

# La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano

## Training programmes for educators between the sixties and early nineties in 20th-century Italy

---

**Giulia Fasan**

University of Padua, Italy

---

*This paper aims to retrace the history of the educational profession and the training of educators, through the elucidation of ideas, theories, practices and a variety of educational roles. These combined elements found their raison d'être and came to fruition through intersecting and becoming intertwined with the cultural, social, economic, legislative and political changes of the second half of the twentieth century in Italy. Until the early nineties, the increase in the number of educators seems to indicate an implicit acknowledgement of their professional role, despite the lack of a clear and unambiguous legislative and educational framework. Through a reinterpretation of some significant bibliographical references, this paper seeks to highlight the shifts in the paradigm of thought that have shaped training practices and the evolution of the profession.*

### Keywords

**educator, training, history of professions, late 20th-century**

Il contributo intende ripercorrere la storia della professione e della formazione dell'educatore, nel dipanarsi di idee, teorie, pratiche operative ed eterogenee figure educative. Queste hanno trovato la loro ragione d'essere e la loro maturazione attraversando e intrecciandosi con i cambiamenti culturali, sociali, economici, normativi e politici del secondo Novecento italiano. Fino ai primi anni Novanta, l'implementazione della presenza di tale figura professionale sembra denotare un implicito riconoscimento del ruolo, nonostante il mancato inquadramento univoco e chiaro a livello formativo e normativo. Attraverso una rilettura di alcuni significativi apporti bibliografici si è cercato di porre in evidenza quei mutamenti di paradigma di pensiero che hanno guidato le pratiche di formazione e l'evoluzione della professione.

### Parole chiave

**educatore, formazione, storia della professione, secondo Novecento**

77

L'educativo nelle professioni

## Premessa

La recente Legge n. 205/2017, che ha approvato l'atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, e la conseguente attivazione dei percorsi universitari per il conseguimento dei 60 CFU necessari all'ottenimento della qualifica per continuare a esercitare la professione di educatore, hanno dato una nuova svolta nel travagliato percorso identitario, professionale e formativo del ruolo educativo. Per la disciplina storico-educativa si tratta di un terreno ancora poco battuto, se paragonato invece al numero degli studi sul mondo scolastico, sulla professione dell'insegnante e sul patrimonio educativo materiale.

Il periodo storico che va dagli anni Sessanta ai primi anni Novanta del secolo scorso, appare decisivo nella formazione e nella creazione del ruolo professionale dell'educatore: dal retaggio teorico degli anni Sessanta, attraverso i grandi cambiamenti dei due decenni successivi e fino ad arrivare ai primi anni Novanta, quando, con l'istituzione del Corso di laurea in Scienze dell'educazione, si aprì un intenso dibattito accademico sulla questione della formazione e la stessa letteratura di riferimento vide una decisa implementazione. Il tempo storico in esame fu denso di avvenimenti che mutarono la pratica educativa extrascolastica e, di conseguenza, le stesse professioni sociali.

La frammentazione delle esperienze educative extrascolastiche sul territorio nazionale, l'espansione dei luoghi nei quali l'educatore fu chiamato a intervenire, il processo di deistituzionalizzazione, la progressiva ma spesso disorganizzata "mobilitazione dal basso" (Zago, 2107, pp. 9-11) nel settore educativo, furono tra i fattori che nel secondo Novecento italiano resero impervio il percorso verso un univoco riconoscimento normativo della professione. Nondimeno, il proliferare di differenti nomi, diverse specificazioni e semantiche del ruolo (educatore di comunità, educatore/animatore, educatore di distretto, animatore socio-culturale, educatore di gruppo/di appartamento, educatore professionale, educatore di strada, operatore socio-educativo, operatore pedagogico, etc.)<sup>1</sup>, composero un quadro di eterogeneità nelle pratiche e nelle traduzioni operative. Veniva così complicato anche il possibile inquadramento in un unico percorso formativo, omogeneo per l'intero territorio italiano, formalmente riconosciuto e, soprattutto, quale condizione necessaria per l'accesso al ruolo.

