



SCRITTUREPRATICHE

Fascicolo n. 4 2026

Indice

Krzysztof Szadejko, Claudio Cavallari, Daria Vellani	<i>Prendersi cura di chi si prende cura. L'educatore sociale tra formazione, nuove sfide e sostenibilità del lavoro educativo.</i>	p. 2-29
Umberto Vitrani	<i>La professione educativa: evoluzione, contesto, motivazioni.</i>	p. 30-45
Luca Balugani	<i>La vulnerabilità giovanile interroga la responsabilità degli adulti.</i>	p. 46-53
Annamaria Roncaglia	<i>Dialogo narrazione e ascolto. Strumenti metodologici per sostenere la genitorialità e coltivare l'alleanza educativa scuola- famiglia.</i>	p. 54-65

Krzysztof Szadejko, Claudio Cavallari, Daria Vellani

**Prendersi cura di chi si prende cura.
L'educatore sociale tra formazione, nuove sfide e
sostenibilità del lavoro educativo**

*Caring for the carers. The social educator between training, new challenges, and
sustainability of educational work.*

ABSTRACT: Il contributo analizza la professione dell'educatore socio-pedagogico attraverso un'indagine condotta nel 2026 dall'Istituto "Giuseppe Toniolo" di Modena, con metodo Mixed Methods su 198 partecipanti. Lo studio approfondisce il rapporto tra formazione e prassi, le nuove fragilità dell'utenza e i fattori di rischio burnout. I risultati evidenziano la necessità di rafforzare le competenze applicative e valorizzare équipe, supervisione e self-care. Emerge inoltre la tensione tra motivazione professionale e criticità organizzative, che richiama l'urgenza di una tutela istituzionale di chi si prende cura degli altri.

ABSTRACT: This paper analyzes the profession of socio-pedagogical educator through a survey conducted in 2026 by the Institute "Giuseppe Toniolo" of Modena, using the Mixed Methods method on 198 participants. The study delves into the relationship between training and practice, the new fragilities of users and burnout risk factors. The findings highlight the need to strengthen application skills and enhance teams, supervision, and self-care. The tension between professional motivation and organizational critical issues also emerges, which calls for the urgent need for institutional protection for those who care for others.

SOMMARIO: Introduzione - 1. Metodo e procedure di ricerca - 2. Dimensione formativa: dall'aula accademica al campo - 3. Dimensione fenomenologica: l'impatto del cambiamento sociale - 4. Dimensione organizzativa: il contesto di lavoro - 5. Dimensione introspettiva: resilienza e cura di sé - 6. Livelli di stanchezza psicofisica dei partecipanti - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

Il seminario di studio *“La cura riflessa: l’educatore tra certezze, fatiche e possibilità”*, promosso dall’Istituto di Scienze dell’Educazione e della Formazione “Giuseppe Toniolo” di Modena (d’ora in poi IGT) nel marzo 2026, ha rappresentato un importante momento di dibattito accademico su una figura professionale tanto complessa quanto centrale nel panorama contemporaneo del lavoro educativo. In un contesto sociale segnato da crescenti fragilità, frammentazioni e nuove emergenze educative, la riflessione accademica è chiamata a interrogarsi sul senso profondo della professione dell’educatore sociale, muovendosi nel delicato spazio tra responsabilità etiche, limiti operativi e prospettive di sviluppo futuro.

Come evidenziato dall’insegnamento di Paulo Freire (2018), l’azione educativa non si riduce mai a una mera pratica trasmissiva, ma si configura come un’azione capace di trasformare la società attraverso agenti del cambiamento formati, consapevoli e orientati all’agire trasformativo. Mantenere uno sguardo riflessivo ed analitico sulle cornici educative del XXI secolo e condurre un’attenta e costante analisi del contesto attuale, orientata anche al sostegno degli educatori, diventano un dovere per la pedagogia contemporanea.

L’educazione come pratica relazionale e trasformativa

Per comprendere la natura relazionale e trasformativa dell’agire educativo, è necessario attingere al dibattito sviluppato nella pedagogia contemporanea (Iori, 2018). La letteratura di settore configura l’educazione come un dispositivo vivo e in continua evoluzione, che prende forma nei contesti socio-culturali e storici in cui i soggetti sono immersi. Si tratta di un’esperienza che si costruisce nello spazio dell’incontro e del confronto intersoggettivo: un percorso co-costruito in cui gli attori coinvolti partecipano attivamente alla generazione di significati condivisi. La relazione si pone, in questo senso, come la matrice fondante di ogni apprendimento, della presa di consapevolezza e dello sviluppo personale (Madriz, 2022).

È proprio nella relazione educativa che si riconosce il principale motore della promozione dell’emancipazione, dell’autonomia e dell’inclusione sociale. Tale prospettiva trova profonda risonanza con l’epistemologia deweyana (Dewey, 2014), che individua nella continuità dell’esperienza e nell’interazione con l’ambiente il nucleo generativo dell’apprendimento. In una direzione complementare, sia la pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini (1988) sia le riflessioni sulla cura di Luigina Mortari (2006) riaffermano la centralità dell’incontro come spazio privilegiato per lo sviluppo e la costruzione del senso esistenziale della persona.

I contributi di questi autori offrono coordinate di grande attualità per definire l'identità dell'educatore contemporaneo. Egli si configura come un professionista chiamato ad accompagnare i singoli e le comunità nei loro processi di crescita e trasformazione, ponendo la relazione al centro della propria pratica. Si tratta di un agire situato all'intersezione tra le dimensioni: biologica, psicologica, sociale, culturale e noetica; un'azione che richiede non soltanto rigorose competenze metodologiche, ma anche una raffinata sensibilità ermeneutica, un'attitudine all'ascolto e un'autentica postura di cura verso l'altro.

Educare nella complessità: vulnerabilità, fragilità e trasformazioni sociali

Le profonde trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno modificato in modo significativo i contesti in cui si svolge l'azione educativa. L'aumento delle disuguaglianze, la frammentazione dei legami sociali, la precarizzazione delle traiettorie di vita e la crescente diffusione di forme di disagio psicologico pongono nuove sfide agli educatori e ai servizi socio-educativi (Bauman, 2011; Rosa, 2015). Le categorie interpretative tradizionali appaiono oggi insufficienti a comprendere la complessità delle situazioni quotidiane: fenomeni come il ritiro sociale, l'aumento di comportamenti aggressivi, le fragilità familiari o l'impatto delle tecnologie digitali sulle relazioni richiedono chiavi di lettura articolate (Iori, 2018).

Di fronte a queste criticità, l'educatore è chiamato ad ampliare il proprio sguardo, sviluppando competenze che gli consentano di leggere le situazioni e cogliere l'intreccio tra fattori individuali, relazionali e sistemici. La pedagogia sociale evidenzia che non è sufficiente intervenire esclusivamente sul singolo individuo: è necessario prestare attenzione anche ai contesti di vita, alle reti relazionali e alle condizioni sociali che influenzano i percorsi di crescita e di benessere (Milani, 2018). In questa prospettiva, il lavoro educativo collega i bisogni individuali alle responsabilità collettive, promuovendo processi di inclusione, partecipazione e sviluppo sociale.

L'identità professionale dell'educatore tra riconoscimento e complessità

La professione educativa si caratterizza per una spiccata complessità derivante dall'intreccio tra competenze tecniche, responsabilità relazionali e dimensioni etiche. L'identità professionale non può essere considerata un insieme statico di competenze, bensì una costruzione dinamica che si sviluppa attraverso l'esperienza, il confronto con i contesti operativi e la riflessione costante sulle pratiche (Palmieri, 2012). Nell'attuale scenario, gli educatori sono spesso chiamati a confrontarsi con situazioni di incertezza

e imprevedibilità che richiedono capacità interpretative non riconducibili a protocolli standardizzati (Schön, 2006).

A ciò si aggiunge la persistente difficoltà di definire e legittimare socialmente il ruolo educativo, spesso percepito come subalterno rispetto ad altre professioni di aiuto (Tramma, 2019; Tramma, 2018). Tale condizione rischia di alimentare forme di incertezza identitaria, incidendo sia sull'attrattività della professione sia sulla percezione di sé degli educatori. La difficoltà nell'ottenere un pieno riconoscimento socio-politico può indebolire il senso di appartenenza e la valorizzazione del proprio ruolo; tuttavia, tali tensioni possono evolvere in occasioni di ridefinizione della professionalità, promuovendo una maggiore consapevolezza del valore sociale dell'agire educativo e la formazione di comunità professionali fondate sul confronto e sulla collaborazione.

La formazione degli educatori tra sapere teorico e pratica riflessiva

Uno dei temi cruciali della letteratura pedagogica riguarda il rapporto tra la formazione accademica e la pratica professionale. Sebbene i percorsi universitari forniscano solide basi teoriche e metodologiche, la formazione degli educatori non può limitarsi alla sola acquisizione di conoscenze disciplinari (Fabbri, 2007). Diventare educatori significa apprendere a intrecciare teoria ed esperienza, mettendo continuamente alla prova il sapere acquisito attraverso l'impatto con la complessità del reale.

In questa prospettiva, laboratori, tirocini, supervisioni e esperienze pratiche assumono un ruolo centrale. Garantendo un contatto diretto con il campo operativo, questi dispositivi formativi permettono di affinare sia le competenze pratiche sia le capacità di osservazione, di analisi e di riflessione critica (Mortari, 2003). Formare un educatore significa dunque andare oltre la semplice trasmissione di nozioni: occorre plasmare una postura professionale capace di abitare l'incertezza e di elaborare interventi flessibili, coerenti con i contesti e con le persone che li vivono.

Cura di sé, riflessività e benessere professionale

L'intensità emotiva che caratterizza il lavoro educativo rende centrale la questione del benessere professionale. Gli educatori operano quotidianamente a contatto con situazioni di sofferenza, vulnerabilità e conflitto, che possono generare elevati livelli di stress e affaticamento psicofisico. Ricerche consolidate evidenziano che il rischio di burnout è connesso non solo alla qualità delle relazioni professionali e alla

disponibilità di spazi di supervisione in cui rielaborare vissuti ed esperienze, ma anche alle condizioni organizzative (Maslach & Leiter, 2016; Rosa, 2015; Tramma, 2019).

In questo quadro, la riflessività rappresenta una competenza fondamentale, consentendo all'operatore di riconoscere le proprie emozioni, attribuire significato alle prassi e sviluppare strategie di adattamento efficaci (Mortari, 2015). La cura di sé non deve essere interpretata come una dimensione individualistica o privatistica, bensì come una responsabilità etico-professionale che garantisce la tenuta della relazione educativa e la sostenibilità dell'impegno nel tempo.

Alla luce di questo scenario, il presente contributo integra i risultati di un'indagine esplorativa sul contesto operativo percepito dai professionisti con le riflessioni maturate durante il seminario di studio promosso dall'IGT. L'obiettivo del seminario è stato quello di trarre indicazioni utili per il rinnovamento dell'offerta formativa dell'Istituto, affinché possa sostenere, in modo globale e strutturato, chi si dedica quotidianamente alla relazione educativa.

1. Metodo e procedure di ricerca

Per lo svolgimento dell'indagine esplorativa è stato adottato un disegno di ricerca a metodi misti (Mixed Methods). La rilevazione si è avvalsa di un questionario quali-quantitativo, somministrato online tramite la piattaforma LimeSurvey, tra gennaio e febbraio 2026. Lo strumento era composto da 28 quesiti a risposta chiusa (scala Likert a 5 punti, da 1 = per nulla/molto poco a 5 = molto) e da 4 domande a risposta aperta.

Il trattamento dei dati personali relativi al presente studio è stato condotto in stretta conformità al Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR, Regolamento (UE) 2016/679). La somministrazione del questionario è avvenuta interamente in modalità online e in forma rigorosamente anonima, garantendo l'impossibilità di risalire, direttamente o indirettamente, all'identità dei partecipanti. I dati raccolti sono stati trattati esclusivamente in forma aggregata per le sole finalità di ricerca scientifica ed esplorativa previste dal progetto, adottando misure tecniche e organizzative adeguate a tutelare la riservatezza e l'integrità delle informazioni fornite dai rispondenti.

1.1. Obiettivi della ricerca

L'indagine si è proposta di analizzare i modelli interpretativi adottati dagli educatori nell'esercizio della professione, al fine di delineare strategie preventive e protettive rispetto ai rischi psicosociali del lavoro educativo.

Gli obiettivi specifici hanno riguardato:

1. *Valutazione dell'impatto formativo*: rilevare la qualità percepita e la coerenza tra l'offerta formativa dell'Istituto Toniolo e le competenze richieste dalla pratica professionale.
2. *Analisi del cambiamento sociale*: esplorare l'impatto delle nuove fragilità socio-culturali sulla percezione del ruolo e sulle prassi operative.
3. *Identificazione dei rischi psicosociali*: rilevare le criticità organizzative e le fonti di carico psicofisico connesse all'esercizio della professione.
4. *Mappatura delle strategie di autotutela*: individuazione delle risorse individuali, relazionali e organizzative impiegate dagli operatori per prevenire il burnout.
5. *Misurazione della stanchezza psicofisica*: quantificare l'affaticamento percepito durante l'attività ordinaria mediante un test dedicato e analizzare le differenze tra studenti-lavoratori ed educatori esclusivi.

1.2. Dimensioni del questionario

Lo strumento di rilevazione è stato strutturato in cinque macro-aree tematiche:

1. *Dimensione formativa (dall'aula al campo)*: focalizzata sulla percezione dell'autoefficacia e sul raccordo tra teoria e pratica. Gli indicatori hanno misurato l'utilità delle basi teoriche, dei laboratori e dei tirocini. 1^a Domanda aperta: *Esistono ambiti o situazioni lavorative in cui ti senti meno preparato/a? Se potessi pianificare l'offerta formativa dell'Istituto Toniolo, quali laboratori o materie specifiche introdurresti per colmare queste lacune?*
2. *Dimensione fenomenologica (impatto del cambiamento sociale)*: mirata a valutare lo scarto tra la formazione ideale e la realtà operativa, alla luce dell'evoluzione dell'utenza e delle dinamiche familiari. 2^a Domanda aperta: *In base alla tua esperienza specifica, quali cambiamenti nei soggetti con cui lavori ti mettono maggiormente in difficoltà e che non avevi considerato all'inizio del tuo percorso formativo?*
3. *Dimensione organizzativa (contesto lavorativo)*: rivolta all'analisi del clima organizzativo (autonomia, chiarezza dei ruoli, comunicazione, lavoro

d'équipe) come fattore di rischio o di protezione. 3^a Domanda aperta: *Quali aspetti organizzativi rendono il tuo lavoro quotidiano più difficile o frustrante? (es. burocrazia, mancanza di comunicazione, turnistica, ecc.)?*

4. *Dimensione introspettiva (resilienza e cura di sé):* incentrata sulle strategie individuali di self-care e sulla gestione dello stress (supervisione, distacco mentale, risorse extra-lavorative). 4^a Domanda aperta: *Se dovessi dare un consiglio a un giovane educatore su come affrontare le situazioni difficili senza bruciarsi, cosa gli diresti sulla base della tua esperienza?*
5. *Scala di Autovalutazione della Stanchezza Psicofisica (ASP):* sezione quantitativa mirata a rilevare l'intensità dell'affaticamento percepito durante lo svolgimento delle mansioni ordinarie.

1.3. Procedure di analisi dei dati: analisi quantitativa

Le analisi statistiche descrittive e inferenziali sono state condotte con il software GNU PSPP v. 1.6.2 (GNU Project, 2022). Per la scala ASP è stata preliminarmente verificata la coerenza interna, calcolando l'Alpha di Cronbach ($\alpha = .78$), valore indicativo di un'adeguata attendibilità dello strumento.

1.4. Procedure di analisi dei dati: analisi qualitativa

Le risposte alle domande aperte sono state elaborate secondo un approccio CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) con l'ausilio del software MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2026). Il processo si è sviluppato in due fasi sequenziali:

A. Triangolazione e codifica

A garanzia della robustezza metodologica, si è ricorsi alla triangolazione tra il database qualitativo e due codificatori indipendenti (Codificatori 1 e 2), il secondo dei quali ha utilizzato il supporto di AI Assist di MAXQDA.

Nella fase di codifica del contenuto è stato adottato un approccio deduttivo-induttivo articolato su tre livelli progressivi di astrazione:

- *codifica in vivo*: estrazione di etichette descrittive direttamente ancorate alle espressioni testuali dei partecipanti.
- *codifica assiale*: raggruppamento dei codici in sottocategorie gerarchiche in base alle loro relazioni concettuali.

- *codifica selettiva*: integrazione e affinamento delle categorie attorno ai macrotemi centrali (codici di 1° livello).

In seguito all'unione dei due sistemi di codifica, l'analisi della concordanza tra i due codificatori (Inter-Rater Reliability, IRR), con soglia di sovrapposizione dei segmenti $\geq 90\%$, ha restituito un K di Cohen pari a 0,74, indicativo di un livello di concordanza "sostanziale" (Landis & Koch, 1977).

B. Modellizzazione visiva

Il sistema dei codici consolidato è stato tradotto in mappe concettuali secondo il modello "Codice-subcodici gerarchico" tramite la funzione MAXMaps. L'organizzazione visiva della mappa concettuale, con la macrocategoria al centro e i vettori diramati verso i sottolivelli, ha consentito di evidenziare la struttura dei concetti emersi dall'analisi, sotto forma di sintesi teorica (Fig. 1-4).

1.5. Campione e sottogruppi di analisi

La somministrazione ha intercettato studenti ed ex-allievi dell'Istituto Toniolo afferenti ai corsi per educatori sociali e per i servizi per l'infanzia, oltre a un gruppo di professionisti esterni. La rilevazione ha consentito di raccogliere 198 questionari.

Il campione totale (N = 198) presentava la seguente composizione:

- Profilo accademico: 97 studenti IGT (49%), 58 ex-allievi IGT (29,3%) e 43 educatori non formati presso l'Istituto (21,7%).
- Profilo di genere: 157 donne (79,3%), 40 uomini (20,2%) e 1 dato non dichiarato (0,5%).

Nella fase di preelaborazione dei dati, il database è stato sottoposto a un filtro di selezione per isolare i soli soggetti con esperienza diretta nel campo dell'educazione. Da tale procedura sono stati derivati due sottogruppi d'analisi:

1. Sub-campione IGT (n = 128): limitato ai soli studenti ed ex-allievi IGT direttamente impegnati nel lavoro socio-educativo, utilizzato per valutare l'efficacia del percorso formativo.
2. Campione complessivo di operanti (n = 171): comprensivo di tutti gli educatori attivi nel settore, indipendentemente dall'istituto di formazione, utilizzato per le analisi generali sulle condizioni di lavoro.

2. Dimensione formativa: dall'aula accademica al campo (n=171)

2.1. Analisi statistiche

Nel complesso, l'analisi dei dati statistici ha restituito un quadro complessivamente positivo della proposta formativa dell'Istituto Toniolo, in particolare per quanto riguarda l'integrazione tra teoria e pratica e la spendibilità delle competenze acquisite.

Efficacia della struttura duale (teoria-pratica): La compresenza integrata di basi teoriche, contesti laboratoriali e tirocini gode di un gradimento elevato (79% dei rispondenti). Il 61,4% ha dichiarato che lo sfondo teorico acquisito risulta utile anche per affrontare imprevisti e criticità operative quotidiane. Oltre il 70% ha riconosciuto l'utilità e la spendibilità delle competenze acquisite nel proprio contesto lavorativo, e il 64,9% ha ritenuto che la preparazione ricevuta avesse un impatto concreto sulla qualità dell'intervento educativo.

