



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

ISSN ELETRÔNICO 2316-3828

Parte 2

LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR SOCIAL EN ITALIA

Elvira Lozupone¹

RESUMEN

La Pedagogía social en Italia cuenta con una breve historia. Si a nivel mundial no tiene más de alrededor de 150 años, en Italia el desarrollo de la disciplina, su práctica y la capacitación de los profesionales del sector se resiente este ser una recién nacida (con apenas 50 años y pocos años) en el marco de las ciencias de la educación: en particular en la definición del estatuto epistemológico y de sus papeles y funciones en el panorama de la educación y de la realidad social; la capacitación de los operadores, que se enlaza al tema más amplio del reconocimiento de las profesiones educativas por el Estado Italiano, se ha reglamentado

recientemente mediante una ley estatal. Tal hito está destinado a abrir en la comunidad académica espacios amplios de debate que se conectan naturalmente a la educación universitaria y que brindarán una contribución fundamental para la definición del estatuto científico de la disciplina y para su papel y funciones en la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía Social en Italia. Ciencias de la Educación. Formación de los Educadores Sociales

RESUMO

A Pedagogia Social na Itália conta com uma breve história. Se em nível mundial não possui mais de 150 anos, na Itália, o desenvolvimento da disciplina, sua prática e a capacitação dos profissionais do setor é bem mais recente (com apenas 50 anos ou pouco mais) no marco das ciências da educação, em particular na definição do estatuto epistemológico e de seus papéis e funções no panorama da educação e da realidade social. A capacitação dos trabalhadores que se relaciona ao tema mais amplo do reconhecimento das profissões educativas pelo Estado Italiano, foi regulamentada recen-

temente mediante uma lei estatal. Este fato contribui, na comunidade acadêmica, para a abertura de debates que se articulam naturalmente à educação universitária e que celebrarão uma contribuição fundamental para a definição do estatuto científico da disciplina e para o seu papel e funções na sociedade.

PALAVRAS – CHAVE

Pedagogia Social na Itália. Ciências da Educação. Formação dos Educadores Sociais.

ABSTRACT

The Social Pedagogy in Italy has a brief history. If worldwide does not have more than 150 years, in Italy, the development of the discipline, its practice and the training of professionals in its sector is much more recent (only 50 years or so) in the framework of the education sciences, particularly in definition of the epistemological status and their roles and functions in the prospect of education and social reality. The training of workers which relates to the theme of recognition of educational professions by the Italian State, has been recently

regulated by a state law. This fact contributes, in the academic community, to open discussions that articulate naturally to university education and conclude that a fundamental contribution to defining the scientific status of the discipline and its role and functions in society.

KEYWORDS

Social Pedagogy in Italy. Educational Sciences. Training of Social Educators.

1 INTRODUCCIÓN Y 'EXPLICATIO TERMINORUM'

La Pedagogía social en Italia cuenta con una historia breve. Lo que en este trabajo podrá aparecer en cierto sentido confundido e incluso contradictorio es el producto de dicha historia breve y de un proceso de momento *in fieri* con sus conquistas, su lentitud, sus trastornos. Si a nivel mundial la Pedagogía social no tiene más de alrededor de 150 años, en Italia el desarrollo de la disciplina, su práctica y la formación de los profesionales del sector se resiente este ser una recién nacida (con apenas 50 años o poco más) en el marco de las Ciencias de la Educación: en particular en la definición del estatuto epistemológico y de sus papeles y funciones en el panorama de la educación y de la realidad social; la formación de los operadores, además, que enlaza con el tema más amplio del reconocimiento de las profesiones educativas por el Estado Italiano, se reglamentó recientemente mediante una ley estatal. Tal hito está destinado a abrir en la comunidad académica espacios amplios de debate que se conectan, por supuesto, con la educación universitaria y que brindarán una contribución fundamental incluso para la definición del estatuto científico de la Pedagogía social.

Para una *explicatio terminorum*, es preciso decir que en Italia no existe la figura del Educador Social en sentido estricto, que en cambio pertenece a la tradición pedagógica del área ibérica o iberoamericana: en el contexto italiano la figura del educador presenta varios matices, por lo tanto es posible encontrar incluso el término 'Educador Social'; más comúnmente se hace referencia al 'Educador Profesional' (llamado también 'educador socio-sanitario') o simplemente al educador o Pedagogo. En el curso del trabajo se aclarará a cuáles tradiciones de formación y uso hacen referencia las tres tipologías profesionales.