### 1. Il retaggio degli anni Sessanta

Gli anni Sessanta si conclusero con proposte e obiettivi tutti ancora da concretizzare: il dibattito era alimentato da interessanti riflessioni, tra le quali quelle

1 La stessa teoria di riferimento, soprattutto dagli anni Ottanta, rifletterà vivacemente su tale polisemanticità e sul problema formativo e normativo che ne derivò. Cfr., in particolare, Arduino 1985, Bertolini 1988, Demetrio 1988, May 1985.

presentate ai congressi ANEGID (Associazione Nazionale degli Educatori per la Gioventù Disadattata)<sup>2</sup> nel corso del decennio. Durante il I Congresso Nazionale ANEGID, svoltosi a Roma tra il 14 e il 16 maggio 1963, l'On. Angela Gotelli, allora presidente dell'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia, già metteva in evidenza come nel settore educativo vi fosse “qualcosa di disorganico, di improvvisato, di volontaristico che non può, alla luce del progresso della scienza e dell'assistenza, ulteriormente essere rassegnatamente accettato o tanto peggio giustificato” (ANEGID, 1965, p. 7). Nel corso dei medesimi lavori, continuava così il presidente ANEGID, prof. Carlo Busnelli:

Il punto di partenza sono le scuole di formazione, precedute da un'accurata selezione [...]. L'importanza, anzi, l'assoluta necessità delle scuole scaturisce dall'unanime convinzione dell'insufficienza del buonsenso e della buona volontà. [...] Sulla base di una formazione adeguata si arriverà a quello che costituisce un altro obiettivo dell'Associazione: riconoscimento e tutela giuridica della professione a garanzia di prestazioni adeguate, disponibilità sufficiente, organizzazione efficiente delle istituzioni educative (pp. 12-13).

Durante il Congresso furono avanzate differenti proposte per una formazione di base, rivolta agli educatori, di durata almeno biennale, finalizzata a promuovere una opportuna maturazione professionale oltre che personale. Parallelamente si riconobbe il valore formativo del tirocinio quale completamento del percorso e l'importanza di un aggiornamento continuo (pp. 15-33). Venne altresì sostenuta l'ipotesi di affiancare a un percorso psicopedagogico e psicodinamico una preparazione orientata alla sociologia e alla pedagogia del tempo libero, segno di una matura attenzione verso una nuova figura educativa.

Ciò che preme evidenziare in questa sede, è che già durante gli anni Sessanta vi era la consapevolezza che la qualificazione professionale dipendesse strettamente da un'adeguata formazione: tali elementi apparivano funzionali alla possibilità di un riconoscimento giuridico e di un inquadramento normativo. Detti aspetti avrebbero potuto poi influire positivamente sulla creazione di una comune identità di ruolo, consentendo alla professione educativa di colmare lo scarto presente tra una figura volontaristica e vocazionale che si avvaleva solo di buonsenso e attitudini personali, e un ruolo professionale che abbinava il bagaglio individuale a una tecnica acquisita, trasmissibile e riconosciuta.

2 ANEGID nacque nel 1957 e fu la prima associazione italiana di educatori, che raccolse operatori impegnati nell'assistenza a minori. L'associazione si interrogò sulle esperienze proprie della professione dell'educatore, avviando un tentativo di ricerca di omogeneità di intenti e avanzando la richiesta di una legge per l'ottenimento di un riconoscimento giuridico della professione e del diritto a una formazione specifica. Attraverso l'ANEGID per la prima volta gli educatori delinearono formalmente la loro professione, il loro ruolo e le loro competenze in uno statuto, seppure riconoscendo come ambito precipuo di intervento il settore della gioventù disadattata o a rischio.

