

The New Professional Status of the Social Educator:
A Historical and Comparative Perspective

Giulia Fasan

Assistant Professor of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology - FISPPA | University of Padua (Italy) | giulia.fasan@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fasan, G. (2024). The New Professional Status of the Social Educator: A Historical and Comparative Perspective. *Pedagogia oggi*, 22(2), 282-289. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-35>

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022024-35>

ABSTRACT

This contribution presents a historical-comparative study on the evolution of the social educator profession in France during the 1950s and 1960s. Although this professional role developed similarly in Italy and France during the 1940s and 1950s, supported by the associations that advocated for it, the French *éducateur spécialisé* achieved normative, academic, and professional recognition much earlier than its Italian counterpart.

The history of the social educator profession and its training is characterized by elements of continuity, as well as fragmentation, heterogeneity of designations, experiences, and duties, particularly in late twentieth-century Italy. This field remains a fertile and open area of research today, not only due to its partially untold history but also thanks to recent developments and legislative recognitions – such as the recent Law No. 55 of April 15, 2024.

Il contributo propone un affondo in prospettiva storico-comparativa sulla storia della professione educatore in Francia tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento. Benché tale ruolo professionale si sviluppi similmente in Italia e in Francia durante gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, favorito dalle associazioni che ne hanno portato avanti le istanze, l'*éducateur spécialisé* francese ha vissuto un percorso di riconoscimento normativo, accademico e professionale ben più precoce rispetto al collega italiano.

La storia della professione dell'educatore professionale socio-pedagogico e della sua formazione è segnata da elementi di continuità ma anche da frammentazioni, eterogeneità di denominazioni, esperienze e mansioni, soprattutto nel secondo Novecento italiano. Tale ambito si pone ancora oggi come un fecondo e aperto campo di ricerca: per la sua storia ancora in parte da raccontare, ma grazie anche ai nuovi riconoscimenti legislativi (come la recentissima Legge n. 55 del 15.04.24).

Keywords: social educator | social educator training | education professional | history of education | comparative education

Parole chiave: educatore professionale socio-pedagogico | formazione educatori | professioni educative | storia dell'educazione | educazione comparata

Received: September 2, 2024

Accepted: October 22, 2024

Published: December 20, 2024

Corresponding Author:
Giulia Fasan, giulia.fasan@unipd.it

Premessa

La storia della professione dell'educatore professionale socio-pedagogico e della sua formazione è segnata in Italia da elementi di continuità ma anche da frammentazioni, eterogeneità di denominazioni, esperienze e mansioni, soprattutto nel secondo Novecento italiano (Fasan, 2019). Tale ambito si pone ancora oggi come un fecondo e aperto campo di ricerca: per la sua storia ancora in parte da raccontare, ma grazie anche ai nuovi riconoscimenti legislativi – come la recentissima Legge n. 55 del 15.04.24 – che aprono a rinnovate riflessioni tanto sull'identità quanto sulla storicità della professione.

Oltralpe, l'*éducateur spécialisé* ha vissuto un percorso di riconoscimento normativo, formativo e professionale ben più precoce rispetto al collega italiano, nonostante la professione¹ sorga similmente nei due Paesi tra gli anni Quaranta – in Francia – e Cinquanta – in Italia – del Novecento, supportata dalle associazioni che ne hanno favorito l'ingresso nel mondo del lavoro del secondo Novecento².

In questo contributo non si ripercorrono teorie afferenti alla scienza dell'educazione, bensì si interpreta la memoria professionale che si disvela negli scritti e negli interventi orali degli operatori sul campo. Proprio tali fonti consentono oggi di ricostruire un'evoluzione identitaria professionale attraverso le idee, le rivendicazioni, le riflessioni personali ma anche i pensieri e i progetti che nascevano dagli educatori soprattutto durante i momenti di aggregazione associativa. In questo senso, la rilettura della memoria autobiografica professionale consente di provare a rintracciare il legame tra passato e presente, ponendosi come una dimensione importante tanto per le persone – e per i professionisti dell'educazione, nel caso specifico – quanto per la società (Bianchini, 2022).

1. L'*éducateur spécialisé*: identità e modelli

In Francia gli *éducateurs spécialisés* riconoscono un preciso momento di evoluzione del loro ruolo professionale, inteso come l'ingresso della professione nel mondo del lavoro in epoca contemporanea: "L'*éducateur* est né en France entre 1941 et 1945; son père et sa mère faisaient du scoutisme et son père a passé un certain temps dans les camps de jeunesse durant l'occupation" (Jovignot, 1970, p. 5).

