

## Nuovi processi di professionalizzazione per i professionisti dell'educazione e della formazione.

## New Professionalisation Processes for Education and Training Professionals

Daniela Frison, Glenda Galeotti, Francesca Torlone

### La crisi di attrattività delle professioni dell'educazione e della formazione

La riflessione sui processi di professionalizzazione dei professionisti dell'educazione e della formazione è chiamata a confrontarsi oggi, in Italia, con una sempre più ridotta attrattività delle professioni del settore e con la carenza, per alcune tipologie di servizi in particolare, del personale necessario a garantirne la continuità e la qualità. Il problema è divenuto recentemente così rilevante da giungere a parlare di un "esodo dalla professione educativa" (Animazione Sociale, 2023). La "fuga" dalla professione si sta, infatti, manifestando concretamente sia in un rischio di tenuta da parte dei servizi educativi, sia in corsi di studio L-19 in *Scienze dell'Educazione e della Formazione* che presentano criticità in termini di iscrizioni e frequenza (Animazione Sociale, 2023; CUNSF & CONCLEP, 2022).

La carenza di educatori e di educatrici, si affianca, a livello internazionale, alla carenza di insegnanti qualificati, fenomeno che rintracciamo sotto la definizione di *teacher shortage* e che sta interessando la maggior parte dei sistemi educativi in Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Ciò che, tuttavia, balza allo sguardo vigile di chi si occupa delle professionalizzazione sia delle figure *no-teaching* del settore educativo-formativo (Del Gobbo & Federighi, 2021) che degli insegnanti che operano negli istituti scolastici di ogni ordine e grado, è che l'attenzione della ricerca a tali fenomeni di ridotta attrattività e di carenza di personale qualificato, si concentra soprattutto, e ormai da oltre un trentennio, su questi ultimi (Wilson & Pearson, 1993), mentre solo recentemente ha iniziato a focalizzarsi sulle professioni educative e sull'emergenza sociale a cui la mancanza di educatori ed educatrici formate può condurre (NEA, 2024).

Se ci concentriamo sul *teacher shortage*, infatti, la rilevanza del tema è testimoniata sia dall'aumento di report dedicati specificamente a questo fenomeno (Di Pietro, 2023; UNESCO, 2023) sia dal riferimento alla carenza di insegnanti in documenti e report dedicati alla professione insegnante e alle sfide che la stanno interessando (es. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023).

Inoltre, a livello extraeuropeo e in particolare nel contesto americano, il problema della carenza del personale docente ha interessato via via negli anni, molteplici discipline, dalla sociologia, all'economia, alla pedagogia (Ingersoll, 2001; Santiago, 2002) che lo hanno indagato con l'obiettivo di comprenderne i fattori scatenanti ed esplorarne possibili piste di soluzione.

Solo recentemente, invece, il tema della carenza di educatori ed educatrici e della tenuta dei servizi inizia ad attraversare le ricerche sulle professioni educative (Cornacchia, 2024; Frison, 2024; Madriz, 2024; Re & Ravera, 2024) tanto da poterci collocare ancora in una fase di "presa di consapevolezza" della centralità di un problema resosi evidente in particolare nel periodo emergenziale da pandemia da Covid-19.

Il tema della carenza di personale nei servizi educativi e a scuola va di pari passo con una crescente attenzione ai fattori che favoriscono, o al contrario ostacolano, il benessere di educatori ed insegnanti nei contesti professionali in cui operano, caratterizzati da un alto livello di coinvolgimento emotivo e da forti richieste interpersonali. Anche riguardo al benessere, la letteratura, sia nazionale che internazionale, si concentra primariamente sul personale docente, con particolare riferimento alle condizioni di servizio e ai fattori di stress e burnout nella professione, a cui la prospettiva psicologica per prima si è dedicata (Rudow, 1999). Non a caso, gli studi che indagano il benessere degli insegnanti sono stati aggregati all'interno di una macro-categoria ben precisa, quella del *Teacher Well-Being* (TWB), che riunisce ricerche, sia concettuali che empiriche, guidate dalla comune premessa che il benessere del personale della scuola sia fondamentale non solo per la qualità dell'istruzione ma, più in generale, per le sue ricadute sulla società tutta (Hascher, & Waber, 2021). Piuttosto limitati risultano invece gli studi che si concentrano sulle professioni educative e formative, fatta eccezione per un'attenzione mirata al burnout del personale educativo che opera in contesti specifici (ad esempio, quello penitenziario come dagli studi di Benedetti e Pini (2017) o Maggiolini e Zanfroni (2019).

