

Lineamenti teorico-metodologici della ricerca Recognise. Riconoscere le professioni educative nell'orizzonte di una tassonomia

Theoretical and methodological framework of the Recognise research. Recognising educational professions within the horizon of a taxonomy

Valentina Meneghel, Università Cattolica del Sacro Cuore.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo propone una disamina in ordine alla configurazione attuale delle professionalità educative, pedagogiche e formative non-teaching, evidenziandone la natura complessa, plurale, ibrida e in continua trasformazione. Muovendo da una prima ricognizione storico-normativa, si individuano i limiti potenziali degli attuali sistemi di classificazione (ISTAT, INAPP, UniTo, ESCO). La ricerca Recognise. Skills builders for the community well-being avanza un approccio tassonomico, inteso come living framework, capace di rendere visibili le risorse pedagogiche sommerse e di sostenere processi di riconoscimento sociale delle professioni educative fondati sulla complessità, sull'interoperabilità semantica e sulla centralità delle competenze al fine di rafforzarne l'attrattività strutturale.

ENGLISH ABSTRACT

The essay offers an analysis of the current configuration of educational, pedagogical and non-teaching formative professions, highlighting their complex, plural, hybrid, and continuously evolving nature. Starting from an initial historical and regulatory overview, it identifies the potential limitations of existing classification systems (ISTAT, INAPP, UniTo, ESCO). The study Recognise. Skills builders for the community well-being advances a taxonomic approach conceived as a living framework, capable of making visible the submerged pedagogical resources and supporting processes of social recognition of educational professions grounded in complexity, semantic interoperability and the centrality of competences, with the aim of strengthening their structural attractiveness.

Introduzione

Nel vasto arcipelago delle professionalità educative, pedagogiche, formative *non-teaching* (Del Gobbo & Federighi, 2021), proprio del contesto italiano, è possibile rinvenire una tensione irrisolta tra un’"elevata densità relazionale", di cui tali professioni sono foriere, e un'attribuzione di valore sociale a cui non corrisponde la stessa densità. Assumendo la cifra etico-politica (Bertolini, 2003) connotante le professionalità in questione e, al contempo, l'intermittenza di talune politiche pubbliche che progressivamente ne hanno indebolito il posizionamento socio-economico, come osserva Cegolon, tali professionalità "sono generalmente guidat[e] da sincera passione per il proprio lavoro.

È venuto a mancare però il riconoscimento [...] della professione a motivo della persistenza di ipoteche culturali che condizionano la concezione [stessa] del lavoro" (Cegolon, 2024, p. 51).

In altre parole, la "cura educativa" impegnata per l'alterità (Malavasi, 2012), esige uno statuto definito, continuità d'azione e condizioni lavorative dignitose per potersi esplicare compiutamente. La violazione di queste premesse innesca, non a caso, il fenomeno dell'esodo dal lavoro educativo (Animazione Sociale, 2023), un processo complesso che ha da essere letto nell'intreccio inestricabile di diversi fattori. In questa sede se ne considerano due, l'uno di natura storica, l'altro di natura terminologica.

L'indagine storica, necessaria per decifrare l'odierna "invisibilità" del lavoro educativo (Corbucci et al., 2021) rimanda a processi di lunga durata ostacolanti un univoco riconoscimento normativo. Assumendo gli studi di Zago (2005, 2017, 2023), essi mostrano come a partire dal dopoguerra i processi di istituzionalizzazione siano stati attraversati tanto da disomogeneità territoriali quanto da una dilatazione dei confini educativi dell'extra-scuola. Si consideri che il tentativo di fuoriuscire da un'"afasia categoriale", incidente sull'immaginario professionale, si attestava già dai primi anni '50 mediante le istanze di riconoscimento giuridico e di formazione specifica, avanzate dalla prima *Associazione Nazionale degli Educatori per la Gioventù Disadattata* (ANEgid). Su questa scia, l'analisi di Fasan (2019) rileva come nel secondo Novecento ad acuire le complessità ostacolanti una costruzione unitaria, riconoscibile e normata delle professionalità educative sia la combinazione tra "frammentazione delle esperienze extrascolastiche sul territorio, espansione dei luoghi d'intervento [...], percorsi di deistituzionalizzazione" (p. 78) a cui ha fatto seguito una mobilitazione *bottom-up*, diffusa ma frammentaria, protesa alla definizione del profilo professionale.

