

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Le professioni educative nei contesti socio-sanitari: costruzione dell'epistemologia.**

## **Educational professions in social and health contexts: building of epistemology.**

Maria Buccolo, Sapienza Università di Roma

Valerio Ferro Allodola, Ateneo Telematico "eCampus".

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'attuale contesto in cui agiscono le professioni educative (1) – soprattutto dopo l'emergenza sanitaria da Covid-19, che ha fortemente evidenziato la complessità e le criticità del lavoro – richiede un alto livello di responsabilità da parte dei professionisti in termini di comprensione, aggiornamento e utilizzo della loro conoscenza pratica professionale. Il contributo esamina la natura, la generazione e lo sviluppo della conoscenza pratica professionale nel campo delle professioni educative in ambito socio-sanitario.

Cosa costituisce la conoscenza pratica? Come viene creata e sviluppata questa conoscenza? Quali ruoli svolgono i professionisti dell'educazione nella comprensione e nello sviluppo delle loro conoscenze pratiche? Il mondo del lavoro e la società in rapida evoluzione stanno fornendo molte sfide all'adeguatezza delle basi di conoscenza delle professioni educative, della capacità di riflettere e sviluppare le loro conoscenze per soddisfare i bisogni della comunità. Tali problemi vengono esaminati in questo contributo, con un focus di attenzione alla Legge lori sulle professioni educative (L. 205/17) e ai successivi provvedimenti legislativi che riguardano il campo socio-sanitario.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The current context in which the educational professions operate - especially after the Covid-19 pandemic, which has strongly highlighted the complexity and criticalities of health and care professions - requires a high level of responsibility of professionals in terms of understanding, updating and using their professional practical knowledge. The paper examines the nature, generation and development of professional practical knowledge of the educational professions, in the field of health and care.

What constitutes practical knowledge? How is this knowledge created and developed? What roles do education professionals play in understanding and developing their practical knowledge? The rapidly changing world of work and society are providing many challenges to the adequacy of the knowledge bases of the educational professions, the ability to reflect and develop their knowledge to meet the needs of the community. These problems are examined in this article, with a focus on the lori Law on educational professions (L. 205/17) and subsequent amendments concerning the socio-health field.

### **Introduzione**

La crisi di fiducia (e, in alcuni casi, il mancato riconoscimento sociale) che investe da qualche decennio il mondo delle professioni educative, richiede di concentrare l'attenzione scientifica - nel contesto del dibattito pedagogico contemporaneo - sui processi di costruzione dell'identità professionale.

Come ci ricorda Schön (1993), infatti, le professioni sono diventate essenziali per il vero e proprio funzionamento della nostra società e nonostante che ne siamo del tutto dipendenti, ci sono alcuni segni crescenti di una crisi di fiducia nelle professioni. Da studioso della formazione nei contesti professionali, l'Autore fa emergere magistralmente l'inefficacia della "formazione tradizionale", che si declina in una sfiducia nel mondo dei professionisti e che, a sua volta, origina dall'incapacità di taluni apparati teorici e modelli formativi di informare correttamente la pratica e l'agire professionale.

Indagare la formazione professionale e le sue problematiche significa in campo educativo, affrontare questioni di carattere epistemologico. Ogni professione è caratterizzata, infatti, da una particolare epistemologia, una singolare visione del conoscere, è governata da regole e criteri specifici per leggere ed organizzare la realtà, connessi all'epistemologia specifica dei saperi che la fondano. "Ogni epistemologia è un modo di costruire significati, nessi e relazioni, una definizione di oggetti pertinenti e proprie metodologie di azione e di intervento" (de Mennato, 2011, p. 8).

Alla luce di queste considerazioni, il contributo intende evidenziare – secondo una prospettiva socio-costruttivista – in prima battuta cosa significa formarsi alla professione riferendosi, in particolare, ai costrutti di conoscenza pratica personale (Polanyi, 1990), comunità di pratica (Wenger, 2006), pratica riflessiva (Schön, 1993; 2006) e apprendimento trasformativo (Mezirow, 2004). In seconda battuta, il fulcro centrale del discorso si sposta sulle competenze delle professioni educative nell'ambito socio-sanitario. Soprattutto in questo particolare momento storico, in cui la Pandemia da Covid-19 sta mettendo in crisi la stabilità emotiva di minori e adulti, il lavoro di cura e di relazione costituiscono due azioni in grado di generare cambiamento (Buccolo, Ferro Allodola & Mongili, 2020) e prevenire situazioni di isolamento, stigmatizzazione e marginalizzazione educativa.

### **Il sapere personale nella conoscenza pratica**

I processi di costruzione della conoscenza e di quella scientifica sono stati studiati secondo numerosi modelli di razionalità che rispecchiano i vari approcci al sapere: linguistico-ermeneutico, emozionale, storico-sociale e antropologico, ecc. Il mondo della scienza si è aperto, in tal modo, verso prospettive di ricerca plurime che, nel riconoscimento della complessità – ed oggi più marcatamente della sostenibilità - trovano un paradigma di riferimento.

L'instabilità, l'incertezza, la globalizzazione del lavoro che contraddistinguono la società contemporanea, evidenziano la necessità di una "pratica professionale liquida" (Bauman, 2005), in grado di trascendere abilità, tecniche e procedure dell'expertise tradizionale.

Una razionalità di tipo "tecnico", fondata cioè sull'applicazione e sulla reiterazione di forme di pensiero predeterminate e organizzate aprioristicamente non è in grado, da sola, di rispondere adeguatamente alla comprensione dell'esperienza, per propria natura assai variabile e diversificata.

