

The work of the educator at the time of Covid-19. A study on the impact of the health emergency and the role of technologies

Il lavoro dell'educatore al tempo del Covid-19. Uno studio sull'impatto dell'emergenza sanitaria e sul ruolo delle tecnologie

Cristina Gaggioli^a, Elena Gabbi^b, Maria Ranieri^{c,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, cristina.gaggioli@unifi.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, elena.gabbi@unifi.it

^c *Università degli Studi di Firenze*, maria.ranieri@unifi.it

Abstract

The Covid-19 pandemic has brought to light many problematic knots within the Italian welfare state. The scientific literature produced in recent months has focused heavily on the impact that the pandemic has had in various sectors, neglecting over the data on social-educational services. The present study questions the role that the figure of the educator has had in the pandemic period and the possible effects that his or her involvement has produced both within the services in which he or she works and at the level of professional identity. The study presented here therefore offers a glimpse of the impact of Covid-19 on social-educational services, focusing on the function of technology in the remodeling of services provided and on the role of the educator. The research highlights how, despite the challenges and the initial disorientation, technologies can be, even in the social-educational and care contexts, an important instrument of integration for the continuity of the educational relationship.

Keywords: Educator; social educational services; Covid 19; technologies.

Sintesi

La pandemia da Covid-19 ha fatto emergere molti nodi problematici all'interno del welfare state italiano. La letteratura scientifica prodotta negli ultimi mesi si è molto concentrata sull'impatto che la pandemia ha avuto in vari settori, glissando i dati relativi ai servizi socio-educativi. Il presente studio si interroga sul ruolo che la figura dell'educatore ha avuto nel periodo pandemico e sugli eventuali effetti che il suo coinvolgimento ha prodotto sia all'interno dei servizi in cui opera che a livello di identità professionale. Lo studio qui presentato offre dunque uno spaccato sull'impatto del Covid-19 sui servizi socio-educativi, focalizzandosi sulla funzione delle tecnologie nella rimodulazione dei servizi erogati e sul ruolo dell'educatore. La ricerca mette in luce come nonostante le sfide e l'iniziale disorientamento le tecnologie possano costituire, anche nei contesti socio-educativi ed assistenziali, un importante strumento di integrazione per la continuità della relazione educativa.

Parole chiave: Educatore professionale; servizi socio-educativi; Covid-19; tecnologie.

¹ Il presente contributo può essere attribuito per i paragrafi 1 e 2 a Cristina Gaggioli; per il paragrafo 4 a Elena Gabbi, mentre i paragrafi 5 e 6 sono stati scritti da Maria Ranieri. Il paragrafo 3 è stato congiuntamente realizzato dalle autrici.

1. Introduzione

La pandemia da Covid-19 in Italia ha fatto emergere molti nodi problematici all'interno del nostro sistema di welfare e, accanto al grande sforzo del personale sanitario e scolastico, è emersa solo timidamente la figura dell'educatore professionale. In un contesto socio-politico e culturale sempre più multiforme come quello attuale, il compito dell'educazione è offrire agli individui le mappe di un mondo complesso e la bussola affinché ciascuno trovi la propria rotta (Delors, 1997), affrontando la contingenza, l'imprevedibilità e l'eccezionalità di ogni situazione educativa (Sannipoli, 2015). Gli ambiti di cui l'educatore si occupa riguardano prevalentemente gli aspetti socio-educativi, la genitorialità e la famiglia, oltre a quelli culturali, giudiziari, ambientali, sportivi e motori, di integrazione e cooperazione internazionale (Iori, 2018). La L. n. 205/2017 ha senz'altro contribuito a delineare la fisionomia dell'educatore socio-pedagogico, sottolineando come le competenze professionali qualificano gli interventi educativi, ma ha anche rappresentato un importante riconoscimento normativo per questa figura professionale che ha vissuto una significativa evoluzione da un ruolo prettamente assistenziale a promotore del benessere collettivo (Oggionni, 2014). Tutto questo chiama in causa competenze nuove. Da un lato, infatti, gli aspetti più personali e individuali legati alle pratiche di cura educativa autentica (Mortari, 2015) vanno coltivati attraverso dimensioni riflessive capaci di interrogare l'esperienza interpersonale (Cambi, 2014) e il proprio *essere educatore*. Dall'altro, la dimensione della progettualità che chiama l'educatore a governare processi intenzionalmente ed esplicitamente educativi (Palmieri, 2011) non può prescindere dalla promozione di una condizione di benessere che può essere sostenuta soprattutto grazie ad uno sviluppo locale integrato, democratico e sostenibile che impone la valorizzazione delle risorse e delle conoscenze che un territorio possiede, sia per esprimere i bisogni, sia per formulare possibili risposte (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2016).

