell'università

Alla domanda sulle azioni concrete che i vari attori coinvolti possono fare, tutti gli intervistati hanno affermato la necessità di un maggiore investimento pubblico e della collaborazione tra le organizzazioni di lavoratori e datoriali (sindacati, ordine, cooperative...). Anche l'università ha una responsabilità nel cercare di ricucire la frattura tra i coordinatori pedagogici cresciuti sul campo e le nuove generazioni, forse proprio all'interno dei corsi di laurea magistrale. Per Alice, coordinatrice pedagogica, la presenza di testimonianze dirette durante i corsi è un elemento essenziale. Per studenti e studentesse è importante infatti avere consapevolezza della realtà lavorativa e delle difficoltà nella transizione, compreso l'inevitabile spiazzamento:

Ci sono elementi comuni che vengono insegnati in università, però tanto poi si gioca anche in quel sapere situato che per conoscerlo lo devi un po' vivere, allora questa cosa spiazza, ha spiazzato anche me... Serve creare anche delle modalità perché questa cosa [...] venga considerata fisiologica e non un difetto di chi arriva dal mondo dello studio universitario, perché [...] non penso che questo gap possa totalmente essere eluso.

Se il testimone, però, non ha riflettuto su questa complessità e non propone un dialogo autentico, disarmato, c'è il rischio che l'incontro sia ancor più disorientante. Dal lato dei docenti, Simone, professore ordinario, afferma che è necessario ricondurre e in parte rifondare l'epistemologia della disciplina sulla base delle pratiche maturate sul campo. Una proposta pragmatica e situata, coerente con gli sviluppi più recenti nell'apprendimento trasformativo. Un'opportunità di riflessione e di contributo alla professione che non appare consueta, oggi, nel mondo del lavoro.

L'ordine andrà accompagnato. La pedagogia accademica deve fare [...] un cambiamento più netto per dare un contributo su questioni fondamentali, appunto epistemologia professionale, un linguaggio specifico [...] che dia forza a questi professionisti, una riflessione sull'etica

deontologica [...] Questo apre un campo di ricerca, di proposta molto interessante [...], facciamo quello che non han fatto gli altri, facciamolo meglio e facciamo bene.

Conclusioni

Il confronto tra attori diversi e la moltiplicazione degli sguardi derivante dalla metodologia adottata ha consentito di dare voce alla diversità, di avanzare critiche all'istituzione universitaria e al mondo del terzo settore, di evidenziare le ambivalenze e incongruenze insite nell'esperienza lavorativa di una larga parte dei nostri studenti. In altre parole, di legittimare il disorientamento e dargli spazio nella riflessione sull'*employability*, non come problema del singolo (eventualmente da risolvere con servizi e azioni compensative), ma come dimensione strutturale della realtà contemporanea, alla quale rispondere innalzando il livello di riflessività.

Il nostro studio si situa in un contesto universitario fortemente orientato al successo formativo, che porta le studentesse (come ci hanno raccontato) a un atteggiamento funzionale al superamento degli esami nel più breve tempo possibile, che ostacola di fatto la riflessività critica. L'accelerazione e la performatività che caratterizzano il nostro tempo generano vissuti ansiogeni e individualistici. In assenza di luoghi nei quali mettere a fuoco il disorientamento, diventa difficile poterlo trasformare in occasione di apprendimento e di emancipazione.

Le riflessioni sulla transizione – in realtà, sulle molteplici forme delle transizioni, a più livelli - tra università e lavoro sono presenti nel corso di studi, che attiva laboratori, tirocini, incontri con testimoni che presentano la loro esperienza personale e professionale. Tuttavia, segnalano i nostri co-ricercatori e ricercatrici, i dispositivi formativi creati dall'università sono poco efficaci nel generare dialogo e confronto tra pari. I percorsi e occasioni di orientamento sono raccontati dalle studentesse come prevalentemente istruttivi, vissuti in modo competitivo e volti all'aspettativa di diradare il disorientamento invece di legittimarlo. La diversità delle esperienze e traiettorie individuali è ancora poco riconosciuta dal sistema.