2 LOS ORÍGENES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN ITALIA

En la historia de la pedagogía, observada en su conjunto, no son pocos los Pedagogos italianos entre Mil ochocientos y Mil novecientos que se diferencian por un enfoque social de la intervención educativa: recordamos Ernesto Codignola, Giovanni Bosco, Lorenzo Milani, Danilo Dolci, Mario Lodi, Bruno Ciari, que marcan los comienzos de la disciplina en el país. La disciplina oficialmente entra a Italia el momento cuando la obra de Natorp se traduce al Italiano, a finales de los años Setenta de Mil novecientos.

En la búsqueda de los orígenes de la pedagogía social en el territorio nacional podemos, además, individuar una raíz inicial que enlaza con el influjo estadounidense en la segunda posguerra, sobre todo por lo que se refiere a la contribución del pensamiento pedagógico de John Dewey. La segunda corriente que contribuye a la fundación de la disciplina se detecta en una matriz de derivación marxiana, a través de los influjos del pensamiento de Antonio Gramsci y las contribuciones de Codignola de los Cuarenta en el marco 'laico' y, a finales de los años Sesenta, en el católico, de Don L. Milani, con su famoso escrito Carta a una profesora (1967) y la experiencia de la Escuela de Barbiana fundada por él e inspirada a la pedagogía de la disensión, de la que se convirtió en símbolo.

Alberto Straticò (1907), a principios del siglo Veinte, es el primer estudioso italiano que se ocupa de pedagogía en términos específicos de pedagogía social, identificando las directrices para un estatuto científico-disciplinar: la pedagogía coincide precisamente con una ciencia social, ya que la naturaleza de la educación siempre cuenta con un fin social; él propone estudiar el hecho educativo "en relación con la evolución de las formas sociales", tanto las con naturaleza 'constante y fija', como la familia, la propiedad, la sociedad y el estado, como las que mutan conforme

a [un] cierto espacio de tiempo o a una fase de evolución cultural, “como la moral, el derecho, la religión, el arte, la ciencia”.

La pedagogía de Straticò (1907) se configura como ciencia que aclara el entrelazarse de formas sociales con hechos educativos, teniendo en cuenta que

La influencia de las formas sociales sobre los sistemas educativos es principalmente espontánea, inconsciente, inevitable [...] mientras que, al contrario, la influencia de la educación sobre las formas sociales se debe a la acción educativa propiamente dicha, intencional y metódica, sabedora de su fin y de sus herramientas. (STRATICÒ, 1907, p. 113).

Aldo Agazzi se considera el primer representante de una pedagogía social ‘católica’: escribe entre finales de los años Cincuenta y comienzos de los Sesenta en el momento cuando Italia vuelve a nacer a través del ‘milagro económico’, es decir con la recuperación de las actividades económicas e industriales después del segundo, sangriento conflicto mundial. La lucha contra el analfabetismo a través de la extensión de la enseñanza obligatoria es uno de los objetivos principales que la pedagogía se plantea en esta época.

El Pedagogo de Bèrgamo (1968, p. 15) denuncia el hecho de que la pedagogía (como reflexión y acción educativa, en particular en la escuela) está ‘remolcada’ por el curso de la civilización, sin embargo debería convertirse en empuje “propulsivo, conscientemente direccional y regulador, que sería, indudablemente, el evento más legítimo y deseable” para el desarrollo de una ciencia autónoma; propondrá, después, el concepto de sociedad educativa, mutuado del de ‘comunidad educativa’ elaborado en el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO de 1972, el llamado ‘Informe Faure’. La primacía de la educación ya no les corresponde a las agencias educativas tradicionales como la escuela, ante todo, y la familia y la iglesia en segundo lugar; ésta se convierte en “sólo una de las instituciones de educación y escolarización, ya no siendo tampoco la

más decisiva, y de todas formas con nuevas tareas o necesidad de renovar las tradicionalmente conectadas a su obra” (BÈRGAMO, 1965, p. 27), dicha consideración está respaldada por la participación de otras agencias en el proceso educativo, que se ponen ‘al lado de la escuela, en la escuela, en sustitución de la escuela’ (BÈRGAMO, 1965).

El debate sobre el estatuto científico de la Pedagogía social, sin embargo, alcanza una cumbre a comienzos del siglo XXI, cuando se publica el volumen al cuidado de V. Sarracino y M. Striano *Pedagogia sociale. Prospettive di indagine* (*Pedagogía social. Perspectivas de investigación*’, 2001), que recoge las contribuciones de los Pedagogos italianos más importantes, acerca del tema de la epistemología de la disciplina y sus papeles y funciones.

