



PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative

Dialoghi tra stakeholders e accademia



Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

3

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università del Salento), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaele Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA COLLANA

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

TEORIE E PRATICHE DELLE RELAZIONI
E DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
DIALOGHI TRA STAKEHOLDERS E ACCADEMIA

Atti del Convegno internazionale del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica
nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR)
dell'Università degli Studi di Macerata
23 ottobre 2025



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Macerata



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-465-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

| | |
|---|-----------|
| Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume | 11 |
| a cura di <i>Fabrizio d'Aniello</i> | |

I parte Interventi dei key-note speaker

| | | |
|-----|---|----|
| I.1 | Livia Cadei | 23 |
| | <i>Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale</i> | |
| I.2 | Romiță Iucu, Alexandru Carțiș, Daniela Pascu | 29 |
| | <i>New arrangements for learning in the European University Alliances. New flexible learning pathways</i> | |
| I.3 | Massimo Ruggeri | 47 |
| | <i>Il lavoro sociale come gesto politico ad elevata professionalità</i> | |
| I.4 | Daniela Veronica Necșoi | 53 |
| | <i>Narratives of transition. How newly qualified educators experience the shift from academic training to professional practice</i> | |
| I.5 | Renata Maria Viganò | 67 |
| | <i>Una ricerca educativa sostenibile per pratiche efficaci</i> | |

II parte Sessioni parallele

Sessione 1

0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa

| | | |
|--------|--|----|
| II.1.6 | Chiara Sirignano | 77 |
| | <i>Dai documenti ministeriali al ruolo dell'Università di Macerata nella costruzione del sistema integrato 0-6</i> | |
| II.1.7 | Marzia Fratini | 84 |
| | <i>Tra sogno e realtà: essere educatore per e nel sistema integrato 0-6</i> | |

II.1.8 Monica Saja, Elisabetta Saja 91
Educatore e/o insegnante? Essere professionista dell'educazione e della formazione in un servizio 0-6

II.1.9 Anna Caponi 98
La figura dell'educatore, nel contesto del nido domiciliare, tra saperi, competenze e professionalità

II.1.10 Stefano Polenta 105
La supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: approcci, implicazioni, riflessioni

Sessione 2

Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente

II.2.11 Giulia Marzioni 115
Ascoltare ed orientare le vulnerabilità. Il ruolo della Caritas tra ascolto, accompagnamento e lettura del presente

II.2.12 Federica Carpineti, Alessandro Angeletti 119
Educare al cambiamento. Il ruolo dell'educatore all'interno delle comunità terapeutiche

II.2.13 Massimiliano Stramaglia 123
Lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze

Sessione 3

Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive.

II.3.14 Francesca Salis 131
Il pedagogista speciale nella prassi educativa. Ruoli, funzioni, sinergie

II.3.15 Ilaria Gallucci 138
Progetto Extra School. Un modello integrato di intervento educativo ed extra-scolastico basato su evidenze scientifiche

II.3.16 Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro 146
"Io mi chiamo Happy"

Sessione 4

Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità

II.4.17 Rosita Deluigi 153
Comunità abitanti: coesioni in-visibili

| | |
|---|-----|
| II.4.18 Ilaria Capponi | 160 |
| <i>L'età del Noi: generazioni che abitano lo stesso tempo</i> | |

Sessione 5

Cittadini: non migranti

| | |
|---|-----|
| II.5.19 Manuela Falappa | 171 |
| <i>Progetti di accoglienza ed azioni per la creazione di una comunità inclusiva</i> | |

| | |
|--|-----|
| II.5.20 Silvia Sorana, Sascha Smerzini | 175 |
| <i>Accoglienza, aree interne e impatto economico e sociale</i> | |

| | |
|---|-----|
| II.5.21 Raffaele Tumino | 183 |
| <i>Cittadini, non migranti: decolonialità e pluriversalismo come pratiche di prossimità</i> | |