Nonostante il ruolo educativo nelle istituzioni socioassistenziali avesse visto una progressiva crescita nel corso del XIX secolo – come accadde anche in Italia – è indubbio che un grande impulso al processo di costruzione identitaria e al riconoscimento del ruolo professionale fu dato dalle associazioni di settore che iniziarono a nascere dalla fine degli anni Quaranta e attorno alle quali si raccoglievano gli educatori.

In particolar modo la francese Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI), nata il 15 luglio del 1947, si propose di essere l'organismo che riuniva gli educatori di tutto il Paese, un luogo di scambio capace di dare risonanza alle esperienze dei giovani professionisti strutturandoli in un gruppo professionale. L'ANEJI si impegnò molto presto per ottenere uno statuto per coloro che intendeva rappresentare, gestì un servizio di collocamento, cercò di influenzare le politiche pubbliche, negoziò con i datori di lavoro, partecipò a dibattiti sulla formazione, si occupò dell'identità della professione. Per molto tempo fu la più grande organizzazione di *éducateurs spécialisés* in termini di iscritti, influenza tecnica e potere (Boussion, 2013).

I primi obiettivi definiti dall'ANEJI al tempo della sua fondazione furono di unire e aiutare tutti gli educatori di giovani disadattati – ovvero quanti lavoravano nei moltissimi centri nati negli anni Quaranta proprio per i giovani "*inadaptés*" ma anche quanti operavano in vecchie istituzioni di assistenza – per creare una rete sia professionale e sia di relazioni amicali, al di fuori dalle vicinanze politiche o religiose, contribuendo all'organizzazione della professione altresì rifiutando o allontanando i candidati che non ne fossero

1 Come osserva Giuseppe Zago quella dell'educatore è una "professione giovane", perché si struttura e si organizza professionalmente così come la si conosce oggi solo nel secondo Novecento, ma dalle radici antiche, con alle spalle una lunga tradizione in ambito pedagogico (Zago, 2021; 2023).

2 Per una disamina sulla nascita della professione e la formazione dell'educatore in Italia nei medesimi anni si rimanda al precedente lavoro "La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento Italiano" (Fasan, 2019).

degni. L'ANEJI per prima volle ufficializzare quello che fino ad allora era stato solo un mestiere in fieri, facendolo diventare una vera e propria professione.

L'accademico francese Paul Fustier al fine di delineare quali fossero i modelli identitari attorno ai quali gli educatori francesi si erano riconosciuti, condusse nei primi anni Settanta uno studio – poi rivisto e ampliato negli anni Duemila – su alcune dichiarazioni e articoli ritenuti significativi e rinvenuti tra i numeri degli anni Cinquanta e Sessanta di tre riviste francesi dedicate alla categoria professionale in oggetto, che spesso pubblicavano atti e interventi dei convegni delle associazioni: *Liaisons*, *Rééducation* e *Sauvegarde de l'enfance*. Di queste, *Liaisons* era la rivista dell'ANEJI, scritta da educatori e destinata al medesimo pubblico, pubblicata a partire dal 1952.

Il primo modello che delinea Fustier è quello “familiare-carismatico”, basato su una vocazione in senso religioso e legato a una scelta. Tra gli anni 1940-45, infatti, gli educatori ancora non sentivano di esercitare una professione: per molti era un'attività che si pensava fosse temporanea, in sostituzione dei ruoli parentali, un mestiere per uomini molto giovani che per un certo periodo transitavano nel mondo della rieducazione nello spirito dei movimenti giovanili – spesso legati al mondo dello scoutismo – in cui si erano formati. L'atteggiamento morale prevaleva sulla risposta ai bisogni profondi ed erano frequenti i riferimenti al cristianesimo: si parlava di abnegazione, carità, generosità totale, di missione.

Grazie all'avvento delle teorie psicologiche nell'ambito rieducativo, a partire dal 1955 il modello appena descritto diede origine a un nuovo profilo, detto “familiare-tecnico”, delineando l'inizio di un cambiamento ideologico. La risposta data al bambino dal sostituto della famiglia, chiamato a svolgere un ruolo genitoriale, non era più fatta solo di amore, ma doveva diventare tecnica, basata sulla conoscenza psicopedagogica: la spontaneità della vocazione doveva lasciare il posto alla competenza pedagogica, psicologica e in parte medica.