El debate en el seno de la disciplina es muy complejo y comprende posiciones con matices diferentes; se coagula en torno a una concepción que considera la pedagogía social básicamente asimilable a la pedagogía general salvo por un carácter ‘social’ que guía al investigador. Son pocos, en esa época, los estudiosos que ven la pedagogía social como inescindiblemente entrelazada con la intervención social. Pocos la identifican como reflexión y guía imprescindible para poner en marcha intervenciones que se dirigen sobre todo a contextos educativos informales para proporcionarles promoción, prevención y bienestar.

Sergio Tramma (2003) se encuentra entre los pocos estudiosos que profundamente captan este aspecto de inseparabilidad entre reflexión de tipo pedagógico social e intervención educativa y entre los primeros, en la reflexión académica de este período, en detenerse para reflexionar incluso respecto a las características del educador como figura profesional.

Lo que se crea en Italia es una cierta ruptura entre estudiosos académicos y profesionales de campo: esto se explica por un lado por el hecho de que la formación de los Pedagogos académicos (incluso los

‘sociales’) en este período de asentamiento epistemológico para la disciplina, es de naturaleza filosófica, mientras que los profesionales de la educación cuentan con una formación diferente.

3 LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES: DESDE LA INSTITUCIÓN DEL MAGISTERIO HASTA LA LEY 240/2010

Sentada esta imprescindible premisa, veamos ahora cómo funciona la formación pedagógica en Italia a partir, una vez más, de un breve examen histórico.

En 1882 Francesco de Sanctis fundó el *Istituto femminile superiore di Magistero* (‘Instituto femenino superior de Magisterio’), encaminado a desarrollar la formación de las mujeres. Dicho Instituto, en 1935, se convirtió en *Facoltà di Magistero* (‘Facultad de Magisterio’), que existió hasta los años Noventa, cuando se transformó en *Facoltà di Scienze della Formazione, o dell’ Educazione, o Formazione ed Educazione* (respectivamente, ‘Facultad de Ciencias de la Formación’, o ‘de la Educación’, o ‘de la Formación y la Educación’ al mismo tiempo), no limitándose ya a formar a profesores, sino apostando para preparar a nuevas figuras profesionales de educadores y formadores, que operen en varios entornos sociales, además de la escuela.

Recientemente, sin lugar a duda a partir de 2000 hasta la fecha, la formación universitaria de los educadores vive la temporada crítica de toda la formación universitaria en Italia, conectada a la valorización de la cultura en general por los gobiernos que se han sucedido y, en particular, al peso, en contribuciones económicas, atribuido a las facultades humanísticas en las universidades con respecto al que se reconoce a las facultades científicas y al desarrollo tecnológico.

Con el D. LGS (Decreto Legislativo) de 3 de noviembre de 1999, n. 509, de hecho, en cumplimiento del proceso de Bolonia, que tiende a unificar la formación

universitaria en todo el territorio de la Unión Europea, se introduce en Italia el sistema universitario comúnmente llamado ‘*tres más dos*’, entendiendo con esta fórmula tres años de formación inicial con grados válidos a nivel europeo (la llamada *Laurea Triennale*, ‘Grado Trienal’) y dos años más de especialización teórica a ser conseguida a través del título correspondiente de *Laurea Specialistica* (‘Grado de Especialización’).

La adecuación al sistema europeo prevé la introducción de créditos formativos universitarios según el llamado sistema de acumulación y transferencia de créditos (European Credit Transfer and Accumulation System) que atribuye a cada asignatura que compone una carrera un peso determinado en créditos (cfu) determinado en Italia por las horas lectivas presenciales y por las de estudio individual del estudiante; la obtención del título está vinculada a la obtención de los cfu de los que se compone la carrera: en concreto, para el Grado Trienal en Ciencias de la Educación/Formación 180 cfu y para el Grado de Especialización 120 cfu.

La razón que animaba a la Ministra de Universidad y a la reforma que, de ella, recibió el nombre de ‘reforma Moratti’ era formar a personas que pudieran ingresar inmediatamente al mundo del trabajo; por lo tanto, la formación universitaria a ese nivel tenía de proporcionar un *kit* de herramientas prácticas, útiles para tal efecto. El bienio sucesivo, en principio denominado ‘Grado de Especialización’, tenía en cambio que brindar una profundización teórica y formar a figuras profesionales de nivel superior.