Sessione 6

Abitare assieme la fragilità: il valore della cura “a piccoli passi” nelle professioni educative

| | |
|--|-----|
| II.6.22 Gloria Lanciotti | 195 |
| <i>Tessere legami di cura nella quotidianità</i> | |

| | |
|-----------------------------|-----|
| II.6.23 Morena Muzi | 199 |
| <i>La cura dell'abitare</i> | |

| | |
|---|-----|
| II.6.24 Giuseppe Laneve | 206 |
| <i>La cura nella (e della) Costituzione</i> | |

| | |
|--|-----|
| II.6.25 Tommaso Farina | 215 |
| <i>L'“andare verso” quale postura professionale dell'educatore</i> | |

Sessione 7

Forme d'intervento in favore di persone sottoposte

a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future

| | |
|--|-----|
| II.7.26 Deborah Ucciero | 225 |
| <i>Interventi operativi nel territorio marchigiano: l'esperienza di COOSS Marche</i> | |

| | |
|---|-----|
| II.7.27 Flavia Stara | 233 |
| <i>La funzione rieducativa nel e oltre il carcere. Dalla riparazione alla rigenerazione</i> | |

| | |
|--|-----|
| II.7.28 Arianna Taddei, Sara Giordani | 239 |
| <i>Invisibili due volte: doppia diagnosi e detenzione penitenziaria. Testimonianze dalla Casa Circondariale di Montacuto</i> | |

| | | |
|---------|--|-----|
| II.7.29 | Raffaele Tumino | 246 |
| | <i>Le ali della libertà: oltre la solitudine e le istituzioni. Le comunità per persone "fuori dalla norma": riflessioni e proposte</i> | |

Sessione 8

Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva

| | | |
|---------|--|-----|
| II.8.30 | Gigliola Paviotti | 255 |
| | <i>Dalla vocazione, all'identità professionale, al cambio di professione: riflessioni sugli educatori socio-pedagogici</i> | |
| II.8.31 | Cinzia Bonifazi | 262 |
| | <i>Transizione occupazionale: orientarsi per riconoscersi professionalmente e personalmente</i> | |
| II.8.32 | Carmela Somelli | 269 |
| | <i>I protagonisti della formazione professionale</i> | |
| II.8.33 | Lorena Patacchini, Alessandra Scapati | 274 |
| | <i>Professioni e competenze della formazione aziendale</i> | |
| II.8.34 | Fabrizio d'Aniello | 281 |
| | <i>La pedagogia in azienda per una conoscenza inclusiva</i> | |

Sessione 9

Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse.

Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica

| | | |
|---------|--|-----|
| II.9.35 | Michele Corsi | 291 |
| | <i>Dalla famiglia alle famiglie: nuove opportunità e nuovi "rischi"</i> | |
| II.9.36 | Chiara Sirignano | 298 |
| | <i>Progettualità familiari in transizione: il ruolo dell'educatore e del pedagogista nella consulenza pedagogica</i> | |
| II.9.37 | Raffaella Lorenzini | 305 |
| | <i>Posture educative e consapevolezza genitoriale: percorsi di accompagnamento familiare</i> | |
| II.9.38 | Elisa Giusti | 311 |
| | <i>Il riconoscimento della violenza maschile contro le donne e la rete territoriale antiviolenza</i> | |

Sessione 10

Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca

- II.10.39 Luca Girotti 321
Il caso formazione primaria a quindici anni dall'istituzione della LM85bis
- II.10.40 Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini, Chiara Mignucci 329
La scuola come ecosistema integrato: verso una cultura educativa interprofessionale
- II.10.41 Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Francesca Gratani 337
Formazione degli insegnanti. Un modello di sviluppo professionale basato sulla ricerca collaborativa