Lo scarto critico: l'idealizzazione professionale di fronte alla realtà del lavoro. Un elemento di maggiore criticità riguarda l'item relativo alla corrispondenza tra l'immagine dell'educatore costruita durante gli studi e la realtà del lavoro: il 22,8% dei rispondenti ha riportato una discrepanza tra l'orizzonte ideale e deontologico della professione e le condizioni effettive dei contesti lavorativi. Tale distanza non indica necessariamente una carenza nei contenuti formativi: la formazione propone, per sua natura, un modello d'intervento fondato sull'intenzionalità pedagogica, sulla cura riflessiva e sulla centralità della relazione, mentre nel campo il professionista incontra precarietà, carico burocratico, frammentazione organizzativa e fatica psicofisica.

2.2. Analisi qualitative

1^a Domanda aperta: *Esistono ambiti o situazioni lavorative in cui ti senti meno preparato/a? Se potessi pianificare l'offerta formativa dell'Istituto Toniolo, quali laboratori o materie specifiche introdurresti per colmare queste lacune?*

Dall'analisi delle risposte emerge con ricorrenza il desiderio di consolidare il passaggio dalla teoria alla pratica, disponendo di strumenti operativi più specifici. Molti educatori si dichiarano sicuri dei principi pedagogici, ma si mostrano meno preparati quando le situazioni sul campo diventano conflittuali o complesse.

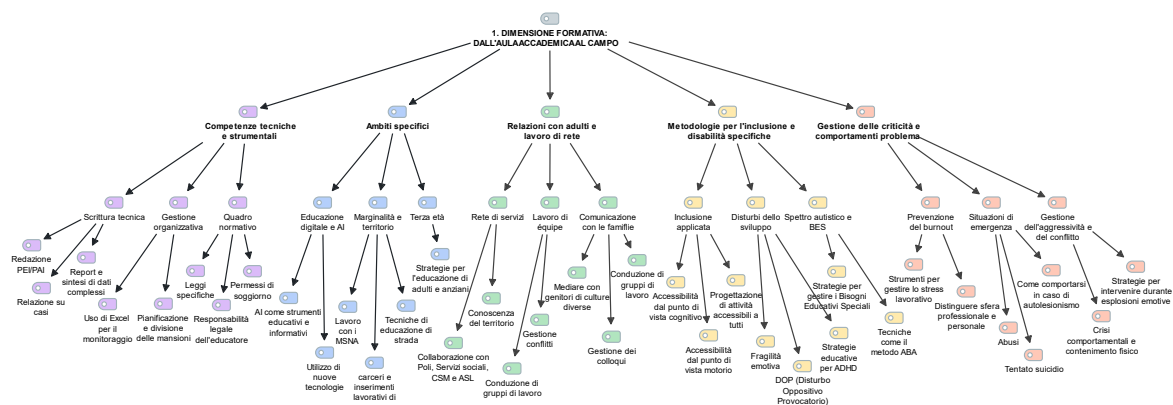


Figura 1
Mappa concettuale: Dimensione formativa

La mappa concettuale illustra la “Dimensione formativa: dall'aula accademica al campo”, articolandosi in 5 macro-aree di competenze e ambiti d'intervento per il lavoro educativo:

1. *Competenze tecniche e strumentali*: Sintetizza gli aspetti operativi legati alla scrittura tecnica (PEI, relazioni di caso), alla gestione organizzativa (monitoraggio tramite software come Excel) e alla conoscenza approfondita del quadro normativo e delle responsabilità legali.
2. *Ambiti specifici*: Riguardano le strategie formative rivolte alla terza età, gli interventi nei contesti di marginalità e territoriali (lavoro con MSNA, carceri, inserimento lavorativo) e le competenze legate all'educazione digitale e all'AI.
3. *Relazioni con adulti e lavoro di rete*: Comprende la comunicazione con le famiglie (gestione dei colloqui, supporto alle genitorialità fragili e nei contesti multiculturali), il lavoro di *équipe* (gestione dei conflitti interni) e la collaborazione con la Rete dei Servizi territoriali (Servizi Sociali, Poli, CSM, ASL).
4. *Metodologie per l'inclusione e le disabilità specifiche*: focalizzate sull'operatività pedagogica con lo spettro autistico e le BES (es. metodo ABA), sui disturbi dello sviluppo (ADHD, DOP, fragilità emotive) e sulla progettazione di attività motorie, sensoriali e cognitive accessibili.
5. *Gestione delle criticità e dei comportamenti problema*: include le strategie per affrontare conflitti e comportamenti aggressivi (es. esplosioni emotive, contenimento fisico), la gestione delle situazioni di emergenza (autolesionismo, tentato suicidio, abusi) e la prevenzione del burnout lavorativo.

2.3. Sintesi delle proposte formative

AREA DI INTERVENTO	PROPOSTA DI CONTENUTI / LABORATORI
<i>Metodologie pratiche</i>	Simulazioni di casi reali (<i>Role-playing</i>) e laboratori di “Educativa di strada”. Strategie di intervento in diversi contesti (crisi comportamentali, gestione di conflitti, aspetti pratici). Conoscenza dei servizi sul territorio: mappatura dei servizi sul territorio e il loro funzionamento
<i>Benessere dell'educatore</i>	Strategie per prevenire il burn-out e gestire lo stress.
<i>Linguaggi espressivi</i>	Arteterapia, yoga, musicoterapia e laboratori di gioco.
<i>Innovazione</i>	Utilizzo dell'AI nell'educazione; alfabetizzazione digitale (Excel per il monitoraggio).
<i>Soft skills</i>	Comunicazione assertiva, <i>public speaking</i> e conduzione di gruppi.

2.4. Alcune considerazioni

I risultati relativi alla dimensione formativa offrono un quadro articolato. Da un lato, i partecipanti esprimono un giudizio complessivamente positivo sull'integrazione tra basi teoriche, laboratori e tirocini e riconoscono l'utilità delle competenze acquisite. Dall'altro, le risposte aperte evidenziano difficoltà nell'affrontare alcune situazioni operative complesse, per le quali gli strumenti appresi non sempre si rivelano sufficienti. Non si tratta di una contraddizione, bensì di una distinzione tra la soddisfazione per il percorso formativo nel suo complesso e la necessità di rafforzare specifiche competenze applicative, soprattutto nella gestione delle criticità e degli imprevisti. Una parte delle difficoltà riferite, inoltre, va oltre la formazione iniziale e rimanda all'evoluzione dei bisogni dell'utenza e alle condizioni organizzative del lavoro (cfr. §§ 2 e 3). In questa prospettiva – che si connette al tema del “*prendersi cura di chi si prende cura*” – la sfida formativa riguarda l'integrazione nei curricula di strumenti per la gestione delle crisi, per la lettura delle dinamiche organizzative e per la tutela del benessere dell'operatore.

3. Dimensione fenomenologica: l'impatto del cambiamento sociale

3.1. Analisi statistiche

I risultati descrivono una professione sollecitata da bisogni complessi, eterogenei e spesso inediti, che richiedono una ridefinizione delle prassi operative.

Ridefinizione del ruolo e sovraccarico emotivo: La missione educativa si confronta sempre più spesso con situazioni segnate dalla povertà educativa, dalla fragilità familiare e da trasformazioni interculturali. L'impatto di queste nuove forme di disagio è indicato da quasi due terzi degli intervistati (65,5%) come un importante fattore di stress e di pesantezza emotiva.

Scarto tra formazione teorica e complessità del campo: Oltre il 77% del campione avverte, in misura moderata o elevata, una distanza tra l'idea di lavoro educativo maturata durante gli studi e la realtà operativa. Il dato va letto con cautela: l'item rileva lo scarto tra la rappresentazione della professione e le condizioni concrete di lavoro, non un giudizio di insufficienza della formazione ricevuta, e include anche la fascia di distanza "moderata"; per questo non è in contrasto con la quota più contenuta (22,8%) di chi, nella dimensione formativa, denuncia una vera e propria discrepanza. Lo scostamento suggerisce piuttosto che i mutamenti sociali procedano più rapidamente dell'aggiornamento dei modelli teorico-interpretativi e delle prassi consolidate.

Messa in discussione delle prassi e dell'inadeguatezza degli strumenti classici: Di fronte a manifestazioni emergenti della sofferenza (quali il ritiro sociale o le nuove forme di aggressività), meno di un educatore su tre (29,9%) si sente pienamente attrezzato sul piano operativo e solo il 38% ritiene i dispositivi classici della relazione d'aiuto ancora pienamente efficaci. Il dato non smentisce il giudizio positivo sulla formazione: una buona preparazione di base non garantisce, da sola, risposte adeguate a ogni situazione, e l'evoluzione dei bisogni richiede un aggiornamento continuo e competenze operative specifiche.

3.2. Analisi qualitative

2^a Domanda aperta: *In base alla tua esperienza specifica, quali cambiamenti nei soggetti con cui lavori ti mettono maggiormente in difficoltà e che non avevi considerato all'inizio del tuo percorso formativo?*

Le testimonianze descrivono un mutamento significativo del panorama educativo: gli educatori riferiscono di confrontarsi sempre meno con problemi lineari

e sempre più con situazioni multidimensionali, che richiedono strumenti ulteriori rispetto a quelli della formazione iniziale. La mappa concettuale (Fig. 2) illustra l'“Impatto del cambiamento sociale sulla società e sulla professione educativa”, strutturandosi in 5 filoni principali che indicano le nuove sfide del lavoro nel sociale:

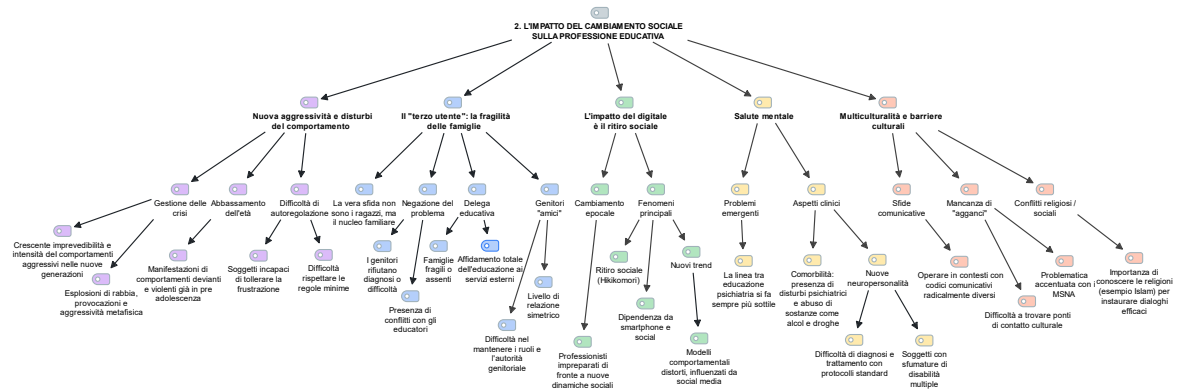


Figura 2

Mappa concettuale: Impatto del cambiamento sociale sulla professione educativa

I temi più ricorrenti che mettono in difficoltà gli educatori oggi sono:

1. *Le nuove forme di aggressività e i disturbi del comportamento.* Evidenzia la gestione di crisi complesse dovute a comportamenti aggressivi, impulsivi e provocatori, caratterizzati da un progressivo abbassamento dell'età d'insorgenza (già in preadolescenza e nella prima infanzia) e da diffuse difficoltà di autoregolazione emotiva e nel rispetto delle regole.
2. *Il “terzo utente”¹: la fragilità delle famiglie.* Analizza la figura del nucleo familiare come ulteriore “utente” dell'intervento educativo, evidenziando

¹ Accanto alla persona direttamente destinataria dell'intervento, alcuni partecipanti sottolineano l'importanza del nucleo familiare, che descrivono metaforicamente come un “terzo utente”. L'espressione evidenzia come il lavoro educativo possa richiedere attenzione anche ai bisogni, alle risorse e alle fragilità dei familiari, senza confondere il mandato rivolto alla persona con quello relativo al sostegno alla famiglia. Questa prospettiva trova riscontro nella letteratura sulla pedagogia delle famiglie e sulle pratiche orientate al nucleo familiare, che sottolinea la necessità di integrare l'intervento individuale con una lettura delle relazioni e del contesto di vita (Schenetti, 2008) o della salute mentale (Cancrini, 2012). La famiglia, in questo caso, diventa un soggetto che richiede un intervento educativo diretto, quasi quanto (e talvolta più) quello rivolto al beneficiario principale (Cigoli & Scabini, 2006). Chi sono i tre “utenti”? In un intervento educativo standard, possiamo immaginare una triade: 1° utente: È il destinatario diretto, il beneficiario principale del progetto e dell'intervento educativo (il bambino al nido, l'adolescente in comunità, la persona con disabilità, ecc.); 2° utente: Spesso identificato con il gruppo dei pari o con il contesto sociale

problematiche quali la negazione dei problemi dei figli, la totale delega educativa ai servizi e il fenomeno dei genitori “amici”, privi di autorevolezza.

3. *L'impatto del digitale e il ritiro sociale*². Descrive i fenomeni emergenti legati alle nuove tecnologie, come l'isolamento sociale (Hikikomori), la dipendenza dagli smartphone e dai social (con frammentazione dell'attenzione e privazione linguistica) e l'influenza dei trend online sui modelli comportamentali dei giovani.
4. *Salute mentale*: Inquadra il sottile confine tra le dimensioni educativa e psichiatrica, affrontando la comorbilità (disturbi psichiatrici associati all'abuso di sostanze come alcol e droghe) e la presenza di “nuove neuropersonalità”³ e di disabilità multiple complesse da diagnosticare.
5. *Multiculturalità e barriere culturali*: Riguarda le sfide comunicative e di aggancio in contesti multiculturali, con particolare attenzione ai Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) e alla gestione dei conflitti e delle differenze legate alle tradizioni e alle religioni.

3.3. Sintesi delle criticità segnalate

AREA	CONTENUTI
<i>Nuove neuropersonalità</i>	Una sfida educativa moderna che segna la fine delle “etichette pulite”. L'utenza, di recente, presenta un mix di tratti che rende l'intervento educativo particolarmente complesso.

immediato (la classe, il gruppo dei ragazzi in strada, ecc.); 3° *utente* (la famiglia): I genitori, i tutor o i parenti stretti.

² Si tratta di ciò che è stato definito *il cervello digitale saturo di dopamina* (Lembke, 2022). L'ambiente digitale sta modificando il modo in cui alcuni ragazzi percepiscono ed elaborano la realtà. L'uso smisurato dei social e del gaming (citato più volte nelle risposte) crea personalità che “si accendono” solo davanti a uno schermo e “si spengono” (ritiro sociale), oppure diventano aggressive nella vita reale (Lancini, 2023). Questi ragazzi non sono malati in senso tradizionale, ma hanno sviluppato una *neuropersonalità adattata al mondo virtuale, che fatica a gestire il tempo lento* (Turkle, 2012) e le difficoltà delle relazioni interpersonali (Galimberti, 2007).

³ La presenza di profili di funzionamento sempre più eterogenei e complessi, descritti da alcuni partecipanti attraverso l'espressione di nuove *neuropersonalità*, sembra sollecitare un aggiornamento delle categorie interpretative e degli strumenti di intervento educativo. Tale esigenza può essere letta alla luce del modello biopsicosociale dell'ICF (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2002) e del dibattito contemporaneo sulla neurodiversità (Scavarda & Cascio, 2025).

<i>“Terzo utente”</i>	Le famiglie fragili o assenti delegano interamente la funzione educativa ai servizi e alle istituzioni.
<i>Lavoro di rete inefficiente</i>	Difficoltà a far dialogare tra loro la scuola, i servizi sociali, i tribunali e la sanità.
<i>Solitudine professionale</i>	La sensazione di essere lasciati soli di fronte ai casi di maggiore violenza e gravità.
<i>Svalutazione del ruolo</i>	Uno scarso riconoscimento sociale ed economico della professione, unito a un eccessivo carico burocratico e di lavoro.

3.4. Alcune considerazioni

La formazione continua è considerata una risorsa strategica. A fronte dell'incertezza generata dal cambiamento sociale, l'87,7% degli educatori dichiara l'aggiornamento permanente come inderogabile per comprendere l'evoluzione dei bisogni dell'utenza. La formazione continua non appare dunque come un mero adempimento formale, ma come una risorsa di autotutela che può contribuire alla sostenibilità del ruolo e alla qualità della risposta educativa.

Secondo le risposte aperte, una delle difficoltà principali è che i modelli teorici appresi tendono a leggere i bisogni in categorie distinte, mentre l'utenza presenta sempre più spesso profili compositi, in cui si sovrappongono fragilità di natura diversa.

«Credo che ora nei bambini non ci sia soltanto una disabilità, ma anche aspetti di diverse disabilità (...) sfumature che ci mettono in difficoltà.»
(Rispondente 04, G2Q2Open, file IGT 14-mar DB n=198 studenti)

Ne deriva la richiesta di interventi sempre più personalizzati: all'educatore è chiesto non solo di educare, ma anche di gestire crisi comportamentali, di mediare con famiglie talvolta conflittuali e di confrontarsi con l'influenza pervasiva del digitale sulle relazioni.

4. Dimensione organizzativa: il contesto di lavoro

4.1. Analisi statistiche

L'analisi dei dati sulla dimensione organizzativa evidenzia una polarizzazione tra le dinamiche relazionali e d'équipe, percepite prevalentemente come fattori di

protezione, e le criticità legate all'ambiguità di ruolo e alla gestione dello stress, che rappresentano i principali fattori di rischio.

I fattori di protezione

Coesione dell'équipe e autonomia operativa. La risorsa principale identificata dagli educatori è l'appartenenza al gruppo di lavoro, percepita come protettiva. Il 61,4% dei rispondenti (somma di "abbastanza" e "molto") dichiara che l'équipe facilita lo svolgimento delle mansioni e contribuisce al benessere personale, mentre solo l'1,8% esprime una valutazione fortemente negativa.

Adeguatezza organica e multiprofessionalità: Il 51,4% del campione valuta positivamente la composizione dell'équipe in termini di numero di operatori e varietà di competenze per rispondere ai bisogni del servizio, mentre il 19,9% la ritiene scarseggiante o insufficiente.

Spazio di autonomia professionale: La maggioranza degli intervistati (58,5% tra "abbastanza" e "molto") riconosce un grado discreto o elevato di autonomia nel decidere il proprio agire educativo rispetto alle direttive del committente o del datore di lavoro, il che preserva la capacità decisionale del professionista.

I Fattori di Rischio: Ambiguità di ruolo e gestione dello stress organizzativo

Fattore di vulnerabilità: Definizione e valorizzazione del ruolo. Emerge una marcata fatica nel posizionamento nei contesti multidisciplinari. Oltre un quarto degli educatori (28,1% tra "poco" e "per nulla/molto poco") sente il proprio ruolo scarsamente definito o valorizzato rispetto ad altre figure professionali, a cui si aggiunge il 31,6% che dichiara una percezione solo "moderata". Solo il 40,3% percepisce una chiara valorizzazione della propria identità professionale.