La professionalità è costituita certamente da un proprio expertise tecnico-professionale; tuttavia, proprio perché il professionista si confronta non solo con casi particolari inseriti in un determinato contesto socio-culturale ad alto tasso di variabilità, ma anche perché ha

come funzione principale la trasformazione della situazione mediante l'azione, tale cambiamento deve necessariamente essere attuato attraverso il rapporto e l'interconnessione tra teoria e pratica. Supportare la ricorsività di questo rapporto significa "costruire un pensiero complesso necessario ad un sapere pratico che prenda decisioni, intraprenda azioni, riveda posizioni" (de Mennato, 2011, p. 9).

Basandoci sugli studi che hanno dimostrato la natura socio-culturale dell'apprendimento (Nasir et al., 2006; Wenger, 1991; Rogoff et al., 2016; Gauvain, 2009) e alla luce di quanto prima accennato, risulta centrale il riferimento all'ambito di ricerca che ha connesso le epistemologie dei saperi - ovvero l'indagine su come si generano e si utilizzano i saperi e le conoscenze nei processi formativi - con le epistemologie personali e professionali.

Il sapere personale assume un valore epistemico se l'epistemologia professionale è radicata nella conoscenza personale (de Mennato, 2003). Questo non significa solo e soltanto valorizzare la singolarità del processo conoscitivo individuale, ma soprattutto riconquistare la circolarità del rapporto tra conoscenza e azione, poiché la stessa pratica è generatrice e portatrice di teorie - molto spesso implicite - che rimangono latenti e inconsapevoli nei professionisti.

Sappiamo, ormai, che la professionalità di cura non è totalmente riconducibile ad un apparato di saperi e competenze tecniche, ma siamo ancora molto distanti dall'attuare la necessaria rivoluzione paradigmatica che, come dice Morin, porti il professionista a non "ridursi ad esperto", ma che lo renda capace di riconoscersi in un compito e non in una specializzazione.

La qualità del nostro sapere è una qualità interpretativa personale esplicita, ovvero costruita in una relazione consapevole e critica con il sapere scientifico, ma anche fortemente intrisa da una dimensione implicita, costruita grazie alle nostre opinioni, ai nostri convincimenti, alle visioni del mondo e della vita (de Mennato, 2003)

Lavorare sul proprio sapere implicito, quindi, vuol dire lavorare sulla propria biografia cognitiva e professionale, esplorarla intenzionalmente per osservare il proprio apprendimento.

Per fare questo, c'è bisogno di una forma di razionalità riflessiva (Striano, 2001) che - affiancata e integrata nella formazione tradizionale - possa rispondere alle istanze sociali di responsabilità umana, impegno personale e ascolto competente.

Se, come abbiamo detto, la dinamica complessa dell'identità professionale delle professioni educative in campo socio-sanitario, si realizza e si trasforma in rapporto ad una epistemologia del sapere di cura come capacità riflessiva, fondamentali risultano tre tipi di competenza:

- la competenza metacognitiva, in cui gli stili di interpretazione esprimono le forme del sapere (teorie, discipline, pratiche esperte, ecc);
- la competenza meta-comunicativa, nella quale gli stili di comunicazione esprimono la forma della presa in carico dell'utente;
- la competenza autobiografica-riflessiva, che deriva dal grado di consapevolezza delle proprie emozioni connesse al compito di cura.

Tutto questo configura la “conoscenza personale” dell’operatore, ovvero la sua conoscenza pratica personale (“Personal Practical Knowledge”, Connelly & Clandinin, 1997).

Ogni relazione di cura è composta – come noto - non solo dai vissuti del paziente, ma anche da quelli dell’operatore (Genevay, Katz, 1994). Lavorare su tale relazione significa, dunque, agire sulle proprie conoscenze esplicite ma, ancor più, su quelle implicite.

Se il nostro essere un tipo di professionista riflette lo stile di vita che conduciamo (Connelly & Clandinin, 1997), la qualità della relazione di cura si realizza attraverso un dialogo costruttivo che avviene tra il professionista e i suoi vissuti personali.

### **La pratica riflessiva per una nuova epistemologia professionale**

Gli sforzi fatti, negli ultimi anni, dalle aziende socio-sanitarie verso il “sistema della Qualità”, hanno evidenziato (in modo diversificato nel territorio nazionale) la necessità di acquisire - insieme alle imprescindibili competenze tecnico-scientifiche (*Evidence Based Medicine*) - specifiche competenze educative (*Medical Humanities* e *Narrative Based Medicine*).

Tali competenze, evidenziano la necessità di transitare da un concetto di “salute” inteso esclusivamente in termini bio-medici ad un concetto di salute percepito come stato di benessere fisico, mentale e sociale; da una visione paternalistico-assistenziale dell’azione di cura ad un’ottica di tipo partecipativo, in cui il paziente è parte pro-attiva del processo di cura (Ferro Allodola, 2018; Zannini, 2008).

Lavorare sull’identità del professionista, significa - dunque - prepararlo ad assumere una “cultura del progetto” (de Mennato, Orefice, Branchi, 2011), a tradurre in azione la rappresentazione della propria teoria della cura facendo emergere, in tal modo, la consapevolezza del valore formativo e trasformativo di ogni intervento.

Se, dunque, non è possibile ridurre il “farsi carico” ad una dimensione tecnica (spiegazione), la pratica di cura diviene una condizione caratterizzata da un alto grado di complessità (comprensione).

