



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Possible educators. The future of a profession between utopia and dystopia

Educatori possibili. Il futuro di una professione tra utopia e distopia

di

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Milano

nicolo.valenzano@unimi.it

Daniel Mastrosimone

daniel.mastrosimone@outlook.it

Federico Zamengo

federico.zamengo@unito.it

Università degli Studi di Torino

Abstract:

The hallmark of contemporaneity, according to many authors, can be considered acceleration and its deconstructing implications. “Consuming life” appear intent on floating between performance-oriented demands, strictly multitasking, and constantly grappling with the inevitable delays that accumulate day after day. Such critical issues have also affected the educational professions. In line with this trend, we are increasingly witnessing the phenomenon of Great Resignation. To cope with this crisis, we believe it is necessary to support the prospective ability to “reimagining the future”, to desire change and act in that direction: in short, to support the “capacity to aspire”. From this perspective, we experimented with the Future Lab methodology with a group of 25 educators aiming to combine the critical analysis dimension and the propositional and utopian one. The action-research is part of the Monviso Future Lab project, implemented in the province of Cuneo. We will present the main results of the laboratories, highlighting the heuristic value of each phase: dystopia, utopia, and transition.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16343

Keywords: educator disaffection, Future Lab, pedagogy and utopia, professional perspectives.

Abstract:

La cifra della contemporaneità, secondo molti autori, può essere considerata l'accelerazione e le sue implicazioni destrutturanti: le "vite di corsa" appaiono intente a galleggiare tra richieste orientate alle performances, rigorosamente multitasking, e alle prese costitutivamente con gli inevitabili ritardi che si accumulano giorno dopo giorno. Tali criticità hanno investito anche le professioni educative. In linea con questa tendenza, si assiste sempre più frequentemente al fenomeno delle Grandi dimissioni. Per fronteggiare questa crisi, riteniamo necessario sostenere la capacità prospettica di "vedere il futuro", di desiderare il cambiamento e agire in quella direzione: in breve, sostenere la "capacità di aspirare". In questa prospettiva, abbiamo sperimentato la metodologia del Future Lab con un gruppo di 25 educatori, al fine di coniugare la dimensione dell'analisi critica e quella propositiva e utopica. La ricerca-azione si inserisce nel progetto Monviso Future Lab, realizzato in provincia di Cuneo. Presenteremo i principali risultati degli incontri, evidenziando il valore euristico di ciascuna fase: distopia, utopia e transizione.

Parole chiave: disaffezione educatori, Future Lab, pedagogia e utopia, prospettive professionali.

1. Una costante instabilità¹

La convinzione che il progresso tecno-economico e la libera concorrenza costituiscano le cifre distintive dell'umanità e che, nello stesso tempo, rappresentino le condizioni primarie del benessere sociale sembra ancora orientare le scelte del mondo occidentale (Morin, 2020), nonostante gli evidenti limiti riduzionistici palesati tanto sul fronte dell'emergenza climatica quanto dalla recente crisi pandemica. In questo scenario, uno degli esiti di tale predominanza è rappresentato dal paradigma dell'accelerazione, considerato da molti l'elemento peculiare delle esistenze contemporanee (Rosa, 2014; Han, 2009; Williams & Srnicek, 2013): la crescente velocità con cui i cambiamenti si verificano sembra comprimere il tempo della vita, permeandone sia gli aspetti personali sia quelli professionali. Secondo le suggestioni di Rosa, infatti, l'accelerazione si qualifica come una forza autonoma che guida la società verso un futuro incerto e imprevedibile, generando un costante senso di soffocamento che ostacola la capacità di riflessione critica e l'elaborazione profonda delle esperienze vissute (Rosa, 2013). Più recentemente, Fisher ha qualificato questa dinamica come strettamente legata al capitalismo neoliberista e alla sua spinta incessante verso l'innovazione e il consumo compulsivo (Fisher, 2022). Una delle implicazioni dell'accelerazione nei contesti lavorativi è il fenomeno delle cosiddette "Grandi Dimissioni" (Hill & Jones, 2021). Tale espressione, coniata dal professor Anthony Klotz della Texas A&M University, descrive l'ondata di dimissioni volontarie che ha colpito il mondo del lavoro a partire dal 2021 e che ha evidenziato un'impennata a seguito della pandemia (Cohen, 2021). Questo fenomeno, pur avendo interessato principalmente gli Stati Uniti, non ha tardato a diffondersi anche in Europa e ha visto milioni di lavoratori abbandonare i

¹ Benché il contributo sia stato pensato, elaborato e scritto in modo congiunto da tre autori, per ragioni di attribuzioni precisiamo che Daniel Mastrosimone ha scritto i paragrafi 1 e 2, Nicolò Valenzano 3.1 e 3.2, Federico Zamengo 3.3. e 4.

propri posti di lavoro per cercare nuove opportunità o addirittura ridefinire completamente il proprio rapporto con la vita professionale. Le cause alla base di questo fenomeno sono molteplici e complesse quali, ad esempio, il burnout, la ricerca di un maggiore equilibrio tra vita privata e lavorativa, il desiderio di un lavoro più significativo e la crescente fiducia nella propria capacità di trovare nuove opportunità lavorative. In ogni caso, questo fenomeno sta ridisegnando un nuovo rapporto tra l'essere umano e il lavoro (Coin, 2023). Gli effetti di tali tendenze sistemiche sembrano aver investito anche gli educatori: professionisti sempre più stretti nelle maglie di performance multitasking (Bauman, 2009) per i quali la propria attività professionale rischia di ridursi alla sola dimensione "prestazionale", perdendo di vista il senso dell'agire educativo (Riva, 2020).