### **Traiettorie evolutive delle professioni dell'educazione e della formazione**

La diminuzione dell'attrattività di alcune professioni tradizionali nel settore dell'educazione e della formazione si accompagna all'emergere di profili professionali non convenzionali, connessi a nuove o rinnovate aree operative. L'evoluzione delle professionalità educative e formative non può essere ricondotta a un unico fattore, ma si iscrive in un insieme di trasformazioni che investono simultaneamente i destinatari, i contesti e le forme dell'agire educativo. L'ampliamento e la crescente diversificazione dei pubblici, lo spostamento progressivo dalla centralità dell'educazione formale verso forme di apprendimento non formale, informale e incorporato, l'emergere di nuove traiettorie nell'ambito dell'apprendimento permanente e della formazione continua, insieme all'estensione dei campi e dei settori in cui educazione e formazione assumono un ruolo strategico, concorrono a ridefinire in profondità il perimetro delle professioni educative (Milana, Rasmussen, & Bussi, 2024; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

In questo quadro, i profili professionali emergenti rispondono, da un lato, all'esigenza sempre più marcata di riqualificare e innovare i processi di progettazione, erogazione, gestione e valutazione della formazione, in relazione alle profonde trasformazioni

tecnologiche, sociali, organizzative e culturali in atto (Frison & Galeotti, 2022); dall'altro, alla progressiva espansione della domanda di competenze educative all'interno di sistemi e contesti non strettamente educativo-formativi, nei quali l'azione educativa si intreccia con logiche produttive, organizzative, sociali e di welfare (OECD, 2019). Emblematico, in tal senso, è il crescente fabbisogno di competenze a supporto della transizione ecosostenibile, che, da un lato, richiede figure in grado di coniugare conoscenze e capacità specialistiche con funzioni educative e formative esercitate anche all'interno di altri sistemi e ambiti di intervento; dall'altro, presuppone capacità educative e formative orientate allo sviluppo di cittadini consapevoli, lavoratori qualificati e attori organizzativi in grado di sostenere il cambiamento sistemico, anche attraverso processi di apprendimento che attraversano e connettono diversi sistemi formativi e contesti di vita e di lavoro (OECD, 2025).

Una prima traiettoria di innovazione riguarda i processi formativi, sempre più chiamati a confrontarsi con esigenze complesse e differenziate. La tensione verso una formazione più efficace, inclusiva e centrata sulle competenze implica una ridefinizione dei modelli di progettazione, che si orientano verso approcci flessibili, adattivi e personalizzati. In questa prospettiva, la progettazione assume una funzione strategica in quanto costruzione intenzionale di ambienti di apprendimento accessibili e significativi, capaci di rispondere alla pluralità dei profili dei destinatari (Biesta, 2011; Eurydice, 2021).

Parallelamente, si rafforza l'attenzione rivolta alla qualità, all'efficacia e all'impatto degli interventi formativi, intesi non solo come risultati immediati, ma come trasformazioni durature nelle traiettorie individuali, professionali e sociali. La valutazione tende a superare una logica meramente rendicontativa per configurarsi come dispositivo di miglioramento continuo, di supporto ai processi decisionali e di responsabilità pubblica nei confronti di committenti e/o stakeholder (OECD, 2024). Coerentemente con tali trasformazioni, le competenze educative si estendono verso contesti non formali e non tradizionali — organizzazioni, imprese, servizi, terzo settore, contesti sociali e culturali — nonché verso ambienti non esplicitamente formativi ma caratterizzati da un'elevata valenza educativa. L'azione educativa si colloca così sempre più spesso al di fuori dei confini istituzionali, attraversando altri settori e sistemi e configurandosi come pratica trasversale capace di mediare tra esigenze formative, istanze organizzative e bisogni sociali (Galeotti, 2021; Egetenmeyer, Breitschwerdt, & Lechner, 2019).

Questo scenario introduce una seconda traiettoria di rinnovato interesse verso i profili professionali, i quali si caratterizzano sempre più per la natura non tradizionale e spesso ibrida delle competenze e per la loro collocazione all'intersezione operativa tra individui, contesti e organizzazioni. Si tratta di professionalità chiamate ad agire in spazi di confine, nei quali l'azione educativa tende a configurarsi come pratica di mediazione, coordinamento e attivazione di risorse educative distribuite.