L’acquisizione di competenze “riflessive” diventa, in tal modo, un pre-requisito centrale per comprendere tale complessità.

L’interpretazione costruttivista della formazione medico-sanitaria conferisce al professionista, infatti, un carattere di responsabilità soggettiva alla formazione professionale, non solo rispetto al proprio expertise, ma anche a quelle dinamiche complesse, in cui possa attuarsi il passaggio “dall’aver cura al prendersi cura” (Boffo, 2006; Bruzzone, Musi, 2007; Contini, Manini, 2007; Mortari, 2006), “da oggetto delle cure a soggetto della relazione” (Zannini, 2004). Se è vero che la qualità della cura dipende dal riconoscimento dei sentimenti come atteggiamenti che strutturano l’identità professionale, la loro educazione deve entrare a far parte della formazione iniziale, in servizio e continua degli operatori (Bruzzone & Zannini, 2014).

In tale prospettiva, la categoria pedagogica di “cura” assume i caratteri di “cura educativa” (Palmieri, 2000, 2011), in cui al centro si colloca un processo emancipativo, che sostenga e supporti i soggetti/pazienti ad attivare le proprie risorse in maniera proattiva. Impegnarsi ad attivare apprendimenti riflessivi significa, dunque, scegliere di de-costruire

e ri-costruire il proprio sapere personale (implicito) e professionale (expertise) che determinano la nostra "epistemologia professionale". Un "caring (come) attività complessa, multidimensionale che richiede "pensiero, sentimento e azione competente" (Mortari, Saiani, 2013).

L'agire educativo che ha luogo nella relazione di cura deve essere supportato, dunque, da una forma di razionalità riflessiva, in cui il prendersi cura (*to care*) rimanda ad un piano di soddisfazione di bisogni che non si presentano come "dati" (*to cure*), ma come indizi che, in quanto tali, necessitano di un'interpretazione.

I professionisti dell'educazione devono, quindi, essere in grado di: 1) saper leggere e interpretare una storia di vita, un bisogno e 2) saper leggere riflessivamente i presupposti che hanno mosso l'interpretazione.

L'"attività investigativa" sulle azioni compiute – generata dal ricorso ad un tipo di razionalità riflessiva sui criteri, sulle procedure, sull'impostazione dei problemi e sui risultati - permette di intervenire sul rafforzamento dei livelli di consapevolezza connessi all'azione professionale. L'esperienza professionale si configura, pertanto, come esercizio costruttivo e creativo in continuo divenire e non esclusivamente come applicazione di conoscenze e competenze acquisite nella pratica quotidiana.

Stiamo sostenendo, cioè, che parlare di "qualità professionale", non significa fare riferimento a talenti o sensibilità personali, ma che per svilupparla bisogna necessariamente affrontare un lungo processo formativo in cui il professionista ha come oggetto se stesso mentre apprende nei contesti lavorativi; la "sensibilità personale" è quindi il risultato, non solo della storia personale dell'individuo, ma anche della sua biografia formativa (Cambi, 2002; Demetrio, 1996; Striano, 2010; Formenti, 2000, 2006). Il professionista dell'educazione nei contesti socio-sanitari deve dunque lavorare per sviluppare e corroborare una "competenza educativa" che gli consenta di rendersi consapevole della propria responsabilità costruttiva rispetto alle scelte operate, di apprendere dall'esperienza personale e dalle relazioni che la mente intreccia con il sapere. L'impegno a questo tipo di responsabilità, non può quindi riferirsi in toto a logiche di causa-effetto dell'azione (riferite alla deontologia professionale), ma nella capacità di riscoprire il valore formativo/trasformativo di ogni intervento.

Dobbiamo renderci consapevoli che proporre un'epistemologia costruttivista nei contesti socio-sanitari significa mettere al centro il soggetto come portatore di un punto di vista, di teorie implicite ed esplicite in dialogo e in conflitto con teorie convenzionali e questo rappresenta indubbiamente una sfida al sapere tradizionale.

Le professioni educative, hanno la necessità – oggi più che mai, come fortemente dimostrato (Cambi, 2020; Malaguti, 2005; Mortari, 2017) soprattutto dall'emergenza sanitaria da Covid-19 – di evitare il rischio di riduzionismi (de Mennato, 2021) ad operazioni di carattere tecnico-meccanico, appropriandosi di una "epistemologia del sapere personale" (de Mennato, 2003) in cui la propria storia personale diventa oggetto e strumento di formazione professionale e l'esperienza vissuta il fuoco di attenzione delle loro azioni.

Così come ogni competenza e conoscenza ha origini lontane e non sempre riconducibili agli apprendimenti formali e disciplinari realizzatesi nei contesti scolastici, così il

prenderci cura può essere ricondotto a modelli relazionali, affettivi, di interpretazione del mondo, legati alla storia personale e alle diverse esperienze della vita, alle relazioni intrattenute con i genitori o con le persone più significative della nostra infanzia (Polanyi, 1990; Pourtois & Desmet, 2005)

È dunque attraverso un'epistemologia del sapere personale e una cultura dell'azione riflessiva, che è possibile costruire una professionalità capace di decodificare le emozioni e i sentimenti radicati nella propria biografia personale (Demetrio, 1996; Formenti, 2000), che indubbiamente hanno, senza che ne siamo consapevoli, una ricaduta importante nelle nostre relazioni, e nello stesso tempo osservare le proprie conoscenze e gli apparati concettuali nei quali ci si riconosce.