1.1 Emergenza educatori

Paradossalmente, proprio nel momento storico in cui la vulnerabilità sociale e la povertà educativa (Sottocorno, 2022) toccano picchi mai registrati in Italia (Istat, 2023), gli educatori appaiono sempre più introvabili. Se tradizionalmente il lavoro educativo è stato terreno di scorriere e sbocco occupazionale per qualunque viandante professionale, solo la più recente normativa è stata in grado di definirne una più chiara formalizzazione². Tuttavia, gli elementi problematici nello scenario del mercato del lavoro dell'educatore professionale in epoca contemporanea sono ancora molteplici: ci limitiamo a prendere in considerazione due aspetti.

Sul versante del riconoscimento salariale, ad esempio, i contratti nazionali che regolano il trattamento economico degli educatori sociopedagogici prevedono condizioni stipendiali tra le più basse nell'alveo delle professioni che operano nel nostro paese: quella dell'educatore, in particolare, è la professione con lo stipendio più basso tra quelle che prevedono l'obbligo di un titolo di laurea³.

Spostandosi sul fronte dell'identità professionale, la situazione appare altrettanto complessa. La distinzione, ad esempio, tra educatore sociopedagogico e sociosanitario porta con sé divisioni sul piano formativo, teorico, prassico e in materia di ambiti di competenza. Ciò genera confusione interna ai contesti lavorativi e contribuisce a mantenere bassa la visibilità del lavoro educativo nel contesto sociale allargato. In tal senso, colpisce che proprio "lo scarso riconoscimento sociale della professione" sia indicato da educatori ed educatrici come il fattore che più sta producendo stanchezza mentale e logoramento motivazionale (Pandolfi, 2023); questo, ancor più delle condizioni contrattuali, che pure di tale misconoscimento sono indice, oltre che esito. Se per comprendere e affrontare le ragioni dell'"emergenza educatori" occorre riferirsi, in senso lato, alla questione del riconoscimento, sarà dunque necessario lavorare su questo fronte, tenendo conto che tale tema è un prisma a molte facce: sociale, culturale, economico, politico. Un primo passo in questa direzione può essere rappresentato dal tentativo di accostarsi a questi professionisti raccogliendone le istanze e le aspettative. In questo modo, per un verso è possibile "dare spazio" alle loro fatiche, ma dall'altro anche fornire loro un'occasione di esercizio della capacità di aspirare, immaginando il proprio futuro professionale (Appadurai, 2013), ridefinendone i confini e la connaturata tensione prospettica.

² La materia, come è noto, sarebbe infinita, ci limitiamo a pochi fondamentali riferimenti, tra i quali: Legge 205/2017 (commi 594-601), Legge 145/2018 (comma 517), Legge 3/2018 che istituisce l'albo per gli educatori professionali sociosanitari; infine la più recente Legge 55/2024 che istituisce l'albo per gli educatori professionali sociopedagogici e i pedagogisti.

³ Si vedano i dati AlmaLaurea: www.almalaurea.it

2. Contesto di ricerca e scelte metodologiche

Nella prospettiva appena descritta, nei primi mesi del 2024 è stato avviato un ciclo di Future Lab rivolto a venti educatori che operano in provincia di Cuneo, nell'area del saluzzese⁴. Lo scopo dell'azione di ricerca era teso a definire alcune linee programmatiche di intervento che prestassero particolare attenzione alla costruzione condivisa di scenari professionali sostenibili e generativi. La scelta di utilizzare la metodologia dei Future Lab si è giustificata a partire dal valore euristico che tale approccio attribuisce alla categoria del “futuro”, nonché per il suo consolidato utilizzo nell'ambito della progettazione sociale (Pellegrino, 2019; 2020). Ideata da Robert Jungk e Norbert Müllert, questa metodologia si struttura in tre fasi. Il primo momento è dedicato all'analisi critica dei futuri che potrebbero realizzarsi se il nostro presente si dovesse perpetuare. In questo incontro, denominato anche “distopia”, i partecipanti sono indotti ad analizzare gli elementi del presente ritenuti insostenibili e a prefigurare cosa accadrebbe se tali istanze non andassero incontro ad una trasformazione (Jungk & Müllert, 1987). Questo momento può essere definito anche come “fase della catarsi” (Stark, 1996).