Nel 1968 Paul Fustier, docente di psicopatologia e psicologia clinica presso l'Università di Lione, condusse un'interessante ricerca sull'identità di ruolo percepita dagli educatori specializzati francesi dalla fine della II Guerra Mondiale al 1968. Fustier rilevò che l'educatore "specializzato" (*spécialisé*) "*se cherche une identité à partir de deux références possibles, dont l'une est religieuse, charismatique ou 'vocationnelle' et s'incarne généralement dans un modèle familial, alors que l'autre est technique et professionnelle*" (Fustier, 2009, p. 35). Per l'identità professionale percepita dagli educatori, il passaggio dal modello familiare e carismatico, di natura prettamente vocazionale, a quello tecnico (seppure inizialmente prettamente terapeutico), segnava, secondo lo psicologo francese, l'inizio di un cambiamento generazionale ma anche di concezione/percezione operativa. Le indagini svolte negli anni Cinquanta, in effetti, già mettevano in evidenza il transito da un'idea di educatore che si riconosceva come sostituto affettivo della figura genitoriale, a un'idea di educatore che forniva risposte non più solo fatte di amore, cercando di diventare tecnico e basandosi sulla conoscenza psicologica (p. 16). L'educatore, in ogni caso, rimaneva in una posizione di sostituzione parentale, ma in nome di due ideologie molto diverse: il solo dono vocazionale lasciò il passo al riconoscimento di un'esigenza di sapere, di conoscere, di integrare una disposizione naturale con la conoscenza tecnica e teorica.

## 2. La stagione dei cambiamenti: gli anni Settanta

Come messo in luce dalla relazione dell'*équipe* dell'Istituto di Pedagogia Speciale della Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna, diretta da Andrea Canevaro, in occasione del convegno ANEGID svoltosi a Porto Potenza Picena (Macerata) tra il 23 e il 25 ottobre 1975:

l'identificazione nel modello tecnico da parte della maggioranza degli operatori sociali può significare che essi considerano il lavoro sociale una professione come le altre, che comporta una formazione specifica e il possesso di tecniche professionali rifiutando 'il luogo comune' del lavoro sociale che può essere compiuto (bene o male) anche da chi non lo fa per mestiere (Canevaro *et alii*, 1976, p. 52).

Canevaro e il suo gruppo di lavoro misero in evidenza come le intuizioni di Fustier fossero sostanzialmente estendibili anche alle esperienze italiane sostenendo, tra l'altro, che le contestazioni del 1968 consentirono la comparsa di un ulteriore modello, quello politico (già accennato anche negli studi dell'accademico francese). Per lo più ignorato fino a quel momento, quest'ultimo avrebbe introdotto una critica radicale verso i precedenti e fronteggiato il rischio di un eccessivo tecnicismo: l'operatore sociale metteva in discussione il proprio ruolo ma anche le strutture in cui si trovava a operare, comprendendo come il disadattamento non fosse semplicemente la condizione del singolo,

bensi una risultante di differenti situazioni, per le quali si necessitava di un'azione sul piano sociale ma anche familiare (pp. 51-53).

Gli anni Settanta si aprirono, quindi, con un riconoscimento identitario, da parte della maggioranza degli operatori sociali, nel modello tecnico-politico (Canevaro *et alii*, 1976, pp. 53-54), promotore di un'idea di educazione tesa a superare l'approccio riparatore e contenitore a favore di un approccio tale da promuovere il cambiamento individuale e sociale. Il percorso di riflessione, consapevolezza e posizionamento sociale del ruolo, comportò la percezione di un'identità professionale in evoluzione e in corso di delineazione. L'esigenza di una formazione polivalente e continua diventava espressione del cambiamento ideologico avvenuto fin dall'interno del lavoro sociale. D'altra parte, i mutamenti sociali, normativi e culturali degli anni Settanta del Novecento contribuirono a promuovere una cultura di contrasto all'isolamento, all'istituzionalizzazione e all'emarginazione della diversità, favorendo l'accesso ai servizi e promuovendo la difesa dei diritti della persona portatrice di bisogni: un passaggio segnato anche dalla maturazione di un'idea di "*diritto di cittadinanza al benessere*" (Tramma, 2003, p. 14). È in questo periodo che nacque interesse verso la prevenzione, verso il territorio e l'ambiente di vita quale luogo privilegiato di partecipazione sociale ma anche di espressione dei bisogni. Non ultimo, la stagione riformistica degli anni Settanta "rappresentò il tentativo di rispondere alla crisi della scuola e alle urgenze di rinnovamento dell'extrascuola in termini di partecipazione e gestione sociale" (Zago, 2107, p. 11).

