RUBRICA

Recensione

Porcu M. e Onnis A. (a cura di) (2025), *L'educatore a scuola. Lavorare nella specialistica scolastica,* Trento, Erickson

Il volume *L'educatore a scuola,* curato da Marco Porcu e Andrea Onnis, restituisce il ritratto di una professione ancora in cerca di una definizione stabile: quella dell'educatore che opera nei processi di inclusione scolastica. È uno spazio professionale ibrido, nel quale l'osservazione sistemica, la relazione educativa e la progettazione condivisa si intrecciano, confrontandosi con condizioni lavorative che ne limitano, in parte, la possibilità di azione.

Il volume si articola lungo tre assi portanti, che corrispondono alle principali questioni che attraversano questo ruolo. Il primo ambito, di natura organizzativo-sistemica, viene esplorato nei capitoli iniziali, dove si delinea il quadro normativo e istituzionale del servizio di specialistica scolastica, descrivendo le figure professionali coinvolte e le dinamiche di équipe.

Il secondo asse, metodologico-didattico e burocratico-documentale, costituisce il cuore operativo del testo: vi si affrontano temi come la documentazione educativa, la stesura del PEI, la partecipazione ai GLO e l'utilizzo di strumenti quali il diario di bordo, le griglie di osservazione e le schede di progettazione.

Il terzo e ultimo ambito, relazionale-emotivo e riflessivo, comprende i capitoli dedicati alla comunicazione, alla gestione delle emozioni, alla supervisione e al benessere professionale, fino a giungere a una riflessione sulle competenze dell'educatore e sugli strumenti per la loro autovalutazione. Ogni capitolo è corredato da esempi di attività da svolgere a scuola e da strumenti operativi — tra cui modelli per la redazione del progetto educativo, griglie di osservazione, tracce per il diario di bordo e questionari di autovalutazione — pensati per offrire agli educatori risorse immediatamente utilizzabili.

Se è vero che nell'ultimo versante — relativo all'asse relazionale-emotivo e riflessivo — si concentra una delle dimensioni più delicate dell'agire educativo, ovvero quella

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale
Vol. 25, n. 3, novembre 2026 — pp. 122-126
Corrispondenza: Alessandro Monchietto — e-mail: alessandro.monchietto@unito.it

della relazione quotidiana con gli allievi e le allieve, è tuttavia il versante burocratico-documentale a rivelarsi il più problematico.

La documentazione, come osservano gli autori, è strettamente connessa al territorio entro cui il servizio opera in termini istituzionali, organizzativi e ambientali. Considerata in questa prospettiva, la compilazione delle differenti modulistiche assume un significato che va oltre il mero adempimento burocratico, configurando piuttosto i documenti come «atti sociali» (Portas e Liori, p. 41). Eppure, nella quotidianità lavorativa, la documentazione può finire per tradursi in un'incombenza che sottrae tempo ed energie alla relazione educativa, alimentando una frizione tra il «dover essere» del ruolo e la pratica effettiva.

L'educatore si trova a dover conciliare l'istanza progettuale e riflessiva, cui le schede presentate nei capitoli di questo libro possono offrire un utile supporto, con l'urgenza di adempiere a richieste onerose che ne comprimono l'autonomia professionale, generando una tensione tra la dimensione pedagogica del suo mandato e le logiche amministrative entro cui si trova a operare.

Un secondo nodo cruciale che attraversa la raccolta è lo scarto tra la visione clinico-deficitaria (ancora oggi egemone in molti contesti) e la prospettiva pedagogica propria del lavoro educativo. Se da un lato la diagnosi e la certificazione costituiscono dispositivi istituzionali con cui il professionista dell'educazione deve necessariamente confrontarsi, esiste dall'altro il rischio che esse si traducano in etichette cristallizzate, restringendo lo sguardo rispetto alle potenzialità e alle risorse dell'alunno. Come scrive una delle autrici:

> Ogni bambino è educabile nella misura in cui l'educazione si dispone ad accoglierlo là dove si trova [...] Accogliere senza condizioni non è un gesto di bontà, ma una scelta pedagogica che *respinge* ogni forma di discriminazione e rifiuto. Le differenze devono essere lette in modo dinamico, come aspetti transitori del percorso di sviluppo, e non come etichette definitive, perché se così fosse la posizione dell'adulto rispetto alle risorse che può mettere in campo per il bambino partirebbe da basi povere e poco stimolanti (Sedda, p. 152; corsivo mio).

In questa prospettiva, «superare una visione esclusivamente clinico-deficitaria a favore di una lettura olistica delle capacità dell'alunno impone di assegnare alla figura dell'educatore un ruolo di mediatore pedagogico» (Littarru, p. 67). L'educatore, infatti, operando quotidianamente a stretto contatto con l'alunno nei suoi ambienti di vita, dispone di una prospettiva privilegiata rispetto al suo funzionamento globale, che non si limita agli aspetti cognitivi ma abbraccia le dimensioni relazionali, emotive e sociali, scolastiche e familiari, riuscendo a intercettare elementi che non sempre emergono dalle valutazioni clinico-standardizzate. «La diagnosi [...], qualora presente, rappresenta certamente un dato di realtà, ma non deve essere considerata un limite al potenziale individuale» (Figus e Stramaglia, p. 31).