La seconda fase è stata concepita da Jungk e Müllert come la fase della “fantasia”, perché in essa i partecipanti propongono idee in risposta ai problemi emersi nel primo incontro, avanzando i propri desideri, immaginari e punti di vista alternativi. Nella riclassificazione di Stark si tratta della “fase della visione utopica”, in cui ad emergere è la capacità del gruppo di proiettarsi in un futuro forse improbabile, ma comunque desiderato. In questo modo si elabora una nuova narrazione collettiva, priva di quelle dimensioni negative emerse nel primo incontro (Stark, 1996).

Il terzo e ultimo momento è ritenuto dai fondatori della metodologia quello più complesso: l'utopia deve essere ripercorsa per tornare al presente e alle sue limitazioni. In questa fase i partecipanti identificano gli ostacoli, cercando di fronteggiarli per elaborare un piano d'azione possibile. In altri termini, il gruppo è invitato a ricercare nel presente gli elementi che dovrebbero consentire di mettersi in cammino verso le visioni utopiche elaborate nel secondo incontro. Nella definizione di Stark è questa la “fase di transizione”: essa induce a guardare al “possibile ‘emergente’, cioè a quanto nel presente appare imparentato a quella specifica visione, tentando di ‘darle gambe’ pur senza trovare un discorso compiuto rispetto all'approdo” (Pellegrino, 2020, p. 51).

In linea con la categorizzazione proposta, le tre fasi sono state organizzate in incontri diversi, ognuno della durata di tre ore e dedicati, rispettivamente, alla distopia, all'utopia e alla transizione⁵. La partecipazione agli incontri è stata volontaria: questa autoselezione, pur non consentendo alcun tipo di generalizzazione, mostra un'esplicita sensibilità rispetto al tema del progetto tra i componenti del gruppo che è risultato composto da educatori di professione in contesti di lavoro differenti (territorio, comunità residenziali, nido ...) e con un'esperienza professionale differente alle spalle (giovani educatori accanto a educatori “esperti”) che si è attestata su un valore medio di circa 5 anni.

I laboratori hanno avuto uno svolgimento simile: il punto di partenza è stato offerto da un testo stimolo al quale seguiva una domanda posta dal conduttore e un successivo lavoro individuale di riflessione che anticipava un momento di scambio in piccoli gruppi. Infine, è stata prevista una restituzione in plenaria attraverso l'utilizzo di cartelloni e post-it: questa era l'occasione per far emergere i punti

⁴ La ricerca-azione si inserisce all'interno di un più ampio progetto denominato “Monviso Future Lab”, con capofila il Comune di Saluzzo (CN), teso a sondare la percezione del benessere tra i giovani e tra i professionisti delle relazioni d'aiuto nell'area cittadina.

⁵ La distopia e l'utopia sono state immaginate nel 2040, mentre la transizione è stata localizzata nei prossimi tre anni.

salienti dei rispettivi scenari, attivando una discussione e concorrendo alla costruzione di un immaginario complesso e condiviso.

Gli incontri hanno visto la presenza di due ricercatori e un osservatore che hanno trascritto le conversazioni avvenute, a cui ha fatto seguito una categorizzazione in vivo dei temi dibattuti. Gli elementi emersi sono stati sottoposti ad un'analisi di carattere ermeneutico-fenomenologico, al fine di ottenere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti (Baldacci, 2001; Caronia, 1997); è stato considerato materiale di ricerca anche quanto prodotto dai partecipanti durante gli incontri (post it, cartelloni, appunti individuali).

3. I principali risultati

Nel presentare i principali risultati della ricerca, manterremo la suddivisione delle tre fasi della metodologia, offrendo una restituzione specifica dei tre scenari immaginati e rilanciando nelle conclusioni finali alcune riflessioni. I tre scenari, cronologicamente differenziati, pur distinti nella presentazione, compongono un unico immaginario dinamico: la distopia invita a prefigurarsi l'utopia; questa consente l'elaborazione della fase di transizione.

3.1 Distopia: la fine dell'educatore

Nel panorama educativo del 2040, la figura dell'educatore sembra ormai scomparsa, sostituita da una generica categoria di "operatore": questa è la preoccupante prospettiva che emerge nella fase distopica; gli educatori, infatti, percepiscono la propria identità professionale minacciata e svilita: relegati a ruoli secondari, come "addestratori" o "custodi", privi ormai di una qualunque forma di riconoscimento specifico rispetto alle proprie competenze. La terminologia utilizzata è eloquente: "Non ci saranno più gli educatori, solo un generico operatore", "Non esisterà più l'educatore, solo addestratori e abilitatori". Questo cambiamento semantico riflette un profondo disorientamento rispetto alla propria professionalità, che si traduce in una confusione generale sulla natura stessa della professione (Cellentani, 2021, pp. 113-115). Il senso di isolamento, inoltre, contribuisce a creare un clima di sfiducia e rassegnazione. "Senza rappresentanza" e "confusione sulla professione" sono espressioni ricorrenti nella costruzione della distopia professionale, che evidenziano una crisi di identità e un'assenza di tutele ormai irreversibile. La precarietà lavorativa e la mancata valorizzazione portano molti giovani a distanziarsi da questa carriera: "Non sarò più educatrice come nome, ma ribelle sì, facendo educazione in modo diverso", afferma una giovane educatrice, indicando un desiderio di rottura con il passato e di sperimentare nuovi percorsi professionali. Molti educatori si trovano a fare i conti con la realtà di una professione che non offre né sicurezza economica, né stabilità lavorativa, né prospettive di crescita: "Faremo altri lavori meglio retribuiti, meno stancanti, più riconosciuti", lamentano, sottolineando l'inadeguatezza delle condizioni odierne. Questa proiezione futura, infatti, rende conto di alcune problematiche già evidenziate in sede introduttiva: il turnover degli educatori è elevato, con un continuo flusso di giovani che entrano e escono dal settore, in difficoltà nel trovare motivazione e soddisfazione durature nei propri contesti professionali. Questo fenomeno crea una mancanza di continuità nei servizi educativi, con un impatto negativo non solo sugli educatori stessi, ma anche sulle persone e le comunità che beneficiano dei loro servizi (Euricse, 2024). Nel prefigurare la scomparsa della professione nel 2040, i partecipanti alla fase distopica del Future lab fanno emergere una tensione dialettica, interpretabile alla luce del principio di complementarità di Bohr, tra destino della professione e destino del singolo come educatore (io