L'assetto storico pone in evidenza il campo multiforme e mutevole a cui tali professioni sono soggette, risentendo al suo interno dell'ombra, ancora latente, di una "dicotomia professionale" che vede il profilo dell'educatore dividersi tra i settori sociale e sanitario, ravvisando "il problema di far convivere [...] due figure in strutture in cui sono previste entrambe" (Cegolon, 2024, p. 58).

Si consideri inoltre il fattore terminologico attinente alle professioni educative i cui contesti d'azione eterogenei e vivaci riflettono le plurime denominazioni connotanti tali figure educative, pedagogiche, formative *non-teaching*.

A titolo emblematico, si pensi ai risultati della ricerca, commissionata dall'allora Ministero della Solidarietà Sociale, mirata al processo di sistematizzazione delle professioni sociali in osservanza della *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* (L. 328/2000), confluita nel Rapporto titolato "*Il lavoro nel settore dei servizi sociali e le professioni sociali*", curato da FORMEZ e pubblicato nel 2009. Dall'analisi di talune norme riferite al profilo "educatore" sono emerse 154 figure riconducibili a 19 differenti denominazioni che, pur scontando la contingenza temporale, pongono in evidenza una proliferazione nominale di lungo corso (p. 25). Se quest'ultima non può dirsi scea da ambiguità terminologiche, esse appaiono in tempi odierni amplificate da un incremento della domanda di figure professionali del settore educativo (Premoli, 2024) in risposta a fenomeni di seguito appena accennati.

- La crescente richiesta di attività e interventi formativi *non-teaching*, come nel caso della consulenza personalizzata in ordine ai servizi per l'orientamento al lavoro (Iannis, 2021).
- I meccanismi di mobilità occupazionale riconducibili al lavoro in cooperative, dove al crescere del capitale formativo, diminuisce la tenuta di tale settore, in altre parole “chi possiede un livello di istruzione più basso [presta servizio] per un periodo medio-lungo”, viceversa chi consegue un titolo superiore è incline all’abbandono (Cegolon, 2024, p. 55).
- L'emersione di profili professionali educativi nuovi in risposta a “nuove forme di vita organizzativa”, in particolare e in seguito alla nascita di Internet, si consideri la *social organization*. Un modello organizzativo sorretto da una cultura *bottom up* i cui assetti prevedono “coordinamento senza centralizzazione”, “capacità di contribuzione”, “conoscenza condivisa” e valorizzazione di “nuovi punti di vista” (Minghetti, 2013, p. IX). Scenari come questi serbano significative potenzialità ai professionisti dell’educazione in quanto catalizzatori di processi collaborativi e costruttori di ponti tra saperi, capaci di connettere la dimensione organizzativa con quella della trasformazione sociale.
- L'emersione di profili professionali educativi ibridi, ovverosia tendenti ad “ibridare” le professioni anziché mantenerle ‘pure’, a ‘fluidificarle’ e configurarle come ‘sistemi aperti e informali’, a costruire i profili professionali su basi pragmatiche (anziché teorico-disciplinari)” (Fabbri, Romano, 2021, p. 198). In altre parole, si tratta di professionalità al crocevia di differenti settori disciplinari.

È nel tentativo di “tenere insieme” l’eterogeneità, la mobilità e il cambiamento a cui le professionalità educative, pedagogiche, formative *non-teaching* sono ricorsivamente sottoposte, alla luce dei fenomeni emergenti poc’anzi richiamati, che nasce la ricerca *Recognise. Skills builders for the community well-being* (Linea D.3.2-2024) diretta da Pierluigi Malavasi presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore, di cui il proseguo della riflessione considera taluni lineamenti teorico-metodologici. La sfida in gioco concerne la configurazione di una possibile tassonomia in grado di:

- *ri-conoscere* le professioni del pedagogico, da qui il termine “*recognise*”;
- *rendere visibile* le risorse educativo-pedagogiche sommerse;
- *supportare* traiettorie di sviluppo professionale dinamiche.

