

---

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Crisi della professione educativa: il reverse mentoring come risorsa per le comunità**

## **Crisis in the Educational Profession: Reverse Mentoring as a Resource for residential cares for children and youth**

Andrea Pintus, Università degli Studi di Parma.

Stefano Ascari, Università degli Studi di Parma.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo esamina le crescenti difficoltà dei servizi socio-educativi nel reclutare e trattenere gli educatori. La carenza di personale appare legata a due dinamiche complementari: l'uscita dalla professione da parte degli operatori più esperti e la scarsa permanenza dei nuovi assunti, spesso disorientati da ruoli complessi, scarso riconoscimento professionale e condizioni lavorative poco sostenibili. Focalizzandosi sulle comunità residenziali per minorenni, il testo propone di agire sul sistema organizzativo interno, potenziando formazione continua, supervisione e qualità del clima professionale. La promozione di comunità di pratica intergenerazionali può favorire l'integrazione tra esperienza e innovazione, migliorando la qualità del lavoro educativo e la capacità dei servizi di garantire continuità e stabilità del personale.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The paper examines the growing difficulties faced by social-educational services in recruiting and retaining educators. The shortage appears to stem from two complementary dynamics: experienced professionals leaving the field and new hires struggling to remain, often overwhelmed by complex roles, limited professional recognition and unsustainable working conditions. Focusing on residential care for children and youth, the text argues for targeted action on internal organisational structures, strengthening continuing training, supervision and the overall professional climate. Promoting intergenerational communities of practice can foster integration between experience and innovation, thereby enhancing the quality of educational work and improving the services' ability to ensure continuity and staff stability.

---

### **La crisi della professione educativa**

L'ambito professionale di chi si occupa di educazione non si configura come omogeneo, ma appare piuttosto come un "quadro frastagliato e complesso", popolato, cioè, da figure con ruoli e funzioni differenti, spesso confuse tra loro (Corbucci, Salerni & Stanzione, 2021, p. 259).

Uno degli esiti di tale confusione è la non sempre chiara collocazione degli educatori all'interno *dei* o in relazione *con i* servizi e una loro parziale visibilità sociale rispetto ad altre professionalità "confinanti" (insegnante, assistente sociale, psicologo) (Ricchiardi et al., 2021).

Come ha ben sottolineato Fasan (2021, p. 134), se non totalmente invisibili, gli educatori sono spesso percepiti come residuali, descritti per ciò che non sono, piuttosto che per una loro specificità positiva: “lavorano nei servizi socioassistenziali ma *non sono* assistenti sociali; si occupano di *counseling*, lavorano con il singolo, ma il loro lavoro *non è* psicologico-riabilitativo; operano nei contesti extrascolastici di supporto all’apprendimento perché *non sono* insegnanti”.

Come si sa, l’identità di ognuno è fortemente plasmata dal riconoscimento altrui, per cui una persona, o il gruppo o la categoria sociale a cui appartiene, può subire un danno reale se le persone o la società che lo circondano, le rimandano un’immagine di sé sminuente o limitante. In quest’ottica, la costruzione dell’identità professionale è ampiamente riconosciuta come un processo fondamentale per la transizione dall’università al lavoro, tant’è che ha assunto una grande rilevanza nella ridefinizione dei curricula universitari, compresi quelli per le professioni educative (Del Gobbo & Boffo, 2021).

Il mancato riconoscimento professionale e sociale a cui si è fatto riferimento, che a tratti assume la forma della vera e propria misconoscenza, si presta, quindi, come una delle chiavi interpretative dell’attuale crisi della vocazione o disponibilità a svolgere il lavoro di educare (Tartaglione, 2024), che si sta registrando con un allarmismo crescente nell’ambito del terzo settore e dei servizi socio-educativi. A testimonianza dell’entità del fenomeno, è possibile recuperare le parole con le quali si apriva il documento introduttivo all’Agorà delle educatrici e degli educatori “La dignità del lavoro educativo. Come rilanciare il valore della professione educativa” promossa nel 2023 dalla rivista Animazione Sociale: “È in atto un abbandono della professione da parte di educatori ed educatrici. Qualcuno lo definisce ‘esodo’, altri ‘fuga’, altri ancora ‘defezione’. Fatto sta che sta diventando sempre più difficile trovare personale educativo per i molteplici servizi che prevedono questa figura professionale”.