professionale). Da un lato, infatti, preannunciano l'eclissi del ruolo professionale (“non ci saranno più educatori”), dall'altro lato intravedono il proprio destino personale “fuori” dal profilo specifico (“non farò più l'educatore”) ma “dentro” il perimetro delle sue funzioni (“farò l'educatrice in modo diverso”). Nell'ipotetico 2040, chi sceglierà di restare nel settore sarà costretto a navigare in un contesto lavorativo profondamente cambiato: la distinzione tra pubblico e privato sarà sempre più netta, con il settore pubblico in forte declino e il privato in ascesa, dominato da fondazioni bancarie ed enti che assumeranno un ruolo predominante nella gestione dei servizi sociali. “Il privato, fondazioni ed enti, avranno in mano il sociale. Sparirà il pubblico”, affermano, indicando una distopia in cui il welfare sarà sempre più privatizzato. Chi resta, quindi, lavorerà principalmente in servizi non pubblici, dove la natura degli interventi sarà fortemente influenzata dalle logiche di mercato e da una gestione aziendalista. Questo comporterà una riduzione dell'autonomia professionale e un focus meno orientato al territorio, ma più settoriale, limitato a servizi specifici (“ci sarà l'esperto di compiti, o l'esperto di autismo”). Insomma, il futuro dei “resistenti” sembra quindi essere caratterizzato da un impegno in contesti lavorativi frammentati, con meno sicurezze, iperspecialistico, alimentato dalla pressione per adattarsi a un modello di welfare privatizzato e orientato al profitto. Nel panorama del 2040, il lavoro degli educatori è caratterizzato da un rigido rispetto di protocolli e procedure che lasciano poco spazio alla libertà di pensiero e all'iniziativa individuale. “Non si potrà più pensare, ma saremo solo esecutori”, affermano i partecipanti, riflettendo un crescente senso di alienazione professionale. Emerge una distopia in cui l'esecuzione delle procedure avrà il sopravvento sull'esercizio della competenza professionale (Le Boterf, 2002; Milani, 2023); una sensazione confermata anche dalla “vittoria” della burocrazia e degli adempimenti amministrativi che ridurranno drasticamente il tempo effettivamente dedicato all'attività sul campo: “la maggior parte del lavoro sarà fatto da riunioni”. In questo scenario distopico, anche la tecnologia è guardata con sospetto: l'uso degli strumenti digitali, infatti, sarà pervasivo ma aumenteranno anche le criticità, “Sempre più strumenti, ma anche sempre più incertezze”; nello stesso tempo è temuta la perdita di contatto diretto con le persone, che verrà progressivamente sostituito da interazioni mediate dallo schermo. Taluni, infatti, descrivono educatori che si ritroveranno a lavorare maggiormente da remoto, interagendo con i loro beneficiari in modo virtuale, causando una perdita significativa rispetto al contatto umano: il 2040 sarà l'epoca degli “educatori sullo schermo”. Il vissuto professionale nello scenario distopico tratteggiato è dominato da un crescente senso di fatica e stanchezza. Gli educatori del 2040 saranno costretti a destreggiarsi in un contesto lavorativo frenetico, caratterizzato da una costante necessità di multitasking: “Velocità e multitask: chiamo, mangio, cuffiette, compilo tabelle”. Saranno sempre più spesso connessi, impegnati in una continua corsa contro il tempo che non lascia spazio a pause significative. La reperibilità 24 ore su 24 sarà una realtà ineludibile, con educatori costantemente pronti a rispondere a emergenze o richieste, anche fuori dall'orario di lavoro.