Tali azioni di indirizzo scientifico-operativo sono concepite a supporto di un’inversione della tendenza connotante una scarsa attrattività strutturale delle professioni in esame, alimentata tanto da un “deficit di riconoscimento sociale” quanto da un “trattamento salariale sottodimensionato” (Cegolon, 2024, p. 57).

Il riconoscimento sociale delle professioni educative. Sistemi di classificazione nel quadro della complessità

L’impianto teorico della ricerca *Recognise. Skills builders for the community well-being*, tuttora in corso, assume la complessità come paradigma (Morin, 1983/1921; Gembillo, 2012), ciò implica che una decifrazione della plasticità del campo professionale in esame non possa tradursi in una riduzione forzata della complessità che invece plasma la realtà

vivente delle professioni educative. In questa luce, le domande di senso che guidano il processo di ricerca sono le seguenti: come conosciamo e definiamo le professionalità educative, pedagogiche, formative *non-teaching*? Quali criteri ne orientano la rappresentazione? Quali logiche culturali e istituzionali ne condizionano il riconoscimento?

Pertanto, il tema di una possibile configurazione tassonomica del fenomeno proteiforme affrontato dalla ricerca non può prescindere né dalle influenze che vengono esercitate dal *modus* di sistematizzazione di tali professioni, né dall'istanza principale rinvenibile nell'etimologia stessa del termine tassonomia, dal greco *τάξις* (*taxis*, ordinamento) e *νόμος* (*nomos*, norma o regola) consistente nell'operazione di dare forma e orientamento a una realtà stratificata. In questo senso, la definizione che l'Istituto Nazionale di Statistica (2024) offre in ordine al termine in questione appare emblematica: "struttura concettuale attraverso la quale viene rappresentato un certo ambito di conoscenza, mettendo in correlazione gli oggetti che lo costituiscono". Tuttavia, la definizione dell'ISTAT non può dirsi esaustiva se non alla luce delle nozioni di *intensione* ed *estensione*, quali caratteristiche principali che definiscono rispettivamente l'insieme delle proprietà atte a distinguere un concetto e la classe di oggetti a cui esso può essere applicato. Ad articolare i concetti in classi ordinate è il "*fundamentum divisionis* [...] un'operazione che richiede, da un lato, mutua esclusività ovvero un oggetto non può appartenere a più classi e, dall'altro, ogni oggetto deve poter essere collocato almeno in una classe" (p. 1). Mutuando le nozioni di intensione ed estensione dalla semantica e dalla logica, peraltro oggetto di approfondite ricerche nel XX secolo (Galvan, 1972), nel contesto della presente ricerca se l'intensione è intendibile come il "nucleo concettuale" dell'attività educativa, pedagogica e formativa *non-teaching* e delle rispettive competenze, l'estensione è concernente tutte quelle professioni che soddisfano tale concetto mediante nomenclature utilizzate per classificare e riferirsi ad esso.

Una possibile configurazione tassonomica tiene inoltre conto della volontà del legislatore di riconoscere e ordinare le professioni pedagogiche ed educative mediante la Legge del 15 aprile 2024, n. 55 *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. La proroga degli stessi albi al 31 marzo 2026 per la presentazione delle domande di iscrizione, sancita con il Decreto Legge dell'8 agosto 2025, n. 117 rende tuttora indefinito il numero di ricezione delle richieste, seppur per la sola regione lombarda ne siano riscontrabili, ad oggi, 47.886. Tali istanze costituiscono e costituiranno una proiezione pregnante delle professionalità operanti sul territorio nazionale. A strutturare e orientare il dibattito scientifico sulle professionalità pedagogiche, educative, formative *non-teaching*, la ricerca accademica gioca un ruolo cruciale. Si consideri in tal senso l'emblematico contributo della scuola fiorentina (Federighi, 2016) alla disamina di politiche, percorsi formativi, transizioni e prospettive che hanno attraversato e attraversano tali professioni (Federighi, 2018; Boffo, 2021; Del Gobbo, 2022).