L'estensione del modello “familiare-tecnico” lasciò poi sfumare il riferimento alla famiglia per farsi prevalentemente tecnico, facendo emergere un approccio che l'accademico francese ha definito “curativo” (anni Sessanta). Si cominciò a guardare al progetto con il bambino in difficoltà come a un percorso di cura e riabilitazione, un trattamento, ma con forti connotazioni educative. In effetti fu in questi anni che in Francia iniziarono a svilupparsi forme di assistenza differenti dal collegio e dagli istituti: centri diurni; interventi sul territorio di osservazione, prevenzione e contatto; progettazioni educative territoriali e di quartiere. In questo senso si può notare come l'esperienza francese anticipi di un decennio quello che sarebbe accaduto in Italia nel corso degli anni Settanta, ovvero l'emergere del territorio come luogo di incontro ed espressione dei bisogni e delle opportunità, nel quale l'educatore lavora con ogni fascia d'età e non solo con interventi rieducativi ma anche con progettazioni legate alla prevenzione e all'organizzazione sociale e territoriale (Massa, 1977; Zago, 2017).

Negli anni Sessanta francesi, dunque, l'*éducateur spécialisé* venne considerato un “tecnico delle relazioni umane”, che operava secondo una prospettiva tecnico-scientifica competente (Guindon, 1960).

Chiaramente questi modelli non si susseguirono ordinatamente – Fustier riporta anche di altri approcci “di compromesso” che integravano le istanze dei modelli prevalenti – e l'emergere di uno non determinava la scomparsa del precedente: coesisterono, nonostante la loro evoluzione fosse emblema di mutate riflessioni professionali nate in seno alle riviste dedicate, all'associazionismo, alla teoria sulla formazione e sulla professione. Tuttavia, un aspetto che a livello di percezione e immagine sociale sembrò non scomparire mai negli anni in esame era quello vocazionale: se gli addetti ai lavori si spostavano sempre più verso l'idea di una professionalizzazione dell'educatore, la percezione sociale diffusa rimase quella di un ruolo operativo speciale, un compito non alla portata di tutti e che anzitutto richiedeva vocazione, strenua motivazione spirituale e religiosa a voler dedicare la propria vita alla missione educativa. Proprio questo aspetto veniva considerato un ostacolo al riconoscimento professionale dell'educatore, che nonostante fosse un lavoratore dipendente non sempre si percepiva – e spesso non era riconosciuto dall'esterno – come un professionista.

Come si può supporre, il dibattito rispetto all'immagine del missionario che superava quella del professionista, oppure del tecnico che necessitava di competenze metodologiche condivise e generalizzabili, era una questione che molto aveva a che fare anche con la formazione professionale che avrebbe dovuto essere richiesta. Già dalla fine degli anni Quaranta, infatti, in Francia si rifletteva sulla necessità o meno del diploma di scuola secondaria quale requisito d'accesso alla scuola di formazione per educatori. Definire uno statuto per gli educatori, in tal senso, era un obiettivo fortemente connesso alla richiesta dell'introduzione di un diploma di Stato per la loro formazione.

2. *L'éducateur spécialisé*: formazione e riconoscimento legislativo

Il Diploma di Stato per *l'éducateur spécialisé* fu istituito in Francia nel 1967, venticinque anni dopo l'apertura della prima scuola per la formazione degli educatori a Tolosa nel 1942. Tuttavia il Diploma fu il punto di arrivo di un lento processo storico di qualificazione professionale, iniziato effettivamente nei primi anni Sessanta ma le cui origini risalgono alla fine degli anni Quaranta (Jurmand, 2009).

Le riforme che furono intraprese a partire dal 1945, infatti, mirarono a slegare il lavoro educativo dalle vecchie mansioni di sorveglianza o di mera organizzazione di attività ricreative. Si riteneva che i tre punti centrali sui quali lavorare per unificare e qualificare le offerte delle istituzioni educative e rieducative fossero la vita di gruppo, le attività supervisionate e la formazione professionale. La formazione doveva però essere in primis solida a livello di teoria pedagogica e di studio dei metodi utilizzati nell'educazione dei bambini e degli adolescenti "normali". Su questa base si sarebbero poi innestate le conoscenze tecniche, che richiedevano anche un esercizio pratico (Michard, 1951). Tuttavia, la formazione dell'educatore non si doveva limitare al campo delle conoscenze teoriche e pratiche, poiché necessariamente comprendeva anche l'azione sul carattere e sulla personalità dell'educatore. Questo aspetto era ritenuto importante in virtù dell'aspetto esemplaristico del ruolo educativo: l'educazione era ancora considerata come un'azione di influenza diretta sull'educando, prima di essere un'azione che si avvale di precise strategie e metodologie che afferiscono alla scienza pedagogica.