### **Il valore sociale dell’educatore**

La percezione del valore sociale delle professioni educative ed il loro conseguente riconoscimento sono il nodo critico da cui partire per sciogliere questa emergenza (Premoli, 2024); al netto dell’importanza della questione retributiva, tuttavia, non può essere trascurata anche la componente culturale e socio-economica che contraddistingue il nostro paese. L’Italia si caratterizza da sempre, infatti, per la tendenza a rispondere al bisogno di assistenza e cura attraverso le risorse interne alle famiglie. A questo è corrisposto il conseguente disincentivo, non solo implicito, alla professionalizzazione del lavoro socio-educativo. Forte è poi la disomogeneità territoriale, in termini sia di risorse, che di cultura dei servizi (Martinelli, 2019, p. 50). In questo senso, anche la Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (L. 328 del 2000) non ha avuto una risposta univoca, ma è stata interpretata ed applicata concretamente in modo molto differente nelle diverse regioni italiane (Calaprice, 2016).

L’accesso ai servizi, in termini sia quantitativi che qualitativi, presenta così forti discriminazioni su base locale. In modo particolare, le disuguaglianze perduranti nell’offerta di servizi sociali tra regioni hanno determinato un sostanziale “regime di

cittadinanza differenziato”, per cui, ad esempio (Martinelli, 2019, p. 69): “La madre di un bambino fra 0 e 36 mesi di età che lavori o voglia lavorare ha accesso nel Mezzogiorno a meno di un terzo dei posti in asili nido pubblici disponibili nel Centro-Nord. Un anziano residente nel Sud ha accesso a meno della metà dei posti letto in strutture residenziali socio-assistenziali o socio-sanitarie pubbliche del Centro-Nord, e usufruisce di assistenza domiciliare integrata in misura di poco superiore alla metà del Centro-Nord”.

## **Il divenire di una professione**

Al proliferare differenziato dei servizi si è andata specificando, sempre su base locale, anche la formazione dei loro professionisti. In questa cornice, è utile ricordare di quanto recente sia il pieno riconoscimento formale su base nazionale della figura dell’educatore che opera nei contesti socio-educativi e, quindi, della sua formazione. È, infatti, solo con quella che viene ricordata come legge Iori – in verità una serie di commi (594-601) iscritti nell’art. 1 della Legge n° 205 del 27 dicembre 2017 – che, di fatto, è stata definito il profilo professionale di questo tipo di educatore. In questi commi, l’educatore professionale socio-pedagogico (distinto da quello socio-sanitario) è riconosciuto, tuttavia, ancora in modo molto ampio e generico, come quel professionista che opera “in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale”, prioritariamente nell’ambito educativo e formativo, ma anche in ambiti affini.

Successivamente, il comma 517 della Legge di Stabilità contenuta nella Legge di Bilancio 2019 (Legge n. 145/2018) ha previsto la possibilità per l’educatore professionale socio-pedagogico di operare anche nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute, limitatamente, però, agli aspetti di natura socio-educativa.

Fino a questi passaggi normativi, il solo profilo formalmente riconosciuto come educatore professionale era quello dell’educatore professionale socio-sanitario, definito dal Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, come l’“operatore sociale e sanitario che, in possesso della laurea abilitante nella classe L-SNT/2, attua specifici progetti educativi e riabilitativi nell’ambito di un progetto terapeutico elaborato da un’équipe multidisciplinare”.

È stata, quindi, accentuata la distinzione tra il profilo professionale dell’educatore socio-sanitario e socio-pedagogico, definendo specifici percorsi formativi d’istruzione terziaria per ciascuno (classe di laurea L-19 in un caso e L/SNT2 nell’altro). La ricettività potenziale dei due profili risulta, tuttavia, disomogenea, e per certi versi discriminante, almeno per ciò che concerne il settore pubblico, dove i primi possono essere occupati senza distinzione di ambito, mentre ai secondi è precluso il campo sanitario e sociosanitario.