Fattore di vulnerabilità: Strumenti di gestione dello stress non focalizzati. Pur a fronte di una maggioranza (45,0%) che ritiene sufficienti le competenze acquisite per gestire lo stress legato agli imprevisti e alle mansioni extra-educative, un significativo 24,6% ritiene di aver ricevuto pochi o nulli strumenti formativi per affrontare le derivazioni burocratico-organizzative o improvvisate del lavoro quotidiano.

4.2. Analisi qualitative

3^a Domanda aperta: *Quali aspetti organizzativi rendono il tuo lavoro quotidiano più difficile o frustrante? (es. burocrazia, mancanza di comunicazione, turnistica, ecc.)?*

Il lavoro d'équipe emerge come una risorsa protettiva, ma la sua efficacia non può essere data per scontata. Le risposte aperte mostrano infatti una situazione

eterogenea: quando sono presenti confronto, collaborazione e condivisione delle decisioni, il gruppo sostiene l'operatore e contribuisce al suo benessere; al contrario, la carenza di comunicazione, l'isolamento professionale e l'assenza di spazi strutturati di confronto possono trasformare il contesto organizzativo in un fattore di rischio. Il sentimento prevalente può essere sintetizzato così: *“Voglio educare, ma il sistema mi costringe a fare altro o mi lascia solo”*.

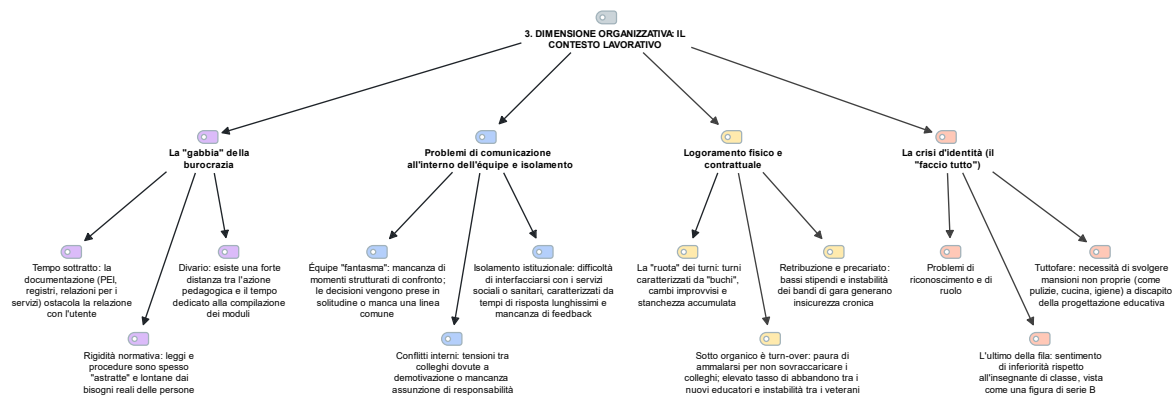


Figura 3

Mappa concettuale: Dimensione organizzativa: il contesto lavorativo

La mappa concettuale (Fig. 3) sintetizza le opinioni degli educatori riguardo al loro contesto di lavoro, articolandosi in 4 aree:

1. *Il peso della burocrazia.* È l'aspetto più citato dagli educatori. Evidenzia il sovraccarico amministrativo (compilazione di PEI, registri e relazioni), che sottrae tempo prezioso alla relazione con l'utente, nonché la rigidità delle leggi e delle procedure, spesso percepite come astratte e slegate dai bisogni reali.
2. *Problemi di comunicazione all'interno dell'équipe e isolamento.* Descrive il rischio dell'équipe "fantasma" (mancanza di momenti di confronto e di decisioni prese in solitudine), i conflitti interni legati alla demotivazione o a uno scarso senso di responsabilità, e l'isolamento istituzionale dovuto ai tempi di risposta lunghi e alla scarsa comunicazione con i servizi sociali e sanitari.
3. *Logoramento fisico e contrattuale.* Riguarda la precarietà lavorativa, evidenziando la presenza di turni irregolari con "buchi" e cambi improvvisi, le problematiche legate al sottoorganico e al turnover (paura di ammalarsi per non gravare sui colleghi, abbandono dei giovani ed elevate sofferenze tra i veterani) e l'insicurezza economica causata da stipendi bassi e gare d'appalto instabili.
4. *La crisi d'identità (il "faccio tutto").* Analizza le difficoltà legate alla definizione del ruolo, dal sentimento di inferiorità percepito rispetto ad altre figure (ad esempio, essere considerati un "insegnante di serie B") fino alla

necessità di svolgere mansioni non educative (pulizie, cucina, igiene), a scapito della progettazione pedagogica.

4.3. Sintesi delle frustrazioni dominanti

FATTORE CRITICO	IMPATTO SULL'EDUCATORE	ESEMPI DALLE RISPOSTE
<i>Burocrazia</i>	Senso di inutilità	“Documentazione che sottrae tempo all'azione educativa.”
<i>Mancanza di personale</i>	Stress e senso di colpa	“Temere di ammalarsi per non causare danno ai colleghi.”
<i>Svalorizzazione</i>	Demotivazione	“Sottovalutazione dall'autorità... ruolo quasi nullo.”
<i>Turnistica rigida</i>	Burn-out	“Non c'è tempo per smaltire la fatica di un turno quando si è già di nuovo in servizio.”

4.4. Alcune considerazioni

Il contesto lavorativo si configura quindi come una struttura a doppio binario: da un lato, la sfera micro-relazionale (l'équipe) e l'autonomia metodologica, quando effettivamente funzionanti, sono percepite come fattori di protezione rispetto al rischio di burnout; dall'altro, la sfera macro-organizzativa (il riconoscimento del ruolo nelle reti multidisciplinari, il carico burocratico e le mansioni non educative) genera attrito e rappresenta l'area di maggior rischio per il benessere psicofisico dell'educatore.

Le risposte evidenziano che la fatica professionale è legata sia alla complessità delle situazioni educative e relazionali, sia alle condizioni organizzative in cui gli operatori sono chiamati ad agire. In particolare, le criticità del sistema – tra cui il carico burocratico, la carenza di personale e la scarsa valorizzazione del ruolo – possono aggravare le difficoltà incontrate nella relazione educativa, riducendo le risorse disponibili per affrontarle.

5. Dimensione introspettiva: resilienza e cura di sé

5.1. Analisi statistiche

Questa sezione ha esaminato i tratti di resilienza e le modalità soggettive di gestione dello stress lavoro-correlato.

Dalle risposte alle domande chiuse emerge il ritratto di una professione sostenuta da una forte motivazione intrinseca, ma esposta all'invasività del carico emotivo e ai condizionamenti di natura contrattuale.

Alta tenuta motivazionale: Tre educatori su quattro conservano un solido investimento professionale: il 75,4% (44,4% “molto” e 31,0% “abbastanza”) si dichiara motivato a investire le proprie energie nel lavoro educativo, a fronte di un solo 7,6% che esprime una motivazione residua “poca”.

Pervasività del carico emotivo sulla sfera privata: Il peso emotivo del lavoro tende a valicare i confini professionali: il 56,7% degli intervistati (38,6% “abbastanza” e 18,1% “molto”) segnala che lo stress lavorativo incide in modo significativo sulla propria vita privata e sul proprio benessere psicofisico. Solo l'11,7% (somma di “poco” e “per nulla/molto poco”) riesce a mantenere un'impermeabilità quasi totale tra le due sfere.

Valutazione delle strategie di self-care e gestione dello stress: Rispetto alle risorse individuali e metodologiche di tutela (distacco mentale, hobby, sport, supervisione), il 65,5% (41,5% “abbastanza” e 24,0% “molto”) le considera efficaci nel mitigare lo stress lavoro-correlato. Un consistente 27,5% le giudica però “moderatamente” efficaci, il che ne suggerisce i limiti di fronte a situazioni d'usura particolarmente intense.

Percezione dell'incisività del proprio ruolo: Gli educatori mostrano un'alta consapevolezza della portata del proprio agire: il 72,5% (46,8% “abbastanza” e 25,7% “molto”) ritiene che la propria azione sia determinante per la salute mentale e il benessere dei beneficiari. Nessun rispondente ha indicato valori pari a “poco” o “per nulla”.

L'impatto della precarietà sulla gestione emotiva: La stabilità lavorativa rappresenta un vincolo condizionante: per il 59,0% degli operatori (29,8% “molto” e 29,2% “abbastanza”) la necessità di mantenere il posto di lavoro influenza e limita direttamente la capacità di affrontare e gestire le fatiche emotive del contesto.

5.2. Analisi qualitative

4^a Domanda aperta: *Se dovessi dare un consiglio a un giovane educatore su “come stare” nelle situazioni difficili senza bruciarsi, cosa gli diresti sulla base della tua esperienza?*

Dalle risposte emerge un consiglio largamente condiviso: “per prenderti cura degli altri, devi prima proteggere te stesso”, inteso non come forma di egoismo, bensì come condizione di sostenibilità professionale.

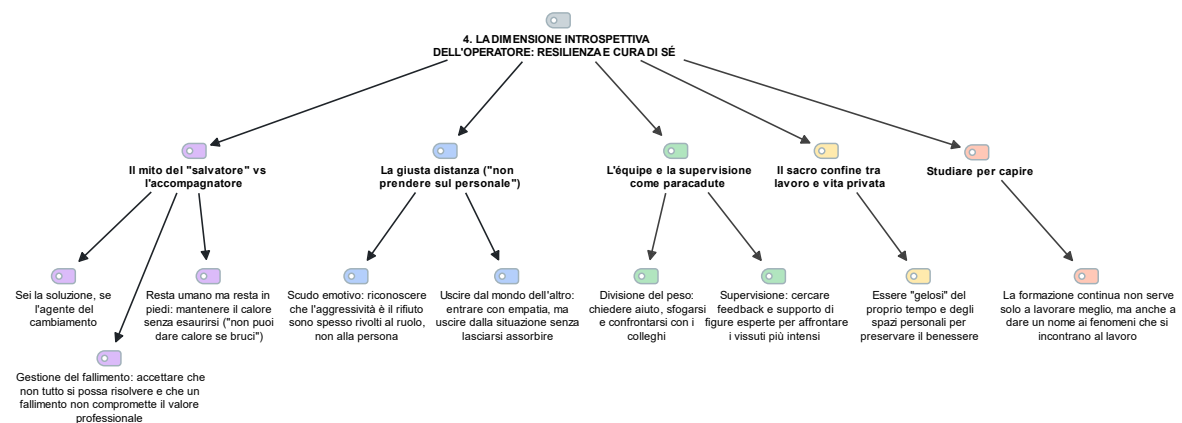


Figura 4

Mappa concettuale: Dimensione introspettiva dell'educatore. Resilienza e cura di sé

La mappa concettuale (Fig. 4) descrive la “Dimensione introspettiva: resilienza e cura di sé”, declinandola in 5 pilastri fondamentali per la protezione psicofisica dell'educatore:

1. *Il mito del “salvatore” vs. l'accompagnatore*: chi ha risposto al questionario è del parere che la prassi educativa richiede la demitizzazione della professione. Il passaggio dall'idea di “salvare l'utente” a quella di “accompagnare il processo” è indicato dai partecipanti come una prima strategia di tutela emotiva. Accettare che l'insuccesso non definisca il valore dell'operatore può aiutare a contenere il senso di impotenza.
2. *La giusta distanza (“non prendere sul personale”)*: mantenere la “giusta distanza” non significa freddezza, ma competenza emotiva. Imparare a non prendere sul personale le resistenze o l'aggressività degli utenti consente di interpretare tali comportamenti come sintomi di disagio e non come attacchi alla persona, proteggendo l'operatore dal rischio di farsi assorbire dal carico dell'altro.
3. *L'équipe e la supervisione come spazi di elaborazione*: il gruppo di lavoro e la supervisione escono dalla dimensione di semplici “riunioni organizzative” e assumono la funzione di spazi di elaborazione della sofferenza. Condividere la fatica e nominare i vissuti più complessi in uno spazio

protetto, con figure esperte, può contribuire a contenere la somatizzazione dello stress e l'isolamento del singolo operatore. Ai giovani educatori si consiglia anche di non esporsi troppo presto, ma di osservare i colleghi più esperti per “rubare il mestiere”, imparare il loro *know-how* in situazioni critiche.

4. *Il confine tra lavoro e vita privata*: la cura di sé passa attraverso la rigorosa difesa dei tempi e degli spazi personali (“essere gelosi del proprio tempo”). Di fronte a una professione ad alto rischio di saturazione, la capacità di tracciare un confine chiaro tra la dimensione lavorativa e quella privata non è un atto di disimpegno, ma una responsabilità etica per garantire la sostenibilità della cura nel lungo periodo.
5. *Studiare per capire*: il ruolo della formazione continua è considerato non solo come accrescimento delle competenze professionali, ma anche come strumento per dare un nome rigoroso e scientifico ai fenomeni riscontrati sul campo (come il ritiro sociale o le nuove forme di aggressività), il che consente di ridurre l'incertezza, trasformando l'ansia dell'imprevisto in una comprensione analitica.

5.3. Sintesi delle strategie di autopreservazione

STRATEGIE	AZIONI PRATICHE
<i>Smarcare mentalmente</i>	Una volta finito il turno, “lasciare le storie” in ufficio.
<i>Coltivare interessi fuori dal lavoro</i>	Avere hobby, sport e relazioni che non abbiano nulla a che fare né con il sociale né con il proprio lavoro.
<i>Difesa dei diritti</i>	Prendere ferie, rispettare i riposi e non dare disponibilità al 100%, che alla lunga logora.
<i>Igiene Mentale</i>	Considerare la terapia personale o momenti di silenzio/riflessione solo per sé.

5.4. Alcune considerazioni

La dimensione introspettiva evidenzia una tensione tra la vocazione e la sostenibilità della professione, accentuata dalla precarietà contrattuale.

Da un lato, la professione trae forza da un nucleo di senso elevato: la percezione di incidere sulla salute mentale e sul benessere degli utenti (72,5%) e la spinta motivazionale (75,4%) rappresentano importanti risorse individuali. Per preservarle, gli operatori ricorrono a strategie di self-care (distacco mentale, attività extra-lavorative, supervisione) che quasi due terzi del campione (65,5%) considerano efficaci. Dall'altro lato, emergono vulnerabilità strutturali. Pur percepite come efficaci, le strategie individuali coesistono con un'incidenza significativa del carico emotivo sulla vita privata, riferita da oltre la metà dei professionisti (56,7%): un dato coerente con l'ipotesi che esse possano attenuare lo stress senza rimuoverne le cause organizzative. Inoltre, per il 59,0% la necessità di mantenere il posto di lavoro limita la possibilità di porre confini sani alle richieste del contesto, esponendo l'operatore a una forma di usura poco visibile.

Le risposte aperte indicano che, secondo i partecipanti, la tenuta emotiva dell'educatore è sostenuta dal passaggio dal mito del "Salvatore" alla figura dell'"Accompagnatore", dalla capacità di mantenere la giusta distanza e di non personalizzare i conflitti con l'utenza. La difesa dei confini tra vita lavorativa e privata, il gruppo di lavoro, la supervisione e lo studio costante sono descritti come risorse di tutela in grado di mitigare la stanchezza psicofisica, pur in presenza di criticità organizzative persistenti.

6. Livelli di stanchezza psicofisica dei partecipanti

L'ultima parte dell'analisi ha esaminato i livelli di stanchezza psicofisica dei partecipanti mediante la scala ASP (cfr. la sezione metodologica per l'attendibilità dello strumento *Autovalutazione della Stanchezza Psicofisica*), descrivendo il profilo generale di affaticamento del campione e confrontando studenti-lavoratori ed educatori a tempo pieno.

6.1. Profilo generale di stanchezza psicofisica dei partecipanti

Attraverso l'analisi dei punteggi medi ottenuti al test ASP, è stata tracciata una "fotografia" d'insieme del logoramento percepito nel gruppo di educatori indagati (n=171), utile a identificare la prevalenza e l'intensità della fatica all'interno del campione prima di procedere ad analisi comparative più specifiche.

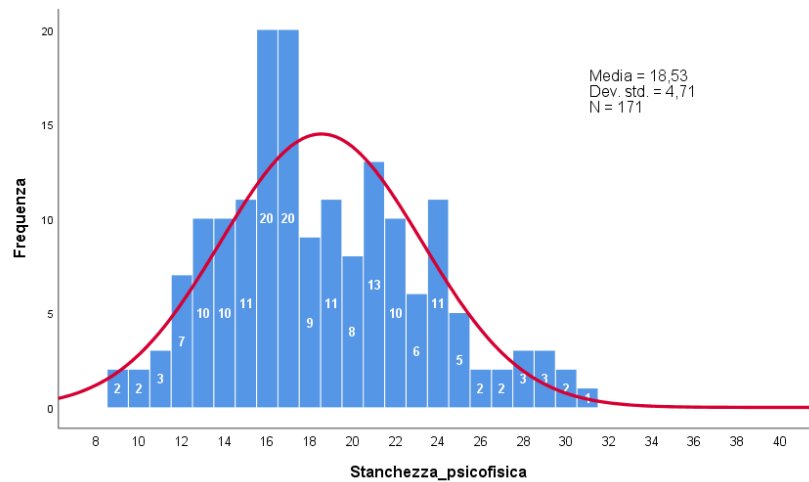


Figura 5
Istogramma (n=171) [range 8-40]

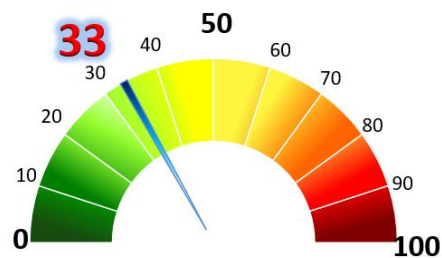


Figura.6
Grafico a tachimetro (Speedo chart) [range 0-100]

L'istogramma mostra una distribuzione dei punteggi che segue una curva normale (a campana), permettendo le seguenti considerazioni sintetiche:

1. *Posizione della media:* Con una media di $X=18,53$ (range teorico 8-40), il punteggio medio si colloca al di sotto del punto centrale della scala (24). In assenza di soglie normative validate per la scala ASP, tale collocazione va intesa in senso relativo, rispetto all'ampiezza teorica dello strumento, e non come classificazione clinica: essa suggerisce un livello di stanchezza complessivamente medio-basso nel campione.
2. *Concentrazione dei dati:* La maggior parte dei partecipanti ha ottenuto punteggi compresi tra 14 e 22. Questo "cuore" della distribuzione (evidenziato dai picchi di frequenza alle quote 16 e 17) indica che la stanchezza è presente, ma per la maggior parte dei partecipanti si attesta su livelli intermedi.
3. *Variabilità e casi critici:* La deviazione standard (4,71) indica una moderata dispersione dei dati:

- *Fascia dei punteggi bassi*: Un piccolo gruppo di soggetti presenta punteggi molto bassi (8-10), indicando una resistenza o un benessere elevati.
 - *Fascia di rischio*: All'estremità destra della curva si trova una "coda" di educatori che superano il punteggio di 28, con punteggi compresi tra 28 e 30. Sebbene numericamente inferiori, questi soggetti si avvicinano ai punteggi elevati di stanchezza psicofisica.
4. *Grafico a tachimetro (speedo chart)*: Il grafico, a destra dell'istogramma, offre una lettura immediata del valore normalizzato. Il valore 33, la media statistica ricalcolata su un intervallo da 0 a 100, si colloca nel primo terzo della scala, segnando il passaggio dalla zona verde (benessere/sicurezza) a quella gialla (attenzione/alerta); le fasce cromatiche hanno un valore puramente descrittivo.