Negli anni Cinquanta l'ANEJI sostenne con discreto successo l'istituzione di un sistema di scuole professionali, puntando però a mantenerle sotto l'influenza delle associazioni piuttosto che cercare di promuovere un intervento legislativo dello Stato che centralizzasse la formazione sotto la propria egida. Le ragioni erano legate alla legittimazione della sussistenza dell'Associazione sia a livello di potere e identità, sia a livello economico: basti pensare che tra il 1957 e il 1960 la formazione in servizio rappresentò tra il 60 e il 70% del bilancio operativo dell'ANEJI (Boussion, 2013).

Di fronte al fallimento del progetto del riconoscimento normativo del diploma per la formazione degli educatori, non avendo trovato accordo – neppure interno – rispetto alle scuole e al ruolo delle associazioni, né sui saperi e sulle pratiche, l'ANEJI provò a rafforzare il proprio status attraverso la contrattazione collettiva. Gli accordi di lavoro – *accords de travail* – firmati nel marzo 1958 dall'ANEJI e dall'Association régionale de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA), che all'epoca riuniva i maggiori enti e le più importanti associazioni che si occupavano dell'infanzia e adolescenza disadattata, disciplinarono e standardizzarono le condizioni di lavoro, diventando un momento chiave dell'iter della professionalizzazione degli educatori. Gli accordi regolamentarono più aspetti della vita professionale: condizioni di assunzione; trattamento, avanzamento e promozione; congedi; trasferimenti; etica; durata del contratto, conciliazione e risoluzione; estensione dell'accordo (Boussion, 2013). Non venne tuttavia discussa la definizione abituale del ruolo dell'educatore, che rimase quella comunemente accettata dal dopoguerra. Rispetto invece all'accesso alla professione si confermarono le due modalità fino ad allora in vigore, distinguendo tra diplomati e non diplomati: i primi possedevano un diploma rilasciato da una delle scuole di formazione per educatori specializzati, ottenuto dopo tre anni di studi e stage, di cui uno interamente svolto in un istituto di osservazione o educazione; i secondi potevano essere assunti dall'ARSEA come "educatori-stagisti" (*éducateurs-stagiaires*): dopo un anno di tirocinio, considerato come una preselezione, questi potevano essere inviati a una scuola di formazione.

Gli accordi furono sostituiti da un successivo contratto collettivo nazionale firmato nel marzo 1966. Se da una parte gli accordi conclamarono il periodo d'oro dell'ANEJI, dall'altra contribuirono indirettamente al suo declino come attore collettivo: l'intervento sempre più significativo dello Stato e l'ascesa dei gruppi sindacali progressivamente misero in ombra il potere dell'ANEJI, questione che emerse nelle discussioni alla vigilia dell'istituzione del diploma di Stato di *éducateur spécialisé*.

Il mondo francese della rieducazione mutò ulteriormente a partire dagli anni Sessanta, quando la figura educativa iniziò a uscire dai luoghi istituzionali e a operare anche nei contesti di vita dei minori: la famiglia, il territorio, il tempo libero. Tale passaggio comportò sia la creazione di nuove strutture educative e sia un'accelerazione della professionalizzazione del ruolo educativo. Per svolgere una professione che necessitava di competenze tecniche specifiche e flessibili, la vocazione non fu più il requisito prediletto.

Tra l'altro è da ricordare che i Paesi occidentali vissero in quegli anni una forte proiezione verso il futuro, grazie a un'economia e a un'industria in mutamento e in ascesa, e a una società che, come diretta conse-

guenza, stava cambiando. Tali movimenti si tradussero, anche nel caso del lavoro sociale ed educativo, in una richiesta di maggiore competenza, di sapere tecnico, e in nuovi bisogni sociali.

Proprio per rispondere alle nuove esigenze emergenti, le scuole di formazione ampliarono l'offerta formativa nell'ambito delle scienze umane. Ad esempio, al centro di formazione di Vaucresson³ fu inserita la sociologia accanto alle discipline già presenti, finalizzata a fornire adeguate competenze per analizzare i contesti di vita dei minori. Sono questi movimenti che portarono le scienze umane a investire e inventare al contempo l'ambito del "relazionale", della reciprocità, determinando una svolta nella fisionomia della professione dell'educatore, che divenne il "tecnico della relazione", la cui specificità era proprio la qualità relazionale (Guindon, 1960; Jurmand, 2009). Questi aspetti, tra l'altro, erano destinati a perdurare nell'idea della professione educatore.