In questa cornice, che funge da premessa al lavoro, la ricerca poggia su una disamina volta a riconoscere lo stato dell'arte abitato dalle professioni in questione in relazione a

cinque aree, quali offerte occupazionali, pubblicazioni scientifiche, associazionismo, community digitali e strumenti di classificazione delle professioni.

La disamina muove dall'orientamento metodologico della *Grounded Theory* (Ghirotto, 2019) poiché non interpreta la ricerca come un "percorso predefinito, ma come una mappa in via di continua elaborazione [...] che vede una processualità dialogica fra il momento della raccolta dati, quello dell'analisi dei dati e quello della costruzione di una teoria" (Mortari, 2007, pp. 149-150).

Considerata l'ampiezza dell'indagine in ordine alle cinque aree e la numerosità di dati di natura descrittiva, per la loro validazione la ricerca si è avvalsa di una revisione sistematica secondo le linee guida PRISMA (Page et al., 2021), tuttora in fase di *screening*. A supporto del processo di revisione sono state focalizzate domande trasversali a ciascun ambito:

- qual è il contributo di ciascun ambito all'individuazione, alla definizione e all'inclusione delle professioni educative, pedagogiche, formative *non-teaching*?
- attraverso quali criteri ciascun ambito riconosce tali professioni?

Per ciascuna delle quattro aree indagate si è fatto ricorso a database specifici e a piattaforme dedicate. La ricerca delle pubblicazioni scientifiche si è avvalsa di banche dati come Scopus, ERIC e IEEE Xplore, nonché motori di ricerca come Google Scholar. Lo studio delle community digitali ha considerato social network come LinkedIn, Facebook e Instagram, così anche per le offerte occupazionali, unitamente all'esplorazione di siti web delle Pubbliche Amministrazioni. L'area dell'associazionismo è stata indagata mediante riviste di settore e siti web di associazioni.

Per le prime quattro aree sono stati applicati criteri di inclusione ed esclusione, fra cui figurano: la perimetrazione del contesto geografico-culturale all'Italia, la circoscrizione temporale delle fonti agli ultimi cinque anni dall'avvio della ricerca e l'inclusione di materiali in lingua inglese oltre che italiana.

Nella corrente fase di raccolta e analisi dei dati, il presente contributo considera la possibilità di desumere un primo quadro illustrativo, seppur non esaustivo, in riferimento all'area strumenti di classificazione delle professioni contribuendo ad individuare le linee teoriche atte a configurare una possibile tassonomia alternativa a quelle esistenti.

Si menzionano di seguito le classificazioni prese in considerazione. La Classificazione delle Professioni (CP2021), derivante dall'*International Standard Classification of Occupations* (ISCO), questa classificazione seppur nata secondo "fini statistici e conoscitivi" ha registrato nel tempo un'estensione del suo utilizzo "anche a scopi amministrativi e informativi" (ISTAT, 2024, p. 1); l'*Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni* (INAPP), quale strumento di supporto al sistema per l'apprendimento permanente e ai servizi per l'occupabilità, nato nell'ambito del lavoro di costruzione del Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali, suddiviso in tre sezioni delle quali la ricerca ha inteso considerare la terza, titolata *Atlante e Professioni*, in quanto vengono delineate le descrizioni sintetiche delle figure professionali, le fonti normative che le regolano, nonché i requisiti richiesti per l'esercizio professionale. In ordine all'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP), si è inteso altresì approfondire il *Progetto Macrocompetenze* in quanto è mirato alla creazione di un