All’interno della classe di laurea L-19, è stata successivamente operata una ulteriore distinzione, identificando indirizzi formativi specifici e sbocchi professionali separati per l’educatore per l’infanzia e l’educatore socio-pedagogico (cfr. Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, art. 14). Questa distinzione, pur essendo mossa dall’intenzione di ulteriore professionalizzazione della figura dell’educatore, non è esente da critiche. A titolo di esempio, si segnala l’impossibilità per gli educatori formati nel curriculum socio-

pedagogico ad accedere a percorsi concorsuali nel campo dei servizi per l'infanzia, ma non viceversa.

Questa recente, ed ancora incompiuta, definizione dei profili professionali influenza in modo evidente i criteri di reclutamento e le aspettative di ruolo degli educatori, che rimangono sospesi tra incertezza identitaria ed ambiguità operative.

### La ridefinizione dello spazio di azione dell'educatore

In questo quadro di riconoscimento sociale fragile e di collocazione professionale incerta, il recente *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2024–2026* adottato con Decreto interministeriale del 2 aprile 2025 (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2025), sembra ridefinire le coordinate dello spazio di azione dell'educatore professionale socio-pedagogico, distinguendo con maggiore nettezza la prospettiva socio-pedagogica, orientata alla promozione, capacitazione e sviluppo delle autonomie, rispetto a quella socio-sanitaria, indirizzata prevalentemente alla riabilitazione e al recupero funzionale.

Il Piano valorizza, infatti, con particolare insistenza il ruolo delle équipes multiprofessionali, come principale cardine dell'architettura delineata, richiamando l'esigenza di risposte integrate ai bisogni delle persone tra le diverse professionalità in campo. La figura dell'educatore, all'interno di queste équipes, è descritta non più come attore subordinato a cui delegare talune prestazioni, ma come professionista tra gli altri, dotato di competenze proprie nella lettura delle situazioni, nel sostegno alle capacità e nell'accompagnamento dei percorsi di autonomia:

Un approccio multidisciplinare risulta necessario per poter rispondere ai bisogni complessi delle persone, da realizzarsi con il lavoro svolto dall'intera équipe multidisciplinare, costituita da professionisti con le competenze necessarie ad inquadrare i bisogni della persona e del nucleo familiare ed intraprendere un percorso di superamento delle diverse condizioni di bisogno: assistente sociale, educatore professionale, psicologo e altre figure di riferimento. (*ivi* p.7)

(...) Le équipes multidisciplinari devono sempre prevedere la presenza dell'Assistente sociale del Comune di competenza della persona o del nucleo beneficiario, affiancato da altre figure professionali interne, quali l'educatore e lo psicologo, nonché da uno o più referenti delle altre Istituzioni competenti (*ivi* p. 46)

L'azione dell'educatore socio-pedagogico si radica nella capacità di cogliere i bisogni educativi delle persone, bisogni spesso poco visibili, ma decisivi per la qualità della loro vita, così come della coesione e partecipazione sociale ad una comunità.

La rappresentazione emergente è quella di un educatore, che, forte della propria competenza nel lavorare con le risorse delle persone e nel costruire percorsi di cambiamento nel contesto dei servizi sociali, educativi e territoriali, è figura strategica per la progettazione e realizzazioni di un ampio spettro di azioni, dall'autonomia dei giovani ai percorsi formativi verso il lavoro, dalle misure di sostegno alla genitorialità, dagli interventi con persone migranti in condizione di vulnerabilità, dalle azioni di prevenzione al lavoro di comunità.

Nel concreto dei servizi, questa prospettiva implica una domanda organizzativa precisa: quali dispositivi (formativi, di supervisione, di coordinamento) permettono all'educatore di agire davvero come professionista socio-pedagogico e non come figura residuale o tappabuchi? E, inoltre, quali strategie organizzative possono far convivere e valorizzare tutte queste differenti anime del lavoro educativo?