Jeanine Guindon, direttrice del Centro di formazione per *éducateurs spécialisés* presso l'Università di Montreal, al V congresso dell'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés⁴ (AIEJI) – che si tenne a Roma nel giugno 1960 – pose l'accento proprio sulla questione della formazione degli educatori. Guindon sottolineò tre necessità fondamentali: una metodologia trasmissibile; l'implementazione di una pedagogia "della cura" nella personalità dell'educatore e nel suo atteggiamento professionale; l'utilizzo della supervisione proprio per promuovere, integrare e sollecitare tale pedagogia "della cura".

Il punto cruciale era dunque che l'educatore non avrebbe più dovuto essere una figura di supporto, bensì un ruolo professionale con specifiche tecniche e metodologie, che operava accanto allo psicologo, allo psichiatra e ad altri terapeuti come una sorta di "terapeuta del quotidiano" (Gendreau, 1978; Rouzel, 1993; Fustier, 1995). L'educatore non solo doveva essere formato, ma proprio grazie alle svolte normative, formative e operative, guadagnava un riconoscimento e una dignità professionale al pari di quella delle altre figure d'aiuto. Inoltre, accanto alla qualità della relazionalità veniva posta la vita quotidiana come campo di intervento, rendendo le due dimensioni cruciali per la legittimità del lavoro educativo.

In quest'ottica, furono i lavori del XIV congresso dell'Union nationale des associations régionales (UNAR) – svoltosi a Lione nel 1962 – a sancire in Francia l'idea della tecnicità del lavoro educativo, una questione connessa ai progressi delle scienze umane ma vista anche come modalità di affermazione, identità, ricerca di senso e legittimità per la professione educativa. Tale affermazione era volta a portare l'*éducateur spécialisé* dall'essere il "tecnico della riabilitazione sociale" al ruolo di "tecnico e delle relazioni umane", che lavora non solo dentro le mura delle istituzioni ma altresì nei territori, nei contesti di vita (Jurmand, 2009). Gli fu riconosciuta dunque una funzione di regolatore e mediatore sociale, al contempo "artista e tecnico, umanista e ricercatore" (Klock, 1965, p. 30), ma anche un ruolo di emancipatore nei confronti del bambino in situazione di disagio, attraverso un'azione terapeutica e pedagogica specifica che agisce sulle relazioni e sulle attività quotidiane e si basa su tecniche derivate dalle scienze umane e sociali (Noailles, 1963).

Questa visione dell'educatore, fondata sulla consapevolezza di essere un intermediario tra il giovane e la società a prescindere dalle cause del disagio e sulla fiducia nelle competenze tecniche e nella professionalità relazionale, sarebbe stata fortemente contestata durante gli anni Settanta. Tuttavia, l'idea di un intervento educativo che contribuisse all'emancipazione dell'individuo sarebbe rimasta, sebbene mutata nella prospettiva di aiutare l'Altro a essere soggetto attivo nel proprio progetto di emancipazione, rispettando il valore della scelta personale e senza rinchiudere in un sistema di valori preconfezionati e calati dall'alto. Come è facile intuire, tale spostamento paradigmatico era fortemente influenzato dalle rivendicazioni dei moti sessantottini, che avevano fatto emergere istanze di liberazione dai vincoli socialmente imposti, in-

3 Sebbene le scuole di formazione francesi si orientassero in generale verso gli stessi saperi e insegnamenti, durante gli anni Cinquanta queste non presentavano la medesima articolazione tra insegnamenti pratici e teorici. Le discipline che componevano l'offerta formativa – per lo più declinate nei confronti dell'infanzia e della gioventù disadattata – erano: biologia e medicina, psichiatria e neuropsichiatria infantile, psicopatologia e diagnostica, psicologia generale, pedagogia teorica e pratica, diritto e assistenza, corsi di cultura generale (Boussion, 2013).