Los años siguientes ven los Ministerios de Universidad alternándose, junto a las vicisitudes gubernamentales. La organización de los cursos de estudio cambia hasta dos veces, a través de un ordenamiento llamado ‘270’, según la numeración del Decreto Legislativo 270/2004 que lo instituye: prevé la introducción de asignaturas integradas (ya no separadas, como ocurría conforme al anterior ordenamiento ex D. Lgs. 509) para obtener los Créditos Formativos Universitarios indispensables para el título. El último cambio, llamado

comúnmente ‘*nuevísimo 270*’ prevé la institución de un grado denominado *Laurea Magistrale* (‘Grado Magistral’) y ya no *Specialistica*, además de introducir ulteriores ajustes que, de todos modos, imponen revisar la oferta formativa y modificar los llamados ‘planes de estudios’ de miles de estudiantes, y desemboca en una temporada de cambios radicales en las universidades, a través del plan predispuesto por la ley 240 de diciembre de 2010 (conocida como ‘*Ley Gelmini*’) que modifica la organización de las universidades y la forma de contratación de los catedráticos.

La ley, además, en un enfoque de ‘revisión del gasto público’, prevé instituir una evaluación periódica (anual) de cursos y universidades, por el Ministerio de Universidad e Investigación Científica, con facultad de cerrar los que no cumplan los requisitos exigidos; dicha evaluación se realiza mediante una producción masiva de informes, actas, documentación de vario tipo por parte de comisiones organizadas de forma piramidal en el seno de los “cursos de estudio” (ya no “cursos de grado”), de los departamentos (ya no “facultades”) y de las universidades.

A pesar de esta temporada agitada, la característica de los cursos de estudio en Ciencias de la Educación y de la Formación refleja la del antiguo Magisterio, caracterizado por una interdisciplinariedad llamativa: la formación de los estudiantes tiende a traducirse en aquel saber universal que llevó, gracias a Aldo Visalberghi (1978) a finales de los años Setenta, a la transición epocal, en Italia, de la Pedagogía de origen típicamente filosófica a las Ciencias de la Educación: la formación del profesor debía de traducirse en un saber enciclopédico (que se entiende como completo, exhaustivo) que tenga en cuenta lo que Visalberghi consideraba el aporte fundamental de grandes Pedagogos italianos y europeos: particularmente de J.J.Rousseau, para el conocimiento del aprendiz, de Giovanni Gentile para el conocimiento de la disciplina, de Maria Montessori para el conocimiento del método, y, por último, del Pedagogo soviético A.S. Makarenko para el conocimiento de la sociedad.

El ex Magisterio preveía un currículo pedagógico, uno de idiomas y uno de letras: esta distinción ha confluído en la carrera en Ciencias de la Educación, creando un mestizaje positivo en el cual el estudiante se forma en disciplinas literarias, psicopedagógicas, histórico-sociales, filosóficas y otras.

Las prácticas curriculares representan la complementación imprescindible de la formación teórica; prevén la redacción de un *proyecto formativo* formulado mediante la contribución de un tutor interno de la empresa donde se realicen, del tutor universitario y del educador practicante. La experiencia cuenta con momentos de *supervisión pedagógica* con el tutor universitario y, asimismo, con la redacción de un informe final, momento autoreflexivo fundamental para la formación al trabajo profesional, punto de enlace entre práctica y conceptualización: permite pasar de una concepción idealizada de educador a una visión más realística, desmontando los mitos profesionales (LOZUPONE, 2011).

Las razones de la fractura entre Pedagogía social ‘académica’ y capacitación profesional de los educadores se deben buscar en motivaciones que enlazan con el problema del reconocimiento jurídico de la profesión de educador y, asimismo, con el estatuto epistemológico de la disciplina en torno al cual el debate sigue abierto.

4 EL RECONOCIMIENTO JURÍDICO DE LA PROFESIÓN DE EDUCADOR

Italia es un país de paradojas y algunos atañen precisamente la formación de los educadores, en particular los Educadores Profesionales: esta figura, la única reglamentada por la ley del Estado, requería hasta 2013 una formación por las facultades de Medicina y Cirugía, incluso en forma de *interfacultad* con Ciencias de la Formación, Psicología y Sociología y se reconoció como profesión por el Ministerio de Salud a través

del D.M. de 8 de octubre de 1998, n. 520 “Reglamento sobre normas para la individuación de la figura y del perfil profesional correspondiente del Educador Profesional, conforme al artículo 6, apartado 3, del Decreto Legislativo de 30 de diciembre de 1992, n. 502”.

En el marco de la educación, hasta 2013 proliferó un submundo semi-profesional, no siempre fiable: el decreto del Ministerio de Universidad y de Investigación Científica de 9 de julio de 2009, publicado en el Boletín Oficial de la República Italiana de 7 de octubre de 2009, n. 233, establece como única denominación profesional para los que hayan conseguido grados magistrales la de Pedagogo. Esto representa un importante resultado desde un punto de vista deontológico. Hasta esa fecha las situaciones más críticas estaban relacionadas, básicamente, con la actuación incorrecta por algunas personas a la hora de ejercer intervenciones que, por un lado, se acercaban excesivamente al ámbito de los psicólogos clínicos, alertando al Colegio Profesional de los Psicólogos, por el otro ejercían abusivamente, una libre profesión sin tener derecho, ni reconocimiento jurídico para ello.