La biografia professionale di ogni educatore si compone infatti di una storia di formazione, in cui le emozioni vissute contribuiscono alla realizzazione dell'azione professionale e personale.

La riflessione su di sé come esercizio personale, aiuta il professionista a "collocarsi", delineando quest'ultimo come criterio principale di controllo intersoggettivo, aiutandolo a prefigurarsi azioni e offrendo la possibilità di osservare se stesso mentre agisce (il costrutto di "bilocazione cognitiva": Demetrio, 1994).

Questo processo è quello che Schön (1993) chiama "conversazione con la situazione", un processo che permette al professionista di interagire con la realtà, di prendere consapevolezza delle teorie che lo guidano, nonché di elaborare nuove comprensioni e strategie in grado di retroagire sull'interpretazione data. Riflettere "sull'azione e nel corso dell'azione" sollecita il professionista a confrontarsi con le esperienze consolidate e con i suoi modelli (il sapere scientifico), ma anche con le esperienze che contribuisce a costruire quotidianamente (il sapere della pratica esperta).

Prendere consapevolezza del modo personale di costruire la conoscenza evidenzia le correlazioni tra le azioni consapevoli della pratica professionale e i riferimenti impliciti che guidano l'azione quotidiana e che permangono anche quando egli pensa di ricorrere a procedure standardizzate.

Mediante i dispositivi riflessivi, i professionisti dell'educazione hanno la possibilità di far emergere le strutture epistemiche implicite ed esplicite sottese alle loro pratiche, a decostruirle e ricostruirle, a produrre nuove forme di conoscenza e nuovi significati, da condividere con le comunità professionali.

La pandemia da Covid-19 che stiamo tuttora vivendo, evidenzia – con forza – la necessità, da un lato, di una formazione, per i professionisti socio-sanitari e per i pazienti coinvolti nella relazione di cura, che vada contro la "razionalità tecnica" (Shön, 1991) in direzione euristica e riflessiva, promuovendo processi interpretativi e ricostruttivi forieri di professionalizzazione umanizzante; dall'altro, la centralità delle pratiche narrative per lavorare lungo tale direzione (De Simone, 2021). L'integrazione di una medicina *evidence based* con una medicina *narrative based*, infatti, permette di riscattare «l'esperienza vissuta da uno stato caotico e senza forma. Questo non comporta attribuire significato all'esperienza, cosa che spetta a ciascuno degli individui coinvolti. Questo comporta invece renderla visibile, percepibile, come punto di partenza. Una volta che abbiamo dato

forma all'esperienza può essere ispezionata, interrogata, mostrata ad altri» (Charon, 2015, p. 24).

Come afferma Marone (2016, p. 15): «Nell'ambito di esistenze malate o di relazioni di cura, in situazioni di vita più di altre attraversate da condizioni di precarietà e incertezza, apre alla "possibilità", ai racconti di tutto ciò che "potrebbe essere". Da qui l'importanza di un assetto di ricerca "cooperativo" capace di raccogliere, analizzare e interpretare le narrative di pazienti e/o professionisti, "producendo" un "pensare per storie", volto a far emergere e rendere visibili non solo le trame, ma anche le mappe, le cornici e le prospettive di significato attraverso cui vengono interpretate la salute e la malattia, l'identità, la storia e la cura, veri e propri "sistemi" complessi, che si configurano come dimensioni significanti dotate di coerenza normativa per i soggetti che le abitano».

Stiamo parlando, dunque, di un pensiero narrativo che ci permetta di cogliere il nesso tra cura e significazione esistenziale: «Il fatto, l'evento, il fenomeno medico-clinico alla stessa stregua di quello pedagogico-educativo necessita anche di essere compreso dall'interno nel suo accadere incarnato, specifico, singolare e irripetibile, potremmo dire autobiografico» (Castiglioni, 2016), attraverso una prospettiva costruttivista che tenta di correggere il naturalismo/realismo della medicina contemporanea.

### **Costruire l'identità dei professionisti dell'educazione in ambito socio-sanitario**

Comprendere le professioni educative, nello specifico il ruolo dell'educatore e la sua azione nei contesti socio-sanitari vuol dire inoltrarsi nelle pieghe della sua costruzione (de Mennato, 2008), ed essere consapevoli che questa arriva a formarsi lungo due percorsi, sostanzialmente diversificati, che ricalcano la configurazione sociale dell'identità di educatore in una figura professionale e la trasformazione dell'identità personale di ciascuno. Per queste sue peculiarità in ambito pedagogico tale figura viene definita come una «professionalità in itinere» (Cambi, in Cambi et al., 2006, p. 49) cioè in grado di mettere in gioco sedimentazioni storiche, pratiche consolidate e innovazioni legate al mutare del modo di pensare l'educazione e i suoi luoghi; dunque, assume in sé le complesse interconnessioni di una società che educa in diverse direzioni e non solo attraverso comunità istituzionali definite secondo esplicite intenzionalità pedagogiche. Dunque, l'identità dell'educatore professionale va ripensata all'interno della complessità sociale dove il forte grado di contingenza esclude la possibilità di azioni precostituite. Richiede, cioè, la capacità di agire in un contesto partecipativo flessibile, con diversi gradi di complessità e con diversi soggetti sociali coinvolti nell'esercizio di condividere l'interpretazione dei problemi incontrati (ad esempio nei contesti socio-sanitari si interfacerà con diversi professionisti nel campo della medicina, della psicologia ecc.). Il profilo professionale dell'educatore muta in rapporto alle trasformazioni socio-culturali, sanitarie, politiche economiche che si trova a vivere, soprattutto in questo momento storico, dove cambia anche il rapporto che il professionista ha con il significato attribuito ai problemi e all'azione educativa ideata per affrontarli, trovandosi a vivere e ad agire davanti a situazioni inedite ed imprevedute. L'imprevedibilità come afferma Calaprice (2020), appartiene alla vita e alle esperienze di ogni soggetto umano e non può essere sottovalutata all'interno dei processi educativi, poiché, non tutto può essere sotto il