Si sviluppò così una diversa consapevolezza sulla pratica e sul ruolo educativo, riconoscendo a più voci la necessità di una formazione a specifiche conoscenze di tipo pedagogico e tecnico-operativo. Una possibile risposta fu immaginata nella progettazione di percorsi che permettessero di imparare attraverso le relazioni: mediante, ad esempio, gruppi di apprendimento in formazione, nell'accezione degli stessi proposta da Lai (1973, pp. 137-163) e Ottaway (1970, *passim*). Andando al di là dell'istruzione formale, tali ipotesi aprivano al gruppo in formazione l'opportunità di creare una propria forma di apprendimento, che avrebbe potuto essere una prima sperimentazione delle realtà professionali dell'educatore, il quale operava sempre più spesso in *équipe*.

Ancora Canevaro, in un articolo per Animazione Sociale del 1974, ricordò che l'autoformazione attraverso la situazione di gruppo fosse il metodo proposto alla SFES (Scuola di formazione per educatori specializzati) di Torino. Partendo dall'assunto cruciale che l'evento formativo si manifestasse nelle relazioni stesse tra gli individui in formazione, egli scriveva:

In questa prospettiva formare significa individuare "situazioni di apprendimento" nelle quali ciascuno trovi la possibilità di scoprire le soluzioni adatte, in un contesto sociale che è un continuo divenire. Questo tipo di processo implica soprattutto che si sviluppi la capacità di ciascuno a "comprendere" ciò che accade, capacità cioè di cogliere il punto di vista ed il bisogno dell'altro, sia pure per ridimensionarlo in un contesto di realtà in cui si verificano delle istanze conflittuali (1974, p. 75).

Il lavoro di gruppo, quale momento di formazione permanente, poteva dipanarsi attraverso lo studio e la discussione di casi, dove il gruppo era mediato e facilitato da un coordinatore, tramite *brainstorming* e l'utilizzo di tecniche come quella dei *panel* (Limbos, 1974): metodologie attive che favorivano l'apertura verso il riconoscimento del proprio sapere e del sapere altrui, la sospensione del giudizio, la creazione di un clima cooperativo, di confronto e di negoziazione, la crescita attraverso l'esperire la relazione e l'appartenenza. Tutte caratteristiche, tra l'altro, che venivano riconosciute come strettamente connesse a quella relazione educativa ove i futuri educatori avrebbero potuto e dovuto cimentarsi nei loro contesti professionali.

Tra gli anni Sessanta e Settanta la legislazione nazionale annunciava la presenza della figura educativa in differenti ambiti, con denominazioni diverse e dipendente da vari ministeri: la L. 1494/1962 aveva previsto la possibilità di avvalersi di educatori specializzati ed educatori di comunità presso gli istituti di rieducazione dipendenti dal Ministero di Grazia e Giustizia, mentre la L. 118/1971 poneva la possibilità di interventi educativi a favore di mutilati e invalidi civili; la L. 354/1975 apriva poi alla presenza degli educatori anche nelle carceri e la L. 685/1975 ampliò l'area di lavoro educativo al settore della tossicodipendenza. I Decreti Delegati del 1973 prevedevano poi la figura dell'assistente educatore per il sostegno dei portatori di handicap e tra il 1977 e il 1978 si istituì il Servizio socio-psico-pedagogico all'interno della scuola dell'obbligo (revocato poi dalla L. 270/1982 che trasferì tali funzioni alle neonate Unità Sanitarie Locali). Pur tuttavia, la questione della formazione professionale rimaneva un requisito caldeggiato ma non sancito, ulteriormente complicato dall'apertura di scuole di formazione facenti capo alle Regioni (pertanto eterogenee nei programmi e rivolte a differenti sfaccettature del ruolo educativo).