Inoltre, il confronto libero, informale, lasciato alla libera iniziativa degli studenti, risulta quasi scomparso: se l'obiettivo è laurearsi nel più breve tempo possibile, l'investimento di tempo ed energie richiesto per potersi incontrare e dialogare distoglie dall'obiettivo e non garantisce l'acquisizione di competenze chiare e direttamente spendibili richiesta dal mantra dell'*employability*.

In questo senso, il metodo di ricerca cooperativa si è rivelato utile nell'offrire la possibilità di esplorare le transizioni in modo dialogico, critico e creativo, facendo emergere bisogni e desideri anche grazie all'uso di linguaggi narrativi ed estetici e al clima informale. Le pratiche di ricerca partecipativa si fondano sulla condivisione delle aspettative e sull'esplicitazione dei pregiudizi, per favorire una comunicazione circolare e non gerarchica nella quale tutti si riconoscono portatori di sapere ed "esperti di sé". Le partecipanti hanno contribuito con le proprie esperienze, rappresentazioni, teorie e pratiche a esplorare temi per loro rilevanti, non prefissati. Il dialogo ha consentito di superare l'asimmetria di potere tra ricercatori e partecipanti. Non lo diamo per scontato: costruire un clima di fiducia e autenticità, nel quale le persone possano mostrarsi nella

propria intelligenza umana, unendo dimensione personale e professionale, è una sfida nel contesto universitario, dove individualismo e competizione dominano. In questo senso, la riflessione comune è diventata occasione di apprendimento reciproco e di ampliamento del sapere attraverso il confronto tra prospettive diverse. Il disorientamento è stato abbracciato, condiviso, ricondotto a responsabilità collettive e non solo individuali. Ciascuno ha potuto riflettere sul proprio posizionamento e – forse – rafforzare la capacità di navigare l'incertezza.

Note

- (1) Questa ricerca è stata sviluppata nell'ambito del Progetto REMPLOY: Reconsidering Graduate Employability: Educational Pathways for Transitions to Work I PRIN-PNRR Project (2022LTZX-NA)
- (2) I nomi sono di fantasia per garantire la privacy.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Bennett, D. (2019). Graduate employability and higher education: past, present and future. *HERDSA Review of Higher Education*, 5, 31-61.
- Cheng, M., Adekola, O., Albia, J., & Cai, S. (2022). Employability in higher education: a review of key stakeholders' perspectives. *Higher Education Evaluation and Development*, 16(1), 16–31.
- Divan, A., Knight, E., Bennett, D., & Bell, K. (2019). Marketing graduate employability: understanding the tensions between institutional practice and external messaging. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), 485–499.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress.
- Fedeli, M., Boffo, V., & Melacarne C. (2019). Editors' note. Fostering employability in adult and higher education: an international perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 163, 7-9.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione: un modello complesso*. Cortina.
- Formenti, L., Castiglioni, M., Galimberti, A., Greggio, G. (2024). A critical review of graduates "employability": theoretical perspectives and pedagogical issues. *LLL*, 22(45), 44-59.
- Galimberti, A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione: Contesti, confini, paradossi*. Franco Angeli.
- Heron, J. (1996). *Co-Operative Inquiry: Research into the Human Condition*. SAGE.
- Hora, M. T., Benbow, R. J., & Smolarek, B. B. (2018). Re-thinking soft skills and student employability: a new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(6), 30–37.
- Lather, P., & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 629-633.
- Scardicchio, A. C. (2021). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Franco Angeli.
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2019). Accepting employability as a purpose of higher education? Academics' perceptions and practices. *Studies in Higher Education*, 44(6), 920–931.

Stauber, B., Walther, A. & Settersten, R. (2022). *Doing transitions in the life course: Processes and practices*. Springer Nature.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.

Vitale, A. (2012). *Metodologie trasformative. Lavorare con operatori e famiglie nei servizi educativi*. Guerini.

Wessels, K. R., Bakker, C., Wals, A. E., & Lengkeek, G. (2024). Rethinking pedagogy in the face of complex societal challenges: Helpful perspectives for teaching the entangled student. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(3), 759-776.