Las resistencias por parte de colegios profesionales ya constituidos y de profesiones educativas ya sometidas a normas, como los Educadores Profesionales, fueron significativas. Otras derivaban de conocimientos pedagógicos escasos a nivel político y, de hecho, general (D. RESICO; A. SCAFFIDI, 2011).

En algunos casos, fue la normativa de las diferentes regiones italianas que provocó confusión por razones relacionadas con una consciencia escasa del papel y de las competencias específicas de los educadores, incluso en el mundo político. Desde el punto de vista del trabajo dependiente, además, siendo las profesiones de educador y de formador no reglamentadas, los contratos de trabajo tanto de los unos como de los otros, en igualdad de funciones, establecen colocaciones laborales y tratos económicos disparatados y no equitativos, desde el nivel nacional hasta el local, en las entidades y organismos públicos y privados.

Los gobiernos regionales, además, en algunos casos individuaban las figuras del educador y del Pedagogo como profesionales de la educación social, en otros las asimilan a la del educador sanitario, que por lo tanto se convierte en educador socio-sanitario, sin mencionar al Pedagogo en las escuelas, cuyo perfil ni siquiera se considera.

5 LA LEY 4/2013 Y LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

En enero de 2013, por fin, se empieza a arrojar luz entre las profesiones que resultan sin reglamentar, entre las cuales se comprenden los educadores también. Hay que decir que algunas de las asociaciones pedagógicas más importantes, nacidas entretanto bajo los auspicios de una reglamentación futura y el reconocimiento de un colegio profesional, estaban trabajando para una diversificación y especificación incluso de las denominaciones de los diferentes cursos de estudio, en hileras distintas para la formación y la educación. En particular, la *Società Italiana di Pedagogia*, ‘Sociedad Italiana de Pedagogía’ (SIPED), actualmente la asociación de Pedagogos (incluso académicos) más numerosa en Italia, lleva mucho tiempo trabajando para sistematizar la hilera formativa.

Junto a la SIPED, en esta sede es preciso recordar la *Associazione Italiana Formatori*, ‘Asociación Italiana Formadores’ (AIF), la única que concierne la formación; en el marco de la educación la *Associazione Nazionale Educatori Professionali*, ‘Asociación Nacional Educadores Profesionales’ (ANEP), *Associazione Nazionale Educatori Familiari*, ‘Asociación Nacional Educadores Familiares’ (ANPEF), *Associazione Nazionale Educatori Italiani*, ‘Asociación Nacional Educadores Italianos’ (APEI), *Pedagogisti Educatori Italiani Associati*, ‘Pedagogos Educadores Italianos Asociados’ (PEDIAS), *Unione Italiana Pedagogisti*, ‘Unión Italiana Pedagogos’ UNIPED; todas estas siglas deberían de confluir en el *Coordinamento Libere Associazioni*

Professionalisti, ‘Coordenamiento Libres Asociaciones Profesionales’ (COLAP).

La ley 4/2013 tiende a poner orden en el marco nacional al que las Regiones tienen que hacer referencia y soluciona la infrautilización de las competencias de la figura del educador, evitando también el riesgo de desequilibrar la intervención educativa hacia la salud y la sanitización, como ya se ha observado. La normativa que se va a ilustrar en breve en sus directrices está dirigida a organizar también otras figuras que aparentemente no encontraban espacio adecuado en el reconocimiento profesional, es decir el educador y el Pedagogo escolar: dos perfiles que habían quedado excluidos de la normativa anterior, tanto en términos de profesionalidad, como de formación profesional.

La ley 4/2013 consigue el cumplimiento de la normativa europea en materia de libertad de circulación de la formación, del trabajo profesional, de los servicios a la población.

Al mismo tiempo, la ley completa la normativa que regula el acceso a las profesiones en Italia después de la obtención del diploma de enseñanza secundaria superior o de un grado académico, que se reglamenta según tres directrices: a) según las modalidades de acceso a colegios profesionales existentes; b) a través de la nueva facultad de asociacionismo reconocido y c) por último, incluso como práctica profesional del operador individual, siempre que esté certificado conforme a las normas europeas en la versión propuesta por el *Ente Nazionale Italiano di Unificazione*, ‘Entidad Nacional Italiana de Unificación’ (UNI). En el último caso el sujeto no está obligado a asociarse.