Uno dei problemi più gravi sarà la solitudine. Gli educatori si sentiranno sempre più isolati, privati di un vero supporto sia sul piano professionale che personale. “Sempre più soli” è un grido d'allarme che preannuncia un futuro in cui il senso di comunità e di collaborazione sarà sostituito dall'atomismo: i ritmi frenetici e la mancanza di riconoscimento del loro lavoro contribuiranno a questo sentimento di solitudine e di impotenza (Iori, 2018). La società continuerà a non comprendere appieno il valore e la complessità di questo ruolo, acuendo la demotivazione e un senso di inutilità: “si capirà ancora meno cosa facciamo”. Il burnout diventerà quindi una condizione normale tra gli educatori. L'intensa pressione lavorativa, combinata con la mancanza di supporto e di

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16343

riconoscimento, condurranno a un aumento dei casi di esaurimento professionale. Sembra chiaro, da questo punto di vista, ai partecipanti del Future Lab che il burnout sia un “problema professionale” dovuto prevalentemente a fattori strutturali e organizzativi, non un problema del singolo professionista, o addirittura una “colpa” causata da incapacità o scarso impegno (Maslach & Leiter, 2013). Emergerà così un futuro in cui la competenza di prendersi cura degli altri sarà compromessa dalla propria incapacità di prendersi cura di sé stessi.

3.2 Utopia

Nel 2040, l'immaginario utopico degli educatori prefigura un contesto di lavoro profondamente trasformato e arricchito, dove la loro presenza sarà essenziale e diffusa in vari ambiti. “Dappertutto” è la parola chiave per descrivere il futuro luogo di lavoro degli educatori, che saranno integrati in ambienti diversificati e in continua evoluzione. Gli educatori saranno figure presenti in ogni angolo della comunità, contribuendo a tessere una rete di supporto e crescita che attraverserà ogni aspetto della vita quotidiana. La rete, appunto, sarà il concetto fondamentale per il lavoro degli educatori, non solo in termini di connessioni digitali ma anche di relazioni umane e professionali: promuovere reti organizzative e di sostegno è uno degli strumenti privilegiati del lavoro educativo. Ma affinché non si riduca a semplici occasioni assembleari, il lavoro di rete deve configurarsi come intervento sulle organizzazioni. In questa prospettiva, più precisamente, significa “analizzare le organizzazioni nelle loro variabili strutturali e funzionali e nelle loro variabili psicodinamiche e ambientali” al fine di attivare trasformazioni e sinergie (Lavano & Novara, 2012, p. 219). Il lavoro di rete, in altri termini, “presuppone un modo cognitivamente più complesso di considerare sia il lavoro sociale sia la natura dei problemi sociali” (Folgheraiter, 1994, p. 30): questa complessa sfida è riconosciuta come non priva di difficoltà e criticità dagli educatori che hanno partecipato al Future Lab. Gli spazi fisici in cui gli educatori opereranno saranno vari e stimolanti. La natura, ad esempio, diventerà un ambiente privilegiato per l'intervento educativo, favorendo una crescita dei ragazzi e degli adulti integrata e sostenibile. Accanto agli spazi fisici, gli educatori lavoreranno anche in spazi immateriali, caratterizzati da una maggiore collaborazione e supervisione. Le équipes multidisciplinari diventeranno la norma, con professionisti di diversi settori che lavoreranno insieme per affrontare le sfide educative e sociali, con specifiche competenze nel decision making interprofessionale (Bertotti, 2016). La supervisione sarà uno strumento fondamentale per garantire la qualità e l'efficacia degli interventi educativi, offrendo agli educatori il supporto necessario per affrontare situazioni complesse e migliorare continuamente le loro pratiche (Oggioni, 2013). In questa prospettiva la supervisione si configura come una pratica volta a sostenere il lavoro degli educatori, fronteggiare le sfide professionali e prevenire il rischio di burnout (Olivieri, 2024). In questo contesto utopico, quindi, gli educatori non saranno più figure isolate, ma parte di una rete vasta e interconnessa di professionisti e volontari che lavorano insieme per il benessere delle persone e delle comunità. Nel 2040, l'immaginario utopico degli educatori prefigura un modo di lavorare radicalmente diverso, centrato sulla collaborazione e sulla qualità delle relazioni umane. “Lavorare in gruppo e con i gruppi” sarà la norma, con un forte focus sulla costruzione di relazioni significative e sulla collaborazione tra professionisti e destinatari dei servizi. Il gruppo in questa prospettiva non è visto come un dato di fatto, o una realtà immutabile, ma come un fenomeno che si forma e acquisisce modalità di funzionamento specifiche in base ai contesti pratici in cui si sviluppa e per cui si manifesta (Venza, 2007). Gli educatori lavoreranno in team multidisciplinari, sviluppando progetti continuativi che

supereranno la logica frammentaria e temporanea dei progetti a breve termine. Questo approccio permetterà di creare un tessuto educativo più stabile e coerente, in grado di rispondere alle esigenze delle comunità con interventi a lungo termine e sostenibili.