Durante gli anni Sessanta erano sorte le prime scuole di preparazione per educatori specializzati o di comunità, come ad esempio l'ESAE (Ente Scuola Assistenti Educatori) di Milano, la Scuola diretta a fini speciali per educatori di comunità dell'Università "La Sapienza" di Roma e la SFES (Scuola Formazione Educatori Specializzati) di Torino. A queste si affiancarono, durante gli anni Settanta, le prime scuole finanziate dalle Regioni (in Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana e Puglia) e una ulteriore scuola universitaria presso il Magistero "Maria S.S. Assunta" a Roma. Ciò nonostante permanevano numerose difficoltà di definizione dell'operatore sociale che oggi chiamiamo educatore, riconducibili a un'assenza normativa dello Stato sulla questione formativa e a una eterogeneità delle esperienze professionali dell'educatore, che potevano dipanarsi nell'area socio-rieducativa dell'utenza disadattata o deviante, psico-patologica e della disabilità o handicap, socio-culturale delle attività ricreative, extrascolastiche e dedicate al tempo libero (Grosso, 1990, *passim*).

Il quadro che si compose in questi anni rispetto alle scuole di formazione per l'educatore, in mancanza di una chiara normativa, conteneva notevoli aspetti di ambiguità, dovuti anche all'esistenza di un triplice canale formativo (Grosso, 1990, p. 224), cui le diverse scuole, a seconda dei casi, apparteneva-

no: il canale locale o territoriale delle scuole regionali (destinato a svilupparsi ulteriormente nei successivi vent'anni e alle quali si affiancheranno, dagli anni Ottanta, le scuole provinciali, comunali o delle U.S.L.); il canale universitario (nelle due declinazioni romane) e il canale dei corsi biennali o annuali degli Enti morali e delle Fondazioni, che si occupavano degli handicappati, autorizzati dal D.M. 03/06/1977 del Ministero della Pubblica Istruzione a formare per "assistenti educatori dei ciechi, dei sordi e degli handicappati psicofisici".

### 3. Gli anni Ottanta: il dibattito, la normativa e la diffusione dei centri di formazione

Gli anni Ottanta furono caratterizzati, oltre che dal ricco dibattito già menzionato sulle numerose denominazioni e accezioni del lavoro educativo, dal maturarsi del riconoscimento della rilevanza dell'ambito di lavoro extrascolastico nei percorsi di formazione. Nondimeno, la riforma sanitaria del 1978 comportò un progressivo superamento dell'idea di assistenza, che si andava evolvendo in una visione sistemica del lavoro sociale, dando così spazio all'assunzione di nuove figure come l'assistente sociale, lo psicologo, l'assistente domiciliare e l'educatore (Agosti, Gecchele, 1996, pp. 30-39).

Nel 1982 il Ministero degli Interni formò una Commissione Nazionale per lo studio e la definizione dei profili di formazione e dei requisiti di formazione degli operatori sociali. I lavori della Commissione non portarono a provvedimenti legislativi ma si introdusse la denominazione, ufficializzata poi nel 1984 dal Decreto Degan, di "educatore professionale". In una pubblicazione del 2005, Galliani metteva in evidenza la "*felix culpa*" della Commissione nell'aver originato ambiguità e problemi, proponendo ufficialmente tale denominazione: "*felix*" per quanto riguarda il tanto atteso riconoscimento del ruolo; "*culpa*" per non aver utilizzato invece il nome forte di "pedagogista", corrispondente al ruolo formato dall'allora corso di laurea in Pedagogia e condannando così l'educatore a una "ancillarità operativa" nei confronti delle altre figure professionali sociali e sanitarie (2005, pp. 13-14).