### **I servizi residenziali per minorenni**

Quanto discusso fin qui – crisi di riconoscimento sociale e ridefinizione dello spazio d'azione dell'educatore – si offre come un inquadramento generale delle professioni educative, indipendente, cioè, dallo specifico ambito in cui gli educatori si trovano ad operare. Guardando, tuttavia, ad alcuni casi particolari, come quello dei servizi residenziali per minorenni (da qui, comunità), è possibile riconoscere in modo vivido quanto tale crisi si realizzi tanto a livello organizzativo (reclutamento, permanenza, continuità educativa) quanto esistenziale (impoverimento del lavoro socio-pedagogico).

La carenza di educatori, in primis, assume in questo tipo di servizi, una forma particolarmente acuta. Le difficoltà di reperimento del personale non trovano riscontro soltanto nei contributi pedagogici o normativi (Observatories Diritti, 2022; Animazione sociale, 2023), ma emergono nella stampa e nei report delle associazioni di settore (Feder.Ped, 2022).

La questione del mancato riconoscimento sociale assume in questo caso una doppia valenza: gli educatori di comunità, infatti, rilevano, da un lato la scarsa visibilità del lavoro quotidiano in sé e per sé; dall'altro, la presenza di narrazioni pubbliche polarizzate sul tema dell'allontanamento dei minorenni, hanno ricadute sensibili sulla reputazione del servizio e, quindi, sull'attrattività professionale.

Dopo aver introdotto il problema da un punto di vista generale, riepiloghiamo qui di seguito il quadro declinandolo nella specificità delle comunità, per meglio capire quali tratti possono assumere nel concreto, tanto le criticità sistemiche, quanto le possibili strategie di contrasto alla dispersione del personale educativo.

#### *Perché non si trovano educatori per le comunità?*

Le risposte che più frequentemente emergono nelle narrazioni degli operatori (Ascari, Rossi & Vitriani, 2025) e nella letteratura, convergono su alcuni temi ricorrenti. In primo luogo, viene richiamato il divario fra formazione universitaria e concreta realtà operativa, percepita come scarsamente rappresentata nei percorsi accademici. A questo si somma l'immagine negativa delle comunità proposta da una parte della stampa, più incline a enfatizzare criticità e conflitti che i ragazzi ospiti portano sul territorio, che non complessità e valore del lavoro svolto. Contribuisce in questo senso anche la diffidenza verso i processi di allontanamento dei minorenni, troppo spesso descritti con espressioni ancorate all'idea del "rubare i bambini alle famiglie" (Codeluppi, 2023). Ulteriori ostacoli riguardano aspetti materiali o motivazionali: la bassa retribuzione, la richiesta di assumere compiti domestici percepiti come non qualificanti, – pulizie, cucina, acquisti alimentari – percepiti come dirty work sventanti (Rabelo, 2019), oppure intesi, insieme agli altri compiti

non educativi – come la documentazione burocratica – come ostacolanti il lavoro di relazione, incoerenti con i valori che lo ispirano e causa di insoddisfazione (Sergi, 2025).

Infine, sono spesso citati lo scarto generazionale, che crea distanze culturali in merito alle motivazioni alla base della scelta lavorativa, mossa da vocazione politica o confessionale prima, professionale ora, e l'apparente crisi dell'impegno personale e sociale verso l'altro (Pozzoli & Pasquinelli, 2022).

In effetti, questi elementi concorrono indubbiamente nel rendere poco attrattivo il lavoro in comunità. Tuttavia, troviamo importante sottolineare come la difficoltà di trovare nuovi educatori rischi di diventare un problema secondario rispetto a ciò che appare ancora più rilevante: come trattenere gli educatori che già vi lavorano.

La seconda domanda nasce, infatti, da una osservazione che appare tanto banale quanto centrale: alle comunità servirebbero meno educatori, se quelli che ci sono non scegliessero di andarsene.