Según el dictado normativo, Art. 1, apartado 2, los graduados en los cursos de estudio trienales o ‘magistrales’ en Ciencias de la Educación y/o Formación, y también los con un título cuatrienal de Magisterio y/o Ciencias de la Educación pueden realizar actividad educativa/formativa como ‘*actividad económica, incluso organizada, destinada a proporcionar servicios en favor de*

terceros, desarrollada habitualmente y principalmente mediante el trabajo intelectual’ con ‘referencia explícita a los extremos de la presente ley’ (apartado 3).

Los profesionales de la educación pueden, por lo tanto, ejercer actividad profesional de tres modalidades diferentes: 1) como sujetos individuales, siempre que cumplan con requisitos de calidad conforme a la ley; 2) de forma asociativa (asociación, sociedad, cooperativa) según lo dispuesto por la ley; 3) en la forma de trabajo en dependencia en estructuras públicas o privadas (apartado 5).

Paolo Orefice, que realizó uno de los primeros comentarios de la ley en el seminario SIPED *Ricerca pedagogica e professioni educative. Il cambiamento che ci riguarda* (‘Investigación pedagógica y profesiones educativas. El cambio que nos concierne’), celebrado en 2013 justo después de la promulgación del dictado normativo, avisa de que el pronunciarse por parte del Estado incide profundamente en las decisiones de planificadores, decisores e incluso gestores y actuadores de la educación y formación, porque el ejercicio de la profesión se describe como

Libre y basado en la autonomía, las competencias y la independencia de juicio, intelectual y técnica, en cumplimiento de los principios de buena fe, de confianza del público y los clientes, de corrección de la ampliación y de la especialización de la oferta de servicios, de responsabilidad del profesional. (Art. 1, apartado 4).

El hito marcado por la ley no se limita a lo descrito hasta este punto, sino que, de hecho, abre el paso “a un real ejercicio del derecho de educación formal y no formal para todos, a partir de la educación informal en los lugares y las fases de la vida personal y de grupos sociales y culturales”.

La interpretación que Orefice ofrece de este cambio en la profesión de educador lleva necesariamente a profundizar la investigación teórica y metodológica sobre la especificidad del perfil profesional del educador y del Pedagogo con el fin de “buscar y experi-

mentar patrones estratégicos de sistemas, organizaciones, profesionalidad de calidad/innovación del cambio educativo”. La ley pone en marcha el camino hacia la identificación y adhesión específica a los patrones de conformidad relacionados con la calidad del servicio prestado y de la formación ofrecida; por consiguiente, empieza una intensa actividad de estudio e investigación por las universidades *in primis*, en segundo lugar, por asociaciones ya constituidas, incluso para la vigilancia de la conformidad y deontología (código de conducta y sanciones) de la actuación de los individuos y las asociaciones.

La multiplicidad de actividades de carácter educativo y formativo, a falta de una reglamentación específica, hacía que la actividad del Educador Social se desperdiciara y se confundiera, de un modo o de otro, con la del educador tanto que, con referencia a la pedagogía social, la comunidad científica tomara partido o por una ‘residualidad’ (V. SARRACINO, M. STRIANO, 2001, p. 111-124) de la disciplina (pedagogía social como todo lo que no forma parte de la pedagogía general) o, por el contrario, por un ser la disciplina ‘potencialmente omnívora’ (TRAMMA, 2010). El debate enfocado en una utilización excesivamente extensa e impropia de ella, incluso a nivel de didáctica académica, es detectado por estudios de área ibérica, como la contribución de J. S. Carreras y J. G. Molina con título: *Pedagogía social - Pensar la Educación social como profesión* (2006).

El estudio de Orefice y SIPED se enfoca, asimismo, en establecer papeles y funciones para el educador según tres niveles de formación propuestos: ‘Grado Trienal’ que forma al Educador, ‘Grado Magistral’, que forma al Pedagogo y Doctorado que forma al Pedagogo especializado.

Por lo que concierne la identificación de beneficiarios objetivo de la intervención educativa, se establece según la óptica del aprendizaje a lo largo de toda la vida porque, según Orefice, es la formatividad lo que crea y establece reciprocidad de acción forma-

tiva entre individuo y sociedad: dicha formatividad se desarrolla a través de una dimensión de aprendizaje y formación a lo largo de toda la vida.

Los ámbitos por edad de la vida, pues, prevén actividades específicas para cada fase de desarrollo, incluyendo marcos específicos de *lifelong guidance* y *counselling* individuales y a la familia.

Los beneficiarios de las intervenciones ven a los educadores aplicándose en varios contextos de vida en la sociedad: escolar, social, de bienestar, medioambiental, sanitario, cultural, motor (educación en los servicios motores y deportivos), laboral, judicial y del desarrollo (cooperación internacional).