L'ambito educativo investe, infatti, ogni luogo e ogni fase della vita delle persone e non può essere circoscritto. Da questa prospettiva, l'educatore può essere visto come generatore di esperienze (Bertolini & Caronia, 2015) che deve spesso fare i conti con un modo di intendere e svolgere questa professione dinamico e mai definitivo, non solo adattandosi ai diversi contesti o alle diverse fasce d'età con cui opera, ma anche al rapido mutare delle condizioni socio-economiche e politiche dei contesti in cui è inserito e lavora (Striano, 2010). Educatrici ed educatori si confrontano sempre più con questa strutturale incertezza capace tanto di destabilizzare (Perla & Riva, 2016) quanto di stimolare quella salutare e ininterrotta ricerca sul significato, sulle finalità e sui metodi dell'educare (Tramma, 2018).

Muoversi all'interno di quest'ottica esige un impegno teorico-pratico che metta in relazione i bisogni sociali con le emergenze educative ad essi correlati (Striano, 2010). La letteratura scientifica prodotta negli ultimi mesi ha generato molti dati sull'impatto che la pandemia ha avuto sulla scuola (Ranieri, Gaggioli, & Borges, 2020; Censis, 2020; CIDI, 2020; Indire, 2020; SIRD, 2020) e sul mondo del lavoro (Angelici & Profeta, 2020; Decastri, Gagliarducci, Previtali, & Scarozza, 2020; Mascagna, Izzo, Cozzoli, & La Torre, 2019), ma scarsi o pressoché inesistenti sono i dati relativi ai servizi socio-educativi. Il presente studio intende, pertanto, interrogarsi sul ruolo che la figura dell'educatore ha avuto nel periodo pandemico e sugli eventuali effetti che il suo coinvolgimento ha prodotto sia all'interno dei servizi in cui opera che a livello di identità professionale.

2. Il lavoro educativo ai tempi del Covid-19

2.1. Che cosa sappiamo dell'impatto del Covid-19 sui servizi socio educativi

Il D.L. n. 34/2020, *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all'economia, nonché di politiche sociali connesse all'emergenza epidemiologica da Covid-19*, sancisce una serie di disposizioni per la disabilità e la famiglia che promuovono interventi per il potenziamento dei centri estivi diurni, dei servizi socio-educativi territoriali e dei centri con funzione educativa e ricreativa destinati alle attività di bambini e bambine di età compresa fra i 3 e i 14 anni, per i mesi da giugno a settembre 2020; include inoltre progetti volti a contrastare la povertà educativa e ad implementare le opportunità culturali e educative dei minori (art. 105), oltre che a potenziare l'assistenza, i servizi e i progetti di vita indipendente per le persone con disabilità e per il sostegno di coloro che se ne prendono cura (art. 104). Questa attenzione agli aspetti socio-educativi-assistenziali arriva dopo mesi di silenzio, dovuti alla chiusura dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole, manifestazioni e iniziative culturali e sportive di ogni ordine e disciplina, con la seguente sospensione delle attività in presenza di scuola e Università inclusi corsi professionali, master e programmi per anziani. Sono state queste le fasi salienti in cui non solo il lavoro educativo ha avvertito la necessità di essere ripensato e rimodulato, ma che ha chiesto ai professionisti dell'educazione di mettersi in gioco per costruire percorsi nuovi, mai sperimentati prima. In una prima fase (DPCM 4 marzo 2020), non solo le scuole ma anche gli attori sociali ed educativi presenti nelle comunità hanno cercato in molti casi di dare continuità agli interventi educativi, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie, cercando di colmare il vuoto creato dalle chiusure imminenti (Dellavalle & Cellini, 2020). In particolare, le misure intraprese per bloccare l'espansione della pandemia, hanno avuto un forte impatto su un'ampia fetta della popolazione, aumentando in modo esponenziale la povertà economica e educativa. La seconda fase (D.L. n. 34/2020), che ha introdotto la possibilità intervenire nuovamente in presenza, ha spinto all'adattamento dei servizi erogati per rispettare le norme di sicurezza, portando a ridefinire tempi e modalità degli interventi educativi. A livello locale le amministrazioni che erogano questi servizi, in fase di pandemia, hanno fornito indicazioni per la loro gestione. Alcune di queste indicazioni sono state più a carattere generale, mentre su altri servizi più specifici si è teso a garantire livelli minimi nel rispetto del distanziamento sociale, ove possibile, e promuovendo il contatto da remoto attraverso chiamate telefoniche e video (Dellavalle & Cellini, 2020). Per i servizi territoriali, si è indicato di privilegiare il contatto telefonico e l'accesso su appuntamento per le attività programmabili. Per l'educativa territoriale per minori e disabili, è stata disposta la sospensione e il mantenimento dei contatti con le persone seguite, previa l'adozione delle misure di cautela. Per i centri diurni, infine, è stata stabilita la possibilità di garantirne l'utilizzo da parte di soggetti con particolari difficoltà ma, nelle diverse realtà, la difficoltà a garantire il controllo del distanziamento, anche per le caratteristiche delle tipologie di disabilità cognitive e comportamentali delle persone interessate, si è assistito a una chiusura generale, con grande sorpresa da parte delle associazioni di settore (Garavaglia & Lotti, 2020). Il rapporto di Save the Children (2020) sulle povertà educative sottolinea proprio il divario che si è andato generando tra la limitata capacità di comprendere appieno gli effetti immediati della crisi sanitaria sui bambini e le loro famiglie, vista l'assenza di dati aggiornati provenienti dagli istituti statistici, e l'impellente necessità di mettere in campo risposte mirate in tempi brevi. Alla deprivazione materiale si è aggiunta, infatti, anche la deprivazione educativa e culturale, dovuta non solo alla chiusura prolungata delle scuole, ma anche degli spazi educativi con possibili implicazioni