controllo dell'uomo. Fare i conti con il tasso di imprevedibilità della vita umana ci introduce ad un altro concetto: il senso del limite. Due sono i limiti naturali e inderogabili che segnano la nostra vita: nascita e morte. In questo periodo di emergenza sanitaria, stiamo riscoprendo la nostra fragilità umana, il nostro essere vulnerabili e accomunati tutti da un destino che dobbiamo accettare. Pensiamo di essere forti perché rimuoviamo questa condizione, mentre è solo accettandola che potremo far maturare in noi una nuova umanità e un'autentica forza (Pollo, 2020). Lo stesso Morin si esprime sull'imprevedibilità della vita e pone al centro tra le figure più esposte all'infezione da Covid-19 insieme al personale medico e ai docenti anche gli educatori che, senza soluzione di continuità, nel pieno della Pandemia si sono rivelati non tanto dei funzionari o dei professionisti, ma dei "missionari" dedicando il loro tempo alla cura e alla relazione con gli altri (Morin 2020, p. 35). L'educazione all'imprevedibile è dunque ciò che la pedagogia negli ultimi anni ha inserito nel suo processo epistemologico evolutivo, che contiene tra i suoi saperi anche pratiche che, attraverso processi riflessivi e trasformativi, accompagnano soggetti e comunità a superare situazioni nuove, fatte di esperienze imprevedibili ed inaspettate (Calaprice, 2020).

Per fronteggiare queste situazioni incerte, viene chiesto ai professionisti dell'educazione di essere ricercatori in grado di individuare le relazioni tra ogni fenomeno, applicando procedure e strategie personalizzate. In questa prospettiva, quindi, l'educatore impara "facendosi educare", con uno sguardo capace di sentire con l'altro e sentirsene responsabile. Tra i bisogni principali emerge, dunque, la necessità dell'ascolto della vita emotiva ed affettiva, considerata, storicamente, come connaturata all'esperienza umana e, perciò, non ritenuta da includere in una formazione specifica e tanto meno come oggetto di studio scientifico. Oggi, grazie soprattutto agli studi neuro-scientifici (Damasio, 1995; Le Doux, 2003), viene fortemente evidenziata la necessità di cambiare ottica e comprendere che gli educatori devono essere formati specificatamente alla vita emotiva (Iori, 2009), andando oltre l'esperienza esistenziale. Questa necessità mira alla costruzione di capacità auto-riflessive, anche rispetto alle problematiche e alle difficoltà che costituiscono l'esperienza emotiva delle diverse soggettività (Buccolo, 2020). Nei contesti socio-sanitari, infatti, avvengono molteplici processi, in cui si amalgamano dinamiche emotive e cognitive, rappresentazioni sociali e culturali, modelli pedagogici, stili educativi, azioni, intenzionalità, decisioni, scelte, osservazioni, analisi e interpretazioni, i cui risvolti professionali e sociali sono – a loro volta – complessi e diversificati (Bruzzone, Musi, 2020). L'educatore deve essere, dunque, formato a saper leggere e decodificare e gestire queste complesse dinamiche. Le caratteristiche emotive dei soggetti maturano attraverso lo scambio relazionale, affettivo, corporeo ed educativo con la famiglia e con gli ambienti di appartenenza, man mano che esse si diversificano nel corso della crescita (Buccolo, 2019). Pertanto, fatte queste considerazioni, la formazione dell'educatore deve comprendere molteplici saperi, da quello pedagogico e psicologico, a quello sociologico a quello legislativo, a quello igienico-medico-sanitario, a quello dei saperi pratici legati all'esercizio della professione (Buccolo, 2015). La formazione pedagogica individua le cornici concettuali di riferimento che permettono di inquadrare i problemi e i temi educativi, così come di saper porre le domande di senso e di correlazione tra i vari contributi disciplinari

che concorrono alla formazione dell'educatore (Calaprice, 2020). Per essere in grado di ascoltare e comprendere a fondo i bisogni e i problemi degli altri, occorre aver imparato a conoscere la propria vita emotiva: non c'è altra via perché un educatore possa svolgere il proprio lavoro con competenza, efficacia e responsabilità. La conoscenza della storia personale e professionale e conseguentemente tutte le dinamiche che l'hanno costruita, devono essere ormai al centro della formazione del professionista dell'educazione, tracciandone in modo netto la sua identità.