Il Decreto Degan introdusse ufficialmente l'educatore professionale nella compagine lavorativa dei servizi sanitari, prevedendo (seppur indirettamente) l'introduzione di un corso formativo biennale svolto da parte del Servizio Sanitario Nazionale o dalle Università, con conseguente ottenimento di un attestato di abilitazione. Tale decreto, a causa di ricorsi procedurali, fu poi annullato dal Consiglio di Stato nel 1990, ma comportò una crescita notevole delle sedi formative per educatori: dalle sole 7-8 dei primi anni Ottanta (Zago, 2005, p. 65) si passò alle circa 60 registrate a fine decennio, riconosciute o istituite per convenzione con il presidio sanitario (con le sole eccezioni delle due scuole universitarie e del corso della Scuola superiore di Sicurezza e Servizio Sociale della provincia di Bari) (Groppo, 1990, pp. 209-212). Nonostante gli apporti positivi, da identificarsi nel riconoscimento del ruolo, nell'incremento dell'offerta formativa e nell'assunzione da parte dello Stato di un ruolo cardine

per il coordinamento e il potenziamento del settore, l'operazione ministeriale fu spesso criticata. Come mette in evidenza Zago, si finiva per favorire una "sanitarizzazione" dell'area educativa e, contestualmente, si contrastava la possibilità di delegare alle sole università la formazione postsecondaria (2005, p. 65), come tra l'altro sarebbe stato previsto dal D.P.R. n. 162/1982, di sovente giudicato come ambiguo, contorto e manchevole, proprio per le problematiche cui non rispondeva ma apriva la strada.

Se da una parte l'appena citato D.P.R. n. 162/1982 invitava a semplificare piuttosto che aumentare il numero degli operatori sociali e unificare le figure ai fini di prospettare un'adeguata preparazione universitaria, il successivo D.P.R. n. 1219/1984 indicava una differente direzione proponendo quattro profili professionali dei dipendenti statali del settore educativo, sociale e sanitario, ai quali avrebbero dovuto corrispondere differenti qualifiche sulla base di un maggiore livello di responsabilità, ma senza una idonea preparazione pedagogica (Agosti, Gecchele, 1996, p. 36): l'operatore di area pedagogica, l'educatore, l'educatore coordinatore e il direttore dell'area pedagogica.

Poiché il Decreto Degan non definiva chiaramente figura e funzioni dell'educatore professionale, intervenne in tal senso la normativa regionale, recependo eterogeneamente l'indirizzo ministeriale ed evidenziando maggiormente, a seconda dei diversi orientamenti operativi ma anche epistemologici, o gli aspetti personalistici, oppure sociali, o in alternativa socio-sanitari (Groppo, 1990, p. 214) della professione educatore. Tra le voci autorevoli che denunciarono in quegli anni la necessità di un progetto formativo organico, si può citare a titolo esemplificativo Bertolini, secondo il quale la formazione dell'operatore pedagogico (denominazione da lui favorita) avrebbe dovuto svolgersi all'interno del sistema universitario, a garanzia di continuità, omogeneità e solidità scientifica, ed essere realmente professionalizzante e abilitante, al fine di ridurre l'assunzione scriteriata, "selvaggia" e spesso in assenza di un titolo corrispondente (1986, pp. 85-92).