Nel complesso, i punteggi indicano un affaticamento di livello medio-basso ($X=18,53$ su un range 8-40; $33/100$): non emerge una criticità generalizzata, ma la presenza di una minoranza con punteggi elevati suggerisce l'importanza di un supporto mirato.

6.2. Analisi comparativa tra il gruppo degli studenti-lavoratori e quello degli educatori a tempo pieno

Si è inteso verificare se la sovrapposizione tra l'impegno formativo e quello professionale agisca da moltiplicatore del carico psicofisico. L'analisi della varianza (ANOVA) non ha rilevato differenze statisticamente significative tra studenti-lavoratori ed educatori a tempo pieno [$F = 1,405$; $p = 0,238$]. Il risultato suggerisce che la sovrapposizione tra studio e lavoro non si associa a un affaticamento superiore a quello riferito da chi svolge esclusivamente l'attività professionale: pur con carichi qualitativamente diversi, i due gruppi riportano livelli di fatica simili.

Conclusioni

Riflettere sul ruolo dell'educatore di oggi, sulle sue certezze e sulle sue fatiche, è necessario per evitare che il lavoro educativo si riduca a una serie di interventi slegati tra loro e per restituirgli il valore che merita. Pur con i limiti di uno studio esplorativo, l'indagine consente di individuare alcuni cambiamenti in atto e di orientare scelte di cura attente e sostenibili nei confronti degli educatori.

I risultati mettono in luce una tensione tra una forte motivazione personale e il rischio di un logoramento che svisciva la professione, e indicano la necessità di ripensare l'organizzazione del lavoro educativo.

In primo luogo, i partecipanti descrivono il progressivo superamento dei modelli d'intervento lineari. La presenza di profili sempre più compositi – definiti dagli operatori come “nuove neuropersonalità” – e l'emergere del nucleo familiare quale “terzo utente”, spesso fragile, richiedono letture che vadano oltre le categorie tradizionali e che mostrino la natura sistemica dell'agire educativo: la vulnerabilità non riguarda solo il singolo beneficiario, ma l'intero ecosistema relazionale e istituzionale. La formazione dell'Istituto “Giuseppe Toniolo” di Modena riceve un giudizio complessivamente positivo; la distanza avvertita rispetto al campo non ne smentisce la qualità, ma indica l'opportunità di potenziare, anche attraverso la formazione continua, le competenze applicative nella gestione delle crisi, della conflittualità e del lavoro di rete multidisciplinare.

Sul piano dell'identità professionale, le risposte degli educatori indicano che la decostruzione del mito del “salvatore” è una condizione rilevante per la sostenibilità della cura. Il passaggio alla figura dell'“accompagnatore consapevole” implica l'accettazione del limite e il riconoscimento dell'insuccesso come parte della prassi educativa. In questa prospettiva, l'équipe e la supervisione sono descritte dai partecipanti non come adempimenti procedurali, ma come spazi di elaborazione del carico emotivo e di riflessione sulle situazioni affrontate; la loro funzione protettiva, tuttavia, dipende dal funzionamento effettivo dei gruppi di lavoro.

I risultati relativi alla stanchezza psicofisica richiedono una lettura integrata delle due fonti di dati. Il punteggio medio alla scala ASP si colloca su livelli medio-bassi ($X=18,53/40$; $33/100$), mentre le risposte aperte riportano, in una parte dei partecipanti, vissuti di disagio intensi. I due risultati non sono in contraddizione: la scala misura il livello medio di affaticamento percepito nell'attività ordinaria, mentre le risposte aperte raccolgono le criticità ritenute più rilevanti dai rispondenti e non rappresentano necessariamente l'intero “campione” (educatori che hanno risposto al questionario). L'assenza di differenze tra studenti-lavoratori ed educatori a tempo pieno ($p=0,238$) è compatibile con l'ipotesi che la fatica non dipenda soltanto dal carico orario; le risposte aperte la associano soprattutto alla burocratizzazione, al sottorganico, all'instabilità contrattuale e alla svalorizzazione del ruolo. La fatica professionale appare dunque legata sia alla complessità delle situazioni educative sia alle cornici istituzionali che, quando inadeguate, possono amplificarne il peso.

Questi risultati vanno letti alla luce dei limiti dello studio: si tratta di un'indagine esplorativa, basata su un questionario di autovalutazione e su un “campione” non probabilistico, composto in prevalenza da studenti ed ex-allievi

dell'Istituto; le relazioni osservate non consentono pertanto inferenze di tipo causale né generalizzazioni all'intera popolazione degli educatori.

Alla luce di questi risultati, appare opportuno tradurre il principio del “prendersi cura di chi si prende cura” in scelte politiche e organizzative, articolate su tre priorità:

1. *Innovazione curricolare*: rimodulare la formazione universitaria e continua, affiancando ai tradizionali quadri teorici laboratori di ecologia emotiva, simulazioni sulla gestione del conflitto e strumenti operativi per la prevenzione della stanchezza psicofisica.
2. *Sostenibilità organizzativa*: riconfigurare i contesti lavorativi garantendo spazi retribuiti di supervisione, un contenimento del carico burocratico a favore del tempo relazionale e una reale tutela contrattuale, condizione importante per consentire all'operatore di porre confini sani tra la sfera professionale e quella privata.
3. *Riconoscimento socio-politico*: promuovere una legittimazione formale (un albo professionale) ed economica della figura dell'educatore che ne superi la rappresentazione subalterna o assistenziale, riconoscendone il valore pedagogico.

Preservare la motivazione educativa richiede tutele istituzionali e spazi di riflessione. Promuovere il benessere degli educatori significa, in ultima analisi, prendersi cura delle condizioni istituzionali e metodologiche che rendono sostenibile il lavoro educativo.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. (S. Minucci, Trad.) Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (1988). *L'agire educativo: Per una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Milano: La Nuova Italia.
- Cancrini, L. (2012). *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (2006). *Il familiare: Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. (F. Cappa, A cura di, & E. Codignola, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. (D. Simeone, A cura di, & L. Bimbi, Trad.) Milano: Vita e Pensiero.

- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- GNU Project. (2022). GNU PSPP (Versione 1.6.2) [Software per analisi statistica]. Boston, MA, USA. Tratto da <https://www.gnu.org/software/pspp>
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(3), 159–174. doi:10.2307/2529310
- Lembke, A. (2022). *L'era della dopamina. Come ritrovare l'equilibrio nell'era degli eccessi*. (L. Vanni, Trad.) Macerata: ROI Edizioni.
- Madriz, E. (2022). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e costruzione di comunità. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), p. 142-154.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), p. 103–111. doi:10.1002/wps.20311
- Milani, L. (2018). *Competenze pedagogiche e progettazione educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- Palmieri, C. (2012). *A scuola di professione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. (E. Leonzio, Trad.) Torino: Einaudi.
- Scavarda, A., & Cascio, M. A. (2025). 'Children should be raised like this': A history of the neurodiversity movement in Italy and its implications for children's well-being. *Children & Society*, 39(1), 128–145.
- Schenetti, M. (2008). Sostegno alla genitorialità. Il ruolo dei Centri per Bambini e Genitori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3(1), 1-47. doi:doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1545
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (A. Barbanente, Trad.) Bari: Edizioni Dedalo.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Tramma, S. (2019). *Pedagogia della contemporaneità: Educare al tempo della complessità*. Roma: Carocci.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. (E. Bisi, Trad.) Torino: Einaudi.

VERBI Software GmbH. (2026). MAXQDA 24 [Software per computer]. Berlin, Germany: VERBI Software.

Umberto Vitrani

La professione educativa: evoluzione, contesto, motivazioni.

The educational profession: Evolution, context, and motivations.

ABSTRACT: Il contributo ispirato al seminario *“La cura riflessa: l’educatore tra certezze, fatiche e possibilità”* promosso dall'Istituto “G. Toniolo” e all'esperienza professionale dell'autore, analizza l'evoluzione della professione educativa, soffermandosi sulla scarsa riconoscibilità sociale e sulla tensione tra cura e controllo. Approfondisce inoltre le motivazioni alla scelta professionale, rileggendo i “fantasmi” di Enriquez (1980) alla luce delle rappresentazioni dei neoiscritti. Emerge una professione ancora “liquida”, sostenuta dalla motivazione personale in un contesto carente di riconoscimento, tutele e adeguata retribuzione.

ABSTRACT: This paper inspired by the seminar “Reflected care: the educator between certainties, efforts and possibilities” promoted by the “G. Toniolo” Institute and the author's professional experience, analyzes the evolution of the educational profession, focusing on the lack of social recognizability and the tension between care and control. It also delves into the motivations for career choice, rereading Enriquez's “ghosts” (1980) in light of the representations of new members. A still “liquid” profession emerges, supported by personal motivation in a context lacking recognition, protection and adequate remuneration.

SOMMARIO: Introduzione - 1. L'evoluzione storico-sociale della professione - 2. La ricerca delle motivazioni che spingono verso la professione, così come si è evoluta negli ultimi tre decenni - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

Il 14 marzo di quest'anno, l'Istituto “Giuseppe Toniolo” di Modena ha promosso un seminario dal titolo *“La cura riflessa: l’educatore tra certezze, fatiche e possibilità”*. Il Collegio Docenti aveva scelto questo argomento all'interno del ciclo di seminari annuali, ritenendolo tra i più urgenti, come confermato da un sondaggio condotto tra

gli studenti frequentanti i tre anni del corso. Non è secondario ricordare che una parte consistente di questi studenti è già impegnata sul campo, in ruoli educativi o in ambiti contigui, e che dunque questa priorità non sorprende.

Dopo l'introduzione del direttore Daniele Bisagni, docente di *Teorie e tecniche della dinamica di gruppo*, è seguito l'intervento del professor Krzysztof Szadejko - docente di *Pedagogia generale, Metodologia e statistica della ricerca, Metodologia del lavoro scientifico* - che ha presentato l'indagine "*Prendersi cura di chi si prende cura*", volta ad analizzare i modelli interpretativi della professione educativa con l'obiettivo di delineare strategie di intervento. Il seminario è stato moderato, con modalità ispirate all'analisi SWOT, dal professor Claudio Cavallari - docente di *Storia della filosofia, Sociologia della devianza, Pedagogia interculturale*.

Le conclusioni sono state affidate a una relazione dal titolo "*Dall'ascolto alle 'buone prassi'*", proposta dalla professoressa Daria Vellani - docente di *Psicologia della disabilità e dell'accessibilità, Psicologia dell'educazione, Psicologia dell'educazione dell'infanzia, Metodologia e statistica della ricerca, Teorie della comunicazione e didattica dei media digitali*.

Per il metodo e il merito delle comunicazioni, compresi i risultati della ricerca presentata, si rimanda agli atti del seminario, nei quali si potranno approfondire contenuti rilevanti per un dialogo scientificamente fondato sul vissuto dell'educatore contemporaneo, anche in relazione ai curricula formativi e ai saperi necessari ad affrontare la contemporaneità. Saranno inoltre consultabili gli interventi degli studenti, sollecitati dalle domande rivolte dal professor Cavallari alla platea.

Questo scritto non nasce come ulteriore ricerca in senso stretto, né come saggio puramente teorico, ma vuole condividere una riflessione che integra i riferimenti scientifici ai dati e ai vissuti raccolti nel corso del seminario.

L'esperienza professionale diretta, necessariamente biografica, di chi scrive, viene impiegata come strumento aggiuntivo, consapevolmente parziale ma insieme significativo, di lettura storica.

Le considerazioni che seguono, di conseguenza, pur solidamente ancorate alla letteratura disponibile, restano, nella loro sostanza opinioni argomentate: un limite, crediamo, difficilmente evitabile quando si ragiona di una professione tanto esposta a mutamenti sociali la cui rapidità si è fatta, negli ultimi anni, esponenziale.

D'altra parte, come ci ricorda Edgar Morin, occorre

«imparare a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza» (Morin, 2001, p. 88).

È proprio in questo spirito che si muove il presente contributo.

A partire da questa premessa, si trascrivono le domande poste ai partecipanti del seminario, che hanno orientato la presente riflessione:

- Che cosa significa concretamente essere e fare l'educatore? Con quali complessità ci si confronta?
- Chi è l'educatore? Che cosa significa essere un educatore? Che cosa fa?
- Quali sfide, quali problematicità, quali criticità investono la professione educativa?

Si tratta di quesiti di grande ampiezza, ai quali si potrebbe dedicare un intero volume senza esaurire le risposte. Per questo motivo si è scelto di limitarsi a due assi di analisi principali, attorno ai quali si organizzano i due capitoli del presente scritto:

1. L'evoluzione storico-sociale della professione
2. La ricerca delle motivazioni che spingono verso la professione, così come si è evoluta negli ultimi tre decenni

1. L'evoluzione storico-sociale della professione

1.1. La riconoscibilità della professione

La maggior parte delle professioni ha una riconoscibilità sociale immediata. Non è necessario spiegare nel dettaglio che cosa faccia un medico, un avvocato, un ingegnere o un informatico, anche se ciascuna di queste professioni contiene al proprio interno numerose specializzazioni (si pensi alla miriade di possibilità nella nostra medicina d'organo, o alla distinzione tra penalista e civilista per i legali). Lo stesso vale, in fin dei conti, con le dovute proporzioni, anche per mestieri che richiedono competenze rilevanti, ma percorsi di studio meno strutturati, come l'idraulico o il muratore: chiunque abbia un'abitazione, prima o poi, avrà bisogno dei loro servizi e non avrà dubbi su quale ricerca di personale effettuare nel caso si abbia necessità di cambiare un rubinetto in cucina o separare una stanza di casa in due locali. Allo stesso modo, tutti sappiamo, sostanzialmente, cosa faccia un calciatore o un pescivendolo.

Chi esercita la professione di educatore, invece, si trova con una certa frequenza a dover descrivere in che cosa consista il proprio lavoro agli interlocutori occasionali. Se la parola "avvocato" può bastare a qualificare chi la pronuncia, non altrettanto avviene per la parola "educatore" che necessita frequentemente di dover essere spiegata per rendere evidente il proprio fare. (Simeone, Cadei e Sità, 2022).

Questa scarsa riconoscibilità sociale è uno dei fattori — non l'unico: ne vedremo altri tra i più significativi — che spiegano le testimonianze di disillusione, stanchezza

e, in alcuni casi, la comparsa di sintomi riconducibili al burnout raccolte durante il seminario da cui prende avvio questo scritto: la persistenza di un profilo professionale storicamente debole produce ricadute concrete sul vissuto dei professionisti (Simeone, Cadei e Sità, 2022).



Figura 1

Una vignetta satirica, già in circolazione nei primi anni Novanta e successivamente ripubblicata online in una versione leggermente diversa nel dialogo ma identica nella sostanza (WeEducator, 2015), restituisce bene questa condizione.

1.2. Naturale e professionale, spontaneo e intenzionale: alcuni snodi storici

Negli anni Novanta del secolo scorso era già presente la questione e un primo tentativo di risolverla venne affidato, confidando nel “miracolo della formazione”, alle scuole regionali, frequentemente gestite dalle allora USL.

Conferivano il titolo di “Educatore Professionale” che venne poi riconosciuto formalmente dal Ministero della Sanità, a cui competeva la verifica dei percorsi.

In seguito, la preparazione dei futuri professionisti divenne di competenza universitaria. (Grosso, 1990)

La speranza che un solido percorso accademico potesse rendere più nitidi i confini della professione non si è tradotta pienamente in realtà: altri fattori hanno continuato a tenere l'educatore in una posizione marginale, nonostante il bagaglio culturale oggi richiesto.

L'esperienza comune conferma la concezione di professione "liquida" (Tramma, 2018): una liquidità che sconfina nell'impalpabilità in molte situazioni, mentre diventa

del tutto concreta soltanto laddove una persona o un piccolo gruppo abbiano a che fare direttamente con il professionista, ad esempio nelle famiglie che vivono da vicino la disabilità di un figlio o, come si dice oggi, siano direttamente o indirettamente a contatto con la condizione di "fragilità" di un loro membro.

Una fragilità che, peraltro, è caratteristica comune a tutti gli esseri umani: è sufficiente rileggere la poesia «La ginestra» di Giacomo Leopardi per convenirne.

Che la riconoscibilità sociale di questo settore sia debole è testimoniato anche dal livello delle retribuzioni.

Sul piano contrattuale italiano, il CCNL Cooperative Sociali colloca l'educatore professionale al livello D2, con un tabellare di circa 1.727,83 euro lordi mensili (dati ottobre 2025) e una retribuzione annua lorda di circa 23.330 euro, corrispondenti a un netto mensile stimato attorno ai 1.510 euro; il CCNL Uneba, per lo stesso ruolo, colloca invece la figura al livello 3S con un tabellare di 1.662,40 euro mensili su 14 mensilità (Job4Good, 2026).

Va ricordato che in ambito accademico si è tentato di offrire alla professione una dignità propria, epistemologicamente fondata, già a partire dal 1984, con il testo di Piero Bertolini "L'operatore pedagogico" (Bertolini, 1984), che ha proposto di definire una professione distinta da quella dell'assistente sociale e dello psicologo, chiamandola, appunto, "operatore pedagogico" per sottolinearne la disciplina di riferimento - la pedagogia - senza per questo rivendicare un primato, bensì una "regia", su altre scienze necessarie alla formazione e alla progettualità dell'operatore. Sempre avendo ben presente quanto rimangano importanti e determinanti i contributi di Filosofia e Antropologia.

Bertolini non utilizza però il termine "educatore", né "educatore professionale": una scelta che riflette un'ambiguità di fondo tuttora presente nella definizione stessa di "educatore", termine che designa anche un'ampia platea di educatori naturali - a partire dai genitori (Tramma, 2018).

Genitori ai quali oggi si rivolgono corsi e consigli di "esperti" più o meno accreditati e di guru a cui si chiede, ricevendola, la risposta "giusta" a questioni estremamente complesse, non di rado in televisione, sui social e nei teatri.

Su questo terreno si colloca lo spinoso problema della distinzione tra agire spontaneo e agire intenzionale.

Sarebbe semplice sostenere che l'educatore professionale agisce intenzionalmente mentre l'educatore naturale agisce spontaneamente, se non fosse che l'intenzionalità talvolta compare anche nell'agire dell'educatore naturale, e la spontaneità, fortunatamente, in quello del professionista.

A questo si aggiunga un ulteriore elemento di debolezza della figura professionale (Crisafulli, 2023): pensiamo al fatto che fino a pochi anni fa nessuno avrebbe pensato di offrire indicazioni in ambito sanitario se privi di una preparazione specifica, fenomeno oggi all'ordine del giorno in rete, mentre in campo educativo, trattandosi di un'attività percepita come "naturale", chiunque si è sempre sentito legittimato a esprimersi.

Ne consegue una domanda tanto semplice quanto scomoda: a cosa serve, e perché va retribuito adeguatamente, un professionista che sembra fare ciò che tutti siamo comunque in grado di fare?