4 L'AIEJI nacque nel 1951 grazie agli incontri e ai legami tra le associazioni professionali degli educatori di Francia, Paesi Bassi e Belgio, ovvero i tre Paesi europei che al tempo già vantavano un'associazione professionale nazionale per gli educatori. Almeno inizialmente AIEJI fu di fatto un'emanazione dell'ANEJI, soprattutto perché fu voluta da personalità francesi di spicco per il settore: anche a livello di obiettivi e istanze l'Associazione internazionale veniva fortemente influenzata dalle idee che circolavano nell'associazionismo francese (Boussion, 2014).

certezze sui ruoli dei lavoratori sociali e preoccupazioni circa le norme attorno alle quali essi non si riconoscevano più, ma anche la necessità di rispondere alla crisi delle istituzioni e alle urgenze di rinnovamento dell'extrascuola in termini di partecipazione e gestione sociale (rispetto alla situazione italiana, simile in quegli stessi anni, si veda Tramma, 2003; Zago, 2017; Fasan, 2019).

Il decreto 67-138 del 22 febbraio 1967 istituì il Diploma di Stato di *éducateur spécialisé*, siglato e proposto congiuntamente dai ministeri dell'Istruzione, della Giustizia e degli Affari Sociali. L'istituzione del Diploma segnò di fatto l'unificazione del sistema di formazione: all'art. 2 il decreto sancì che l'esame per l'ottenimento del titolo era aperto agli studenti che avessero completato tre anni di formazione in un istituto universitario o in una scuola accreditata dai tre ministeri. Tale formazione doveva includere insegnamenti teorici e tecnici, e tirocini in strutture selezionate secondo modalità stabilite dai ministeri.

3. Conclusioni: educatori ed *éducateurs*

Negli anni Settanta, similmente in Italia e in Francia, il ruolo e il mandato degli educatori sono stati messi in discussione. Ciò avvenne da una parte per un importante cambiamento in seno alla loro cultura professionale, assieme a una richiesta di uniformità di formazione e competenze, e di riconoscimento – sul campo e non giuridico, nel caso dell'Italia – di specifiche competenze tecniche e metodologiche alla figura. Parallelamente le contestazioni e il mutato contesto economico, sociale e culturale, fecero emergere nuovi pensieri e riflessioni attorno a temi focali come l'accesso ai diritti, l'autonomia e l'autorealizzazione. Nonostante i cambiamenti e le differenze, si può riscontrare una coerenza nel modello di assistenza che ha dominato il settore dei due Paesi dagli anni Cinquanta ai primi anni Settanta del Novecento, un modello prettamente “curativo” e “terapeutico”.

Tanto il percorso francese di disvelamento di una identità professionale quanto quello italiano sono stati accompagnati da alcuni tratti comuni, sui quali però il professionista italiano arrivò all'incirca una decina di anni dopo rispetto all'omologo francese: in Francia dalla fine degli anni Cinquanta l'educatore non fu più il “capogruppo” o il modello in un collegio o in un piccolo gruppo quali luoghi principali della sua pratica professionale; in Italia le prime sperimentazioni in questo senso furono di fine anni Sessanta. In Francia fu il “tecnico della relazione” negli anni Sessanta-Settanta, agente di socializzazione e di emancipazione, questioni che in Italia si rintracciano con forza a partire dall'apertura verso il territorio e l'extrascuola degli anni Settanta. Ciò nonostante, nei due Paesi le stesse tematiche e discussioni su identità, percorsi formativi e riconoscimento professionale si attestano come coeve nei contesti dell'associazionismo, probabilmente anche grazie ai rapporti e ai congressi internazionali che permisero un dialogo aperto e condiviso.

È indubbio, in effetti, che i contesti educativi professionali italiani debbano moltissimo tanto all'ANEJI quanto all'AIEJI, dal momento che l'omologa associazione italiana, l'Associazione Nazionale per la Gioventù Disadattata (ANEGID) nacque in Italia nel 1953 proprio sulle orme delle due precedentemente nominate.

Come si può intuire una importante diversità fu costituita dall'istituzione del diploma di Stato francese nel 1967. In Francia questo evento segnò anche il superamento di alcuni dualismi che avevano caratterizzato e diviso il mondo del lavoro educativo: volontariato contro professionalizzazione, spontaneità contro tecnicità, improvvisazione contro strategie professionali, vocazione contro formazione. Ciò non comportò l'affievolirsi delle riflessioni sull'identità e sulle competenze dell'educatore, che furono ugualmente presenti e ferventi tanto in Francia quanto in Italia, nonostante quest'ultima mancasse di tale passaggio normativo e, probabilmente per tale ragione, vi permanesse una certa difficoltà proprio nel dipanare detti dualismi.