Esta podría ser una reorganización deseable de la profesionalidad del educador sobre la base de las propuestas de ley examinada. En la actualidad, la situación del empleo efectiva de los educadores que en Italia hoy en día se centran en una intervención que se puede definir como “social” se presenta muy variada. Los educadores encuentran empleo principalmente en lo privado social: aquí las áreas de intervención son múltiples y superan sin duda los límites de la pedagogía social, abarcando una pedagogía a favor de la marginalidad y la desviación, aunque hay que admitir que una gran parte de su intervención se orienta hacia ese sector, que se ajusta en parte al privilegiado del Educador Profesional.

El Educador Profesional actúa específicamente en la rehabilitación y la intervención (psico)social, que coincide con el trabajo en comunidades terapéuticas de vario tipo, centros diurnos para la salud mental y comunidades domésticas para intervenciones de alta, media o baja exigencia.

El educador (social) interviene principalmente en las áreas donde se implementan las intervenciones de prevención de la marginalidad y la desviación, con un enfoque de asistencia a lo largo de toda la vida: casas-hogar para menores de edad italianos

y extranjeros en los servicios de acogida y también primera acogida para inmigrantes, en la intervención educativa domiciliar, en centros anti-violencia para las mujeres; en centros territoriales en favor de la infancia y la adolescencia: centros de agregación para la infancia y la adolescencia, centros de atención diurna para niños en los barrios degradados; en los servicios de integración y reinserción laboral: en la reinserción laboral de jubilados y la asistencia a personas con necesidades especiales por parte de mayores activos, en los centros de empleo y de orientación al empleo, como expertos en la reintegración de los ex prisioneros; como técnicos de mediación social y cultural.

6 CONCLUSIÓN: ¿LA REGLAMENTACIÓN DE LA PROFESIÓN CONTRIBUYE A ACLARAR LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL?

La reflexión sobre la posición específica del Educador Social, aunque aparentemente clara gracias a la hipótesis de sistematización que surge del esquema propuesto por Orefice (presumiblemente como figura de educador en los servicios sociales y de bienestar), puede en cambio someterse a reflexiones y profundizaciones ulteriores en el contexto de la comunidad científica que se supone que no puede quedar ajena a una confrontación abierta con los profesionales de campo y con las empresas que prestan estos servicios.

Una vez más, la situación resulta extremadamente fluida, pero esta parece ser, aún hoy en día, una característica de la pedagogía social de la que debería surgir la figura profesional del Educador Social.

Es la propia presencia de un entorno extremadamente variable, en el que se coloca la reflexión pedagógico social, que nos lleva a creer que el estatuto

epistemológico de la pedagogía social tiene más que ver con la complejidad que con algo definitivo e inmutado (inmutable): un hecho que radica también en una mayor flexibilidad de la epistemología en general.

Es importante que el debate se enfoque en lo que es el papel de la pedagogía social en la sociedad contemporánea: un papel “al revés” y propulsor, encaminado a demostrar que la realidad es a veces, o a menudo, según el caso, dramáticamente y diametralmente opuesta a lo que la cultura o las numerosas subculturas posmodernas tienden a enseñar. Un papel de revisión crítica, pues, y también, de redescubrimiento de lo que parece típicamente humano.

El estatuto de la pedagogía social puede ser definido hoy como indudablemente fluido, abierto, polifacético, ya que debe satisfacer las exigencias de una sociedad que presenta estas mismas características.

Es crítico porque no se puede observar la realidad social sin vislumbrar su potencial oculto, incluso en términos de posibilidad de autocuidado en las relaciones interpersonales y sin denunciar abiertamente las manipulaciones, las contradicciones, los abusos, las heridas y el dolor que causa a las personas de los grupos sociales más en riesgo: mujeres, jóvenes, mayores, niños, marginados en general.

Es hermenéutico porque lee las dinámicas sociales, las interpreta y se plantea cuestiones sobre la antropología que está madurando en el hombre posmoderno; interpreta sus necesidades e inquietudes de una forma educativa, como esfuerzo perenne a “ser más”.

Es tecnológico, cuando produce, como una ciencia práctica, la respuesta a las necesidades que surgen a través de los procesos de los cuales las dos connotaciones epistémicas anteriores sientan las bases; es tecnológico no sólo debido a que emplea, cuando posible y oportuno, las tecnologías más avanzadas de manera crítica y cons-

tructiva, siempre dirigida a un fuerte humanismo subyacente, sino sobre todo cuando se centra en la transferencia de competencias, en un saber hacer que no está exclusivamente informatizado, siendo asimismo emocional, relacional, apostando por el futuro, el crecimiento, la autonomía de los individuos.