II.6.25 L'“ANDARE VERSO” QUALE POSTURA PROFESSIONALE DELL'EDUCATORE

Tommaso Farina
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

1. Introduzione

Per comprendere in che modo il movimento dell'“andare verso” caratterizzi la postura professionale dell'educatore, si immagini una soglia da attraversare: essa richiama l'idea di uno spazio intermedio, in cui le identità, i ruoli e i saperi non sono dati una volta per tutte ma si ridefiniscono costantemente nell'incontro. L'educatore, allo stesso modo, non si limita ad operare entro confini istituzionali stabili ma abita i luoghi di transizione, attraversando le dimensioni fisiche e simboliche che lo obbligano ad uscire dalla propria “zona di comfort”, a decentrarsi e ad esporsi all'alterità. Tale dinamica richiama quell'idea di *liminalità* (cfr. Turner, 1969) secondo cui l'attraversamento di soglie, simboliche o psicologiche, produce una trasformazione e una rinegoziazione di significati, rendendo evidente come, dal punto di vista educativo, la pratica non possa essere ridotta ad un insieme di procedure standardizzate ma, piuttosto, debba essere compresa in quanto esperienza relazionale situata. L'“andare verso”, quindi, può essere letto come una tensione decisionale costante, che pone interrogativi sulla natura stessa della professionalità educativa. In questo senso, la postura dell'educatore si configura quale scelta etica e politica allo stesso tempo, poiché determina il modo in cui vengono riconosciuti i soggetti, interpretati i contesti e legittimate le pratiche di intervento.

2. La postura epistemologica: saperi situati e riflessività critica

Prima ancora della dimensione etica e politica, tuttavia, l'“andare verso” richiede un fondamento epistemologico solido, capace di sostenere l'incertezza e la complessità della pratica educativa nei contesti contemporanei. Da questo punto di

vista, l’approccio strumentalista di John Dewey (1938) offre spunti di riflessione validi ancora oggi. Il pedagogista, infatti, nel lumeggiare sul significato della conoscenza, asseriva che essa nasce sempre dall’agire nel mondo, dallo sperimentare, dall’apprendere attraverso l’esperienza, per l’appunto, condivisa e situata. L’educazione, dunque, non si dà come trasmissione lineare di contenuti ma come processo di costruzione collettiva di significati, nel quale il sapere emerge dall’interazione tra le persone e l’ambiente. Analogamente, mezzo secolo più tardi, Donald Schön (1983) metteva in luce come il professionista riflessivo sia chiamato a pensare necessariamente “nell’azione” e “sull’azione”, sviluppando forme di conoscenza pratica che si generano nel confronto con situazioni indeterminate e problematiche. Il sapere educativo, in questo senso, non si traduce esclusivamente nell’applicazione di teorie pregresse ma in un processo nel quale l’esperienza, la riflessività e la partecipazione risultano inseparabili (cfr. Lave, Wenger, 1991).

Anche oggi, dalla strada ai parchi pubblici, dai corridoi delle scuole fino ai nuovi “luoghi” digitali della socializzazione giovanile, il sapere professionale dell’educatore continua a ridefinirsi attraverso la negoziazione di significati e la capacità di sostare nell’incertezza (cfr. Farina, 2020), dove il movimento verso l’altro non rappresenta tanto una strategia operativa quanto una vera e propria epistemologia della presenza, secondo cui l’educatore assume la vulnerabilità e l’incontro come condizioni strutturali del proprio agire (cfr. Biesta, 2013). L’attraversamento della soglia è, pertanto, la cifra stessa della professionalità educativa: un processo continuo di ridefinizione del Sé e del proprio sapere, capace di connettere esperienza e responsabilità sociale in una pratica che resta necessariamente aperta, dialogica e, per questo, trasformativa.