Ad ogni modo, se da una parte il riconoscimento normativo e l'istituzione di un diploma di Stato in Francia aiutarono certamente il riconoscimento sociale, professionale e giuridico della professione educatore, dall'altra non spensero le istanze legate alla sua identità professionale. Analogamente permasero – così come in Italia – le discussioni sugli aspetti oggettivi – metodologie, strategie, saperi di riferimento – e soggettivi – saper essere – dell'educatore.

Nel secondo Novecento italiano l'implementazione progressiva nei servizi di questa figura professionale sembra indicare un riconoscimento implicito del ruolo; tuttavia, il mancato inquadramento giuridico dell'educatore socio-pedagogico fino al 2017 e l'insussistenza di un unico percorso formativo fino agli anni

Novanta, sicuramente hanno corroborato l'idea svalutante di una professione debole e transitoria, plasmata sui problemi e sulle necessità. Questo aspetto potrebbe essere approfondito e indagato anche rispetto alla normativa che in Italia ha previsto due profili distinti di educatori di professione, gli educatori socio-pedagogici e gli educatori socio-sanitari – appartenenti al novero delle professioni sanitarie della riabilitazione – di fatto sancendo una ulteriore divisione in un ruolo professionale che storicamente si è trovato a essere “in via di definizione” (Tramma, 2003, p. 11)⁵.

Bisogna però notare che l'educatore francese non sembra aver ricevuto un'identità più solida nonostante la preziosa eredità che, come si è cercato di mettere in evidenza, ricevette dagli anni in analisi.

Qui, la storia francese e la prospettiva comparativa si ritiene possano aiutare a ipotizzare una questione che invece è più sfuggente se si guarda solo all'evoluzione italiana, nascosta dietro alle molte “mancate occasioni”: probabilmente ciò che rende e ha reso maggiormente il ruolo educativo così difficile da inquadrare, da incasellare in un unico schema, suscettibile di “debolezza” professionale – sia in Italia che in Francia – in realtà è ciò che oggi si riconosce tra le sue grandi possibilità, cioè la flessibilità. E tale caratteristica appare strettamente connessa alla sua storicità.

In conclusione, si vuole mettere in evidenza proprio il legame tra la professionalità dell'educatore e la sua storicità. Sembra di poter affermare che tale figura professionale sia sempre stata intrinsecamente connessa e direttamente dipendente tanto dalle circostanze storiche, quanto dalle politiche di welfare e dai cambiamenti socio-culturali, dagli stessi lavoratori che hanno ricoperto il ruolo e che ne hanno plasmato i contorni identitari professionali sul campo, dai saperi che l'hanno permeata, dall'associazionismo.

Tali aspetti hanno certamente complicato la definizione di un unico profilo professionale, dal momento che questo è necessariamente mutato nel corso del tempo. In Italia, hanno sicuramente portato a una grande eterogeneità di denominazioni e di pratiche territoriali, corroborando le idee di quanti volevano tacciarla come professione “debole”.

L'educatore socio-pedagogico ha oggi un corpus di teorie e di metodologie di riferimento, una legge che lo riconosce e tra poco avrà, in Italia, un albo professionale a sostenerlo. Dire che sia una professione metamorfica non la rende meno determinata: non ne muta l'essenza, non l'identità, non il sapere di riferimento. Certo la rende a volte sfuggente, soprattutto per gli studenti che si avvicinano ai percorsi formativi – e questo è un rischio sul quale certamente i docenti possono lavorare – ma non “debole”.

Jean-Pierre Jurmand nel 2009 si chiedeva in che modo i professionisti dell'educazione fossero debitori di processi di pensiero, in prospettiva storica, che hanno costituito e che costituiscono tuttora il fondamento della professione. L'aspetto particolarmente interessante del quesito è che leggere il processo di “storicità” permette di vedere come le forme della professionalità educativa che si sono espresse negli ultimi sessanta-settant'anni siano il risultato di percorsi di differenziazione e correlazione che si sono intrecciati, nel corso delle contingenze storiche, con la vita delle istituzioni, con le politiche pubbliche, con i saperi, con le declinazioni operative e le effettive figure educative sul campo.