### **Le professioni educative e il processo di riconoscimento in ambito socio-sanitario**

Il processo di costruzione dell'identità del ruolo dei professionisti dell'educazione ha seguito un iter normativo abbastanza complesso ed ha bisogno d'essere ripreso ed analizzato costantemente per arricchire un dibattito sempre aperto. L'analisi di taglio normativo, storico, pedagogico, sociale e sanitario hanno evidenziato di volta in volta aspetti diversi della professionalità educativa, senza però riuscire a render con chiarezza il senso e la solidità epistemica. La figura dell'educatore, infatti, ha mostrato e mostra ancora oggi una sua debolezza strutturale, questa è legata all'incertezza stessa dell'educare che dovrebbe, invece essere riletta in chiave positiva e trasformativa così come evidenzia Tramma: «una debolezza essenziale e salutare, che rappresenta anche la sua (paradossale) intrinseca forza, se interpretata come una costante apertura di possibilità, una ricerca ininterrotta sul senso dell'agire educativo, una costante messa in discussione del proprio orizzonte di finalità, delle esperienze di vita, degli obiettivi, dell'universo dei soggetti ritenuti destinatari e co-costruttori dell'azione educativa» (Tramma, 2014, p. 12)

Il senso delle azioni educative può dare la possibilità di poter ricostruire i tratti del lavoro da cui è possibile poi ricavare gli elementi che differenziano l'educatore dagli altri profili professionali, che spesso operano nel medesimo settore ma con competenze differenti.

La professione educativa deve, per questo motivo, mantenere sempre alto il livello di riflessione e di ricerca; le linee deontologiche fungono da coordinate di riferimento per una professionalità dinamica che si interroga costantemente, per assumere con consapevolezza le responsabilità connaturate al mandato sociale.

L'educatore è un operatore che basa la propria professionalità sull'integrazione di competenze tecnico-pratiche, acquisite sul campo attraverso l'esperienza, con una formazione che permette di riorganizzare, secondo coordinate teoriche, un sapere pratico articolato (Oggioni, 2014).

La complessità del lavoro educativo sta proprio nella necessità che l'educatore mantenga uno sguardo ampio, non limitandosi ad analizzare il soggetto in dettaglio, al punto da frammentarne l'identità in caratteristiche che possono essere comprese solo in relazione al contesto in cui vive. All'educatore compete la capacità di comprendere il filo che unisce in maniera coerente i tratti della personalità, le scelte fatte, i nodi della rete relazionale ed affettiva che risultano di supporto o di ostacolo all'espressione autonoma di sé. La figura dell'educatore è sempre animata da ideali e valori etici che hanno tenuto in primo piano i destinatari degli interventi, facendogli compiere scelte ed azioni debolmente rivendicative del suo valore e prestigio sociale. Questa umiltà costitutiva si è dimostrata

collusiva con gli interessi corporativi di altre professioni che si sono rafforzate invadendo spazi di lavoro educativo. Ciò ha abituato gli educatori ad essere flessibili, ad adattarsi ai cambiamenti.

La scelta in questi anni di puntare sulla ricerca delle professioni educative e sullo sviluppo di ragionamenti strategici, sottolinea una tensione verso il futuro che sa andare oltre la criticità della situazione attuale, pensando che da un orizzonte di pensiero più ampio e aperto all'innovazione possano emergere significative ipotesi di cambiamento. I professionisti dell'educazione hanno bisogno di vedersi maggiormente legittimati e riconosciuti socialmente. Un ulteriore sforzo deve essere fatto nella direzione di rendere chiari i tratti fondanti e gli orientamenti di senso del lavoro educativo e il suo valore politico e sociale.

<b>Legge di Bilancio di previsione dello Stato per l'anno 2018 (2) e bilancio pluriennale per il triennio 2018/2020</b>	
Legge n. 205/17 (detta anche "Legge Iori sulle Professioni educative")	
art. 1, commi 594-601	1. Educatore socio-pedagogico (Classe L. 19). 2. Pedagogista (Classe LM-50, 85, 57, 93).

**FIG. 1 - LEGGE SUL RICONOSCIMENTO DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE N. 205/2017.**

Pertanto, si arriva alla Legge 205/17 che, pur avendo perso nella sua sintesi degli aspetti molto importanti per il riconoscimento delle professioni, rappresenta il risultato di un lavoro di ricerca condotto negli anni e di una azione di confronto politico fatta di strategie e dialogo con i diversi interlocutori presenti dal mondo universitario, alle associazioni professionali e del mondo del lavoro ecc. La Legge 205/17 rappresenta, allora, il primo traguardo importante per il riconoscimento delle professioni educative, ma l'aver dovuto tralasciare, però, alcuni articoli importanti presenti nella proposta di Legge Iori 2656 che chiarivano le differenze con gli educatori professionali socio-sanitari (Classe SNT/02), tutto ciò stava rischiando di creare alcune confusioni per l'accesso alle professioni in ambito sanitario. Ecco che c'è stato bisogno di fare un ulteriore lavoro di confronto e specifica successiva, per chiarire questa differenza tra le due figure all'interno della Legge di Bilancio n. 145 del 30 dicembre 2018 (3) che all'art.1, comma 517 introduce questa specifica:

"L'educatore professionale socio-pedagogico può esercitare la propria professione anche nei servizi socio-assistenziali e nei servizi e nei presidi socio-sanitari limitatamente agli aspetti socio-educativi" (Calaprice, 2020, p. 37).