### **Linee di sviluppo della ricerca educativa sulle professioni e sui professionisti dell'educazione e della formazione**

Il campo di studio è quindi fortemente in evoluzione. Nel dibattito politico e scientifico internazionale la professionalizzazione dei professionisti dell'educazione e della

formazione rappresenta un campo di riflessione centrale. Studi ormai consolidati, promossi dalla Commissione Europea (es. Nuijs & Lattke, 2008; Research voor Beleid & Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie, 2008), da oltre vent'anni richiamano la necessità di promuovere politiche orientate al miglioramento dello status, del ruolo, delle condizioni di lavoro e dei sistemi retributivi di tali professionisti.

Il perdurare del carattere critico di questo tema in tutti i paesi dell'Unione Europea è confermato da altre indagini che hanno coinvolto leader politici e organizzativi (Torlone, Federighi, & De Maria, 2023). Le principali sfide individuate sono tre:

- il riconoscimento della molteplicità di famiglie professionali operanti a vario titolo nell'ambito dell'educazione degli adulti includendo professioni, semi-professioni, pre-professioni (1);
- i criteri di qualità che regolano il reclutamento, l'accesso e l'esercizio della professione di specialista dell'educazione e della formazione;
- i processi di professionalizzazione dei professionisti, intesi come percorsi di costruzione dell'identità professionale, capaci di rafforzare il senso di appartenenza ad un'area professionale attraverso sistemi di riconoscimento, status giuridico, tutele, condizioni di lavoro, livelli retributivi adeguati, etc.

In questo quadro la carenza di professionisti dell'educazione e della formazione adeguatamente motivati e formati rappresenta una questione ancora aperta nei servizi socio-educativi è correlata alla capacità delle organizzazioni di definire e attuare politiche di *attraction* di giovani professionisti e di *retention* dei profili senior e definire e combinare le componenti dell' *employee value proposition* (EVP) (Minchington, 2010; Browne, 2012). Per il professionista, l'EVP qualifica la sua esperienza professionale e la rispondenza alle sue attese di crescita, riconoscimento e valorizzazione.

Per il servizio socio-educativo, l'EVP determina le condizioni di *retention* poiché nel servizio il professionista trova le risposte a proprie aspirazioni di sviluppo professionale (sviluppo di carriera), riconosce il senso -anche etico e sociale- del proprio lavoro (affiliazione e senso di appartenenza), ne valuta la ricchezza in termini di contenuti educativi (contenuti del lavoro), riscontra leve motivazionali (retribuzione e benefit).

La mancanza anche di una sola componente dell'EVP può generare fenomeni di disaffiliazione e di mobilità occupazionale.

Il livello manageriale e dirigenziale della professione educativa e formativa, pur rappresentando una leva di politiche attrattive, costituisce ancora un ambito poco esplorato all'interno dei processi di crescita dei professionisti nelle organizzazioni. Nonostante la crescente complessità dei contesti educativi, il ruolo strategico delle funzioni di coordinamento e leadership pedagogica rimane marginale nel dibattito scientifico (Del Gobbo, Torlone, 2022). Ne deriva la necessità di rafforzare questo campo di studio, valorizzandone la specificità educativa e il contributo ai processi di sviluppo e innovazione organizzativa.

In questo ambito, la ricerca educativa è chiamata a presidiare un duplice livello di analisi, approfondendo da un lato la "proposta di valore" del lavoro nei servizi socio-educativi nei confronti dei professionisti e la dimensione formativa incorporata nelle componenti dell'*employee value proposition*, in relazione alle attese professionali e alla

reputazione sociale delle organizzazioni. Dall'altro, la ricerca in campo pedagogico può impegnarsi nella definizione e nello sviluppo di programmi orientati alla formazione dei diversi tipi di professionisti -inquadri ai diversi livelli - attraverso riflessioni teoriche e metodologiche e proposte operative che possano tradursi in azioni concrete. Tale compito può svolgersi solo con il coinvolgimento degli attori organizzativi dei servizi e delle diverse tipologie di organizzazioni ed il superamento di barriere culturali e ideologiche che talvolta separano la ricerca dai contesti indagati. In questa prospettiva, i principali campi di intervento della ricerca pedagogica riguardano:

- l'elaborazione di standard di qualità per l'intera area professionale degli educatori e dei formatori, comprendendo professioni, pre-professioni e semi-professioni;
- la promozione di organizzazioni professionali a tutela della qualità della professionalità e dei processi di professionalizzazione di tutti i professionisti del settore;
- la promozione di attività di formazione e certificazione di specifiche figure professionali a livello post-laurea, superando logiche meramente credenzialistiche e recuperando la funzione di "signalling" di professionisti talentuosi, competenti ed esperti;
- lo sviluppo della qualità del personale accademico, collegandola al possesso di competenze andragogiche e alla partecipazione a programmi di ricerca strutturati nel campo dell'educazione e della formazione;
- il consolidamento degli elementi identitari delle professioni educative e formative, quale presupposto per il riconoscimento sociale ed istituzionale ad esse attribuito.