Questo rapporto con il tempo e con lo spazio è oggi ritenuto fondamentale, per due ragioni principalmente. La prima è legata alla competenza dell'educatore socio-pedagogico di saper leggere i bisogni e i cambiamenti sociali, proprio in virtù della sua capacità metamorfica. La seconda ragione attiene al legame tra presente, passato e futuro. In questo senso proprio la memoria professionale può rivestire un ruolo importante e generativo come parte attiva nel processo di costruzione del sé professionale per gli educatori in formazione, per promuovere solide appartenenze che guardino al futuro riconoscendo le proprie tracce e il senso del proprio divenire professionale. Quest'ultimo, come si è cercato di porre in evidenza, è intessuto nella storia e può essere arricchito dalla prospettiva comparativa che permette di interpretarlo con uno sguardo diverso.

5 Il Decreto del Ministero della Sanità n. 520 del 1998 (attuativo del Decreto Legislativo n. 502 del 1992) aveva definito l'educatore come un operatore “sociale e sanitario” affidando alla Facoltà di Medicina la sua formazione, in “collegamento” con le Facoltà di Psicologia, Sociologia e Scienze dell'Educazione. Come evidenziato da Gentile, Rossi e Testa (2022), durante il vuoto normativo tra il Decreto Legislativo del 1992 e il Decreto Ministeriale del 1998 le Facoltà di Scienze dell'Educazione avviarono dei propri percorsi che però, in seguito al succitato Decreto Ministeriale, si trovarono senza un quadro normativo di riferimento, almeno fino alla Legge di Bilancio n. 205 del 2017. Certamente la legittimazione di due profili diversi ma anche affini è una questione che ha avuto e ha tuttora risvolti considerevoli nel travagliato percorso di riconoscimento identitario e professionale.

Riferimenti bibliografici

- Michard H. (1951). Allocution de M. Michard, Inspecteur de l'Éducation surveillée. *Sauvegarde de l'enfance*, 2-3, 233-241.
- Bianchini P. (2022). Un'inutile disciplina? Lo studio della storia e l'educatore professionale. In F. Pongiluppi (ed.). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino* (pp. 113-130). Milano: FrancoAngeli.
- Boussion S. (2013). *Les éducateurs spécialisés: naissance d'une profession. Le rôle de l'Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (1947-1959)*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Boussion S. (2014). L'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (AIEJI) et la fabrique de l'éducateur spécialisé par delà les frontières (1951-1963). *Paedagogica Historica*, 50(1-2), 229-243.
- Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento Italiano. *Studium Educationis*, 20(3), 77-87.
- Fustier P. (1993). *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon (5^e ediz.).
- Fustier P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod (Edizione originale 1972).
- Garena G., Tosco L. (2018). *Oltre il '68. Due educatori in viaggio nella provvisoria reale utopia, dalla segregazione all'integrazione sociale*. Torino: Iusto.
- Gecchele M. (2019). Dagli istituti alle comunità familiari: il percorso della deistituzionalizzazione. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 90-117). Pisa: ETS.
- Gendreau G. (1978). *L'intervention psycho-éducative. Solution et défi?* Paris: Fleurus.
- Gentile F., Rossi A., Testa A. (2022). Educare al diritto, il diritto di educare: la formazione dell'educatore professionale a Torino. In F. Pongiluppi (ed.), *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino* (pp. 63-80). Milano: FrancoAngeli.
- Guindon J. (1960). Le concept d'éducateur spécialisé. *Rééducation*, 122-126, 37-55.
- Jovignot É. (1970). Le profil de l'éducateur spécialisé. *Liaisons*, 71, 5-21.
- Jurmand J.-P. (2009). La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 7, in <http://journals.openedition.org/sejed/6109> (ultima consultazione: 20/07/2024).
- Klock A. (1965). L'évolution de la profession d'éducateur spécialisé. *Liaisons*, 53, 22-30.
- Marcon P. (1968) (ed.). *Educazione specializzata e assistenza alla gioventù disadattata*. Roma: Istituto di pedagogia dell'Università.
- Marcon P. (1986) (ed.). *L'educazione extrascolastica specializzata al bivio*. Roma: IGER.
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Noailles S. (1963). Evolution vers les techniques de la relation. *Sauvegarde de l'enfance*, janvier février mars, 78-83.
- Rouzel J. (1995). *"Paroles d'éduc" Educateur spécialisé au quotidien*. Ramonville-saint-Agne: Erès.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Zago G. (2017). Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio. In G. Zago (ed.). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 9-14). Milano: FrancoAngeli.
- Zago G. (2021). Fra casa e scuola: la professionalità "pendolare" dell'educatore. Un'introduzione storica. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(2), 116-132.
- Zago G. (2023). *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*. Lecce: Pensa MultiMedia.