3. La postura etica: dall’emersione del bisogno al riconoscimento dell’altro

A partire da queste premesse epistemologiche, la scelta etica dell’educatore si configura come un orizzonte originario che precede e orienta l’adozione di metodologie, dispositivi e protocolli operativi, rendendo possibili la legittimità e l’intenzionalità degli stessi. La pratica educativa, cioè, si radica in una postura di responsabilità che definisce preliminarmente il senso stesso dell’azione professionale. È in tale cornice che l’incontro con l’altro si presenta come una chiamata che interpella il soggetto prima di ogni scelta metodologica, imponendo un’assunzione di responsabilità asimmetrica che non deriva da un contratto o da una reciprocità calcolata, ma dall’irriducibile alterità del volto altrui (cfr. Lévinas, 1990). Dire “ecco l’altro” significa, allora, riconoscere che l’educatore non si trova di fronte a un bisogno da soddisfare o a un problema da risolvere in modo funzionale, bensì a una soggettività eccedente, capace di oltrepassare ogni classificazione o interpretazione definitiva (*Ibidem*).

Questa prospettiva consente di comprendere come la responsabilità educativa non coincida con una posizione paternalistica, né con una relazione simmetrica priva di differenze, ma con un equilibrio dinamico in cui l’educatore assume il compito di rispondere all’altro mantenendone integra la dignità e l’autonomia (cfr. Corsi, 2003). Se Lévinas radicalizza l’asimmetria etica dell’incontro, la pedagogia della cura, a sua volta, ne traduce le implicazioni sul piano della pratica professionale. La cura diventa, cioè, un esercizio di presenza intenzionale in cui vedere significa riconoscere ciò che emerge nella situazione; ascoltare implica accogliere la complessità delle narrazioni senza ridurle a categorie predefinite; “risuonare” richiede una sensibilità capace di entrare in relazione con l’altro senza annullare la distanza; deliberare, infine, rinvia alla dimensione propriamente professionale dell’agire, nella quale l’educatore valuta, decide e assume la responsabilità delle conseguenze delle proprie azioni nel “qui ed ora” della situazione educativa (cfr. Mortari, 2006, 2015). Tale impostazione si colloca in continuità con le riflessioni sulla cura come pratica etico-politica, che sottolineano, ancora una volta, come ogni relazione di cura comporti necessariamente scelte situate e responsabilità condivise (cfr. Tronto, 1993; Butler, 1997).

La postura etica dell’educatore, allora, assume una funzione critica, orientata all’identificazione e al rifiuto di alcune derive che possono compromettere la qualità della relazione educativa. Tra queste, il rischio che l’“andare verso” sia interpretato come volontà di imporre il proprio punto di vista, trasformando l’incontro in uno spazio di assimilazione anziché di riconoscimento reciproco, nel quale l’educatore esercita una forma di potere normalizzante che, seppur motivato da intenzioni positive, finisce per ridurre l’altro a oggetto di intervento, riproducendo logiche di dominio culturale e simbolico (cfr. Foucault, 1975). Una seconda deriva, altrettanto problematica, è la tendenza a rincorrere l’aggancio e l’ingaggio ad ogni costo, privilegiando l’immediatezza della relazione o il consenso dell’altro rispetto alla coerenza progettuale e alla responsabilità professionale. In questo caso, il rischio consiste nello scivolare verso una forma di relazione compiacente, nella quale il desiderio di essere accettati sostituisce la capacità di sostenere la complessità, il conflitto e la frustrazione che ogni processo educativo autentico inevitabilmente comporta (cfr. Farina, 2020).

Potremmo dire, dunque, che l’etica dell’“andare verso” si configura come un movimento di equilibrio tra prossimità e distanza, tra responsabilità e rispetto dell’alterità, tra presenza e limite (cfr. Corsi, 2003), e che l’educatore è chiamato a sostare in questa tensione senza risolverla definitivamente, accettando che la relazione educativa sia sempre incompiuta e aperta. È proprio in questa capacità di abitare la soglia tra cura e autonomia, tra intenzionalità professionale e disponibilità all’imprevisto, che si manifesta la specificità dell’etica educativa.