Oltre che dai professionisti delle comunità per minori – oggetto di riflessioni nel presente numero -, l'area di educatori e formatori *non-teaching* è alimentata anche da quanti operano nei numerosi servizi socio-educativi dell'economia sociale e nel libero mercato della formazione. Si tratta di un bacino numericamente rilevante e difficilmente quantificabile, se si considera che in Italia, nel campo dell'educazione degli adulti, soddisfano la domanda di servizi educativi e formativi di circa 10 milioni di persone (tanti sono i cittadini italiani che ogni anno in Italia entra in formazione Eurostat, 2022).

La varietà delle professioni educative e formative che in parte è documentata dai contributi del presente Numero è correlata all'evoluzione dei processi di professionalizzazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, indotta - tra l'altro - dalla domanda sociale di servizi e attività. Nonostante numerosi filoni di studio dedicati alla identificazione dei professionisti di questo campo di lavoro (Alberici & Orefice, 2007; Federighi et al., 2021a; Federighi in Federighi et al., 2015; Federighi, 2010; Iori, 2018; Tramma, 2024), ad oggi pochi paesi (oltre a Singapore) hanno un quadro più o meno approssimativo della forza lavoro impegnata nel campo dell'educazione e della formazione.

La proliferazione di profili professionali caratterizzati da denominazioni eterogenee, instabili e spesso sovrapposte contribuisce a frammentare i confini professionali e a complicare i processi di classificazione, comparazione e riconoscimento istituzionale e organizzativo. Tale frammentazione rende particolarmente complessa la riconducibilità dei profili a famiglie professionali condivise e rafforza l'esigenza di disporre di sistemi



classificatori in grado di mettere in relazione *naming*, compiti, attività lavorative e competenze.

I tentativi condotti da INAPP, Regioni e Università di Torino – analizzati dal contributo pubblicato nel presente numero - hanno prodotto mappe, repertori e classificazioni utili, ma non ancora pienamente in grado di restituire una visione sistemica e dinamica delle professioni del settore educativo e formativo, in grado di dialogare con il mondo del lavoro.

ESCO a sua volta è utile perché fornisce un linguaggio comune che consente di mettere in relazione profili professionali, attività lavorative e competenze, dialogando con la classificazione ISCO e con i sistemi nazionali. ESCO tuttavia rappresenta una infrastruttura di riferimento di base che necessita di ulteriori dispositivi interpretativi per sostenere la costruzione di una tassonomia delle professioni - anche educative e formative – che sia dinamica, granulare, aderente all'evoluzione delle professioni nel mondo della produzione e dei servizi e alle classificazioni esistenti nelle organizzazioni.

È su questo assunto che si stanno sviluppando programmi di ricerca, in collaborazione con grandi aziende rappresentative della domanda di skills e referenti istituzionali, volti alla creazione di skill framework nazionali capaci di identificare professioni e ruoli, attività professionali realmente svolte, competenze nelle loro diverse componenti e livelli di performance attesi dal mondo del lavoro. A tal fine sono oggetto di analisi diversi sistemi tassonomici (Italia, Europa, Asia, Stati Uniti) caratterizzati da una forte integrazione tra profili professionali, competenze richieste dai contesti lavorativi e percorsi di sviluppo professionale. Tali modelli non eliminano la complessità dell'approccio tassonomico, ma la rendono governabile, offrendo strumenti utili per mappare e clusterizzare professioni ibride, ruoli emergenti, attività lavorative e competenze professionali / trasversali.

### **I contributi di questo numero**

Il numero 47 della rivista *Lifelong Lifewide Learning* propone un approfondimento sulle evoluzioni delle professioni nell'area dell'educazione e della formazione, analizzando le dinamiche dei processi di professionalizzazione e interrogando i profili professionali del presente e del futuro.