È del resto innegabile che esistano anche educatori informali attivi in agenzie educative non formali: si pensi, a titolo di esempio, agli allenatori sportivi, alcuni dei quali hanno danneggiato l'autostima di molti giovani, mentre altri hanno invece saputo far emergere competenze e qualità a lungo inesprese. La pedagogia sociale riconosce il valore di questi educatori naturali quando sono inseriti in progettazioni condivise e intenzionali (Tramma, 1999). Vanna Iori ricorda con efficacia che le competenze professionali restano comunque necessarie a qualificare il fondamento scientifico degli interventi educativi (Iori, 2018) - un fondamento che, come si è visto, non basta da solo a garantire riconoscimento sociale.

Sul piano storico-normativo, è solo con il decreto Degan del 1984 che si stabilisce formalmente l'esistenza dell'educatore professionale (D.M. 10 febbraio 1984, firmato dal Ministro della Sanità Costante Degan), volto a identificare i profili professionali delle cosiddette "figure atipiche" all'interno delle Unità Sanitarie Locali. È solo con la cosiddetta "legge Iori" (Legge 205/2017, commi 594-601), pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 29 dicembre 2017 ed entrata in vigore dal 1° gennaio 2018, che la professione ottiene il riconoscimento normativo atteso da tempo - un riconoscimento non sempre applicato con uniforme rigore sul territorio nazionale.

Prima della legge Iori va tenuto presente il D.M. 520/1998, che ha sancito la scissione tra Educatore Professionale Socio-Sanitario (area medico-sanitaria) e Educatore Socio-Pedagogico (area di Scienze dell'educazione), tuttora in vigore. Si tratta, a parere di chi scrive, di una scissione a dir poco problematica: essa tende a ricondurre all'ambito sanitario ogni forma di crisi dell'umano, come se le difficoltà di persone e gruppi non avessero, in buona parte, un'origine anche sociale. L'estensione degli accreditamenti sanitari a centri e servizi ove l'approccio psico-sociale è ancora fortemente il principale riferimento teorico, va diffondendosi.

Possibile che l'ineludibile e auspicabile controllo rigoroso della qualità non possa fondarsi che su criteri tipici del contesto ospedaliero o simil-ospedaliero?

È inevitabile concludere con la questione relativa all'istituzione dell'albo degli educatori e dei pedagogisti. È un ulteriore passaggio, molto recente, sancito con la Legge 15 aprile 2024, n. 55.

Si tratta certamente di un passaggio importante, per quanto non esente da controversie non qui trattabili, che meriterebbero attenzione, nella storia della professione educativa: rappresenta il tentativo di dare una forma compiuta a un processo di professionalizzazione iniziato molti anni prima. Alla data di chiusura di questo contributo, 15 settembre 2026, gli Albi risultano ancora in fase di formazione: i professionisti hanno presentato le domande di iscrizione ai Tribunali competenti e in alcuni casi sono già stati pubblicati primi elenchi provvisori degli aventi diritto, ma la procedura non è ancora conclusa. Il termine per la presentazione delle domande è stato inoltre prorogato al 31 marzo 2027. La stessa necessità di prorogare più volte i termini e di mantenere una disciplina transitoria mostra quanto complesso sia, di fatto, il passaggio dal riconoscimento legislativo alla concreta costituzione dell'ordinamento professionale.

1.3. *Controllore o controllato?*

Vi è una questione di rilievo che l'educatore raramente affronta in modo diretto nel proprio percorso di studi, se non nella sua dimensione filosofica e antropologica generale, senza poterne sempre interiorizzare le ricadute concrete sulla vita quotidiana professionale.

Nella seconda parte di questo lavoro si analizzeranno le motivazioni personali che portano a esercitare la professione di educatore, facendo riferimento in particolare a un saggio datato ma tuttora attuale di Eugène Enriquez (1980). È utile anticipare qui, tramite una citazione, un aspetto che richiede estrema attenzione:

«Se si esamina con distacco la sua azione, sorgono diverse domande: riparando, aiutando, salvando, occupandosi degli esclusi e degli 'scarti' della società, l'educatore contribuisce forse a mantenere in piedi le stesse strutture di esclusione che agiscono nella nostra società? Non è forse vero che l'esistenza di chi ripara consente a chi produce i danni - in genere i detentori del potere - di continuare a farlo impunemente? La sua azione di aiuto, inoltre, priva chi è aiutato della propria autonomia, della forza della rivolta: medicando le ferite, l'educatore ne impedisce l'aggravarsi, e con esso la possibilità che le persone si facciano carico collettivamente dei propri problemi» (Enriquez, 1980, p. 153).

Un pedagogo e amico, che a Reggio Emilia aveva trasformato l'Opera Pia Orfanotrofi da istituto assistenziale in luogo di accoglienza reale per bambini e ragazzi,

Carlo Menozzi, un giorno disse - mentre preparava un corso di formazione per gli educatori del proprio Centro - che finivamo per occuparci di "rifiuti solidi umani". Era una provocazione, evidentemente, resa tale dalla profonda umanità con cui dirigeva la struttura: intendeva sottolineare che chi si occupava, nell'immaginario comune, di raccogliere ciò che un sistema considera scarto - siano essi rifiuti materiali o persone ritenute non produttive - esercitava, di fatto, una funzione strutturalmente considerata di scarso valore.

Massa (1987) ha mostrato con chiarezza come l'agire educativo sia sempre incardinato in un dispositivo materiale e procedurale: l'educatore può diventare, pur involontariamente, un dispensatore di disciplina. E il "sorvegliare e punire" di Foucault (1976) può interrogare anche l'educatore inconsapevole, che ne diventa esecutore senza saperlo.

Lasciando ai lettori le risposte, resta la domanda su quali ragioni possano giustificare, dal punto di vista sociale, dignità, prestigio e compensi adeguati a chi, in ultima analisi, ha anche il compito, da pedagogia nera (Rutschky, 2015), di sottrarre alla vista collettiva persone o gruppi la cui condizione - malattia, dipendenza, povertà estrema - può risultare disturbante.

Esiste una possibile risposta, che va oltre la necessaria *pars destruens* appena proposta: l'educatore formato, e non improvvisato, ha il compito di porsi proprio queste domande scomode e di vigilare su di sé: solo così può evitare di trasformarsi, insieme, in controllato e controllore, arrivando eventualmente a scegliere di uscire dal contesto qualora il controllo diventi l'unica reale richiesta che gli viene rivolta.

La sensazione — qualcosa di più di una sensazione — è che la richiesta, se non di controllo almeno di

«assistenza», necessaria ma non confondibile con l'educazione, o almeno di uno «scivolamento prestazionale» (Fazzi, 2022)

si sia fatta sempre più presente negli ultimi anni nel panorama delle professioni di aiuto.

Nella vicinanza mai pacificata, sempre delicata e provvisoria, con le persone più fragili - che ci viene chiesto di seguire anche quando il loro comportamento risulta difficile - il più piccolo passo che, anche grazie alla nostra vicinanza intelligente, una persona compie verso l'emancipazione o il semplice "stare meglio", resta l'obiettivo più realistico e più importante.

Si può inoltre sostenere che un professionista riflessivo abbia maggiori strumenti per reggere questa tensione (Schön, 1993) e che un percorso universitario abbia il dovere di coltivare anzitutto la riflessività e la capacità critica: una capacità che

aiuta anche a decidere consapevolmente se restare nella professione o lasciarla, di fronte alla possibilità di sconfitta che ogni persona può incontrare in questo, come in altri percorsi (Laborit, 1982).

2. La ricerca delle motivazioni che spingono verso la professione, così come si è evoluta negli ultimi tre decenni

2.1. Chi siamo, da dove veniamo

Può essere utile, per riflettere sulle motivazioni che oggi spingono a esercitare la professione di educatore e su ciò che può indebolirle o rafforzarle, ripercorrere brevemente alcuni mutamenti storici che hanno segnato il campo, e che non sempre sono adeguatamente considerati nel dibattito culturale del settore.

Sia consentito, a questo scopo, un breve riferimento biografico, utile a rendere più chiari alcuni passaggi che si ritengono rilevanti, pur nella consapevolezza dei limiti di generalizzabilità di una testimonianza individuale. Chi scrive ha conseguito una laurea in Pedagogia, indirizzo sociologico, presso la Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Parma, nell'autunno del 1988.

È utile riflettere su ciò che questa dicitura comporta, considerando che nel 1995 la Facoltà di Magistero viene soppressa e sostituita dalla Facoltà di Scienze della Formazione, cui succederanno i diversi indirizzi di Scienze dell'educazione (Di Bello, 2006). Chi si iscriveva allora a quel corso di laurea immaginava per sé, con ogni probabilità, un futuro da insegnante nella scuola media o superiore, o da pedagogista nella scuola dell'infanzia, o ancora da direttore didattico: il termine "Magistero" rendeva bene conto dell'impostazione del corso e degli sbocchi attesi. Non si trattava, dunque, di un percorso pensato per formare "educatori": l'impronta era fortemente umanistico-filosofica, pur prevedendo esami di psicologia e sociologia.

Questo non escludeva che i laureati potessero poi esercitare la professione di educatore con caratteristiche simili a quelle odierne, ma all'interno di un quadro normativo e culturale del tutto diverso. Quando chi scrive iniziò a collaborare con il Centro di Solidarietà di Reggio Emilia per il recupero delle persone con dipendenza, la maggior parte degli operatori - così venivano chiamati allora - non possedeva una laurea, e in alcuni casi neppure un diploma di scuola superiore, essendo ex tossicodipendenti che avevano completato il programma terapeutico e mettevano a disposizione un'esperienza diretta più che un sapere codificato (Coletti e Grosso, 2004). Questi "operatori", privi di titoli di studio formali, furono in seguito avviati a percorsi

formativi impegnativi, molti dei quali istituiti a livello regionale, che consentono loro di essere oggi formalmente equiparati ai laureati.

In quegli anni nascevano e si consolidavano numerosi servizi educativi rivolti alle più diverse forme di fragilità: comunità terapeutiche, centri per persone con disabilità, centri diurni per chi usciva dai manicomi, chiusi con la legge Basaglia (Foot, 2014). In quel contesto, il criterio principale con cui si accedeva al lavoro educativo era, di fatto, la motivazione personale. Il percorso formativo strutturato era, nei primi tempi, di là da venire.

2.2. I fantasmi del formatore

Nel 1980 esce il volume collettivo *Formazione e percezione psicanalitica*, curato da Speciale-Bagliacca per Feltrinelli, con l'intento di offrire alle professioni di aiuto riflessioni di impianto psicoanalitico. Il volume contiene un contributo ampiamente noto di Eugène Enriquez, psico-sociologo francese e docente universitario, intitolato "Ulisse, Edipo e la Sfinge: il formatore tra Scilla e Cariddi".

Il saggio propone un'analisi delle motivazioni che spingono una persona ad avventurarsi nella professione di "formatore" - termine con cui, all'epoca, si designavano genericamente le professioni di aiuto (assistenti sociali, psicologi, e chi operava in quelli che sarebbero poi diventati "servizi" educativi), non esistendo ancora la categoria dell'"educatore" come oggi intesa. Per un approfondimento si rimanda naturalmente alla lettura diretta del saggio di Enriquez (Enriquez, 1980).

Enriquez individua otto "fantasmi", in chiave psicoanalitica, che agiscono nell'inconscio di chi sceglie queste professioni, spesso compresenti in combinazioni diverse in ciascun operatore. L'autore non li considera equivalenti in termini di efficacia educativa, e per ciascuno propone una lettura degli aspetti sia positivi sia problematici, con effetti per chi esercita l'aiuto e per chi lo riceve. Si riportano in estrema sintesi:

Il formatore: intende plasmare l'altro secondo un modello precostituito, con il rischio di annullarne la soggettività in nome di una "forma ideale".

Il terapeuta: ha la missione di guarire le devianze e riparare le ferite, con il rischio di creare dipendenza e una sorveglianza assistenziale pervasiva.

Il maieuta: convinto che la natura umana sia buona e vada solo lasciata emergere, rischia di negare i conflitti reali e i nodi problematici accumulati nell'esistenza della persona.

L'analista ritiene ogni comportamento spiegabile attraverso dinamiche inconscie profonde, con il rischio di produrre un effetto Pigmalione imponendo le proprie letture cliniche come verità.

Il militante: crede che il mondo vada cambiato e che occorra far prendere coscienza alle persone delle origini politiche della propria subalternità, con il rischio di ridurre ogni analisi alla contrapposizione tra "buoni" e "cattivi".

Il riparatore: ritiene che solo il proprio sacrificio possa emendare il dolore dell'altro, fino all'estremo, con il rischio di crogiolarsi nella propria "santità" senza affrontare le cause reali del disagio.

Il trasgressore vede il mondo come una prigione fatta di regole e divieti da cui l'altro va liberato a ogni costo, con il rischio di negare la funzione strutturante che regole e divieti possono avere.

Il distruttore: unico fantasma interamente negativo, vuole inconsciamente piegare e sottomettere l'altro, mantenendo la debolezza per alimentare il proprio narcisismo, dichiarando di offrire autonomia mentre in realtà produce dipendenza.

È chiaro che questa lettura riguarda la parte motivazionale che agisce al di sotto della superficie: se si guarda alla motivazione come a un iceberg, una parte resta sommersa e un'altra risulta visibile e dicibile. Va inoltre ricordato che questi "fantasmi", così denominati, risentono dell'epoca in cui Enriquez scriveva: il Sessantotto faceva ancora sentire i propri effetti e la cortina di ferro divideva il mondo in due blocchi.

Riteniamo che leggere questi fenomeni in termini complessi, come ci ha insegnato Morin, imponga di non affrettare conclusioni nette su ciò che è conscio e ciò che non lo è: l'essere umano è insieme demens e sapiens, e Eros, Polemos e Thanatos restano in relazione costante e indissolubile (Morin, 2002). Per questo è legittimo chiedersi ancora oggi quali fantasmi inconsci si muovano in chi sceglie di fare l'educatore, accanto alla ricerca di motivazioni razionali e consapevoli. Max Weber, sia detto per inciso, ricercando le ragioni psicologiche e motivazionali sulla spinta all'origine dello sviluppo del capitalismo, non nega l'analisi materiale ed economica marxiana, ma la arricchisce di un elemento ineludibile (Weber, M. 2011).

È la sintesi tra questi due piani - inconscio e consapevole - a doversi misurare con la realtà quotidiana (non esclusivamente) del lavoro educativo: come potrebbe oggi, ad esempio, agire efficacemente un educatore mosso soprattutto dal fantasma, ormai residuale, del militante, in un'epoca in cui molte azioni educative rischiano di scivolare, per effetto della crisi del welfare, verso derive prevalentemente assistenziali come poc'anzi affermato nella speranza di essere smentiti?

La professione socioeducativa non può esaurirsi nell'applicazione di tecniche razionali: le proiezioni emotive richiedono una rielaborazione costante, e il burnout

trova terreno fertile proprio dove mancano occasioni per questa rielaborazione, ovvero dove l'educatore non è sostenuto da un solido lavoro di équipe e da spazi di ascolto e supervisione (Mottana, 1993).

Si può inoltre osservare che le politiche di subappalto al ribasso rischiano, in alcuni contesti, di alimentare la percezione che un educatore «valga» un altro, trasformando il turnover da campanello d'allarme per la qualità degli interventi in un evento considerato fisiologico.

Restiamo comunque convinti che tracce delle dinamiche individuate da Enriquez siano tuttora presenti nel lavoro educativo: sono venute meno le ideologie forti e le velleità di cambiare il mondo attraverso l'educazione, ma nel vissuto di chi aiuta l'altro permangono questioni profonde, talvolta non del tutto consapevoli - come spesso percepisce chi si è trovato a selezionare educatori per un servizio educativo.

Sarebbe utile una ricerca che aggiornasse a oggi la tipologia dei "fantasmi" individuata da Enriquez, alla ricerca di continuità, discontinuità e nuove configurazioni, nuovi nomi.

2.3. Oggi

Se negli anni Novanta non era pensabile che l'educatore, quale che fosse il proprio titolo di studio, scegliesse la professione per motivi diversi dalla scelta personale - salvo poi lasciarla, in alcuni casi, per disillusione o stanchezza - oggi il quadro appare in parte rovesciato.

Ricerche condotte all'interno delle università fanno emergere un mutamento significativo delle motivazioni all'iscrizione (Cornacchia, 2024). Sarebbe scorretto, dal punto di vista pedagogico, sociale e scientifico, ricorrere ai soliti stereotipi - ricorrenti sin dall'antichità - con cui si guarda ai "giovani d'oggi" con sufficienza. È tuttavia utile, con pari rigore, osservare che i nuovi iscritti mostrano spesso, all'inizio del percorso, rappresentazioni ingenuie e stereotipate dell'agire educativo, fondate su disposizioni d'animo quali "vocazione", "amore per i bambini" o "attitudine alla relazione", più che sulla complessità tecnico-professionale e organizzativa della professione. Si osserva inoltre, secondo la stessa fonte, una tendenza a sottovalutare il percorso universitario, percepito come poco selettivo (Cornacchia, 2024).

Ciò significa che le nuove generazioni scelgono questo percorso, a differenza di quanto avveniva nella fase pionieristica descritta in precedenza, con gli stessi criteri con cui ne escludono altri, e con una conoscenza spesso non solida degli ambiti in cui si troveranno a operare - pur avendo, dopo la legge Iori, maggiori certezze occupazionali in tempi brevi dalla laurea.

È soprattutto il tirocinio obbligatorio a offrire un'idea concreta di come saranno le giornate di lavoro - e le notti, e i giorni festivi, dato che la maggior parte degli educatori lavora su turni (Olivieri, 2019). Si può sostenere che a questo momento del percorso di studi sia affidato il compito di collegare il sapere accademico trasmesso con la comprensione di ciò che l'educatore incontrerà effettivamente nel proprio lavoro (Brandani e Zuffinetti, 2004).

Cornacchia (2024) intitola la propria rilevazione richiamando il "tempo dell'emergenza", e la definizione appare pertinente: chi conosce da vicino il lavoro educativo sa che le condizioni si sono complicate rispetto al passato. Un approfondimento specifico meriterebbe un lavoro a sé; in questa sede ci si limita a segnalare che, nei luoghi di assistenza, educazione e aggregazione, l'educatore si trova sempre più spesso a fronteggiare fenomeni di aggressività, persone seguite in condizioni di particolare gravità - termine che meriterebbe a sua volta un approfondimento specifico - per le quali servirebbe una formazione mirata, e retribuzioni adeguate. Se il giovane educatore, allo stato delle cose, covasse l'obiettivo di autonomia dalla famiglia di origine, difficilmente potrebbe riuscire nell'impresa.

Come può, in un simile contesto, non essere messa alla prova la motivazione personale? E quale impatto avrà, per chi è più adulto e sta seguendo percorsi di riqualificazione professionale, l'ingresso in una realtà esposta a questi fenomeni?

Conclusioni

Abbiamo indagato, dal punto di vista storico-normativo e psicologico-motivazionale, alcuni degli aspetti che rendono particolarmente delicata la professione di educatore oggi: da un lato il percorso che ha portato dall'"operatore" privo di titolo al professionista riconosciuto per legge solo nel 2017; dall'altro l'indagine sulle motivazioni profonde, dai "fantasmi" individuati da Enriquez alle rappresentazioni, spesso ingenua, dei neoiscritti di oggi.