4. La postura politica: “in cammino” assieme alle istituzioni

Anche la dimensione politica dell’agire educativo riconduce in modo netto alle metafore della soglia e dell’attraversamento, poiché evidenza come l’“andare verso” non possa essere interpretato esclusivamente come scelta individuale del professionista ma, piuttosto, come processo collettivo e strutturale. Paulo Freire (1970) sosteneva che ogni azione educativa è intrinsecamente politica nella misura in cui contribuisce a costruire visioni del mondo e rapporti di potere. La dimensione politica dell’agire educativo emerge precisamente nel punto in cui le scelte relazionali incontrano le condizioni strutturali che le rendono possibili o le limitano. In altri termini, se l’educatore oltrepassa soglie relazionali e simboliche per incontrare i soggetti e i contesti, allo stesso modo le istituzioni sono chiamate a oltrepassare i propri confini organizzativi e amministrativi, abbandonando logiche frammentate o meramente emergenziali per assumere una responsabilità condivisa nella costruzione delle condizioni di prossimità educativa. In questa prospettiva, la politica non rappresenta un elemento esterno alla pratica educativa, bensì il quadro entro cui tale pratica può acquisire continuità, legittimazione e sostenibilità (cfr. Corsi, 2011).

L’“andare verso”, cioè, non può gravare unicamente sulle spalle dei singoli operatori, né essere affidato alla loro motivazione personale o alla disponibilità individuale ad andare oltre i limiti organizzativi. Affinché tale postura diventi realmente trasformativa è necessario che istituzioni, servizi educativi, scuole e comunità territoriali si mettano “in cammino” assieme agli educatori, costruendo alleanze stabili e patti di corresponsabilità. In questo senso, la letteratura sulla governance collaborativa e sulle pratiche di *community education* sottolinea l’importanza di dispositivi di coordinamento capaci di integrare soggetti pubblici, Terzo Settore e comunità locali all’interno di partenariati reali, fondati su obiettivi condivisi e su una distribuzione trasparente delle responsabilità (cfr. Farina, 2025). Patti territoriali, co-progettazione e co-gestione non rappresentano semplici strumenti amministrativi, ma espressioni concrete di una visione politica che riconosca il valore educativo dei territori e la necessità di un investimento strutturale, con uno sguardo che vada oltre la temporalità breve dei bandi e delle progettualità competitive (*Ibidem*).

Quando tali condizioni non vengono garantite, l’“andare verso” rischia di assumere i tratti di un gesto eroico ma fragile, sostenuto più dall’impegno personale degli educatori che da un mandato collettivo chiaramente riconosciuto. Questa dinamica produce una tensione paradossale: da un lato si richiede ai professionisti di incarnare la prossimità, la continuità e la qualità della relazione educativa; dall’altro, li si colloca entro cornici organizzative instabili, caratterizzate da precarietà contrattuale, risorse intermittenti e pianificazioni di breve periodo. Storicamente, inoltre, la mancanza di supporto istituzionale e di riconoscimento politico contribuiscono in modo significativo all’insorgere di fenomeni di *burn-out* e, conse-

guentemente, di *turn-over*, compromettendo la tenuta delle équipes di lavoro e la qualità degli interventi: ne consegue che il tempo dedicato alla relazione educativa tende a ridursi, mentre gli sforzi si concentrano sul tentativo di rispondere alle urgenze amministrative o agli adempimenti burocratici, producendo un progressivo scollamento tra il mandato educativo dichiarato e gli interventi effettivamente realizzabili (cfr. Maslach, Leiter, 2017).

La cura educativa, in sostanza, non può essere sostenuta da motivazioni personali isolate, ma necessita di una cornice di politiche pubbliche orientate al lungo periodo, di investimenti economici realistici e di una governance territoriale che valorizzi la collaborazione tra i diversi attori (cfr. Istituto degli Innocenti, 2022).