I contributi che aprono il numero sono dedicati, in particolare, alle trasformazioni del ruolo dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogo in termini di ampliamento dei loro campi d'azione e delle loro funzioni anche verso orizzonti inediti. Mancaniello, Leoncini e Damiani analizzano l'evoluzione dell'educatore socio-pedagogico come mediatore tra patrimonio e comunità, chiamato, nel quadro del riconoscimento del museo e del patrimonio culturale come agenzie dell'educazione non formale, a renderli spazi vivi di apprendimento e di cittadinanza. Anche il contributo di Scippo assume il patrimonio culturale come oggetto di riflessione, orientandosi però a colmare una lacuna relativa alla mancanza di strumenti validi e affidabili per la misurazione dell'apprezzamento sociale del patrimonio nel contesto italiano. La ridefinizione dei luoghi di vita come spazi di apprendimento e il conseguente ripensamento della funzione dell'educatore sono al centro del lavoro di Proli e Schachter. Le Autrici mettono in luce la necessità di integrare prossimità, mediazione e uso consapevole del digitale per sostenere relazioni e coesione

comunitaria. In questa prospettiva, l'educatore di strada diventa un *placemaker* urbano, capace di rigenerare socialmente e simbolicamente gli spazi pubblici e di promuovere appartenenza e cittadinanza attiva.

Passando invece ai contributi che esplorano funzioni e ambiti operativi ancora poco attenzionati, Daddi e Benvenuti propongono una rilettura del pedagogo come professionista in grado di gestire sistemi complessi, a partire dalla problematizzazione del costruito di *regia pedagogica*. Questa si configura come un sapere di sintesi che favorisce la qualità dei sistemi educativi e la loro capacità di rispondere in modo riflessivo alla complessità, delineando il pedagogo come professionista sistemico, chiamato a progettare, coordinare e interpretare l'agire educativo. Un altro profilo professionale con funzioni manageriali è quello del coordinatore pedagogico nella lettura proposta da Ciccardi, Manzini e Pastori. È un profilo ampiamente approfondito nei suoi fondamenti epistemologici e professionali. Le funzioni che svolge sono legate all'ambito della progettazione, supervisione, coordinamento organizzativo e sviluppo professionale, collocandosi in una zona di confine tra educazione, management e governance dei servizi educativi.

Il contributo di Boffo e Ceccarelli prende avvio dall'analisi delle diverse professionalità educative, formative e di cura operanti nel contesto sanitario, giungendo a individuare nel pedagogo ospedaliero un profilo emergente di coordinamento e mediazione. Tale figura è chiamata a garantire una presa in carico olistica e la continuità del progetto di vita del minore in contesti critico-complessi, quali quelli della scuola in ospedale.

Uno dei profili professionali che svolge funzioni educative per chi lavora è il consulente pedagogico per il benessere organizzativo e individuale, preso in esame da Chiusaroli. Il consulente pedagogico rappresenta un profilo caratterizzato da una pluralità di compiti e da un'elevata eterogeneità dei contesti di intervento. Accenniamo in questa sede alla famiglia professionale dei consulenti pedagogici che lavorano nel campo delle attività formative di carattere non formale poiché risulta un campo di lavoro estremamente fluido, eterogeneo e poco normato quanto -ad esempio- a regole di accesso, retribuzioni, sviluppo. È una famiglia professionale caratterizzata da una forte eterogeneità di contesti, servizi formativi offerti, destinatari, livelli retributivi. I consulenti pedagogici operano in organizzazioni diverse (azienda, carcere, servizi, istituzioni) e svolgono compiti di livello strategico, manageriale, operativo. I livelli manageriali e strategici della consulenza pedagogica, tuttavia, risultano ancora poco esplorati dalla letteratura pedagogica, se si eccettuano i contributi che ne indagano le fondamenta epistemologiche.

Diversi interrogativi emergono dall'analisi della funzione del tutor universitario, oggetto del contributo di Da Re e Bonelli. Tale funzione solleva questioni di classificazione professionale e di definizione dei compiti, oscillando tra ruoli di docenza, formazione, facilitazione, orientamento e mediazione istituzionale. Nella prospettiva indicata dalle Autrici il tutor universitario, in quanto funzione esercitata dal corpo docente, contribuisce a chiarire allo studente il senso degli insegnamenti all'interno del percorso accademico, in relazione alle sue prospettive di inserimento o re-inserimento nel mercato del lavoro. Il tutor universitario è quindi in grado di utilizzare i "contenuti core" del Corso di studi per supportare lo studente nella sua scelta e contestualizzarla rispetto al proprio progetto di

vita lavorativa. Attraverso le diverse attività professionali che svolge, offre inoltre un servizio di accompagnamento che completa e dà senso alle costruzioni di significato elaborate dallo studente nel rapporto con i pari, con la famiglia e con il mondo del lavoro. Tuttavia, il limite di tali servizi resta legato alla capacità per lo studente di esprimere una domanda di formazione e di orientamento e di accedere ai servizi disponibili. In questo senso, la funzione dei “peer tutor”, come descritto dalle Autrici, può contribuire a ridurre le diseguaglianze di accesso e fruizione.