Alla fine degli anni Ottanta tutte le Scuole e i Corsi attivati richiedevano una selezione attraverso prove scritte e orali, oppure test attitudinali o periodi di prova. La quasi totalità dei corsi aveva durata triennale e rilasciava la qualifica di educatore professionale. I corsi istituiti dalle U.S.L. apparivano maggiormente precari e presentavano carenze sul piano organizzativo: elementi dovuti alla loro provvisorietà, dal momento che sorgevano per lo più per rispondere a un bisogno di operatori, sia al loro essere rivolti a operatori già in servizio: non consentivano quindi quella continuità, finanche nella didattica, fornita invece dalle altre esperienze formative (Groppo, 1990, p. 223).

A livello didattico la denominazione delle materie di studio era varia e, talvolta, contraddittoria tra le diverse regioni. Groppo individuò cinque aree disciplinari omogeneamente presenti: l'area pedagogica, l'area psicologica e psicopatologica, l'area medico-psichiatrica, l'area socio-antropologica e l'area giuridico-legislativa (1990, pp. 227-228). Per quanto riguarda la formazione teorico-pratica le discipline individuate afferivano comunemente ai settori della metodologia, delle tecniche di osservazione e di intervento educativo, dei la-

boratori di gruppo su dinamiche e animazioni. Erano altresì previsti stage di formazione personale e il tirocinio professionale da realizzarsi presso i Servizi territoriali (Groppo, 1990, p. 228).

Per il riconoscimento dell'educatore professionale, il decennio successivo iniziò con ulteriori conquiste in ambito normativo e formativo: la Legge Ruberti sugli ordinamenti universitari e il successivo D.M. 11 febbraio 1991 trasformarono il Corso di laurea in Pedagogia nel Corso di laurea quadriennale in Scienze dell'Educazione, avviato formalmente dall'anno accademico 1992-1993, aprendo a un periodo di animato dibattito accademico.

#### 4. Riflessione conclusiva

Indubbiamente la storia della professione educatore e della sua formazione ha ancora molti spazi vuoti e questioni aperte. Si tratta di una storia fatta di continuità ma anche di frammentazioni: da una parte è stata caratterizzata da un pensiero sulla professione e sulla formazione sempre vivo e in evoluzione, quantomeno in ambito accademico; dall'altra le spinte operative e amministrative ne hanno plasmato i contorni "sul problema", rendendo spesso transitorie le mansioni, le pratiche e i percorsi formativi. L'implementazione della presenza di tale figura professionale sembra denotare un implicito riconoscimento del ruolo o quantomeno una continuità di intenti. Come contraltare, tuttavia, la mancata individuazione univoca e chiara a livello formativo e normativo nel trentennio in analisi, ha spesso comportato una sottostima e un pregiudizio di debolezza della professione, di sovente percepita come carente di riferimenti teorici e metodologici specifici, nonché di una solida identità.

In effetti proprio questo è un punto chiave: l'identità professionale. Si crede che esperienze, denominazioni e scuole di formazione tra loro difformi e la lontananza dell'operatore sul campo dalla riflessione pedagogica, abbiano minato la possibilità di un sentimento di appartenenza professionale forte, riconosciuto e condiviso. Nel discorso teorico emersero con maggior chiarezza e a più riprese, idee, immagini e identità dell'educatore: elementi che non trovarono il corrispettivo in un ripensamento formativo né giuridico omogeneo, creando, di fatto, una netta separazione tra logiche "dentro" la professione e scienza pedagogica. Ancor oggi educatore e lavoro educativo ne pagano lo scotto.

Nella risposta a questa annosa questione, anche la componente storico-educativa, tra le altre, gioca un ruolo rilevante, quale *typus* di storia che germina e si consolida nei luoghi formativi (Viñao Frago, 2016, pp. 37-38). E la conoscenza della propria storia professionale, favorita ed esperita nei percorsi di formazione, può muovere verso la realizzazione di quella coscienza storica che è parte attiva del processo di costruzione del sé professionale, di un'appartenenza solida che guardi al futuro riconoscendo le proprie tracce e il senso del proprio divenire storico. Una coscienza storica che porti altresì a conoscere e "utilizzare" la storia, a identificarne il valore attraverso la consapevolezza che il presente non è determinato solo dal passato e i cambiamenti sono sempre possibili (Van

Nieuwenhuys, Simon, Depaep, 2015, p. 60). Da qui, parrebbe interessante aprire un'altra parentesi sul significativo apporto della storia dell'educazione nei percorsi formativi, ma questa è ancora "un'altra storia".