nuovo flusso informativo capace di arricchire l'*Atlante del Lavoro* con dati estratti dagli annunci occupazionali, attraverso la costruzione di indici riferiti a classi di macro-competenza; l'*Atlante UniTo* quale strumento di rilevazione delle professioni nato grazie alla costituzione di un osservatorio permanente sulle professioni promosso nel 2009 dall'allora Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali nell'ambito del programma "*Formazione e Innovazione per l'occupazione*" (FiXO) con l'obiettivo principale di sviluppare i servizi universitari di *Job Placement*. Esso si rivolge ad una pluralità di soggetti, con particolare attenzione ai giovani, presentando le professioni al suo interno nella forma di una carta d'identità, contemplando specializzazioni e figure professionali affini, attività e competenze, settori principali ed ambienti di lavoro; infine la classificazione multilingue dell'UE *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* (ESCO) che identifica e collega sistematicamente professioni, competenze, abilità e qualifiche mediante una terminologia di riferimento comune al fine di contribuire alla costruzione di un mercato integrato del lavoro europeo facilitante il superamento del divario comunicativo tra il mondo del lavoro, dell'istruzione e della formazione.

Dall'esplorazione degli strumenti di rilevazione delle professioni sopra richiamati, emergono alcune tendenze non generalizzabili, ma potenzialmente accostabili fra di essi. Secondo la tassonomia ISTAT, le professioni di interesse in questa sede con riferimento al "*non-teaching*" sono individuabili nei 4 "grandi gruppi", fra gli 8 totali, a cui corrispondono 35 figure professionali, come indicato di seguito.

- 1) Legislatori, imprenditori e alta dirigenza: Direttore o dirigente generale delle risorse umane.
- 2) Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione: Analista orientatore; Cacciatore di teste; Consulente aziendale; Consulente di carriera; Consulente in relazioni industriali; Esperto di people raising; Pedagogista; Coordinatore di settore nella formazione; Coordinatore progettista nella formazione; Esperto di processi formativi; Esperto in nuove tecnologie per l'insegnamento; Formatore specialista di contenuti; Media Educator; Progettista corsi di formazione; Responsabile sistemi e-learning; Consigliere di orientamento scolastico e professionale; Esperto nell'informazione per i giovani; Orientatore per gli studi universitari; Orientatore per le scuole superiori; Orientatore scuola lavoro; Educatore professionale; Educatore professionale sociale.
- 3) Professioni tecniche: Tecnico socio pedagogico; Orientatore intervistatore uffici di collocamento; Tecnico dei servizi per l'impiego; Tecnico dell'inserimento lavorativo.
- 4) Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi: Addetto alle comunità infantili; Animatore di campi estivi per ragazzi; Assistente di doposcuola; Assistente pre-scuola; Operatore di ludoteca; Animatore residenze per anziani; Assistente ed accompagnatore per disabili in istituzioni; Assistente familiare.

Circoscrivendo la presente riflessione alle nomenclature professionali ISTAT, qui poste in evidenza per coglierne la pluralità nominale, l'analisi della Classificazione delle Professioni pare confinare le professionalità pedagogico-educative entro tre polarità. Una prima polarità di natura socio-sanitaria trova ragione nella collocazione dell'educatore