Resta un dato di fatto difficile da eludere: una professione che fatica a ottenere pieno riconoscimento sociale finisce per affidare alla motivazione personale ciò che il contesto non offre in termini di prestigio, tutele e retribuzione - un dato confermato, come si è visto (par. 1.2), sia dai livelli contrattuali italiani sia dal confronto comparativo europeo, che colloca l'Italia tra i regimi di welfare meno generosi verso queste professioni (Lehwess-Litzmann, 2022).

Era importante mettere in luce questi fattori di criticità, ma esistono, accanto alle ombre, anche numerosi segnali positivi. All'Istituto Toniolo non è raro incontrare persone che scelgono di reindirizzare la propria vita professionale verso l'ambito

educativo, anche dopo aver conseguito una laurea in un campo del tutto diverso, così come educatori già in servizio che intendono ampliare le proprie competenze e non limitarsi a una regolarizzazione formale. Da alcuni anni, inoltre, arrivano numerosi giovani, non di rado appassionati, in prevalenza di sesso femminile: un segnale che indica come il lavoro di cura resti ancora un ambito prevalentemente affidato alle donne.

Restano aperte molte altre possibili risposte alle domande da cui siamo partiti - chi è l'educatore, che cosa fa, quali sfide affronta - e resteranno probabilmente aperte a lungo: la professione, abbiamo detto, è, di fatto, "liquida" e soggetta ai mutamenti sociali, tecnologici e comunicativi di questi anni, dall'avvento dei social network all'affermarsi dell'intelligenza artificiale, fino al clima di tensione internazionale e alla ricomparsa, già vincente in alcune aree geografiche europee, di movimenti identitari di matrice estremista e xenofoba.

Elementi che incidono sul contesto in cui l'educatore opera.

Sarà importante, in un successivo lavoro di follow-up, osservare come procederà l'ingresso di queste nuove generazioni nel mercato del lavoro e monitorare, quando si presenteranno, le ragioni delle eventuali uscite dal settore.

A tutti coloro che si occupano di formazione, insegnamento e policy spetta il compito di trasmettere competenze e conoscenze, ma soprattutto capacità critiche di lettura dei fenomeni e delle ragioni - spesso di natura socioeconomica, ma non esclusivamente - che rendono questo mestiere sempre più faticoso e sfidante. Spetta a chi forma tradurre in curricula adeguati e in insegnamenti coerenti l'idea che l'educazione sia un'azione guidata da scienze empiriche in dialogo con la filosofia, che, quando si confrontano e connettono tra loro senza chiudersi in rigidi confini e fortini disciplinari, considerando senza timori i diversi costrutti teoretici, permettono ai futuri professionisti di individuare sapientemente, quando necessario, lo strumento più adatto da estrarre dal cassetto delle conoscenze. È questo, in fondo, l'unico arcipelago di certezza che possiamo offrire, mentre l'oceano di incertezze di cui parlava Morin resta il mare in cui l'educatore continuerà a navigare.

Bibliografia

- Bertolini, P. (1984). *L'operatore pedagogico: problemi e prospettive*. Bologna: Cappelli.
- Brandani, W., & Zuffinetti, A. (2004). *Le competenze dell'educatore professionale: strumenti e metodi per la formazione*. Roma: Carocci.
- Coletti, M., & Grosso, L. (2004). *La comunità terapeutica per persone tossicodipendenti*. Torino: EGA - Edizioni Gruppo Abele.

- Cornacchia, M. (2024). L'orientamento alle professioni educative nel tempo dell'emergenza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28, suppl.), 31-40 Ferrara: Università degli Studi di Ferrara.
- Crisafulli, F. (2023). *La professione educativa. Il diritto che sia riconosciuta e il bisogno di riconoscer-se-la*. Moie di Maiolati (AN): Gruppo Solidarietà.
- Di Bello, G. (2006). Dall'Istituto superiore di Magistero alla Facoltà di Scienze della Formazione: le trasformazioni di un'istituzione universitaria a Firenze. In *Formazione e società della conoscenza* (pp. 9-24). Firenze University Press.
- Enriquez, E. (1980). *Ulisse, Edipo e la Sfinge: il formatore tra Scilla e Cariddi*. In R. Speciale-Bagliacca (a cura di), *Formazione e percezione psicanalitica*. Milano: Feltrinelli.
- Fazzi, L. (2022). *Teoria e pratica del servizio sociale: Un'introduzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Foot, J. (2014). *La "Repubblica dei matti": Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Grosso, M. (a cura di). (1990). *L'educatore professionale oggi: Figura, funzione, formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori, V. (a cura di). (2018). *Educatori e pedagogisti: senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Job4Good. (2026). *Simulatore CCNL Terzo Settore: stipendi e costi* [risorsa online, dati aggiornati a ottobre 2025]. <https://www.job4good.it/simulatore-ccnl-terzo-settore/>
- Laborit, H. (1982). *Elogio della fuga*. Milano: Mondadori.
- Lehwess-Litzmann, R. (2022). *Frontline workers in education, health and welfare: how much do they earn in European countries? A comparative income analysis based on the EU-LFS* (SOFI Working Paper 2022-28). Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI). https://sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/WorkingPaper_Lehwess-Litzmann_2022.pdf
- Massa, R. (1987). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Il metodo. 5, L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e affetti*. Roma: Armando.
- Nicodemo, G. (2023). *Sorpresa, le retribuzioni degli educatori stanno crescendo. E ora vi dico quanto*. [Risorsa online]. <https://www.gianvincenzonicodemo.it/sorpresa-le-retribuzioni-degli-educatori-si-sono-allineate-a-quelle-delle-altre-professioni-sociali/>
- Olivieri, F. (2019). Il tirocinio dell'educatore socio-pedagogico come sviluppo dell'identità professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*,

- 11(18) Ferrara: Università degli Studi di Ferrara.
<https://annali.unife.it/adfd/index>
- Rutschky, K., *La pedagogia nera. Fonti storiche nell'educazione civile*, a cura di Paolo Perticari, Milano-Udine, Mimesis, 2015.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Simeone, D., Cadei, L., & Sità, C. (2022). Il mestiere d'educazione in Italia. In L. Cadei & D. Simeone (a cura di), *L'altro educatore: verso le competenze di secondo livello* (pp. 23-42). Scholé - Morcelliana.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto: senso e complessità del lavoro educativo* (3a ed.). Roma: Carocci.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Weber, M. (2011). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo* (M. Massimilla, A cura di) WeEducator. (2015, 1 maggio). [Risorsa online]. WeEducator Blog.
<https://weeducator.wordpress.com/2015/05/01/leducatore-e-il-pedagogista-questi-sconosciuti/>

Riferimenti normativi (in ordine cronologico)

- Repubblica Italiana. (1984, 10 febbraio). *Decreto ministeriale: Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche o di dubbia ascrizione ai sensi dell'art. 1, quarto comma, del decreto del Presidente della Repubblica 20 dicembre 1979, n. 761, che regola lo stato giuridico del personale delle unità sanitarie locali*. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 45 del 15 febbraio 1984.
- Repubblica Italiana. (1998, 8 ottobre). *Decreto ministeriale 8 ottobre 1998, n. 520: Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'art. 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502*. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.
- Repubblica Italiana. (2017, 27 dicembre). *Legge 27 dicembre 2017, n. 205: Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020, commi 594-601 (c.d. Legge Iori)*. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 302 del 29 dicembre 2017, Supplemento ordinario n. 62/L.
- Repubblica Italiana. (2024, 15 aprile). *Legge 15 aprile 2024, n. 55: Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Roma: Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 95 del 23 aprile 2024.

Luca Balugani

La vulnerabilità giovanile interroga la responsabilità degli adulti.

Youth Vulnerability Calls Adults to Responsibility.

ABSTRACT: L'articolo - tratto da una conferenza dal titolo "*La fragilità dei giovani e degli adulti nella sfida dell'educazione*", tenuta dall'autore a Mantova all'interno del Forum del Bene Comune a marzo 2026 - analizza la vulnerabilità giovanile nel quadro delle attuali trasformazioni educative e culturali. Mettendo in dialogo dati sul disagio psicologico e letture psicoanalitiche del passaggio da Edipo a Narciso, propone di non ridurre il problema all'utilizzo dello smartphone. La vulnerabilità emerge come domanda di riconoscimento, autonomia, confini e presenza educativa da parte degli adulti.

ABSTRACT: This paper - taken from a lecture titled "*The Fragility of Young People and Adults in the Challenge of Education*" delivered by the author in Mantua as part of the Common Good Forum in March 2026 - examines youth vulnerability in the context of contemporary educational and cultural transformations. By bringing data on psychological distress into dialogue with psychoanalytic interpretations of the shift from Oedipus to Narcissus, it argues against reducing the issue to smartphone use alone. Vulnerability emerges as a call for recognition, autonomy, boundaries, and a supportive educational presence from adults.

SOMMARIO: Introduzione – 1. Il disagio psicologico giovanile: i dati raccolti e interpretati da J. Haidt – 2. Il ruolo degli adulti e della società: da Haidt ad alcuni autori italiani – 3. Da Edipo a Narciso: dalla colpa alla vergogna – 4. Un'ipotesi sull'esposizione giovanile della vulnerabilità – Bibliografia

Introduzione

Parlare di vulnerabilità può suscitare reazioni opposte. Da un lato può generare disagio, perché richiama quel limite costitutivo dell'essere umano, che spesso si tenta di esorcizzare; dall'altro può essere interpretato come una forma di vittimismo, attribuita a chi non riconosce la possibilità di compiere passi avanti nella propria vita. La tesi qui proposta è che, in alcuni contesti contemporanei, la manifestazione della

vulnerabilità possa assumere anche il significato di una domanda rivolta agli adulti: essere riconosciuti senza dover confermare continuamente un'immagine ideale di sé. In questa prospettiva, la responsabilità educativa non consiste soltanto nel regolare l'uso dei dispositivi digitali, al centro di alcune interpretazioni del disagio giovanile, ma anche nel ripensare le aspettative di successo, le forme di protezione e gli spazi di autonomia offerti ai giovani.

Un efficace punto di ingresso sul tema è offerto dalle parole di Eileen Gu, atleta olimpionica di 22 anni, in risposta alla seguente domanda: "Si dice che i migliori facciano sembrare tutto facile. Tu sei straordinaria e, a guardarli da fuori, i tuoi risultati fanno pensare che tu possa quasi 'scivolare' nella vita, vincendo una medaglia dopo l'altra. Come fai a continuare a farlo? E desideri ancora altre medaglie d'oro?". L'intervista segue un episodio mediatico nel quale le era stato chiesto se le due medaglie già conquistate dovessero essere considerate argenti o, piuttosto, ori mancati.

La sua risposta è molto articolata (Gu, 2026) e qui la riportiamo parzialmente:

Io credo che nella vulnerabilità ci sia molta più forza, perché dà agli altri il potere di sentire che anche loro possono intraprendere questo cammino [...]. Il punto di tutto questo è che, se ci sono riuscita io, allora tutti dovrebbero provare. (traduzione dell'autore)

Quanto segue nasce dalla lettura di alcuni dati empirici, secondo la specifica interpretazione di Jonathan Haidt, per riflettere sul rapporto tra giovani e vulnerabilità e, in secondo luogo, sulla risposta educativa degli adulti. L'obiettivo è trovare un modo che sia di aiuto e che vada nella direzione opposta a quel cinismo che porta ad affossare ancora di più chi manifesta di trovarsi in difficoltà. Il contributo ha carattere teorico-interpretativo: accosta dati epidemiologici e letture psicodinamiche per formulare un'ipotesi pedagogica, senza assumere che le seconde costituiscano una spiegazione causale dei primi.

1. Il disagio psicologico giovanile: i dati raccolti e interpretati da J. Haidt

Un bestseller americano, uscito in lingua inglese nel 2024, si intitola *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*; in italiano è stato tradotto con *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli* (Haidt, 2024).

Il titolo originale pone l'accento sul "grande ricablaggio" dell'infanzia e sull'aumento dei problemi di salute mentale, mentre il sottotitolo italiano richiama esplicitamente social media e figli. La differenza non è marginale: la tesi di Haidt si fonda su una pluralità di indicatori — epidemiologici, comportamentali e culturali —

e attribuisce agli smartphone e ai social media un ruolo causale nell'aumento del disagio psicologico giovanile, con il contestuale abbandono di un'infanzia fondata sul gioco. Tuttavia, la stessa articolazione della ricostruzione di Haidt suggerisce di non circoscrivere la questione ai dispositivi né ai social media. Se l'accesso precoce al mondo digitale si accompagna a una riduzione degli spazi di autonomia nel mondo reale, la domanda educativa riguarda anche le forme della protezione adulta. L'analisi dell'uso dello smartphone va inserita entro pratiche e aspettative che il solo controllo dello schermo non esaurisce. Nel presente contributo, il termine vulnerabilità non è impiegato come sinonimo di disturbo mentale. Va altresì detto che i dati sulla sofferenza psicologica costituiscono un punto di partenza per interrogare le condizioni educative nelle quali il limite viene vissuto, riconosciuto e accompagnato.

Sulla base dei dati della National Survey on Drug Use and Health, Haidt (2024) riporta un aumento della prevalenza di episodi di depressione maggiore tra gli adolescenti statunitensi di 12–17 anni nel periodo 2010–2020: del 161% tra i maschi e del 145% tra le femmine¹. In un campione (non rappresentativo) di 576 studenti universitari statunitensi, il 37,8% ha superato la soglia di screening per sintomi di ansia generalizzata, con valori maggiori tra le donne. Il dato, che proviene da altri ricercatori (Pinto, Bazzoli, & Mercedes, 2024), segnala un livello elevato di sintomatologia ansiosa.

Nel medesimo arco di tempo (2010–2020), negli Stati Uniti, il tasso di accessi al pronto soccorso per autolesionismo non fatale tra le ragazze di 10–14 anni è quasi triplicato; tra quelle di 15–19 anni è raddoppiato. Parallelamente si registrano negli ultimi anni meno infortuni e meno consumo di alcolici. La compresenza di una minore propensione al rischio comportamentale e dell'aumento di alcuni indicatori di sofferenza internalizzante invita a interrogarsi sulle trasformazioni delle esperienze adolescenziali. Il cambiamento viene così riassunto da Haidt:

- un aumento della sofferenza più di tipo *internalizzante*: ansia, ritiro, tristezza, autolesionismo, sentimenti di inadeguatezza;
- e una diminuzione dei comportamenti di tipo *esternalizzante*: comportamenti oppositivi, violenza, rischio fisico, che in molti casi diminuiscono (dando luogo a meno incidenti e meno consumo di alcol tra adolescenti).

Allargando lo sguardo all'Europa, Eriksson e Stattin (2024) analizzano i dati di indagini trasversali ripetute, condotte tra il 2002 e il 2022 su quasi 49.000 quindicenni

¹ Un segnale più recente di miglioramento emerge dai rapporti dello Healthy Minds Study, relativi a studenti di college e università statunitensi: la quota con screening positivo per sintomi depressivi moderati o gravi passa dal 41% nel 2022–2023 al 37% nel 2024–2025. Ovviamente il confronto riguarda campioni delle rispettive annualità e non gli stessi individui seguiti nel tempo (Healthy Minds Network, 2023; Healthy Minds Network, 2025).

di cinque Paesi nordici. La quota di adolescenti appartenenti al profilo caratterizzato da elevati sintomi psicosomatici passa dal 13,6% al 28,8%; quella del profilo che associa tali sintomi a una percezione negativa della propria salute complessiva passa dal 5,4% all'11,8%. Le trasformazioni risultano più marcate tra le ragazze. Gli autori invitano tuttavia a non far coincidere l'aumento dei sintomi con un peggioramento generalizzato della salute mentale: gli adolescenti che associano elevati sintomi psicosomatici a una percezione negativa della propria salute complessiva presentano maggiori difficoltà di adattamento psicologico e sociale rispetto a quelli con soli elevati sintomi psicosomatici.

Si potrebbe obiettare che in questi ultimi anni ci si rivolga di più ai servizi medici e di pronto soccorso rispetto al passato. I dati disponibili suggeriscono che la maggiore attenzione pubblica al disagio non basta, da sola, a spiegare l'aumento di alcuni indicatori di sofferenza. Le condizioni di vita contemporanee — incluse l'esposizione al confronto sociale, la solitudine e le pratiche digitali — meritano pertanto di essere considerate tra i fattori rilevanti, senza ridurre il fenomeno a una causa unica. Ci sono ricerche in tal senso che riguardano il suicidio (Twenge, Joiner, Rogers, & Martin, 2018), la depressione e l'autolesionismo (Twenge, 2020), la rilevanza dell'iperconnessione (Twenge & Campbell, 2018). Haidt interpreta questi cambiamenti come parte di una trasformazione dell'infanzia alla quale attribuisce un ruolo causale centrale. Nell'assumere i suoi interrogativi educativi, nel presente contributo si preferisce non considerare i soli andamenti temporali una dimostrazione sufficiente di tale spiegazione.

2. Il ruolo degli adulti e della società: da Haidt ad alcuni autori italiani

Secondo Haidt (2024), soprattutto negli Stati Uniti e in altri Paesi anglofoni, negli anni '80-'90 è nata una nuova genitorialità: timorosa e iperprotettiva, convinta che il mondo reale sia pieno di pericoli (rapimenti, incidenti, estranei), con conseguente crollo del gioco libero all'aperto e dell'autonomia dei bambini. L'autore ritiene che questo abbia ristretto l'accesso ad attività che avrebbero potuto costituire un vaccino per prevenire le difficoltà successive ed attenuarne l'impatto. Nella ricostruzione di Haidt, l'iperprotezione precede la diffusione degli smartphone. La riduzione delle opportunità di gioco e di esplorazione autonoma si accompagna alla crescente disponibilità di attività digitali, accessibili anche restando in casa. Alla diffusione degli smartphone contribuisce inoltre un problema di azione collettiva: la paura che il figlio rimanga escluso dalle relazioni dei coetanei spinge i genitori a concedere uno strumento elettronico che, singolarmente, potrebbero preferire rimandare. Alla crescente sorveglianza nel mondo reale non è però corrisposta un'adequata protezione

nel mondo digitale, anche per la difficoltà delle famiglie a comprenderne e governarne le dinamiche.

A partire da questa ricostruzione, si propone qui di interrogare il rapporto tra ansia adulta, aspettative di riuscita e vulnerabilità giovanile. Non si tratta di dedurre dai dati epidemiologici una trasmissione dell'ansia dai genitori ai figli, ma di formulare un'ipotesi pedagogica sulle relazioni entro cui il limite può essere riconosciuto oppure vissuto come inadeguatezza. Questa prospettiva può essere accostata alla trasformazione dei modelli di autorità e delle relazioni familiari descritta da alcuni autori della psicoanalisi italiana, come Massimo Recalcati (2011) e Pietropolli Charmet (2008), che descrivono il passaggio dalla legge del padre edipico a una scena dominata dal narcisismo: il figlio rischia di diventare il Narciso dei genitori, che non deve mai sfigurare, neppure da adulto. L'epoca di Edipo, centrata sulla legge del padre, sul senso di colpa, sul conflitto con l'autorità... ha via via lasciato lo spazio all'epoca di Narciso, in cui l'adolescente è spinto a concentrarsi su di sé e ad evitare di perdersi altrove.