## Nota bibliografica

- Agosti A., Gecchele M. (1996). *Il Corso di laurea in Scienze dell'educazione. Una ricerca fra gli iscritti di Verona*. S. Pietro Incariano (VR): Il Segno dei Gabrielli.
- ANEGID - Associazione Nazionale Educatori Gioventù Italiana Disadattata (a cura di) (1965). *L'educatore nelle istituzioni educative e la sua posizione nel mondo assistenziale italiano: resoconto del 1° Congresso Nazionale A.N.E.G.I.D., Domus Pacis, Roma 14 -16 maggio 1963*. Roma: Istituto Professionale E.N.S.
- Arduino G. (1985). Le funzioni dell'assistente sociale, dell'assistente domiciliare e dell'educatore nel distretto di base. *Servizi Sociali*, 1-2, pp. 63-77.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Problemi e prospettive*. Bologna: Cappelli.
- Bertolini P. (1986). La formazione dell'operatore pedagogico: problemi e prospettive. In L. Cipollone (a cura di), *L'operatore pedagogico* (pp. 85-92). Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. *et alii* (1976?). Problemi della formazione dell'operatore sociale nella prospettiva di un suo inserimento nei servizi sociali ed educativi, partecipati e gestiti dalle comunità. In ANEGID - Associazione nazionale educatori gioventù italiana disadattata (a cura di). *Il ruolo dell'educatore operatore sociale nella politica dei servizi sociali: convegno, Porto Potenza Picena 23, 24 e 25 ottobre 1975* (pp. 51-80). S.I.: s.e.
- Canevaro A. (1974). La scuola di formazione per educatori specializzati di Torino. *Animazione Sociale*, n. 12 ottobre-dicembre 1974, pp. 72-77.
- Demetrio D. (1988). *Lavoro sociale e competenze educative*. Roma: Nis.
- Fustier P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod (Edizione originale pubblicata 1972).
- Galliani L. (2005). Educatore/Pedagogista: formazione universitaria e riconoscimento istituzionale. Una storia di ordinaria politica italiana. In C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (pp. 13-28). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Groppo M. (1990). Indagine conoscitiva sulle scuole di formazione. In M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione* (pp. 209-265). Milano: Vita e Pensiero.
- Lai G. (1973). *Gruppi di apprendimento*. Milano: Boringhieri.
- Limbo E. (1974). *L'animatore socio-culturale*. Roma: Armando.
- May M.P. (1985). Gli operatori educativi: il dibattito oggi. In Scuola regionale per Operatori sociali del Comune di Milano (a cura di). *Operatori Educativi*. Roma: Ministero dell'Interno – Direzione generale dei servizi civili.
- Ottaway A.K.C. (1970). *L'apprendimento attraverso l'esperienza dei gruppi*. Roma: Armando.
- Tramma S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.
- Van Nieuwenhuys K., Simon F., Depaep M. (2015). The Place of History in Teacher Training and in Education: A Plea for an Educational Future with a History, and

- Future Teachers with Historical Consciousness. *International Journal for the History of Education (IJHE)*, 5, 1, pp. 57-69.
- Viñao Frago A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3, 1, pp. 21-42.
- Zago G. (2017). Extrascuola e storiografia educativa. Linee di ricerca su un trentennio. In G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 9-14). Milano: Franco Angeli.
- Zago G. (2005). Origini remote e recenti della figura dell'educatore professionale. In C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione* (pp. 43-66). Lecce: Pensa MultiMedia.

SE