### *Perché gli educatori non rimangono a lavorare in comunità?*

Le ragioni della scarsa permanenza degli educatori, ampiamente documentate dalla letteratura (Premoli, 2024), compongono un quadro articolato.

In primo luogo, il lavoro di comunità è usurante sul piano emotivo e organizzativo, unisce la complessità della relazione con bambini e adolescenti fragili e traumatizzati, nonché, spesso, conflittuali, con lo stress di un lavoro che deve coprire le 24 ore e i 7 giorni su 7, quindi con turnazioni notturne e festive, con conseguente commistione di vita privata e lavorativa.

L'educatore vive poche possibilità di progressioni di carriera, nella maggior parte dei casi rimanere in comunità significa svolgere lo stesso tipo di mansioni per anni, con scarse possibilità di evoluzione di ruolo.

I contratti di lavoro e la retribuzione risultano insufficienti rispetto all'investimento sulla professionalizzazione richiesto, alle ricadute sociali del lavoro svolto, nonché con il difficile bilanciamento con la vita personale.

Infine, la letteratura segnala con insistenza le difficoltà legate alla formazione (Bastianoni & Taurino, 2009): risorse limitate, tempi ridotti, continue emergenze e turnazioni che ostacolano la partecipazione ai momenti formativi conducono a una generale tendenza a ridurre l'aggiornamento professionale alla sola formazione tecnica obbligatoria (primo soccorso, antincendio, ecc.) e a considerare la supervisione, strumento fondamentale per la manutenzione emotivo-psicologica degli educatori, come unico strumento per assolvere alla funzione formativa (Puliatti, 2014).

### *Come trattenere gli educatori*

Se da un lato, le comunità possono evidentemente poco sui fattori che incidono sull'attrattività della professione, è possibile, altresì, guardare a come trattenere gli educatori che ci sono. Per fare ciò, è possibile tradurre nel contesto dei servizi socio-educativi dove operano gli educatori, quelle che sono indicate come le più efficaci strategie per migliorare l'*employee retention*, cioè la trattenuta degli occupati, ovvero creando un clima lavorativo che promuova benessere, soddisfazione e riconoscimento (OECD, 2021).



Strategico in tal senso risulta agire sulla sostenibilità emotiva, ovvero porre le basi per un accompagnamento costante centrato sulla manutenzione emotivo-psicologica dei professionisti, sull'attenzione a relazioni d'aiuto e dinamiche di sostegno reciproco all'interno dell'équipe di lavoro, sulla promozione della riflessività, del senso di appartenenza e della mission lavorativa.

Altrettanto dirimente è prestare molta attenzione alla definizione della propria cultura organizzativa, lavorare per costituirsi comunità di pratica, nella quale sia vivo lo scambio fra competenze e punti di vista; costruire percorsi di crescita professionale e responsabilizzazione interna; praticare trasparenza e condivisione di obiettivi, strategie e risorse. Agire una leadership condivisa, che riconosca competenze, peculiarità e potenzialità di ognuno e sappia coinvolgere gli educatori nelle decisioni strategiche.

Si conferma cruciale, infine, il tema della formazione, sia in ingresso sia in itinere, tramite l'affiancamento a colleghi esperti ed incontri di équipe frequenti e regolari, così come con professionisti esterni che aiutino ad osservare le proprie pratiche per confermarle o modificarle.

### **Ribaltare i ruoli nella formazione**

Uno dei principali riferimenti didattici per la formazione dei neoassunti è il metodo dell'apprendistato, una forma tradizionale di trasmissione del sapere, basata su osservazione, imitazione, partecipazione e responsabilità progressive col procedere dell'esperienza. Per secoli questo è stato il principale modello formativo per l'apprendimento dei mestieri (Goldthwaite, 2009), ma è nel Novecento che la pedagogia dell'esperienza ne riscopre la portata educativa, sottolineandone le caratteristiche situazionali e socio-sistemiche, fino a che Leave e Wenger (1991) lo assumono come caso paradigmatico per sviluppare il costrutto di comunità di pratica. A tutt'oggi, l'apprendimento per apprendistato è un perno centrale del processo formativo dei nuovi operatori di molti settori, un modello formativo attivo, capace di integrare conoscenza tacita, partecipazione graduale e costruzione di una identità professionale rispettosa dei contesti lavorativi.