professionale all'interno delle seguenti declinazioni: Professioni tecniche (grande gruppo); Professioni tecniche nelle scienze della salute e della vita (gruppo); Tecnici della salute (classe); Professioni sanitarie riabilitative (categoria). Una seconda polarità di natura organizzativa rischia di ricondurre e neutralizzare il nucleo concettuale dell'attività educativo-pedagogica e formativa *non-teaching* a funzioni prevalentemente amministrative. Una terza polarità, orientata al cosiddetto "*leisure*", tende a sottodimensionare la pratica educativa riducendola ad attività di intrattenimento. Da questa configurazione emerge uno iato tra la reale versatilità posizionale dei professionisti dell'educazione in esame, la cui azione si dispiega in contesti ibridi e innovativi, e le declinazioni ascritte rigidamente in categorie, non trovando così un'adeguata rappresentazione ai fini del riconoscimento professionale a cui si è richiamato in esordio. Strumenti come l'*Atlante del Lavoro INAPP* e l'*Atlante di UniTo* contribuiscono ad apportare puntuale descrizioni di professioni storicizzate e consolidate, tuttavia la loro capacità di rappresentare la professionalizzazione in atto può incontrare difficoltà se posta a confronto con quel "processo di professionalizzazione delle professioni [che] si identifica solo in parte con la loro formazione. Ogni professione ha il proprio processo di professionalizzazione che non dipende necessariamente dalla formazione posseduta da chi la esercita" (Federighi, 2021, p. 9). Inoltre, confinare l'ambito di indagine della pedagogia alle sole dimensioni *formale* e *non formale* significherebbe ignorare il vasto e cruciale dominio dell'apprendimento informale e incorporato (*embedded learning*), non certo trascurabile in ordine alla crescita professionale delle persone nelle organizzazioni complesse (Federighi, 2009). È proprio in questo spazio sommerso, costituito da conoscenze tacite, situate e distribuite, che si genera un'ampia area "grigia", non mappata, nella quale operano figure ibride, quali *skills builder*, facilitatori di comunità, *learning designer*, emergenti dalle restanti quattro aree sopra richiamate, le cui competenze si formano secondo traiettorie non lineari, tendenzialmente al di fuori di dispositivi formativi formalizzati. Gli attuali strumenti di classificazione, ancorati strutturalmente al vincolo della qualifica formale, palesano così talune resistenze a configurare una realtà, quella attuale, mobile e plurale, quale cifra della complessità dell'agire educativo contemporaneo.

In questo scenario, la classificazione europea ESCO non risolve la complessità, purtuttavia introduce un elemento di rilevanza metodologica: essa consente di disporre di una terminologia di riferimento comune che abilita forme di interoperabilità tra sistemi diversi, quali lavoro, istruzione, formazione, tentando di ridurre l'opacità comunicativa e avvicinando mondi che tradizionalmente operano secondo codici semantici separati. In tal senso, ESCO funziona nei termini di un possibile allineamento terminologico, non già proteso a cristallizzare le identità professionali o a colmare lo scarto tra le professioni ibride e la loro rappresentazione istituzionale, bensì apportando un lessico che permette di riconoscere convergenze, rendere evidenti le discrepanze e dare forma a quelle competenze trasversali che parrebbero sfuggire alle tassonomie nazionali. Il suo valore risiede dunque nella capacità di offrire una cornice di leggibilità senza riduzionismi. È in questa direzione che altresì il *Progetto Macrocompetenze* dell'INAPP può configurarsi, non soltanto come un'evoluzione tecnica del sistema di classificazione, bensì come differente

paradigma da cui muovere per l'osservazione del mercato del lavoro. Esso, infatti, sposta l'attenzione dai titoli alle competenze, monitorando in tempo reale la domanda relativa a competenze *digitali, soft, hard, green* e *AI*. Tale articolazione consente di intercettare, con maggiore precisione, la struttura dinamica delle professionalità emergenti, offrendo una base empirica per la costruzione di una tassonomia capace di valorizzare le competenze effettivamente richieste nei contesti educativi e formativi *non-teaching*.