di lungo periodo in termini di apprendimento e dispersione scolastica, specie in caso di minori appartenenti a famiglie svantaggiate.

Sappiamo (Caritas, 2020) che da marzo a maggio 2020 il numero di persone assistite dalla Caritas è salito a 450.000 di cui circa 129.434 persone alla prima esperienza di disagio e deprivazione, che entrano così a far parte dei cosiddetti *nuovi poveri* sia di nazionalità italiana (61.6%) che non (38.4%). Accanto a questi fenomeni nuovi, persistono e nella maggior parte dei casi si aggravano situazioni già esistenti come la violenza domestica sui minori e il rischio che le persone fragili possano diventare vittima di estorsione sessuale o episodi di cyberbullismo facilitato da un utilizzo più massiccio e incontrollato delle tecnologie (Rutai, 2020). Numerosi studi (SIDiN, 2019) hanno inoltre rilevato che l'isolamento prolungato rappresenta un fattore di rischio per il declino funzionale e per lo sviluppo di malattie e disturbi sia fisici che mentali, con una forte incidenza sulle persone con disabilità intellettiva e autismo. Anche quando non determina gravi problemi di salute, infatti, l'isolamento tende comunque ad alimentare sentimenti negativi, come tristezza, insofferenza, irritabilità e rabbia. Questi dati possono essere riscontrati anche in altre realtà, come quelle dedicate all'accoglienza residenziale. La pandemia ha messo a dura prova tutti gli istituti per l'accoglienza residenziale sia quelli destinati a bambini e adolescenti sia quelli dedicati agli immigrati, toccando sia i giovani che vi abitano, sia gli educatori e il personale ausiliario. Nella prima tipologia di istituti, il benessere psichico di due residenti su cinque (39.5%) è peggiorato durante la crisi (Jenkel, Güneş, & Schmid, 2020). Uno su tre (31.1%) ha riferito di sentirsi più depresso dopo la crisi. Il 16%, invece, ha riferito di un migliore benessere psichico. Considerando che oggi crescono in una struttura assistenziale socio-educativa l'1-3% di bambini e adolescenti, i dati sono abbastanza allarmanti. La situazione non sembra certo migliore all'interno delle strutture per gli immigrati, che dopo l'attuazione del Decreto sicurezza 2018 (D.L. n. 113/2018) (noto come decreto Salvini), ha visto la concentrazione dell'accoglienza in strutture di grandi dimensioni a discapito dell'accoglienza diffusa, comportando in periodo di pandemia un rischio maggiore per utenza e operatori che hanno dovuto mettere in atto sforzi significativi per la riorganizzazione degli ambienti, in particolare riducendo e, in alcuni casi, anche eliminando gli spazi comuni e riorganizzando le attività laboratoriali e formative (Sanfelici, Gui, & Mordeglia, 2020).