Declinazione più dinamica e contemporanea dell'apprendistato è la strategia didattica del mentoring (Kram, 1985), in cui un collega di pari livello, ma con maggior esperienza, accompagna l'ingresso del "nuovo arrivato" e, tramite una relazione privilegiata rispetto al più ampio supporto d'équipe, mostra procedure e consuetudine del contesto lavorativo. All'interno della formazione degli educatori, il tirocinio universitario si muove su questi stessi binari: il tirocinante osserva, lavora e acquisisce via via responsabilità, accompagnato dalla fondamentale figura del tutor aziendale (Bertoli, 2022), che attraverso la funzione di mentore insegna cosa fare, come farlo, come "essere" all'interno di quello specifico contesto. Lo studente in formazione non si misura con i problemi contrattuali o sistemici, né si può assumere il range completo delle responsabilità, ma affronta un momento di lavoro finzionale (Palmieri, 2011) nel quale misurarsi in modo protetto con il mondo del lavoro. Potremmo riassumere questo processo formativo-orientativo come l'unione del "imparare facendo", proprio dell'apprendimento situato, all' "imparare da chi sa" specifico del mentoring.

Quando un nuovo educatore inizia a lavorare, si ritrova a seguire la stessa dinamica formativa, viene invitato a osservare, fare domande, inizia con meno responsabilità che aumentano man mano che procede con il suo apprendistato; in alcuni casi si vede assegnare un collega che ha il compito di affiancarlo con maggior cura per il primo periodo.

Questa procedura, pur utile, presenta un limite implicito: la relazione formativa si costruisce spesso su un piano unidirezionale, dove il sapere è localizzato presso i senior e il nuovo arrivato è considerato come “vuoto da riempire”. Tale dinamica rischia di limitare il riconoscimento delle competenze e delle esperienze che i nuovi educatori portano con sé.

Per riconoscere all'altro le competenze di cui è portatore, costruire la sua partecipazione attiva al progetto di comunità, integrare il suo sguardo con quello degli educatori già presenti, nonché promuovere lo scambio intergenerazionale, si potrebbero introdurre porzioni crescenti di reverse mentoring (Murphy, 2012). Con tale espressione si fa riferimento a pratiche formative in cui i ruoli tradizionali di mentor e mentee vengono ribaltate: un collaboratore giovane o con meno anzianità affianca e supporta un collega più senior, condividendo competenze e prospettive utili (Rosati, 2025).

Come noto il reverse mentoring ha avuto origine in un contesto culturale e rispetto ad un ambito professionale molto distante da quello educativo. Sviluppato verso la fine anni Novanta del secolo scorso in nord America da Jack Welch, CEO di General Electric, nasceva dalla constatazione che i neoassunti erano più competenti dei senior rispetto alle nuove tecnologie che stavano ridisegnando il mercato. L'idea innovatrice è stata quella di rivedere i programmi di mentoring dei nuovi occupati, attribuendo ai giovani manager, con meno esperienza lavorativa, ma maggiori conoscenze in campo tecnologico, il ruolo di mentori dei colleghi senior nell'apprendimento delle competenze digitali (Clutterbuck, 2004).

Da allora, questo modello che combina l'apprendimento attraverso osservazione e interazione sociale con lo scambio bidirezionale di conoscenze come motore di innovazione organizzativa, è divenuto un elemento importante delle culture organizzative di diversi settori. In campo sociale, tale pratica prende la forma di uno strumento relazionale per il riconoscimento reciproco di competenze e la costruzione di comunità di pratica intergenerazionali (López Peláez & Kirwan, 2023).

## Conclusioni e proposte

È stato mostrato come la crisi della professione educativa sia riducibile allo scarso riconoscimento sociale ed ambiguità di ruolo e collocazione rispetto ad altre professioni. Nelle comunità residenziali per minorenni tali fattori si traducono nella crescente difficoltà di reclutamento e di permanenza, ovvero nella discontinuità educativa.