3. Da Edipo a Narciso: dalla colpa alla vergogna

In questa prospettiva, alcune forme contemporanee di esperienza adolescenziale sembrano allontanarsi dalla figura di Edipo, impegnata nel conflitto simbolico con il padre, per somigliare sempre più a Narciso: un soggetto esposto alle ferite dell'autostima, al bisogno di approvazione e al timore di risultare invisibile o inadeguato. Si tratta ovviamente di una figura mitologica interpretativa, utile a leggere alcune configurazioni della sofferenza contemporanea, e non di una descrizione omogenea dell'intera popolazione adolescenziale.

In questa lettura, le trasformazioni dei ruoli familiari, delle forme di autorità e dell'investimento affettivo sui figli contribuiscono a delineare una diversa cultura educativa. Il bambino non viene più rappresentato come una natura da disciplinare, ma come un soggetto da valorizzare nelle proprie potenzialità. Il rischio emerge quando questa valorizzazione si trasforma nell'aspettativa di una riuscita eccezionale. Ciò potrebbe aver provocato il passaggio ad una nuova cultura formativa, che favorisce un figlio Narciso, ovvero un bambino e un ragazzo non più castigato dai genitori, ma piuttosto rispecchiato e persino idolatrato.

A tale cambiamento di paradigma corrisponde un nuovo tipo di ansia giovanile, non più derivante dalla colpa ma ugualmente prossima alla trasgressione: la vergogna e il timore di risultare inadeguati. Prendendo in prestito due definizioni di un autore spirituale, che risuonano alquanto incisive, si potrebbe dire che il giovane Narciso non abbia un opprimente "censore interiore" che gli vieta l'accesso al mondo dei desideri e

delle pulsioni, ma un altrettanto opprimente “specchio interiore” (Louf, 1994) che gli impone l’altissimo standard a cui dovrebbe aspirare: essere libero, attraente, bellissimo, di successo... Non più un giovane destinato a diventare un uomo inquadrato nella legge e nella società, ma qualcuno che si distingue rispetto agli schemi ordinari e risplende in mezzo a tutti gli altri. Tali aspirazioni, come è evidente, non possono essere sopportate con leggerezza e facilità dall’adolescente e costituiscono un preludio all’emergere della fragilità, instillando la vergogna di se stesso, il dubbio di non essere all’altezza e di non poter mai raggiungere il successo sperato, la percezione di un mondo triste e privo di prospettive.

La colpa riguarda soprattutto la trasgressione di una norma e il giudizio su ciò che si è fatto; la vergogna investe invece la mancata corrispondenza a un’immagine ideale di sé e il valore attribuito alla propria persona. Erikson (2018) le ha disposte in una scala evolutiva secondo cui la vergogna (collegata al dubbio su di sé) è il polo di uno stadio più arcaico dello sviluppo rispetto al senso di colpa. In questa prospettiva, la vergogna non trova una risposta sufficiente nella sola espiazione di un comportamento, tramite punizione o confessione, perché il giudizio negativo tende a investire la persona e ad esporla agli occhi di un pubblico ideale. In sostanza, entrambe le emozioni scaturiscono da una sconfitta e da un processo interiore, ma in un caso a motivo di ciò che si è fatto e nell’altro a motivo di ciò che si è.

4. Un’ipotesi sull’esposizione giovanile della vulnerabilità

L’ipotesi qui proposta riguarda un possibile paradosso: il giovane dà parola ad una difficoltà vissuta come motivo di vergogna, anziché nascondersela. Rivendicare la possibilità di mostrarsi vulnerabili può interrompere la richiesta di apparire sempre all’altezza e assumere anche il significato di una critica alle aspettative adulte di perfezione e riuscita. Il valore educativo di questa manifestazione non risiede nella sola esposizione del limite, ma nella risposta relazionale che incontra.

Gli adulti non possono limitarsi a rassicurare i giovani dicendo loro di non esserne delusi; occorre che si interrogano sulle aspettative rispetto alle quali quei giovani temono di risultare inadeguati. E ancora, ciò può non bastare: anzitutto deve cambiare il modo di guardare ai giovani smettendo di considerarli “meno” rispetto alle generazioni che li hanno preceduti (le teorie evoluzioniste presuppongono la sopravvivenza di chi è più forte, dunque in questo caso dei giovani). In un monastero mi è capitato di assistere ad un dialogo tra professi solenni e novizi: i primi rimproveravano ai secondi di essere meno capaci di reggere le sfuriate degli anziani; la risposta dei giovani fu semplice ed esplicita: “Ma a cosa servono queste vostre escandescenze?”.

Una seconda considerazione riguarda l'ansia degli adulti rispetto alla riuscita dei giovani. Il fallimento giovanile viene spesso percepito come se ricadesse anche sul mondo adulto, quasi che i giovani fossero un'appendice dei loro genitori e non le famose frecce scoccate di cui parlava Gibran (2013). Siamo capaci di lasciarli andare in autonomia? E non solo quando sono grandi e vaccinati, ma anche quando sono ancora da vaccinare (proprio perché possano farsi qualche anticorpo in più)?

Una domanda aperta è se gli adulti non debbano recuperare la capacità di porre confini senza subordinare il valore dei giovani alla loro riuscita; se non debbano ritornare alle categorie edipiche della legge, con i suoi no e confini chiari e netti affinché, nel caso, i giovani li possano trasgredire o quanto meno sappiano dove e quali sono. La domanda vera, però, è se il mondo adulto abbia voglia di tornare ad avere a che fare con confini più netti e definiti o se il relativismo postmoderno non abbia creato un benessere individualista cui non si è disposti a rinunciare.

Il cambiamento delle aspettative e delle pratiche adulte deve accompagnarsi alla regolazione dell'uso dello smartphone, alle alleanze educative e all'educazione digitale. Non si tratta di scegliere tra intervento sui dispositivi e lavoro sulle relazioni, ma di evitare che il primo sostituisca il secondo. Del resto, già la proposta di Haidt comprende il recupero del gioco libero e dell'autonomia, oltre alla regolazione dell'accesso ai dispositivi e ai social media. Una regolazione di questo tipo risulta più praticabile ed efficace se inserita in una cornice educativa e relazionale più ampia. Diversamente rischia di diventare l'ennesima emergenza su cui ci si concentra per non affrontare le questioni di fondo.

L'itinerario proposto intende tenere insieme responsabilità personale e responsabilità collettiva. Se lo smartphone costituisce una questione educativa reale, il dispositivo decisivo non è soltanto tecnologico: è l'insieme dei contesti relazionali, familiari, scolastici, sociali e culturali entro i quali adolescenti e adulti possono costruire autonomia, limiti e appartenenza.

Bibliografia

- Erikson, E. H. (2018). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando Editore.
- Eriksson, C., & Stattin, H. (2024). Mental health profiles of 15-year-old adolescents in the Nordic Countries from 2002 to 2022: person-oriented analyses. *BMC Public Health*, 24, 2358.
- Gibran, K. (2013). *Il profeta*. Milano: Feltrinelli.

- Gu, E. (2026, Febbraio 23). Gu Ailing faces media in Milan after winning freeski halfpipe in Livigno. *Press Conference*. (Z. Mandan, Interviewer) Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=4VxI-1jt7bc>
- Haidt, J. (2024). *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*. Milano: Rizzoli.
- Healthy Minds Network. (2023). *The Healthy Minds Study: 2022-2023 data report*. Retrieved 10 2026, from [healthymindsnetwork.org: https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2023/08/HMS_National-Report-2022-2023_full.pdf](https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2023/08/HMS_National-Report-2022-2023_full.pdf)
- Healthy Minds Network. (2025). *The Healthy Minds: 2024-2025 data report*. Retrieved 10 2026, from [healthymindsnetwork.org: https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2025/09/2024-2025_HMS-National-Data-Report_Student.pdf](https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2025/09/2024-2025_HMS-National-Data-Report_Student.pdf)
- Louf, A. (1994). *Generati dallo Spirito*. Magnano (BI): Qiqajon.
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pinto, A. M., Bazzoli, A., & Mercedes, J. (2024). Mental health and lifestyle health behaviors among commuter college students. *Cogent Mental Health*, 3(1), 2436432.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Twenge, J. M. (2020). Increases in Depression, Self-Harm, and Suicide Among U.S. Adolescents After 2012 and Links to Technology Use: Possible Mechanisms. *Psychiatric research and clinical practice*, 2(1), 19-25.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive medicine reports*, 12, 271-283.
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17.

Annamaria Roncaglia

Dialogo narrazione e ascolto. Strumenti metodologici per sostenere la genitorialità e coltivare l'alleanza educativa scuola- famiglia.

Dialogue, storytelling, and listening. Methodological tools to support parenting and cultivate the school-family educational alliance.

ABSTRACT: Nel mondo moderno educatori ed insegnanti si sentono sempre più abbandonati dalle famiglie che sembrano talvolta delegare il proprio compito educativo alla scuola. Partendo dal pensiero pedagogico di Freire, ricordando il modello partecipativo di Malaguzzi, si approda all'esperienza della *Metodologia Pedagogia dei genitori* di Zucchi e Moletto che apre nuove strade da percorrere e continuare a scegliere per un approccio educativo concreto e una progettualità fondata sull'ascolto e la narrazione

ABSTRACT: In the modern world, educators and teachers increasingly feel abandoned by families, who at times seem to delegate their educational role to the school. Starting from Freire's pedagogical thought, and recalling Malaguzzi's participatory model, the author arrives at the experience of Zucchi and Moletto's Pedagogy of Parents Methodology, which opens new paths to explore and continue choosing for a concrete educational approach and a design grounded in listening and narration

SOMMARIO: 1. Famiglia e scuola insieme – 2. Freire e l'educazione come atto collettivo – 3. La Pedagogia dei genitori – 4. Un' esperienza concreta: Genitori come? Dire fare ed educare. Un cerchio di alleanze - Portatori di speranza - Bibliografia

1. Famiglia e scuola insieme

Educare è sicuramente un compito estremamente arduo oggi e, in modo direttamente proporzionale rispetto allo sforzo, ci si vorrebbe confrontare in famiglia e a scuola con dei risultati (attesi e sperati). In tanti genitori volenterosi sorge questo pensiero che frena e intimorisce, *"Comunque fai sbagli!"*. Numerosissimi sono i consigli educativi che le famiglie possono trovare sui social o su internet. Il mondo virtuale è

stracolmo di esperti che sembrano avere certezze incrollabili in ambito educativo, che definiscono con certezza *le cause e le colpe* dell'attuale condizione di crisi personale e sociale dell'infanzia e dell'adolescenza. E se c'è una crisi nell'educazione dei piccoli, ovvio che la responsabilità ricade in chi li cresce: i genitori, i nonni, gli zii, gli insegnanti, la società intera, fatta di persone in carne ed ossa che si incontrano e si condizionano a vicenda. Senza dimenticare però, quella società virtuale che ormai ha preso residenza nelle nostre vite e influenza in modo trasformativo gli stili educativi; il mondo virtuale, fatto di molteplici interlocutori divenuti ormai quotidiani. Colpe da dare responsabili da trovare.

Sicuramente un'attenta analisi, quanto più possibile oggettiva dei problemi, può rimodulare le condizioni per provare ad affrontare in modo costruttivo le difficoltà che si incontrano nelle famiglie e negli ambienti educativi. Non si può comunque nascondere che tale analisi, richiede molte forze, differenti punti di vista, competenze e strumenti molteplici ed esige, in primis, un approccio più umano.

Ecco perché si deve tornare ad affermare con forza il ruolo fondamentale e generativo che può avere la scuola, che possono ancora avere i servizi educativi. Essi perseguono con coraggio, nel loro piccolo, ma in modo sapientemente concreto, la propria connaturata vocazione: partire dalle difficoltà e dalle criticità educative sperimentate quotidianamente, per guardare oltre, per ritrovare i punti di forza di ciascuna realtà e, ancora, continuare a progettare. La storia ci insegna che il successo dell'azione educativa si nutre della quotidianità, non si sviluppa dall'emergenza, ma nella costruzione di una serena relazione paritaria. (Moletto & De Rosa, *Altri ambiti di utilizzo della Metodologia Pedagogia dei Genitori*, 2021)

Ponendosi questo obiettivo l'istituzione scolastica e i servizi educativi, chiedono di nuovo e con insistenza, un'alleanza educativa con le famiglie, la possibilità di trovarsi, di incontrarsi insieme, venirsi letteralmente incontro, e di nuovo:

«...come agli albori delle prime comunità umane, trovare spazi per riflettere, per narrarsi, per confrontarsi, possibilmente in cerchio. (...) contesti e luoghi che non dovrebbero essere pensati come spazi di preparazione alla vita sociale ma come spazi di vita sociale di per sé, realmente ancorati e aperti al mondo di cui fanno parte, chiamati a dare il loro contributo alla società. Un contributo nei termini di pensiero, progetto, intervento e, perché no, critica e opposizione rispetto a ciò che va accadendo nel mondo attuale.» (Biffi, 2018, p. 222)

Si cercano spazi dove legittimare e vedere riconosciuto il bisogno di essere ascoltati e di condividere, che è insito nella natura umana. Forse ci siamo convinti che essere adulti significa cavarcela da soli, che le fragilità devono essere nascoste, che chiedere un consiglio ed esprimere una difficoltà sia una debolezza, o forse mancano

soltanto i luoghi e le persone che offrano gratuitamente questa possibilità. (Stenico, 2002)

2. Freire e l'educazione come atto collettivo

Ecco quindi che diventa fondamentale approfondire il valore dell'alleanza scuola famiglia e recuperare un impegno concreto all'interno dei servizi della prima e primissima infanzia, innanzitutto nei termini di una imprescindibile consapevolezza e responsabilità da parte di coloro che (insegnanti, educatori, dirigenti e coordinatori) giorno dopo giorno sono chiamati ad educare. Richiamando le radici pedagogiche di questa alleanza, si intende citare come figura significativa e ancora molto attuale Paulo Freire e la sua idea di dialogo come azione cardine e cuore dell'educazione. Freire parlava di educazione come *atto collettivo* che proprio come tale, per l'energia e la forza che una collettività può agire, apre a nuove possibilità, a cambiamenti e trasformazioni in un'ottica di crescita e miglioramento sul piano personale, sociale, culturale e politico. Il pedagogista sottolinea nelle sue opere, quanto il confronto e il dialogo critico possano essere strumenti efficaci per l'educazione dei ragazzi, ma anche degli adulti, insegnanti e genitori. L'educatore e l'insegnante diventano così testimoni e guide di un percorso di comunione che si sviluppa in uno spazio preciso, rimanendo saldamente ancorato alla realtà, con la nobile finalità di aiutare ciascun individuo a compiersi pienamente e a trasformare i singoli contesti utilizzando la strategia del dialogo.

Come spesso accade anche nelle nostre scuole oggi, vissuti negativi provocati da difficoltà relazionali e comunicative, se presi in carico da professionisti coraggiosi e consapevoli del proprio fondamentale ruolo di educatori nel sociale, possono scatenare scintille di novità e riaprire sentieri in cui forse si crede ancora troppo poco.

Marta Valota in un articolo scritto in occasione del centenario di Paulo Freire, parlando dei pilastri della pedagogia dell'autore riporta una citazione di Silvia Manfredi, presidente dell'Istituto Paolo Freire Italia:

«Il primo pilastro consiste nel concepire l'educazione come un momento di trasformazione sociale: nella pedagogia di Freire non si parla mai di formazione personale ma di emancipazione delle persone che sono inserite in un contesto, in una comunità, in un territorio, nel mondo.»
(Valota, 2021)

Educazione quindi, come spinta alla trasformazione che nasce dall'agire spontaneo e nello stesso tempo motivato di coloro che vivono un determinato contesto e che, coinvolti attivamente a partire da un incontro autentico e da un dialogo

generativo, sentono di volere e potere apportare cambiamento e innovazione culturale e sociale nell'ambiente che li circonda.

Per inquadrare meglio il compito sociale e politico dell'educazione ad ampio raggio, ci soffermiamo un attimo su quello che a nostro parere può essere individuato come un focus del pensiero pedagogico di Freire.

Il messaggio che emerge dalla lettura delle opere di questo pedagogista così profondo e attuale è infatti, e in definitiva, la passione per la pratica dell'insegnamento che vede stretta in modo indissolubile con la bellezza dell'apprendimento. Perché insegnamento e apprendimento siano realmente due pratiche che si influenzano reciprocamente, appare chiara l'urgenza di mettersi in gioco, prima di tutto come persone, in una miriade di sfide che necessitano di: coscienza, conoscenza, rispetto, comprensione della realtà, buon senso, curiosità, allegria e speranza; senza trascendere dalle proprie fragilità e parzialità:

«È così che sto cercando di fare l'insegnante: facendomi carico delle mie convinzioni, essendo disponibile al sapere, sensibile alla bellezza insita nella pratica educativa, stimolato dalle sue sfide che non mi permettono di burocratizzarmi, facendomi carico dei miei limiti, sempre accompagnati dallo sforzo di superarli, limiti che non cerco di nascondere proprio in nome del rispetto che nutro nei confronti dei miei educandi.» (Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, 2014, p. 62)

3. La Pedagogia dei genitori

«Educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo e di rispetto reciproco, perché solo dalla coerenza educativa di tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che ne prenda in carico tutti gli aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, sociali.» (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 16)

In questo grand'angolo che compone tutte le dimensioni del bambino e della bambina, l'infanzia si manifesta con forza attraverso l'osservazione e l'ascolto che i bambini devono ricevere per diritto. Una conferma, un riconoscimento del proprio valore, del proprio esserci nel mondo, con un'identità precisa, che muta continuamente ma che può essere vista e fotografata come l'infanzia di oggi. Accanto a questa infanzia di cui i professionisti, educatori ed insegnanti, devono sforzarsi di continuare ad essere esperti, ci sono i singoli bambini con le loro differenze e specificità, con i loro bagagli culturali, linguistici, spirituali, emotivi, con quella ricchezza infinita di sfumature che si compongono sapientemente in ciascuno, intrecciandosi con le relazioni e le esperienze del proprio personale percorso di crescita. In un passo estrapolato da una

serie di interviste a Loris Malaguzzi avvenute tra il 1989 e il 1991, il pedagogo risponde così spiegando le motivazioni principali della grande partecipazione dei genitori nelle scuole di Reggio Emilia:

«Come facciamo ad avere la partecipazione della famiglia?(...) La partecipazione richiede molte cose ma soprattutto, da parte degli insegnanti, una pluralità di adeguamenti: un consapevole ridimensionamento delle loro certezze, una crescita delle loro sensibilità e disponibilità umane e interpersonali, l'assunzione di uno stile di ricerca critica, una visione aggiornata e problematica dei bambini, una valutazione arricchita dei ruoli parentali, un desiderio di apprendere come si parla, di cosa si parla e di come si discute con i genitori, come li si ascolta, quanto si impara. » (Gandini, 2017, p. 82-83)

Maggiormente evidente rispetto al passato è la diffusa fatica nell'affrontare le sfide di una quotidianità che cambia e che sembra non avere più punti fermi. Si incontrano oggi nei nostri spazi educativi genitori confusi, spesso soli e disorientati, un passo indietro e in rincorsa rispetto ai bisogni e alle esigenze reali dei figli.

Ed ecco che in un panorama complesso di mutazioni culturali e trasformazioni familiari la pedagogia della narrazione e del racconto può diventare davvero un'oasi per fermarsi e aiutare le famiglie a ritrovare e a rafforzare il proprio ruolo di primi e fondamentali educatori dei figli.