Alcuni tra i contributi giunti alla rivista indagano le peculiarità dei processi di professionalizzazione degli insegnanti, toccando temi quali il benessere, l’ansia nel percorso di formazione iniziale, il peso delle aspettative rispetto alla professione docente. Il tema dell’ansia dei futuri insegnanti è particolarmente indagato da Bombieri che ha esplorato le sfide socio-emotive connesse alla pratica professionale di aspiranti docenti rilevando un carico emotivo che richiama la necessità di proposte formative mirate allo sviluppo dell’autoconsapevolezza emotiva. Anche Mercer e Orofino si concentrano sulla centralità che lo sviluppo di competenze emotive e relazionali nella formazione iniziale può rivestire nel benessere e nella costruzione dell’identità professionale degli insegnanti evidenziando come già studenti e studentesse del primo anno inizino a interiorizzare e a rispondere alle aspettative sulla professione manifestando livelli elevati di preoccupazione relativamente alle prestazioni, alla valutazione e alla sicurezza. Anche l’attenzione di Laccone e Artusi si concentra sui processi di costruzione dell’identità professionale dei futuri insegnanti, con preciso riferimento ai docenti di sostegno, evidenziando una forte motivazione intrinseca e una chiara percezione del ruolo sociale e offrendo indicazioni utili al miglioramento del curriculum. Togni, Recupido e Casotti spostano invece il focus dagli studenti coinvolti nel percorso di formazione iniziale agli insegnanti ed educatori in fase di transizione dal lavoro alla pensione evidenziando come il tempo del pensionamento lasci spazio e tempo a nuove possibilità di studio e formazione. Seppur non focalizzato specificamente sugli insegnanti, il contributo di Marci e Scellato riprende nuovamente il tema dell’identità professionale con riferimento ai dottorandi e allo sviluppo di competenze didattiche, valutative, progettuali e metodologiche.

La complessità delle professioni educative e dei loro contesti di riferimento invita a porre l’accento sui modelli orientativi a supporto della costruzione dell’identità professionale di educatori ed educatrici e dei processi di transizione università-mondo del lavoro e lavoro educativo-lavoro di coordinamento. Se ne occupano, con il loro contributo, Greggio, Luraschi e Formenti, che hanno indagato i percorsi di transizione in uscita dei laureati e delle laureate in materie pedagogiche ed esplorato le rappresentazioni degli stakeholder coinvolti nel processo, evidenziando come risultino particolarmente rilevanti tutte quelle opportunità che università e contesti professionali possono offrire per favorire nei futuri educatori ed educatrici una maggior consapevolezza della realtà lavorativa e delle difficoltà nella transizione. Anche Sgorla & Forte dos Santos Sgorla si dedicano all’orientamento chiedendosi quale modello di orientamento professionale possa sostenere le nuove professioni educative, rendendole riflessive, generative e dotate di senso, proponendo un’integrazione tra Ikigai, resilienza di carriera e orientamento interculturale. Il contributo di Ferrero e Granata si sposta invece sui futuri insegnanti. Gli autori



presentano un'indagine esplorativa che ha coinvolto studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado con l'obiettivo di indagare le rappresentazioni del maestro e della maestra con riferimento al mestiere dell'insegnante in termini di aspettative, desiderio, ruolo sociale e stereotipi di genere.

Il tema della scarsa attrattività delle professioni educative e formative rappresenta una questione aperta anche nelle comunità residenziali per minorenni (oltre che nell'ambito scolastico). Pintus e Ascari la analizzano alla luce dei diversi fattori organizzativi, culturali e sociali con effetto disincentivante. In tali contesti, l'adozione di dispositivi metodologici proposti dagli Autori, quali il *reverse mentoring*, può costituire una risposta parziale ma significativa, favorendo la valorizzazione delle risorse neoassunte e promuovendo una maggiore consapevolezza del ruolo professionale in relazione alle sfide operative e organizzative.

Il contributo di Meneghel, invece, offre interessanti spunti di riflessione per lo sviluppo di un approccio tassonomico alla definizione delle numerose professioni educative e formative. A livello nazionale, i sistemi di classificazione che l'Autrice prende in esame sono quelli di Istat, Atlante del Lavoro (Inapp), Atlante delle Professioni dell'Università di Torino. A livello europeo il riferimento è alla classificazione ESCO di professioni, competenze e qualificazioni (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations). Restano aperte riflessioni su altri possibili sistemi di classificazione tassonomica.