In questa prospettiva, il *revers mentoring* può essere una soluzione da mettere alla prova per invertire la rotta, in quanto: agisce sul riconoscimento reciproco, sostiene la costruzione dell'identità professionale dei neoassunti, riduce l'asimmetria implicita dei dispositivi di apprendistato e trasforma l'équipe in comunità di pratica intergenerazionale.



Del resto, nella forma mentis dell'educatore è ben presente l'importanza di riconoscere le competenze dell'altro, ad esempio, all'interno delle già citate équipes multi-disciplinari. Non dovrebbe scandalizzare, quindi, il provare ora a trovare nuove strade per riconoscere il sapere dei nuovi colleghi neoassunti che entrano per la prima volta nei nostri servizi. Innanzitutto, sapere teorico, perché i nuovi educatori escono da percorsi di studi che non è detto i colleghi più esperti, ma con biografie formative differenti, abbiano affrontato; ma anche, saperi pratici, perché, a partire dalla tecnologia, possono aver fatto esperienze formali, informali o non formali diverse dagli altri membri dell'équipe; quindi, culturali, perché se è vero che le generazioni cambiano caratteristiche di pensiero e approcci sociali molto velocemente, loro possono comprendere meglio le istanze degli ospiti e costituirsi "mediatori generazionali"; e, non ultimo, possono portare energia ed entusiasmo, aspetti che a volte divengono l'altro piatto della bilancia rispetto all'esperienza, che porta con sé archivi di informazioni ai quali accedere per decodificare le situazioni e fornire chiavi interpretative-comportamentali per l'intervento, ma espone alla fatica della cura e rischia di smorzare slancio ideale, motivazioni e passione.

Molteplici studi hanno evidenziato come far partecipare le persone ai processi nei quali sono inseriti è il miglior modo per rendere loro soddisfatti e coinvolti, gli interventi più efficaci (Secchi, 2019). Da questa prospettiva, integrare apprendistato e *mentoring* con il *reverse mentoring*, potrebbe essere una strategia vincente per far sentire soddisfatti e partecipi i nuovi colleghi, far percepire ai senior un contesto vivo, dinamico e stimolante, creare per tutti i membri dell'équipe la visione di un contesto caratterizzato da riflessività condivisa, *leadership* diffusa, sostegno reciproco. In definitiva, un contesto indirizzato a non disperdere educatori, ma permettere a ognuno di essere valorizzato e trovare il proprio posto significativo.

Le strategie qui discusse non ambiscono a offrire soluzioni esaustive, ma piuttosto a rilanciare la riflessione su come le comunità possano diventare contesti capaci di sostenere, motivare e valorizzare gli educatori. In un momento storico in cui la professione vive una crisi di riconoscimento e stabilità, investire sull'accoglienza, sulla formazione e sulla partecipazione rappresenta una scelta necessaria e profondamente educativa.

### Note degli autori

Il contributo è frutto della riflessione comune dei due autori che ne condividono l'impianto ed i contenuti. Andrea Pintus ha redatto i paragrafi: La crisi della professione educativa, Il valore sociale dell'educatore, Il divenire di una professione, La ridefinizione dello spazio di azione dell'educatore. Stefano Ascari ha redatto i paragrafi: I servizi residenziali per minorenni, Ribaltare i ruoli nella formazione, Conclusioni e proposte.

### Bibliografia

Animazione Sociale (2023). *Arginare l'esodo dalla professione educativa. Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori* (25-27 maggio), [https://www.animazione sociale.it/documenti/schede/documento\\_base\\_agora\\_delle\\_educatrici\\_e\\_degli\\_educatori.pdf](https://www.animazione sociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf) (consultato il 14 novembre 2025)