Dunque, non si tratta di una figura sanitaria, ma di un professionista che si prende cura degli aspetti socio-pedagogici e trova nella pedagogia il suo profilo identitario. Diverse questioni rimangono aperte ed ancora in attesa di risposta. Con l'approvazione dell'art. 33 del D.L. 14 agosto 2020 n. 104 (4), sono state introdotte misure urgenti per la definizione e il ruolo di tanti educatori professionali socio-pedagogici che lavorano nei presidi socio-sanitari e della salute, giustamente preoccupati per la possibile perdita del loro posto di lavoro ma, anche, per molti cittadini fragili che - ancora di più in questa situazione di emergenza sanitaria - hanno bisogno di un sostegno costante. Soprattutto in una fase

complessa come questa, appare necessario garantire la presenza di questi educatori che intervengono, “limitatamente agli aspetti socio-educativi”. Come abbiamo già detto in precedenza, si tratta di un professionista che oggi, ancor di più, nelle strutture socio-sanitarie e della salute deve aiutare a progettare, promuovere, realizzare e valutare processi educativi e formativi sia in contesti formali, pubblici e privati, sia in contesti informali, finalizzati alla promozione del benessere individuale e sociale, al supporto, all’accompagnamento e all’implementazione del progetto di vita delle persone con fragilità esistenziale o povertà materiale ed educativa. Il periodo di emergenza sanitaria che ci troviamo a vivere da circa un anno ha ridotto, dunque, l’accesso ai servizi, agli spazi e, soprattutto per i minori e le persone con fragilità, ha prodotto analfabetismo emotivo (Contini, 1992) e aumento dei maltrattamenti e degli abusi, perciò andrà ricostruito non solo il Paese dal punto di vista economico e sociale ma, soprattutto, educativo ed emotivo. Per questo dobbiamo essere capaci di elaborare un pensiero critico che si interroghi su come poter affrontare l’enorme sfida che vede la progettazione di azioni educative nei contesti socio-sanitari per favorire un reale cambiamento post-Covid.

## Conclusioni

Il contesto socio-sanitario è un contesto complesso, che chiede al professionista dell’educazione di imparare a problematizzare se stesso, la relazione nella quale è impegnato e di decifrare il contesto in cui è collocato. Ogni pratica di cura responsabile, dunque, si fonda sulla consapevolezza del valore costruttivo delle proprie interpretazioni contro ogni forma di riduzionismo e rigidità del pensiero.

Una cultura della cura mantiene un rapporto ricorsivo di crescita tra la riflessione esistenziale e professionale, tra teoria scientifica e saperi della pratica. Tale prospettiva epistemologica pone attenzione sull’esperienza vissuta come unità emotivo-cognitiva indivisibile, che riguarda entrambi i partners della relazione (*helper* ed *helpee*), riconoscendo la legittimità dei diversi punti di vista, attivando un processo di comprensione fondato, non solo sulla capacità empatica di focalizzare l’attenzione sul mondo interiore dell’interlocutore senza confondersi con esso, ma anche nella capacità di accettare l’altro come diverso da sé.

Il professionista dell’educazione nei contesti socio-sanitari rinuncia, quindi, a esercitare la propria direttività sul soggetto aiutandolo, invece, a rendersi consapevole delle proprie scelte, a gestire il problema attraverso un’azione di sostegno, ad acquisire autonomia per l’attivazione di un cambiamento continuativo. È in questo senso che l’azione di cura, attivando processi di ri-formulazione di sé, in relazione alla capacità di percepire e organizzare correttamente le relazioni con se stessi e con gli altri, mette in risalto la sua cifra pedagogica.

In tale prospettiva, la malattia e la sofferenza possono configurarsi come dei “felici” inconvenienti che contribuiscono a creare quell’equilibrio instabile, arricchendo la nostra esistenza e il nostro rapporto con gli altri. Ciò coinvolge, oltre il nostro percorso personale, anche la dimensione macro dell’organizzazione dei servizi di socio-sanitari, ponendo come centrale l’imparare a riconoscere il “valore aggiunto” che la stessa cura apporta in termini di risorse relazionali, di ricchezza, in un’economia di “sviluppo sostenibile” dei

servizi, per i quali la cura rappresenta il presupposto indispensabile per una crescita plurale ed aperta alle differenze.

Se i professionisti dell'educazione favoriscono lo sviluppo delle potenzialità delle persone, promuovendo azioni di educazione alla cura e al benessere, l'iter legislativo delineato nel contributo dà concretezza ad un'iniziativa pedagogica che da mera azione di assistenza tenta di trasformarsi in un'azione generativa, in grado di porre la persona nelle condizioni di diventare soggetto della propria vita e della propria storia.

Al contempo, questo sforzo non riguarda soltanto la dimensione micro della relazione di cura o quella meso dei servizi socio-sanitari, ma si muove all'interno di una proposta generale e macro, relativa ad un possibile modello di società inclusiva, in cui la tutela dei soggetti svantaggiati, la prevenzione del disagio e la promozione della salute e del benessere, costituiscono elementi essenziali e funzionali al raggiungimento di un benessere globale e sostenibile.

Le direzioni multiformi e multidimensionali prodotte dalla riforma legislativa hanno avuto la finalità di porre in essere - congiuntamente ai processi di sviluppo professionale dell'educatore e del pedagogo - una società più aperta e inclusiva - soprattutto in riferimento al "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR" (2021) - valorizzando in modo complementare entrambe le dimensioni: quella socio-sanitaria e quella socio-educativa. In tal modo, infatti, si è cercato di fornire il dovuto riconoscimento scientifico-professionale alle professioni educative che - si auspica - possa condurre ad un decisivo miglioramento della qualità dei servizi, così come ad un ampliamento degli sbocchi occupazionali, prevedendo il riconoscimento del titolo a livello europeo, attraverso le conoscenze richieste dal Quadro Europeo delle Qualifiche Professionali (European Qualifications Framework - EQF).

### Note degli autori

Il contributo è stato realizzato in collaborazione tra i due autori. Tuttavia, a Maria Buccolo sono attribuiti i paragrafi 3 e 4; a Valerio Ferro Allodola i paragrafi 1 e 2.