Il testo non si limita a delineare un ideale regolativo, ma interroga con realismo le condizioni di possibilità di questo modello. Il ruolo dell'educatore, così immaginato, si scontra infatti con le condizioni che ne caratterizzano attualmente la presenza nella scuola, segnate da instabilità e da un elevato *turnover*, nonché dalla percezione di sé come figura «ospite» o, peggio, «quasi qualcos'altro».

> Le fonti di stress che gravano su questa professione sono molteplici [...]: la gestione di classi numerose e diversificate, l'eccessivo carico di lavoro amministrativo, i conflitti con colleghi [docenti e educatori] e dirigenti, le elevate aspettative di famiglie e istituzioni, la crescente pressione sulla performance. A ciò si aggiungono i bisogni educativi speciali, le sfide poste dall'inclusione e dalla multiculturalità, e un progresso tecnologico che richiede un adattamento continuo. La presenza online, in particolare sui *social,* complica ulteriormente la definizione di un netto confine tra vita lavorativa e privata, acuita dalla comunicazione digitale e dalla percezione di un costante sovraccarico informativo (Moi, pp. 140-141).

A complicare ulteriormente il quadro, come rileva il volume, «ancora oggi emerge una difficoltà interpretativa riguardo agli ambiti specifici di competenza» (Onnis, p. 23) e «in virtù di tale complessità, la figura stessa dell'educatore si ridefinisce e legittima costantemente, dovendo essere

pronta a intercettare e comprendere una varietà di situazioni» (Figus e Stramaglia, p. 29).

Gli autori si concentrano sulla figura dell'educatore scolastico coinvolto nei processi inclusivi, ma questa non è l'unica declinazione possibile del ruolo: si pensi, ad esempio, alla figura dell'educatore scolastico impegnato nel contrasto della dispersione scolastica (Bianchini, Lucatello e Damiani, 2021), la cui funzione richiede conoscenze e competenze simili, ma non sovrapponibili a quelle richieste nell'ambito dell'inclusione. La pluralità di funzioni attribuite all'educatore scolastico contribuisce così a rendere ancora più incerta la definizione del suo profilo professionale.

Il testo curato da Porcu e Onnis restituisce bene questa complessità, richiamando un insieme articolato di competenze: normative e di gestione documentale, psico-pedagogiche e relative ai processi di disabilitazione, capacità di osservazione e monitoraggio continuo, empatia e ascolto attivo, competenze tecnologiche inclusive, gestione del clima relazionale e promozione delle competenze sociali, utilizzo di metodologie per facilitare l'apprendimento, capacità di raccordo, collaborazione e mediazione (Porcu, pp. 168-171).

Tali richieste si scontrano con la realtà precaria che perlopiù caratterizza la traiettoria lavorativa degli educatori: come si può mediare se non si è formalmente riconosciuti nel proprio ruolo e nella propria professione, legati a contratti di pochi mesi che costringono a distribuire la propria presenza tra luoghi e contesti differenti all'interno della stessa settimana? Come si può costruire un efficace raccordo se manca il tempo per la progettazione condivisa e se, come spesso accade, «la mancanza di un linguaggio comune e di spazi strutturati per il confronto genera incomprensioni che ostacolano la collaborazione tra i diversi attori coinvolti» (Bono, p. 162)? La tensione tra un ruolo non ancora chiaramente definito e le richieste provenienti da altri attori pone l'educatore di fronte a difficoltà tutt'altro che marginali: egli è infatti chiamato a stabilire e mantenere confini professionali chiari in un contesto che fatica a riconoscerli.

Emerge così, in modo evidente, la necessità di ripensare non solo le competenze, ma anche le stesse coordinate strutturali del servizio. «Le sperimentazioni più avanzate, fondate su una sinergia metodologica tra educatori e docen-

ti, dimostrano che l'investimento su questa figura produce ricadute significative sull'intera classe, in termini di clima relazionale, cooperazione e sviluppo di competenze trasversali» (Littarru, p. 71).

Tuttavia, come il volume mette in luce, il riconoscimento di questo mutamento di prospettiva non è scontato e continua a convivere con una visione che tende a confondere l'educatore con l'insegnante di sostegno, ad attribuirgli il supporto a un singolo allievo e non al sistema di relazioni che coinvolge l'intera classe o, peggio ancora, a considerarlo «ospite» all'interno della scuola. La posta in gioco, in questo senso, è rilevante: non si tratta soltanto di definire un profilo professionale, ma di interrogarsi sul modello di scuola che si intende promuovere.

Giulia Maria Bouquié

Bibliografia

Bianchini P., Lucatello V. e Damiani P. (2021), *Dall'«andare a scuola» all'«andare bene a scuola». Le funzioni degli educatori nel progetto «Provaci ancora Sam» contro la dispersione scolastica,* «Nuova Secondaria Ricerca», vol. 39, n. 2, pp. 147-164.