Uno degli obiettivi principali sarà quello di “lavorare meno”, non in termini di impegno ma di riduzione delle attività burocratiche e amministrative che spesso sottraggono tempo ed energie alla “vera” missione educativa sul campo. I “fogli firme” e le altre pratiche burocratiche saranno semplificati o eliminati, consentendo agli educatori di concentrarsi maggiormente sulle interazioni dirette e sul lavoro di gruppo. Questo alleggerimento amministrativo sarà reso possibile grazie all'adozione di tecnologie avanzate e processi digitali che ridurranno la necessità di documentazione cartacea e di procedure complesse. In questo modo avranno “più tempo per avere tempo”, con la possibilità di lavorare a un ritmo più lento e con meno pressioni, permettendo loro di dedicarsi non solo ai loro compiti professionali, ma anche a coltivare le relazioni personali e il benessere psicofisico. Il futuro per gli educatori sarà caratterizzato da un elevato livello di benessere e riconoscimento sociale, godranno di un ambiente lavorativo in grado di valorizzare il loro ruolo, assicurando un'adeguata remunerazione che riflette l'importanza delle loro competenze e il valore del loro contributo alla società. Lo stipendio sarà finalmente in linea con la responsabilità e l'impegno richiesto, fornendo una stabilità economica che consentirà agli educatori di concentrarsi appieno sulla loro missione educativa senza la preoccupazione di dover cercare lavori supplementari per sostenersi. La formazione continua sarà una pietra angolare del benessere degli educatori, permettendo loro di aggiornare costantemente le proprie competenze e di crescere sia a livello professionale che personale. Questo impegno per la formazione sarà accompagnato da una chiara condivisione della visione e degli obiettivi comuni, creando un senso di comunità e direzione che ridurrà l'incertezza e favorirà un lavoro più coeso e motivato.

In sintesi, le visioni utopiche delineate dagli educatori per il 2040 evidenziano un desiderio profondo di riqualificazione e valorizzazione professionale. Prospettano un futuro orientato al benessere, caratterizzato da una retribuzione congrua, opportunità di formazione continua e una visione educativa condivisa che promuova l'unità d'intenti. Immagmano una condizione lavorativa meno frenetica, che permetta tempi distesi per la riflessione e la crescita, sia a livello professionale che personale. Questi ideali riflettono una forte volontà di superare le attuali criticità e di costruire un futuro educativo più soddisfacente e appagante.

3.3 Transizione

Al termine di un percorso che trae le mosse dalle tinte fosche del paesaggio distopico e rilancia aspettative proiettandosi nell'utopia, la fase, di per sé più complessa, è rappresentata dal momento di transizione: con uno sguardo temporale di medio-raggio (3 anni), in che modo è possibile orientarsi verso l'utopia, provando a scongiurare la “scomparsa degli educatori”? Che fare?

Un primo passo che appare fondamentale al gruppo consiste nel ripensare le logiche di valutazione del lavoro educativo. Attualmente, queste sono spesso dominate da un approccio aziendalista che mira a ridurre i costi piuttosto che a valorizzare l'impatto sociale ed educativo del lavoro svolto. La proposta è dunque quella di spostare l'attenzione verso una valutazione che consideri il valore intrinseco delle attività educative e il loro contributo alla comunità. Così concepita, essa diviene uno strumento essenziale all'interno di un processo decisionale e politico volto a promuovere l'autonomia delle persone. Non si tratta di un atto conclusivo volto a convalidare un'azione, bensì di un processo

continuo che affianca e sollecita riflessione in comune (Serbati, 2020; Crisafulli, 2018). Questo richiede l'inclusione di valutazioni qualitative che prendano in considerazione il benessere psicologico e sociale degli educandi, nonché il contributo degli educatori alla creazione di una società più coesa e resiliente.

Un altro aspetto cruciale della transizione riguarda la riorganizzazione del sistema educativo per promuovere un maggior grado di autonomia tra gli educatori e una diminuzione delle gerarchie rigide. Questo cambiamento mira a instaurare rapporti più orizzontali tra i diversi attori del sistema educativo, come educatori, insegnanti, psicologi e assistenti sociali, favorendo la collaborazione e lo scambio di competenze. La visione è quella di un sistema dove le diverse professionalità possano lavorare insieme in modo sinergico, senza che una figura eserciti un controllo eccessivo sulle altre, ma dove ciascuno contribuisca in modo equo al processo educativo. In questa direzione si muove un'altra suggestione: promuovere programmi di formazione che non solo aggiornino le competenze tecniche e professionali degli educatori, ma sostengano anche il loro benessere e la crescita personale. In questo processo, la collaborazione con le università può giocare un ruolo chiave: non solo in qualità di "dispenser della formazione", ma soprattutto come partner nella ricerca e nella promozione di abiti riflessivi in grado di sostenere lo sviluppo di nuove metodologie educative. Questa necessità potrebbe includere esperienze residenziali intensive di due o tre giorni, dove gli educatori possano approfondire tematiche specifiche e sviluppare un senso di appartenenza a una comunità professionale coesa. Per supportare questa transizione, è fondamentale creare luoghi fisici e simbolici che fungano da punti di riferimento per gli educatori. Questi luoghi, che possono essere chiamati "presidi" o "porti sicuri", servono come spazi dove gli educatori possano incontrarsi, condividere esperienze e sviluppare progetti comuni. La creazione di tali spazi non solo faciliterebbe la collaborazione, ma aiuterebbe anche a costruire una rete di supporto reciproco che può contribuire a migliorare la qualità della vita professionale degli educatori. Si tratta, in altri termini, di costruire opportunità per sviluppare comunità di pratiche di educatori e tra professionisti differenti (Wenger, 2006).