Infine, il contributo di Falconi analizza la formazione all'imprenditorialità come contenuto professionale per i professionisti della formazione. Anche in questo caso l'interesse è legato alla diversificazione dei contenuti professionali di un educatore/formatore, chiamato a promuovere la gestione delle transizioni non lineari e dei percorsi di inserimento lavorativo delle persone. Stante la difficoltà dei sistemi educativi di livello terziario di formare futuri imprenditori, i professionisti, se adeguatamente formati, riescono a fornire un rilevante contributo nella emersione di propensioni imprenditoriali.

I lavori che seguono si sviluppano lungo traiettorie differenti, ma condividono l'esigenza di superare una visione tecnicistica del lavoro educativo, orientandosi verso prospettive che rimettono al centro i soggetti, le loro esperienze e i contesti di vita. In questa direzione, le riflessioni di De Angelis si concentrano sulla necessità di ripensare l'educazione degli adulti come spazio di ridefinizione culturale e antropologica, volto a umanizzare i processi di acquisizione delle competenze *green* attraverso l'integrazione delle dimensioni etiche, relazionali ed ecologiche. Il contributo di Carboni propone invece una rilettura del rapporto tra educazione e vita quotidiana, riconoscendo nel lavoro un vero e proprio laboratorio culturale a partire dalla problematizzazione del costrutto teorico di *corporate learning*. Anche la ricerca presentata da Tore si colloca in questa prospettiva, approfondendo i risvolti del metodo del *Team Based Learning* nella formazione universitaria, soprattutto ridefinendo la relazione educativa tra studenti e docenti.

Chiudono il Numero 47 quattro contributi che affrontano temi complementari a quelli della Call. Cormio, Nur Göksel e Mengoni analizzano l'offerta formativa per architetti in Italia e Turchia, mettendone in luce criticità e potenzialità e formulando raccomandazioni volte a rafforzare le competenze professionali e la consapevolezza sociale dei futuri

architetti. Golino propone una riflessione sul *curricolo blu* orientato all’Ocean Literacy, inteso come cornice pedagogica olistica e trasformativa capace di superare la frammentazione disciplinare. Scioli affronta il tema della formazione nelle discipline STEM, sollecitata dalle transizioni green e digitale e dalle richieste del mondo produttivo, proponendo un’analisi pedagogica che ne valorizza il potenziale educativo in una prospettiva di sviluppo umano integrale, di rafforzamento della cittadinanza attiva e di promozione del pensiero scientifico. Laudadio esamina la Generative Artificial Intelligence (GenAI) in una prospettiva epistemologica e storica, interrogandone il rapporto di continuità e discontinuità con l’Artificial Intelligence Literacy; la GenAI emerge così come una riconfigurazione integrativa che conserva i nuclei fondamentali dell’AIL, trasformandoli attraverso nuove modalità di interazione con sistemi generativi conversazionali.

### Note delle autrici

Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Daniela Frison è Autrice del § “La crisi di attrattività delle professioni dell’educazione e della formazione”. Glenda Galeotti è Autrice del § “Traiettorie evolutive delle professioni dell’educazione e della formazione”. Francesca Torlone è Autrice del § “Linee di sviluppo della ricerca educativa sulle professioni e sui professionisti dell’educazione e della formazione. Il § “I contributi di questo numero” è a cura di tutte le Autrici.

### Note

(1) La tripartizione è proposta da Federighi (2021b) cui si rinvia per ulteriori approfondimenti.

### Riferimenti bibliografici

- Alberici, A., & Orefice, P. (2007). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. FrancoAngeli.
- Animazione Sociale. (2023). Documento base dell’Agorà delle educatrici e degli educatori (25–27 maggio): Arginare l’esodo dalla professione educativa. [https://www.animazionesociale.it/documenti/-schede/documento\\_base\\_agora\\_delle\\_educatrici\\_e\\_degli\\_educatori.pdf](https://www.animazionesociale.it/documenti/-schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf)
- Benedetti, M., & Pini, E. (2017). Burnout e strategie di prevenzione in ambito penitenziario minorile. *Professione & Formazione*, 8(3). <https://core.ac.uk/download/pdf/154264322.pdf>
- Biesta G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: SensePublishers.
- Browne, R. (2012). Employee Value Proposition. *Beacon Management Review*, pp. 29-36.
- Cornacchia, M. (2024). L’orientamento alle professioni educative nel tempo dell’emergenza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16 (28, suppl.), 31–40.

CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione), & CONCLEP (Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori professionali socio-pedagogici e Pedagogisti). (2022). *Documento di analisi e proposte*. <https://www.cunsf.it/wp-content/uploads/sites/24/2022/12/Documento-CUNSF-CoNCLEP-carezza-educatori.pdf>

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

Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). Non-teaching educators and trainers. *Pedagogia oggi*, 20(2), 18-26. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-02>.

Di Pietro, G. (2023). *Indicators for monitoring teacher shortages in the European Union: Possibilities and constraints (JRC134239)*. Joint Research Centre, European Commission.

Egetenmeyer, R., Breitschwerdt, L., & Lechner, R. (2019). From “traditional professions” to “new professionalism”: A multi-level perspective for analysing professionalisation in adult and continuing education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 7–24.

Eurostat. (2022). *Adult Education Survey (AES) 2022*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>

Eurydice (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/adult-education-and-training-europe-building-inclusive-pathways-skills-and>

European Commission, EACEA, & Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Publications Office of the European Union.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2023 – Italia*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/240549>.

Federighi, P., Boffo, V., Fabbri, L., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (Eds.) (2021a). Il mercato del lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Quaderni di Economia del lavoro*, 112. FrancoAngeli.

Federighi, P. (2021b). Professioni dell'educazione e della formazione: per una tassonomia descrittiva. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, pp. 23-48. EditPress.

Federighi, P. (2015). How to Solve the Issue on Mismatch Between Demand and Supply of Competences. Higher Education of Education and Training Professionals in the Social Economy. In P. Federighi, V. Boffo, F. Torlone (edited by), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom*, pp. 121-146. <http://dx.doi.org/10.36253/978-88-6655-829-3>.

Federighi, P. (2010). Nuovi profili di formatori da una pedagogia orientata al lavoro. Giovani e flexicurity. In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice, *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, pp. 202-2014. Florence University Press.

Frison, D. (2024). *Teacher well-being: Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Pensa MultiMedia.

Frison, D., & Galeotti, G. (2022). Emerging working contexts in adult learning and continuing education. *CQIA RIVISTA*, vol. 37, pp. 85-96.

- Galeotti G. (2021). Figure professionali emergenti nell'educazione degli adulti. In G. Del Gobbo & P. Federighi (Eds.). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
- INAPP, *Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni*. <https://www.inapp.gov.it/atlantelavoro/esplora-atlante-lavoro/>
- Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Madriz, E. (2024). Una professione declinata nell'incertezza: Educatori tra servizi e territorio. In *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche: Trasformative, innovative, emancipative*. Pensa MultiMedia.
- Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2019). Percorsi di prevenzione del disagio e di promozione del benessere professionale dell'educatore al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 81–94.
- Milana, M., Rasmussen, P., & Bussi, M. (Eds.). (2024). *Research Handbook on Adult Education Policy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Minchington, B. (2010). *Employer Brand Leadership - A Global Perspective*. Torrensville. Collective Learning Australia, Australia.
- National Education Association. (2024). *Consultation report 2024: Towards a long-term plan for education*. <https://nea.education/media/qouovmrm/fed-national-education-consultation-report-2024pdf.pdf>
- Nuissl, E., & Lattke, S. (2008). *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*. Bertelsmann.
- OECD (2025). *Empowered Citizens, Informed Consumers and Skilled Workers: Designing Education and Skills Policies for a Sustainable Future*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2024). *Mapping Quality Assurance Indicators for Non-formal Adult Learning, Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. Paris: OECD Publishing.
- Re, S., & Ravera, A. (2024). Educatori professionali di Milano: Una ricerca qualitativa intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale. *Studium Educationis*, (2), 49–57.
- Research voor Beleid & Platform Opleiding, Onderwijs en Organisatie (RvB & PLATO) (2008). *ALPINE – Adult learning professions in Europe: A study of the current situation, trends and issues*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38–58). Cambridge University Press.
- Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages*. OECD Publishing.

Torlone, F., Federighi, P., & De Maria, F. (2023). *Adult Learning Policies in Europe. An Insight of Regional and Local Stakeholders*. EditPress.

Tramma, S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Carocci.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *Global Report on Adult Learning and Education*. <https://www.uil.unesco.org/en/adult-education/global-report-grale>

UNESCO, *International Task Force on Teachers for Education 2030*. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO Publishing.

Wilson, A., & Pearson, R. (1993). The problem of teacher shortages. *Education Economics*, 1(1), 69–75.