Finalmente, es ético porque militante, se implementa a través de prácticas específicas, y como tal, no está exento de responsabilidades en relación con las acciones, no se queda suspendido en el relativismo, sino que se pronuncia sobre lo que es bueno y lo que es malo.

El debate científico en seno a la pedagogía social y las intervenciones que de ello se producen resultan especialmente importantes en la actualidad y plantean cuestiones que pueden ser de vital importancia para los individuos. El término 'vital' aquí no es sólo retórico, sino que se utiliza en sentido literal. Es sólo hoy, de hecho, que la vida de muchas personas resulta en crisis y, en algunos casos, en peligro debido a los cambios que se han producido en los últimos años, a partir de la crisis económica mundial que se ha manifestado en Italia de una forma particularmente dura, con un creciente desempleo y la inempleabilidad de los jóvenes.

Es necesario reflexionar sobre cómo un texto legislativo pueda contribuir a la definición de una disciplina y a la formación y al papel social de sus profesionales: sin duda este reconocimiento no se quedará sin consecuencias en el debate acerca de la pedagogía social y el perfil del Educador Social.

Quizá el mismo proceso que, deseablemente, debe conducir de la reflexión científica a la formación universitaria de los operadores y, finalmente, a su reconocimiento profesional, que debía seguir este camino lógico y no el contrario, forme parte de este legado de inmadurez epistemológica: pero esta, probablemente, es una historia italiana.

REFERENCIAS

AGAZZI, A. La società come ordine educante. In: AA.VV. **Educazione e società nel mondo contemporaneo**. Studi in onore di Paolo VI, La Scuola, Brescia, 1965.

AGAZZI, A. **Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale**. La Scuola, Brescia, 1968.

CARRERAS, J. S. MOLINA, J. G. **Pedagogía Social: Pensar la Educación Social como profesión**. Madrid: Alianza, 2006.

DECRETO 3 novembre 1999, n.509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei. **Gazzetta Ufficiale 4 gennaio**, 2000, n.2.

DECRETO 8 ottobre 1998, n. 520. Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, **Gazzetta Ufficiale Serie Generale**, n.98 del 28-4-1999.

DECRETO 9 luglio 2009. Equiparazioni tra diplomi di lauree di vecchio ordinamento, lauree specialistiche (LS) ex decreto n. 509/1999 e lauree magistrali (LM) ex decreto n. 270/2004, ai fini della partecipazione ai pubblici concorsi. **Gazzetta Ufficiale Serie Generale**, n.233 del 7-10-2009.

DECRETO 22 ottobre 2004, n.270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, **Gazzetta Ufficiale**, 12 novembre 2004, n.266.

LEGGE 14 gennaio 2013, n. 4. Disposizioni in materia di professioni non organizzate. **Gazzetta Ufficiale** n.22 del 26-1-2013.

LEGGI 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario, **Gazzetta Ufficiale** n.10 del 14 gennaio 2011 - Suppl. Ordinario n.11.

LOZUPONE, E. La costruzione del tirocinio come esperienza formativa: tra teoria e prassi alla ricerca della qualità. **Rivista Scuola IaD Modelli Politiche**, R&T, año 4, n.4, 2011, p.14-53.

MILANI, L. **Lettera a una professoressa**. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

NARTOP, P. **La pedagogia sociale**: Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali. Bari, SAUNA: G. A. Guerriero, 1977.

RESICO, D. SCAFFIDI, A. **Le professioni educative**: riflessioni e prospettive occupazionali. FrancoAngeli, Roma, 2011.

SARRACINO, V. STRIANO, M. **Pedagogia sociale**. Prospettive di indagine. ETS, Pisa, 2001.

STRATICÒ, A. **Pedagogia sociale**, Remo Sandron, Milano, 1907.

TRAMMA, S. **L'educatore imperfetto**: Senso e complessità del lavoro educativo. Carocci, Roma, 2003.

TRAMMA, S. **Pedagogia sociale**. Guerini Scientifica, Milano, 2010.

VISALBERGHI, A. **Pedagogia e scienze dell'educazione**. Milano: Mondadori, 1978.

Recebido: 22 de Junho de 2014
Avaliado: 7 de Agosto de 2014
Aceito: 13 de Agosto de 2014

1. Profesora Catedrática de Pedagogía Social del Curso de Grado Trienal en Ciencias de la educación y la formación, del Curso de Grado Magistral en Obstetricia y enfermería en la Facultad de Medicina y Cirugía e del Doctorado de investigación en Estudios humanísticos y Currículo de Estudios sobre Educación. Universidad Tor Vergata. E-mail: lozupone@uniroma2.it