Un altro elemento chiave della fase di transizione è la promozione di una progettazione condivisa tra i diversi attori del territorio (Martini & Torti, 2003; Mannarini, 2004; Bason 2014). Questo approccio implica la creazione di reti di cooperazione tra enti locali, istituzioni educative e altre organizzazioni che operano nel settore educativo. La progettazione condivisa consente di sviluppare interventi integrati che rispondano in modo più efficace alle esigenze delle comunità locali.

Non ultimo, emerge la necessità di una sensibilizzazione del pubblico sul ruolo cruciale degli educatori nella società che ne faciliti un riconoscimento formale e sostanziale. È in questa prospettiva che i partecipanti propongono l'ideazione di eventi pubblici o azioni comunicative specifiche in grado di evidenziare la presenza e il ruolo degli educatori nei contesti territoriali, valorizzandone la professionalità.

Queste appena riportate e altre raccolte nell'ultimo incontro possono configurarsi certamente come "modeste proposte", prive del tono satirico e tagliente di Jonathan Swift, nel tentativo di realizzare piccoli passi in avanti verso la realizzazione dell'utopia tracciata nel secondo incontro. I cambiamenti da realizzare, come si è visto, riguardano indubbiamente aspetti economici, organizzativi e sociali. Per raggiungerli, il gruppo che ha sperimentato la ricerca-azione ha riconosciuto di dover allargare la platea della consapevolezza, sia a livello locale sia instaurando reti di condivisione e coordinamento con quanti in altri territori stanno riflettendo e avanzando proposte sulle medesime problematiche. Contemporaneamente sono in stesura alcuni documenti di sintesi del percorso, contenenti "modeste

proposte”, da presentare ai datori di lavoro (per lo più cooperative sociali), agli enti gestori dei servizi sociali (in Piemonte Consorzi socioassistenziali) e agli altri enti finanziatori di progettualità specifiche (in primis le Fondazione di origine bancaria). Si tratta indubbiamente di “modeste proposte”, ma nella convinzione che “anche il più piccolo atto nelle circostanze più limitate ha in sé il germe della stessa illimitatezza, perché un solo atto, e qualche volta una sola parola, basta a mutare ogni costellazione di atti e parole” (Arendt, 1988, p. 139).

4. Conclusioni

Nella cornice delle finalità individuate nella presente ricerca-azione, accogliere le fatiche degli educatori e contemporaneamente offrire loro un’occasione di confronto trasformativo, la ricerca offre alcuni spunti di riflessione interessanti. Se la questione del riconoscimento pubblico del lavoro educativo, che passa anche attraverso una sua valorizzazione economica, rappresenta un aspetto “di sistema” che ci pare ineludibile, l’accelerazione e la frammentarietà a cui esso è esposto sembrano in effetti rappresentare un motivo di frustrazione e disaffezione: non a caso, sono questi temi ricorrenti in tutte le fasi dei Future Lab analizzate. Non potrebbe essere altrimenti, dal momento che si tratta di professionisti che nei tempi della relazione e della progettazione, necessariamente distesi, trovano alcuni dei cardini della propria professionalità (Milani, 2020). Tra i partecipanti al Future Lab è questa una fatica che coinvolge soprattutto le giovani generazioni di educatori. Nelle visioni distopiche del futuro, infatti, si esprime una spiccata differenza generazionale che da un lato rispecchia certamente una tendenza generale tra i giovani: focalizzarsi più facilmente sulle negatività e sugli ostacoli immediati piuttosto che sulle potenzialità di un futuro migliore; dall’altro esprime anche una maggiore difficoltà a esercitare attrito sulla realtà nell’epoca del “futuro minaccia” (Benasayag & Schmitt, 2006) e della fine delle grandi narrazioni. Gli educatori più giovani vedono chiaramente i problemi attuali, spesso amplificati dalle narrazioni pubbliche, letterarie e filmiche che tendono verso il distopico, venendone però assorbiti. Per contro, gli educatori più esperti, pur non negando le asprezze del reale, riescono tuttavia a intravedere possibilità di trasformazione e miglioramento, dimostrando di essere maggiormente equipaggiati nell’affrontare il disincanto. Per altro, più che un vero e proprio “dato generazionale”, occorre osservare quanto l’epoca contemporanea sia dominata da immaginari sociali che privilegiano scenari distopici e de-politicizzati rispetto a visioni utopiche (Claeys, 2017). Proprio perché gli immaginari sociali sono “le macromappature dello spazio sociale e politico attraverso le quali percepiamo, giudichiamo e agiamo nel mondo, questa modalità di comprensione profonda fornisce i parametri più generali all’interno dei quali le persone immaginano la loro esistenza comunitaria” (Steger, 2008, p. 6), risulta allora decisivo provare a lavorare sulla costruzione di immaginari professionali condivisi e utopici, facendo dialogare insieme giovani ed esperti, per contrastare quel sentimento di isolamento che ciascun educatore sperimenta individualmente. Non è casuale, da questo punto di vista, che tra le risposte avanzate nella fase di transizione, il “bisogno di una comunità professionale”, espresso ad esempio con la proposta di progettare momenti residenziali, incontri un’approvazione trasversale. Questa risposta può apparire piuttosto semplicistica rispetto al grande tema dell’“emergenza educatori”: la celebre montagna che partorisce il topo. Eppure, come osserva Jungk, le persone risultano facilmente attaccate alla realtà percepita rispetto alla quale sono in grado di avanzare critiche ma raramente riescono a individuare soluzioni innovative e ancor meno alternative percorribili, ovvero parzialmente realizzabili per un essere umano (Jungk, 1977): è piuttosto normale, quindi, riscontrare una certa fatica nell’elaborare