«Trovare uno spazio in cui narrarsi rappresenta un dono che ciascuno fa a sé stesso: narrarsi significa attribuire un significato all'esperienza che si vive, significa "tornare indietro" con la memoria (...) per trovare (...) il senso della propria genitorialità, quella responsabile, che non vuole improvvisare ma desidera immaginare un progetto per i propri figli.» (Lopez, 2021, p. 16)

La metodologia pedagogia dei genitori, contenuta nelle linee guida delineate nel saggio di A. Moletto e R. Zucchi del 2013, utilizza in modo fertile la pratica della narrazione e del dialogo partendo da una piattaforma comune, l'esperienza della genitorialità.

Finalità e fondamento della metodologia stessa, esplicitata dagli autori, è la valorizzazione delle competenze e delle conoscenze educative dei genitori. Il metodo, nato a Torino da esperienze di partecipazione civile nell'ambito della salute mentale, ha visto dal 1978 concretizzarsi la responsabilità e la presa di posizione di alcuni genitori che hanno iniziato a narrare anche in modo pubblico i propri percorsi e vissuti educativi. Una storia educativa condivisa diviene patrimonio collettivo e trasforma chi racconta in un autore, i genitori prendono maggiormente consapevolezza della propria fondamentale responsabilità educativa e ne diventano protagonisti, vestono sempre

più consapevolmente il ruolo di maggiori responsabili e di esperti conoscitori dei propri figli e figlie.

La scuola e i servizi educativi possono ancora, organizzando momenti di incontro e formando all'apertura e al dialogo insegnanti ed educatori, essere promotori di un percorso in cui ci si riconosce reciprocamente "professionisti competenti" diversi ma alleati.

«La famiglia è componente essenziale dell'educazione. Spesso le viene attribuito un ruolo debole e passivo che induce alla delega dei cosiddetti esperti. La famiglia possiede risorse e competenze che devono essere riconosciute dalle altre agenzie educative.» (Moletto & Zucchi, La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza, 2013)

4. Un' esperienza concreta: Genitori come? Dire fare ed educare. Un cerchio di alleanze

Per rendere concreta la riflessione si riporta di seguito un itinerario progettuale che potrebbe essere proposto in vari contesti educativi e che, di fronte alle sfide della società moderna, può essere uno strumento utile per avvicinare sempre di più le famiglie ai contesti educativi. Le agenzie educative in genere dovrebbero avere la capacità di guardare oltre, di intravedere i paesaggi che ancora non sono stati raggiunti, verso i quali, si procede però, molto rapidamente. Gli operatori e i professionisti dell'educazione dovrebbero avere ben chiaro il punto di partenza, nell'immaginare iniziative e nell'elaborare nuovi progetti, in modo da potere valorizzare i punti di forza di ciascuna realtà e incontrare difficoltà e criticità specifiche. Consapevolezza e lungimiranza, intuito e abilità metacognitive sono competenze da perseguire per potere procedere lungo un cammino stimolante di trasformazione e continuo miglioramento. Coltivare la fiducia nel futuro dell'educazione richiede un'autentica e concreta alleanza educativa con le famiglie, che si alimenta nella riflessione e nel confronto continuo e ricorsivo. Questo approccio sollecita una fondamentale e non scontata scelta a priori, una postura che è improntata al dialogo e al rispetto di quelli che sono i ruoli e le differenze, affermando con coraggio che la differenza non può e non deve diventare mai distanza.

Si possono così, dopo un necessario confronto collegiale tra docenti ed educatori dei rispettivi Istituti o Collettivi, scegliere e proporre alcuni argomenti cardine, strutturando le modalità con cui creare pratiche di condivisione e complementarità educativa insieme ai genitori partecipanti.

A tal fine nell'Istituto Comprensivo Giacomo Leopardi di Castelnuovo R. si è messo in moto a partire dall'anno scolastico 2024/25 un percorso proposto dalle figure della Funzione Strumentale Benessere e Formazione, all'interno di un progetto più ampio di "Alfabetizzazione emotiva". Destinatari del progetto: gli alunni delle scuole primarie, gli insegnanti e le famiglie delle scuole dell'infanzia S.ile Agazzi e Gian Burrasca e delle primarie Don Milani e Anna Frank rispettivamente dei due plessi di Castelnuovo R. e Montale R. Il ciclo di incontri si presenta con il titolo *Genitori come? Dire fare ed educare. Scuola e famiglia insieme, adulti coerenti ed affidabili per accompagnare la crescita dei bambini e delle bambine di oggi.*

Le serate volute fortemente da alcune insegnanti determinate, e riproposte con nuove tematiche e contributi nell'anno in corso, hanno permesso di iniziare un cammino di riflessione e nuove possibilità di incontro. Presupposto implicito ed esplicitato: abbattere i muri e ascoltarsi, al di là delle trincee e dei punti di vista, proponendo argomenti che sono il cuore della vita di tutti e di ciascuno. In uno spazio raccolto e intimo che ha visto le "piazze" (come Malaguzzi ha denominato gli spazi comuni di incontro dei servizi educativi) dei plessi dell'Istituto, teatro dei primi tentativi di cerchio narrativo. In una modalità inizialmente itinerante da una scuola all'altra, da un grado scolastico all'altro (cercando di coinvolgere così più persone possibili), si sono creati i primi nuclei di confronto e formazione condivisa.

Ci si è chiesti in un clima di fiducia, accoglienza e assenza di giudizio: che educatori siamo noi oggi? Quale educazione abbiamo ricevuto a nostra volta? Come l'educazione che abbiamo ricevuto influenza il nostro comportamento come genitori e come insegnanti? Di cosa abbiamo bisogno per sentirci sostenuti e sicuri nella nostra pratica educativa? E ancora, su quali pilastri può effettivamente fondarsi un'efficace relazione e comunicazione con i bambini, con e tra le famiglie, con le insegnanti e tra colleghe e colleghi?

Obiettivo principale di questi incontri non poteva certo essere quello di offrire risposte certe o proporre soluzioni; quanto invece, stimolare una sapiente pratica di riflessione critica, che potesse generare nuove domande. Il piccolo gruppo e la possibilità di intervenire in un clima di ascolto ha favorito la ricerca e il lavoro su sé stessi, illuminando possibili sentieri da percorrere in modo individuale, seppure supportati dal gruppo e dalle insegnanti organizzatrici. Queste esperienze, fatte di pensieri e parole, hanno regalato allo spazio del cerchio vissuti autentici che cercavano espressione. Il "luogo" scuola si arricchisce e continua ad essere il luogo delle persone, cioè un luogo che porta con sé l'intimità di racconti, memorie ed emozioni. Continua ad essere non solo per i bambini, che abitano quegli spazi durante l'orario scolastico, ma anche per le loro famiglie, un luogo che è un incontro di differenti luoghi culturali, geografici, relazionali, sociali, concreti e virtuali. Nel dialogo e nel confronto in un clima di intimità familiare e di disponibilità all'ascolto, si scopre che sia il micro che il

macro-sistema in cui viviamo e in cui crescono i nostri alunni e i nostri figli, pur non essendo privo di pericoli, è nel contempo anche, sempre, generatore di nuove possibilità. Il laboratorio fatto di parole, corpo, scrittura autobiografica e movimento permette a ciascuno di accedere direttamente alla profondità e ricchezza delle proprie risorse e contemporaneamente di rimanere aperti all'altro e alla novità (Vecchini, 2025). Nei gruppi di genitori ed insegnanti, la narrazione non rimane solo un metodo e diventa una pratica di cura per riconoscere le fatiche e le risorse degli altri e per costruire un sapere educativo condiviso (Demetrio, 2012). Fare riemergere il bisogno di confronto, raccontando le proprie esperienze e convinzioni educative è stato un modo per educarsi nella reciprocità. Si scopre, in questi spazi e tempi da dedicare al "noi educatori" che come scriveva Freire:

«...nessuno educa nessuno e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione attraverso la mediazione del mondo» (Freire, La pedagogia degli oppressi, 2002, p. 69).

In quest'ottica di disponibilità e apertura rispetto l'ambiente e l'altro, viene spontaneo richiamare i concetti di "partecipazione" e "gestione sociale" teorizzati da Loris Malaguzzi, messi in pratica come valori e nello stesso tempo considerati come strumenti per superare barriere e confini che, da sempre nella loro rigidità, impediscono una reale crescita e un effettivo cambiamento.

«Tra i primi conformismi infranti, vi è stato sicuramente il rifiuto di pensare che la scuola fosse un luogo separato dalla vita sociale, un posto per addetti ai lavori, da cui genitori e cittadini fossero lontani. Una nuova educazione per l'infanzia non può infatti che essere il frutto di processi partecipati, di dialogo, di riflessione e di incontro, dove si fa esercizio di libertà, creatività e pensiero critico: la scuola, quindi, viene pensata come luogo privilegiato della democrazia partecipata, della cooperazione interpersonale e della contaminazione delle idee e delle professioni.» (Spaggiari, 2017, p. 155)

Libertà, creatività e pensiero critico sono tre carte da scoprire e giocare dal vivo. La metodologia comunicativa e laboratoriale proposta in questi incontri, proprio per favorire partecipazione e coinvolgimento, ha richiesto sul piano metodologico il ritorno alla "presenza".

Partecipare, esserci, essere insieme è sembrata una condizione primaria, anche se quest'epoca ci vede spesso a distanza e on line, si è cercato un terreno di autenticità e un'intimità anche fisica e "spaziale". La narrazione autobiografica, come spunto iniziale e come collante tra un incontro e l'altro, è divenuto momento di incontro. Nel raccontarsi ognuno scende alle radici della propria esperienza e nello stesso tempo ascolta quella degli altri con rispetto. (Lorenzoni & Goldoni, 2005)

Per coinvolgere e rendere più partecipativi gli scambi sfruttando diversi linguaggi, in questi incontri si sono utilizzate narrazioni letterarie, albi di letteratura per l'infanzia letti e "messi in scena" in modo curato e studiato rispetto ai contenuti da alcuni genitori coinvolti da anni in un gruppo teatrale scolastico. La magia del cerchio, la lettura, l'animazione, la voce che canta o recita coinvolge attivamente il corpo con tutta la prossemica e la mimica che accompagna, riempie di significato e da compimento alle parole. Sono stati proposti temi che potessero coinvolgere tutti partendo dal vissuto, presente e passato, dai propri sogni e desideri, con una modalità positiva, come richiede appunto la Metodologia Pedagogia dei genitori:

«Il gruppo di narrazione è attività pedagogica, caratteristica degli argomenti è la positività. Se educare significa costruire ponti, i piloni non vanno situati sulla sabbia o sulla palude, ma sul terreno solido. La pedagogia non parte dai problemi: in ogni situazione c'è un lato positivo che permette di edificare e di costruire. Chiedere ai genitori di parlare dei punti di forza dei figli significa fare riscoprire la gioia e l'orgoglio di averli generati ed educati. ...narrare in termini positivi l'educazione impartita ai figli, significa prendere coscienza dell'importanza del proprio compito.» (Moletto & Raffaella, *Le azioni e gli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori*, 2021, p. 115)

Nei racconti davvero emergono e si rendono visibili le trame invisibili che caratterizzano la genitorialità di ciascuno, di ciascuna coppia, di ciascun genitore. Il compito a casa, fedelmente rispettato da un incontro all'altro "Scrivi una pagina di diario in cui descrivi al gruppo tuo figlio/ tua figlia", riporta al cerchio vissuti speciali che sanno di saggezza e provocano commozione.

Inevitabile riportare almeno una di queste pagine: "Domenica. Oggi bella giornata passata in famiglia con amici, abbiamo fatto un sacco di cose. Mattina colazione lenta, non come tutte le solite mattine con l'orologio alla gola, dove mi ritrovo improvvisamente accelerato allo scadere del tempo per uscire di casa, alla guida di un'escalation emotiva con te che ti trasformi in un bradipo. Oggi no, la disponibilità alla lentezza guarisce tutto, rende tutto così piacevole. Ci siamo alzati dopo una buona dose di coccole a letto, abbiamo fatto colazione ridacchiando insieme. Arrivati al parco mi sono trovato a guardarti giocare con i tuoi amici, con gli occhi spalancati come a volere registrare tutte le tue espressioni. Tornati a casa ci siamo sfidati a Memory. Mi piace da matti giocare con te a Memory, è un'attività solo mia e tua. Un po' perché la mamma è una schiappa e un po' perché credo che ti piaccia il fatto che non ti risparmio un colpo e senti che la sfida con te ha la mia piena attenzione. E' un momento speciale per me, di complicità esclusiva, ed è così bello vedere che di volta in volta sviluppi la tecnica, impari trucchi che neanche io avevo notato, ricordi che quella carta ha dietro una pieghina, l'altra ha un angolo sbeccato. Ci prendiamo in giro e tu sei più forte di

quando io ero piccolo, sei mille volte più resiliente e quasi mai hai perso il controllo davanti ad una sconfitta. E questo è solo un gioco. Chissà come sarà vederti affrontare le future sfide, chissà quali saranno i momenti esclusivi di complicità. Alla sera ci siamo regalati una serata cinema sul divano. Lì anche se siamo soli io e te, tu ti perdi nelle storie di principesse e io mi godo l'averti abbracciata a me...già so che questa cosa mia e tua andrà a scomparire e così mi faccio convincere a guardare altri cinque minuti anche se, la mamma giustamente, ci sgriderà ma non voglio rinunciare a questo peccatuccio, perché il naufragar mi è dolce nel tuo mare.” (Flavio papà di Diana 5 anni)

Il cerchio permette confidenze e aiuta chi guida gli incontri a collegare i vissuti emotivi e le dinamiche relazionali tra genitori e figli, ai valori educativi che sostengono una crescita sana. Si generano riflessioni e aperture che aiutano a divenire sempre di più genitori e adulti coerenti e sicuri, affinché come dice Luigina Mortari i nostri figli e alunni possano crescendo:

«...ricercare il modo in cui è bene vivere e in che cosa consiste una vita felice.» (Mortari, 2019, p. 25).

Non da ultimo in uno di questi momenti di incontro e narrazione si è pensato di inserire una pausa conviviale che collegasse la condivisione del cibo preparato da alcune insegnanti, con il lavoro di ricerca, a piccoli gruppi, sugli ingredienti di una buona ricetta educativa. Perché non utilizzarli tutti i sensi? Perché non ricordare, chiudendo gli occhi e pensando alla nostra prima infanzia a quanto l'amore delle figure educative per noi più significative non sia passato anche attraverso il sapore dei nostri piatti preferiti.

5. Portatori di speranza

«Esiste un rapporto tra l'allegria, necessaria all'attività educativa, e la speranza. La speranza che insegnante e alunno insieme possano imparare, insegnare, porsi degli interrogativi, produrre e, sempre insieme, resistere a ciò che ostacola la nostra allegria. (...) La speranza fa parte della natura umana. Sarebbe una contraddizione se, incompiuto e incosciente della sua incompiutezza, l'essere umano innanzi tutto non si inserisse o non si sentisse disposto a partecipare a un movimento costante di ricerca e, in secondo luogo, se cercasse senza speranza.» (Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, 2014, p. 62)

Avere una motivazione è un antidoto alla perdita della speranza, e se recuperiamo i significati dell'origine delle parole, essere senza speranza ci rende dei disperati. Chi educa nella scuola, in famiglia nei vari contesti sociali, non può

arrendersi alla disperazione. La motivazione che muove, oggi come sempre, un educatore nel suo lavoro, deve essere costantemente richiamata, talvolta ritrovata. La motivazione fa parte della consapevolezza personale e professionale, costruisce le fondamenta di quella perseveranza e di quella fiducia nelle potenzialità e nella parte migliore che vive dentro ciascun individuo, bambino o adulto che sia.

Rallentare, trovare spazi di riflessione personale e di gruppo, talvolta fermarsi per capire perché è così importante quello che facciamo, come educatori, insegnanti, genitori, è fondamentale e generativo. Si arriva spesso in questi momenti di riflessione e incontro all'essenzialità, seppellita nella frenesia del tempo produttivo delle nostre agende, si approda come in un'oasi inaspettata e rigenerante, a quel tempo umano e spirituale che riconsegna il significato di ogni scelta e di ogni agire, che ripaga di ogni fatica. Che cosa cerca ogni individuo piccolo o grande? Desidera e ha bisogno di sentirsi amato in modo unico e speciale per quello che è; desidera e ha bisogno di vivere intorno a sé un ambiente carico di fiducia e di sostegno per quello che potrà diventare.

Bibliografia

- Biffi, E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia Oggi Rivista SIPED*, II, p. 222.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Casa editrice Mimesis.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gandini, L. (2017). La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. Interviste a cura di Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.
- Lopez, A. G. (2021). Partire da sé. Dalla narrazione alla formazione della genitorialità. In L. Anna Grazia, *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei genitori* (p. 16). Foggia: Editore del Rosone Franco Marasca.
- Lorenzoni, F., & Goldoni, M. T. (2005). *Così liberi mai. La proposta del cerchio narrativo nella scuola di base come scoperta di sé e come apertura agli altri*. Perugia: Casa editrice Era Nuova.
- Ministero dell'Istruzione. (2021, dicembre 27). *Linee pedagogiche per il Sistema integrato zero-sei*. (C. n. istruzione, Ed.) Retrieved giugno 2026, from Ministero dell'Istruzione e del merito: <https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei>

- Moletto, A., & De Rosa, R. (2021). Altri ambiti di utilizzo della Metodologia Pedagogia dei Genitori. In A. G. Lopez, *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori* (pp. 149- 196). Modugno (Ba): Edizioni del Rosone.
- Moletto, A., & Raffaella, D. R. (2021). Le azioni e gli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori. In A. G. Lopez, *I Saperi della Genitorialità* (p. 115). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Moletto, A., & Zucchi, R. (2013). *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.*
- Mortari, L. (2019). *Avere cura di sé.* Milano: Casa editrice Raffaello Cortina.
- Spaggiari, S. (2017). *Partecipazione e gestione sociale.* In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (p. 155). Parma: Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.
- Stenico, G. (2002). *Etica del prendersi cura.* Modena: Ceis Centro di solidarietà.
- Valota, M. (2021, Febbraio 20). *tuttaunaltrascuola*. Retrieved Giugno 22, 2025, from www.tuttaunaltrascuola.it: <http://www.tuttaunaltrascuola.it>
- Vecchini, S. (2025). *C'è una poesia che ti aspetta. Pensieri e pratiche per scrivere insieme.* Milano: Casa editrice topipittori.

SCRITTURE PRATICHE

A cura di:

Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione
«Giuseppe Toniolo»



FASCICOLO N. 4

ANNO 2 – 2026

Edito da:



Consulta libri e progetti
Via P. Saccani, 4 – 42122 Reggio Emilia

Comitato di Direzione:

Daria Vellani (Direttrice Istituto), Daniele Bisagni, Umberto Vitrani,
Elisa Pellacani (Direttrice responsabile), Lia Poggi (Coordinatrice di redazione).

Progettazione grafica e impaginazione:
redazione rivista Istituto «G. Toniolo»

Contatti:

www.igtoniolo.it/scrutture-e-pratiche
segreteria rivista@igtoniolo.it
059 71 126 17

Con il contributo di:



Sicurezza – Ambiente - Medicina del lavoro

Registrato al Tribunale di Modena: n. registro stampa 4/2025 - n. ruolo 1160/2025 -
registrazione del 24/03/2025. Direttore responsabile: Elisa Pellacani