Il processo di revisione analitica degli strumenti di classificazione palesa un'istanza di conoscibilità che assume la valenza della *traduzione* (Cappa, 2018), laddove essa non sia da considerare unicamente come la riproduzione di una "nomenclatura", bensì come una direzione di dilatazione "inter-connettiva" dei significati originari da essa posseduti. Tale prospettiva trova un fecondo innesto nel terreno concettuale del *knotworking* (Engeström, 1995), ove il contesto entro cui l'agire professionale si dipana assume le sembianze di una rete dinamica di relazioni, pratiche e significati in costante divenire, all'interno del quale le professionalità educative operano e trovano la loro autentica definizione. È in questo spazio connettivo che emergono con chiarezza due principali nodi critici dei sistemi di classificazione tradizionali. In primo luogo, la traduzione necessariamente selettiva operata da sistemi di classificazione, come ISTAT, i quali, per costruire classi ordinate e mutualmente esclusive, devono operare una "riduzione" del *knotworking* in classi ordinate ed esclusive. In questo passaggio, l'intensione del lavoro educativo, e dunque la sua natura relazionale, progettuale e processuale, viene tradotta in definizioni che ne catturano aspetti perlopiù polarizzati, "catturando" così parzialmente il nucleo "connettivo" della professione. In secondo luogo, il principio di esaustività, dovendo garantire una collocazione ad ogni oggetto (professione), fatica ad applicarsi ad una realtà in continua riconfigurazione. Le figure ibride che operano ai nodi di reti multiple sfuggono a griglie tassonomiche "rigide", correndo così il rischio di permanere risorse sommerse.

Per non concludere: verso una tassonomia a "case di vetro" delle professioni educative

Da una prima analisi esplorativa dei dati raccolti protesa a "combinare" le cinque aree sovraindicate, le professioni risultano attraversate da traiettorie di sviluppo eccedenti i confini delle definizioni istituzionali. Pertanto, l'operazione tassonomica del "fare ordine" può correre il rischio di perdere la realtà intrinseca della fenomenologia delle professioni in esame, da rileggersi, invece, in ordine alla pervasività e all'espansione delle pratiche educativo-pedagogiche e formative *non teaching*, alla moltiplicazione dei contesti e all'ibridazione con altri saperi professionali generando un sistema ad alta variabilità interna. Di conseguenza, le categorie appartenenti ad una temporalità "precedente la complessità" (Quaglino, 2005, p. 3) pare fatichino a contenere l'eterogeneità dei ruoli attuali e a restituire le traiettorie di significato che queste professioni agiscono quotidianamente nei contesti reali. In questa luce, volendo ritornare ad affrontare la questione degli albi professionali, è allora necessario prevenire possibili cadute interpretative in "una visione meramente individualistica della realtà sociale" (Bertin, 2012, p. 35) per incontrare, invece, l'intenzionalità di dare volti e voci ad una comunità professionale che non può esaurirsi esclusivamente in un adempimento normativo. Il rigore logico del *fundamentum divisionis* incontra proprio qui la sua sfida epistemologica:

dare un “volto” significa costruire un’intensione condivisa che sappia rappresentare un’identità collettiva costituita altresì da professioni ibride e in divenire, al contempo, dare una “voce” significa dotare quell’identità di uno strumento tassonomico capace di tradurre il proprio valore nei diversi linguaggi del mercato del lavoro, delle politiche pubbliche e del riconoscimento sociale. La mera iscrizione ad un albo, se non sorretta da un lavoro di cognizione e ridefinizione del nucleo identitario professionale, rischia di cristallizzare categorie “vuote”, replicando quelle stesse criticità in ordine alle classificazioni tradizionali che la ricerca intende superare.

Lo studio vede la sua prosecuzione nell’orizzonte di una disamina critica dei criteri di inclusione ed esclusione che strutturano gli attuali sistemi di classificazione portando alla luce le pratiche educative che, in tali sistemi, rimangono sommerse.

In primis, diviene necessario disancorare l’idea implicita di una tassonomia come griglia rigida e statica, per avvicinarsi ad un dispositivo conoscitivo, capace di cogliere la natura multiforme, mutevole e relazionale delle professionalità osservate nelle loro configurazioni contemporanee. In questo senso, una tassonomia delle professioni educative può assumere la forma di una “casa di vetro”, che lascia intravedere le reti di funzioni, le connessioni emergenti, i confini mobili delle competenze in un *living framework*. Si aspira dunque alla configurazione di un quadro vivo, dialogico, adattivo, che “cresca” insieme alle professioni che intende descrivere.