### Note

- (1) Per professioni educative si intendono gli educatori ed i pedagogisti che operano nei contesti socio-sanitari come indicato nella L. 205/2017.
- (2) LEGGE 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020. (17G00222) ([GU Serie Generale n.302 del 29-12-2017 - Suppl. Ordinario n. 62](#))
- (3) LEGGE 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. (18G00172) ([GU Serie Generale n.302 del 31-12-2018 - Suppl. Ordinario n. 62](#))
- (4) DECRETO-LEGGE 14 agosto 2020, n. 104. Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia. (20G00122) ([GU Serie Generale n.203 del 14-08-2020 - Suppl. Ordinario n. 30](#))

## Bibliografia

- Acosta-Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Boffo, V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Bruzzone, D., Musi, E. (2007) (a cura di). *Vissuti di cura. Competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruzzone, D., Musi E., (2020) (a cura di). *Aver cura dell'esistenza. Studi in onore di Vanna Iori*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone, D., Zannini, L. (2014) (a cura di). Dossier su "Prospettive fenomenologiche della cura di sé nella formazione continua dei professionisti della salute". *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 39: pp. 3-5.
- Buccolo, M. (2020). L'educatore emozionale e la promozione del ben-essere nei contesti di cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN*, 1 / 1: pp. 99-108.
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Buccolo, M., (2015). *Formar-si alle professioni educative e formative. Università, Lavoro e sviluppo dei talenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V. & Mongili, S. (2020). Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa. *LLL*, 16 / 35, pp. 372-398.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 23(1): pp. 55-57. <https://doi.org/10.13128/ssf-11827>.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C. e Muzi, M. (2006). *Le Professionalità educative*. Roma: Carocci.
- Castiglioni, M. (2016). Pedagogia e Medicina a confronto. Per un progetto formativo e di cura narrativo-autobiografico nei contesti medico-sanitari, *Metis*, 6(1). doi: 10.12897/01.00137.
- Charon, R. (2015). Sondando il corpo che si racconta. In M. Castiglioni (a cura di). *Figure della cura. Gesti, immagini, parole per narrare* (pp. 19-25). Milano: Guerini Scientifica.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo.
- Consiglio dei Ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza - PNRR*, Roma.
- Contini, M. G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La nuova Italia.
- Contini, M., Manini, M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione*. Milano: Guerini e Associati.
- de Mennato, P. (2008). *Costruire la professionalità dell'educatore*. Rassegna bibliografica *Infanzia e Adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 8 / 4: pp. 5-27.
- de Mennato, P. (2021). Editoriale. Può il pensiero dell'incertezza dirci qualcosa sulla pandemia?, *Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN*, 2(3): pp. 8-14.

- de Mennato, P., Orefice C., Branchi S. (2011). *Educarsi alla cura. Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Demetrio, D. (1994). La ricerca autobiografica come cura di sé e processo cognitivo. *Animazione Sociale*. 6(7): pp. 10-18.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Simone, M. (2021). Narrare la fenomenologia esistenziale della formazione per promuovere autoconsapevolezza professionalizzante negli studenti di medicina: racconto di un'esperienza. *Medical Humanities & Medicina Narrativa – MHMN*, 2(3): pp. 67-90.
- Ferro Allodola, V., Depalmas, C. (2018). Le Medical Humanities nella formazione alle professioni della salute e della cura. Lo "stato dell'arte" in Italia, *Qualeducazione* n. 87, pp. 14-29.
- Formenti, L. (2000). *La formazione autobiografica. Confronti fra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti, L. (2006). Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni, in L. Formenti, (a cura di), *Dare voce al cambiamento*, Milano: Unicopli.
- Gauvain, M. (2009). Social and cultural transactions in cognitive development: A cross-generational view. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 163-182). American Psychological Association.
- Iori, V. (2018) (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (2009) (a cura di). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: Franco Angeli.
- LeDoux, J. (2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Marone F. (2016). Introduzione. In F. Marone (a cura di). *La medicina narrativa e le buone pratiche nei contesti della cura* (pp. 9-12). Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2004). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile: per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L., Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Nasir, N. S., & Hand, V. (2006). Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning. *Review of Educational Research*, 76(4): pp. 449-475.
- Orefice, P., Corbi, E. (a cura di) (2007). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: ETS.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.

- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Polanyi, M. (1990). *La conoscenza personale*. Milano: Rusconi.
- Pollo, M. (2020). *Noi ci pensiamo come esseri a-mortali ma la nostra forza nasce dall'accogliere il nostro limite*. agensir.it. <https://www.agensir.it/quotidiano/2020/3/12/coronavirus-covid-19-pollo-sociologo-noi-ci-pensiamo-come-esseri-a-mortali-ma-la-nostra-forza-nasce-dallaccogliere-il-nostro-limite/>
- Pourtois, J. P., Desmet, H. (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Tirrenia (Pisa): Del Cerro.
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K.D., Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*. 40 (1): pp. 356-401.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A., (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Striano, M. (2010). *Scrivere per riflettere*. In E., Biffi, (a cura di). *Scrivere Altrimenti*, Rho(Mi): Edizioni Stripes (pp. 145-154).
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tramma, S. (2014). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Ulivieri, S., Calaprice, S., Traverso, A. (2017). *Formare educatori e educatrici. Il ruolo della pedagogia italiana*. *Pedagogia Oggi*, n. 2, pp. 9-16.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.