5. Le alleanze educative per la valorizzazione del profilo professionale

Se agli educatori viene richiesto di essere innovativi, riflessivi e costantemente presenti nei contesti in cui operano, allora diventa imprescindibile interrogarsi sulle condizioni strutturali che rendono possibile tale mandato professionale. L'innovazione educativa, infatti, non può essere interpretata come una qualità individuale spontanea, né come una disposizione personale da esigere in assenza di adeguati supporti, ma va letta come il risultato di processi formativi continui e di un ambiente professionale capace di alimentare riflessività e apprendimento lungo tutto l'arco della carriera lavorativa. In questa prospettiva, la formazione continua e la supervisione pedagogica non rappresentano elementi accessori ma componenti essenziali di una professionalità complessa, chiamata a confrontarsi quotidianamente con situazioni incerte, contesti multiproblematici e trasformazioni sociali rapide. Se, come ha evidenziato Schön (1983), la competenza del professionista riflessivo si costruisce attraverso un esercizio costante di interpretazione e rielaborazione dell'esperienza, allora, tale processo non può essere lasciato alla sola responsabilità individuale, ma necessita di dispositivi organizzativi che ne sostengano la continuità e la qualità.

In tal senso, il lungo percorso di legittimazione e di riconoscimento della figura dell'educatore assume un significato non soltanto normativo ma anche simbolico e culturale. Anche la recente istituzione dell'*Ordine delle professioni pedagogiche ed educative*, (Legge 15 aprile 2024, n. 55) rappresenta un passaggio rilevante nel consolidamento identitario della professione di educatore, segnando il tentativo di riconoscere formalmente competenze, responsabilità e ambiti di intervento che per lungo tempo hanno vissuto in una condizione di ambiguità istituzionale. Tuttavia, i processi di implementazione e di piena operatività di tale riconoscimento appaiono ancora segnati da rallentamenti e procrastinazioni che rischiano di indebolire il senso stesso di questa conquista normativa, alimentando una percezione di precarietà che incide direttamente sulla possibilità di costruire percorsi profes-

sionali stabili e coerenti. Il riconoscimento formale, infatti, costituisce un elemento fondamentale, non solo per la definizione dei profili professionali, ma anche per la qualità degli interventi, poiché influisce sul grado di autonomia decisionale, sul senso di appartenenza e sulla capacità di incidere nei contesti organizzativi (cfr. Evetts, 2013; Nussbaum, 2011). La possibilità di riflettere collettivamente sulle pratiche, altresì, contribuisce in modo significativo alla prevenzione del disagio professionale, mentre la compressione dei tempi e la frammentazione organizzativa producono effetti nefasti sull'efficacia della relazione educativa (cfr. Wenger, 1998).

La qualità della relazione educativa, in altri termini, non può essere separata dalla qualità dell'ecologia organizzativa entro cui essa prende forma, ovvero dall'interazione tra tempi, spazi, risorse e culture professionali. Analogamente, la relazione con l'altro non può essere sostenuta se i contesti di lavoro non garantiscono condizioni adeguate di sostenibilità (cfr. d'Aniello, 2025). Orari compatibili con la vita dei territori e delle persone, tempi formalmente riconosciuti per la documentazione e il coordinamento, spazi strutturati di intervizione e supervisione retribuiti non rappresentano privilegi o concessioni ma condizioni necessarie affinché l'educatore possa esercitare una professionalità riflessiva e responsabile.