possibili strategie d'azione in fase di transizione. Eppure, pur nella molecolarità della proposta, è possibile intravedere un inizio: come ricorda infatti Hannah Arendt, “per quanto le cose di questo mondo ci colpiscono intensamente, per quanto profondamente esse possano emozionarci e stimolarci, esse non diventano umane per noi se non nel momento in cui possiamo discuterne con i nostri simili” (Arendt, 2019, p. 71). Infatti, se le problematiche emerse negli incontri e le proposte di soluzione/intervento non sorprendono ed erano in qualche misura prevedibili, l'aspetto interessante risiede proprio nel processo (i tre lunghi incontri realizzati con la metodologia del Future Lab e la realizzazione dei documenti programmatici condivisi). Un processo che ha sostenuto la costruzione di un'identità professionale nella misura in cui ha nutrito la ricerca di senso dell'azione lavorativa degli educatori e ha favorito la capacità di immaginare il futuro di una professione che oggi appare in profonda crisi. Questo processo, proprio perché ha permesso di condividere e discutere emozioni, problematiche, criticità, visioni prospettiche, speranze e strategie di azione, ha permesso di renderle, arendtamente, umane.

Riferimenti bibliografici:

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and terms of recognition. In V. Rao, & M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: Et.al. edizioni.
- Appadurai, A. (2013). *The Future as Cultural Fact*. London: Verso.
- Arendt, H. (1988). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (2019). *L'umanità in tempi bui*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologie della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bason, C. (2014). *Design for Policy*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2006). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertotti, T. (2016). *Decidere nel servizio sociale*. Roma: Carocci.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cellentani, O. (2021). *Manuale di metodologia per il servizio sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Claeys, G. (2017). *Dystopia: A Natural History. A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. (2021). *How to quit your job in the great post-pandemic resignation boom*. Manhattan: Bloomberg Businessweek.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- Crisafulli, F. (2018) (a cura di). *La valutazione nel lavoro dell'educatore professionale. Modelli e strumenti di un'attività chiave nei contesti socio sanitari*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Euricse (2024). *Lavorare in cooperativa oggi. La voce dei nuovi professionisti della cura e il turnover nelle imprese sociali*. Euricse Research Report, n. 35. Trento: Euricse.
- Fisher, M. (2022). *Capitalist realism: Is there no alternative?*. Winchester: John Hunt Publishing.
- Folgheraiter, F. (1994). *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Han, B.C. (2009). *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*. Milano: Vita e Pensiero.

- Hill, R., & Jones, J. (2021). *Great Resignation*. St. Paul, MI: Lone Rock Publishing.
- Iori, V. (2018) (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jungk, R. (1977). *The everyman project: Reasources for humane future*. New York: Liveright.
- Jungk, R., & Müller, N. (1987). *Future Workshops: How to create desirable futures*. London: Institute of Social Inventions.
- Lavanco, G., & Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Le Boterf, G. (2002). *Developper la competence des professionnels*. Paris: Edition d'Organisation.
- Mannarini, T. (2004). *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*. Milano: Franco Angeli.
- Martini, E.R., & Torti, A. (2003). *Fare lavoro di comunità. Riferimenti teorici e strumenti operativi*. Roma: Carocci.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2013). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.
- Milani, L. (2023). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Bari: Progedit.
- Milani, L., (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Morcelliana.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Olivieri, F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Roma: Carocci.
- Pandolfi, L. (2023). Promuovere le capacità di self-care in nuclei familiari vulnerabili: un'indagine sul ruolo e sulle metodologie d'intervento dell'educatore domiciliare e scolastico. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5/1, 175-185.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre corte.
- Pellegrino, V. (2020). *Futuri testardi. La ricerca sociale per l'elaborazione del «dopo-sviluppo»*. Verona: Ombre corte.
- ISTAT 2023, *Bes 2022. Il benessere equo e sostenibile in Italia*, ISTAT.
- Riva, M. G. (2020). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: goWare & Guerini Associati.
- Rosa, H. (2013). *Social Accelaration: A New Theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- Rosa, H. (2014). *Alienazione e accelerazione*. Torino: Einaudi.
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini Scientifica.
- Steger, M.B. (2008). *The rise of the global imaginary: Political ideologies from the French revolution to the global war on terror*. Oxford: Oxford University Press.
- Venza, G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Williams, A., & Srnicek, N. (2013). *Manifesto accelerazionista*. Roma-Bari: Laterza.