- Ascari, S., Rossi, F., Vitrani, U. (2025). Gli educatori di comunità. Fra formazione, ricerca, bisogni. In Pintus, A. & Zobbi, E., *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo*, pp. 199-213. Milano: FrancoAngeli.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (a cura di). (2009). *Le comunità per minori: Modelli di formazione e supervisione clinica*. Roma: Carocci.
- Bertoli, R. (2022). Connessioni tra tirocinio e identità professionale nella formazione delle professioni educative: una rassegna narrativa. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, Vol. 22, n. 3, pp.192-205
- Calaprice, S. (2016). L'educatore e il pedagogo scolastico. Perché, ruoli, competenze. *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, 321-33.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor* (4th ed.). London: CIPD Publishing.
- Codeluppi, A. (2023). "In aula sfila il dolore: Così ci hanno tolto i nostri figli per anni". *Il Resto del Carlino*, 3 luglio.
- Corbucci, M., Salerni, A., Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità. Quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 38, 258-81.
- Del Gobbo, G., Boffo, V. (2021). Formazione universitaria work-related per futuri professionisti dell'educazione degli adulti. *Epale journal*, 9, 20–30.
- Fasan, G. (2021). L'educatore nella scuola e la lunga marcia per il riconoscimento delle professioni educative. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 133-46.
- Feder.Ped. (maggio 2022). Crisi nelle comunità residenziali: carenza di educatori o condizioni di lavoro inaccettabili? [https://www.conped.it/wp-content/uploads/2022/05/CrisinellecomunitC3A0residenziali\\_FEDERPED.pdf](https://www.conped.it/wp-content/uploads/2022/05/CrisinellecomunitC3A0residenziali_FEDERPED.pdf) (consultato il 14 novembre 2025)
- Goldthwaite, R. A. (2009). *The Economy of Renaissance Florence*. Johns Hopkins University Press.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview: Scott, Foresman.
- Leave & Wenger (1991). *Situate learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge university press
- López Peláez, A., & Kirwan, G. (Eds.). (2023). *The Routledge International Handbook of Digital Social Work*. Londra: Routledge.
- Martinelli F. (2019), I divari Nord-Sud nei servizi sociali in Italia. Un regime di cittadinanza differenziato e un freno allo sviluppo del Paese, *Rivista economica del Mezzogiorno, Trimestrale della SVIMEZ*, 1, 41-80.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025). Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2024–2026. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-poverta-ed-esclusione-sociale/focus/piano-nazionale-interventi-e-servizi-sociali> (consultato il 14 novembre 2025)
- Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549–573.
- OECD. (2021). *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*. OECD Publishing.
- Observatories Diritti (Eds.) (2022). *Comunità per minorenni: emergenza educatori*. [https://www.osservatoriodiritti.it/2022/05/31/comunita-per-minorenni/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.osservatoriodiritti.it/2022/05/31/comunita-per-minorenni/?utm_source=chatgpt.com) (Consultato il 14 novembre 2025)

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura: Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.

Pozzoli F., Pasquinelli S. (2022). *Rimettiamo al centro le professioni d'aiuto*. Welforum 10, <https://www.welforum.it/pdf-articolo.php?id=45637>.

Premoli, S. (2024). La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13, 2, 163-83.

Puliatti, M. (2014). *Comunità per minori: selezione, formazione e supervisione degli educatori*. Roma: Alpes Italia.

Rabelo, V. C. (2019). How cleaners experience invisible 'dirty' work. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 103-114.

Ricchiardi, P., Torre, E.M., Colombo, L., Dellavalle, M., Ghislieri, C., Torrion, P. (2021). Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti. *Educational Reflective Practices*, 1, 49-64.

Rosati, E. (2025). Accogliere il cambiamento: dal dovere legislativo al terreno del possibile. In Rosati, A. (Eds.). (2025). *RM by education. Il Reverse Mentoring come strategia educativa e collaborativa*. Perugia: Morlacchi, pp.147-174.

Secchi, G. (2019). *Tutela minorile e processi partecipativi*. Milano: FrancoAngeli.

Sergi, V. (2025). Low pay and high expectations: The crisis of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research*, 23(1), 45-60.

Tartaglione P. (2024). Come stanno cambiando le comunità. I nodi da affrontare oggi per sopravvivere. *Animazione sociale*, 375, 62-72.