6. Conclusioni

In questo breve excursus sulla postura professionale dell'educatore si intende ribadire la necessità di passare da una logica centrata esclusivamente sulle competenze individuali ad una prospettiva sistemica, nella quale le istituzioni si assumano la responsabilità di accompagnare i professionisti costruendo contesti capaci di sostenere il loro lavoro nel tempo. L'“andare verso” non può e non deve essere l'atteggiamento di pochi operatori altamente motivati, spesso esposti a un carico emotivo e professionale eccessivo. La retorica dell'educatore vocazionale/eroico, infatti, se, da un lato, valorizza l'impegno personale, dall'altro, finisce per nascondere le responsabilità sistemiche e istituzionali, alimentando una cultura fondata sul sacrificio piuttosto che sulla sostenibilità. In questo scenario, la “stanchezza” professionale diventa il segnale di un disallineamento tra il mandato educativo e le condizioni concrete del lavoro, con conseguenze che si riflettono inevitabilmente sulla qualità degli interventi e sulla continuità di progetti e percorsi.

Una professionalità educativa forte e competente può realizzarsi appieno solo nell'intreccio tra formazione permanente, riconoscimento istituzionale e qualità dell'ambiente di lavoro: allora l'educatore potrà abitare la soglia e attraversarla con continuità e lucidità, non come “eroe stanco”, ma come professionista inserito in un sistema che riconosce e sostiene la complessità del suo compito.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Butler J. (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. London: Routledge.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (Ed.) (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- d’Aniello F. (2025). *Guerrieri di piume. Amore, impegno e pedagogia del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. London: Macmillan.
- Evetts J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Farina T. (2020). *Ritrovare la strada. L’educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Farina T. (2025). *Geografie della fiducia. Alleanze educative tra famiglia, scuola e territorio*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Books.
- Istituto degli Innocenti (2022). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/04/23/24G00072/sg>
- Lévinas E. (1990). *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Maslach C., Leiter M.P. (2017). Understanding burnout: New models. In C.L. Cooper, J.C. Quick (Eds.), *The Handbook of Stress and Health: A guide to research and practice* (pp. 36-56). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M.C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Turner V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*. Ithaca (NY): Cornell University Press.
- Tronto J.C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

Il Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, si propone di stimolare e valorizzare ricerche negli ambiti della pedagogia generale e sociale, della didattica, delle tecnologie, della multimedialità e della pedagogia speciale; di sviluppare e implementare percorsi di formazione per educatori e professionisti inseriti in contesti socio-educativi (famiglie, scuole, comunità, organizzazioni e istituzioni), volti anche alla presa in carico e all'inclusione di persone con disabilità; di documentare e socializzare ricerche, studi comparati e buone prassi.

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale "Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia", svoltosi il 23 ottobre 2025 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Ateneo maceratese. Con i contributi di: Livia Cadei; Romiță Iucu, Alexandru Carțiș e Daniela Pascu; Massimo Ruggeri; Daniela Veronica Necșoi; Renata Maria Viganò; Chiara Sirignano; Marzia Fratini; Monica Saja ed Elisabetta Saja; Anna Caponi; Stefano Polenta; Giulia Marzoni; Federica Carpineti e Alessandro Angeletti; Massimiliano Stramaglia; Francesca Salis; Ilaria Gallucci; Elisabetta Elia e Alessandra Azzurro; Rosita Deluigi; Ilaria Capponi; Manuela Falappa; Silvia Sorana e Sascha Smerzini; Raffaele Tumino; Gloria Lanciotti; Morena Muzi; Giuseppe Laneve; Tommaso Farina; Deborah Ucciero; Flavia Stara; Arianna Taddei e Sara Giordani; Gigliola Paviotti; Cinzia Bonifazi; Carmela Somelli; Lorena Patacchini e Alessandra Scapati; Fabrizio d'Aniello; Michele Corsi; Raffaella Lorenzini; Elisa Giusti; Luca Girotti; Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini e Chiara Mignucci; Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Francesca Gratani.

Fabrizio d'Aniello è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia del lavoro e Pedagogia del lavoro e razionalità neoliberista. È, altresì, Coordinatore del CIRDIFOR, Delegato di Dipartimento per la terza missione e il welfare e Delegato di Ateneo per le attività sportive e per il CUS.



9791255684657
pensamultimedia.it