Riconoscere le professionalità educative, pedagogiche, formative *non-teaching* dentro e fuori le organizzazioni impegna alla costruzione di “case”, micro mondi professionali dove sia possibile “vedere quel che succede dentro, [in tal modo] non ne guadagnerà soltanto la credibilità dei professionisti, la fiducia [...] nel loro operato: l’intera società civile riceverà un impulso” a sviluppare appieno il suo possibile (Biagi, 2012, p. 6).

Bibliografia

- Animazione sociale (2023). Arginare l’esodo dalla professione educativa. Documento di base dell’Agorà delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio 2023). *Animazione sociale*, 362(3), 17-28.
- Bertin, G. (2012). DPR 137/2012. Come cambia la vita di Ordini, Collegi e Albi professionali? *Etica per le professioni*, 3, 34-37.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Biagi, L. (2012). Professioni verso la riforma. *Etica per le professioni*, 3, 5-6.
- Boffo, V. (2021). L’Università per le professioni educative e formative. *Quaderni di economia del lavoro*, 112, 27-47. <https://doi.org/10.3280/QUA2020-112003>
- Cappa, F. (2018). La traduzione formativa. Atti del Convegno Siped Firenze 2017. In S. Ulivieri (Cur.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 27-31), Pensa MultiMedia.
- Cegolon, A. (2024). Il futuro del lavoro educativo potrebbe derivare dal web. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(2), 49-68.
- Cegolon, A. (2025). Il futuro del lavoro educativo potrebbe derivare dal web. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(2), 49-68.

Corbucci, M., Salerni, A. & Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewild Learning*, 17(38), 258-281. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.5888>

Del Gobbo G. (2022). Non-teaching educators and trainers. *Pedagogia oggi*, 20(2), 18-26.

Del Gobbo, G. & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress.

Engeström, Y. (1995). Poly-contextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction*, V, 4, 319-336. [https://doi.org/10.1016/0959-2D4752\(95\)00021%2D6](https://doi.org/10.1016/0959-2D4752(95)00021%2D6)

Fabbri, L. & Romano, A. (2021). Intersezionalità e pratiche professionali. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Cur.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 197-206). Editpress.

Fasan, G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, XX, 3, 77-87. <https://doi.org/10.7346/SE-032019-07>

Federighi, P. (2009). L'educazione incorporata nel lavoro. Studi Sulla Formazione. *Open Journal of Education*, 12(1/2), 133-151. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8592

Federighi, P. (2018). (Cur.) *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press

Federighi, P. (2021). Introduzione. Le ragioni di una proposta di lettura. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Cur.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 7-12). Editpress.

Galvan, S. (1972). Difficoltà di una semantica puramente estensionale dei sistemi formali. *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, 64(2), 213-238.

Ghirotto, L. (2019). La Grounded Theory. In L. Ghirotto & L. Mortari (Cur.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 77-99). Carrocci.

Iannis, G. (2021). Nuove competenze e sfide professionali nell'ambito dei servizi per l'orientamento, le transizioni di carriera e le politiche attive per il lavoro. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Cur.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 335-348). Editpress.

Istat. (2024). *Classificazione delle professioni revisione 2021*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/01/FOCUS_PROFESSIONI_2021.pdf

Malavasi, P. (2012). Educare. Promessa, testimonianza, alterità. In A. Antonietti & P. Tiani (Cur.), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 135-141). Vita e Pensiero.

Minghetti, M. (2013). *L'intelligenza collaborativa: verso la social organization*. EGEA.

Morin, E. (1989). *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*. Feltrinelli.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Carocci.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ Clinical research ed.*, 372 (71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Premoli, S. (2024). La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive. *Civitas Educationis*, 13(2), 163-183.

Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Raffaello Cortina.

Zago, G. (2005). Origini remote e recenti della figura dell'educatore professionale. In C. Xodo (Cur.), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (pp. 43-66). Pensa MultiMedia.

Zago, G. (2017). Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio. In G. Zago (Cur.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento* (1945-1975) (pp. 9-14). Franco Angeli.

Zago, G. (2023). Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Cur.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 61-65). Pensa MultiMedia.