2.2. Il lavoro educativo durante la pandemia e il ruolo della tecnologia

Il lavoro educativo è per sua definizione orientato al suo dissolvimento tanto da potersi dire realmente realizzato solo nel momento del congedo. L'educatore sceglie volutamente di non occupare tutti gli spazi di vita dell'educando, sottraendosi sapientemente in alcuni momenti per offrire all'altro la possibilità di compiere autonomamente i propri passi (Iori, 2018). Questo percorso graduale verso l'autonomia e l'autodeterminazione (Wehmeyer, Abery, Mithaug, & Stancliffe, 2003), che richiede la capacità di mettere in atto, nelle diverse situazioni, sguardi adeguati alla dignità delle persone e gesti intonati alla loro condizione (Bruzzone, 2016), rappresenta un aspetto fondamentale del progetto educativo, che non può essere quantificato in termini di tempo. L'avvento dell'emergenza sanitaria e la conseguente chiusura o rimodulazione dei servizi educativi hanno in molti casi gettato l'utenza in una condizione che ha richiesto il raggiungimento immediato di quella condizione di autonomia che progressivamente si stava cercando di conquistare. Uno sguardo pedagogico indirizzato all'attuale scenario non può che destare nell'educatore quei sentimenti di smarrimento e scetticismo di cui parla Tramma (2015): smarrimento per la quantità di variabili che rendono sempre più difficile ipotizzare una progettualità pedagogico-educativa e scetticismo per le limitate possibilità concesse alla pedagogia e

all'educazione di poter offrire un contributo reale al miglioramento della realtà. L'azione educativa, che fino ad oggi ha ricoperto suo malgrado un ruolo marginale rispetto all'istruzione, è chiamata ad allargare i suoi orizzonti non solo alla ricerca di strumenti nuovi, ma anche nella creazione di nuovi spazi capaci di aprirsi al territorio per accogliere e coinvolgere intere comunità. Il lavoro in ambito educativo è fatto soprattutto di relazioni, tanto che quando si parla delle competenze dell'educatore il riferimento va soprattutto a dimensioni interne alla persona come la sensibilità e la capacità di agire in situazione (Costa, 2001). Ecco, dunque, che con l'emergenza sanitaria si è aperto, anche per il mondo dell'educazione, uno scenario completamente nuovo che ha prepotentemente chiamato in causa l'impiego delle tecnologie. Se, quindi, fino ad oggi la tecnologia è stata considerata un elemento accessorio, seppur indispensabile in alcuni contesti e situazioni, durante il *lockdown*, si è rivelata lo strumento principe per l'erogazione di interventi educativi a distanza. Le sfide senza precedenti poste dalla pandemia hanno indotto a un ripensamento del rapporto con le tecnologie, la cui frequenza e intensità di utilizzo è per molti aumentata (Cino, 2020). Una ricerca condotta con oltre 1.000 operatori pastorali mostra, per esempio, come a differenza dei contesti formali, gli operatori pastorali che nell'80% dei casi dichiarano di far uso dei media digitali e sociali nella loro pratica educativa, dimostrano una minore distanza tra l'utilizzo personale e quello professionale rispetto agli insegnanti (Carenzio, Rondonotti, & Rivoltella, 2020). L'impiego della tecnologia nell'ambito del lavoro sociale e della prevenzione può diventare un'occasione per la costruzione di legami, la (ri)costruzione della comunità, la liberazione delle risorse e delle energie di un territorio (Rivoltella, 2017). Oggi, il mondo dell'educazione si concretizza più che mai in un approccio socio-tecnologico che caratterizza le interazioni tra strutture sociali e organizzative come anche tra persone e strumenti (Rivoltella & Rossi, 2019). Negli ambiti formali, non formali e informali in cui opera l'educatore socio-pedagogico molteplici sono le tecnologie che offrono la possibilità di mediare e supportare il lavoro di cura e di empowerment di cui educatori ed educandi sono protagonisti (Ranieri, 2020). In particolare, le tecnologie possono intervenire con funzioni diverse a seconda dei contesti o dell'età: a scuola e/o con persone con disabilità possono facilitare la partecipazione e l'apprendimento; in strada e con adolescenti a rischio possono offrire occasioni di espressione di sé e *networking*; in carcere possono supportare l'aggiornamento professionale e la crescita culturale; gli adulti possono avvalersene per attività di *lifelong learning*, mentre per gli anziani possono diventare utili strumenti per allenare le facoltà cognitive e assistere la persona nello svolgimento di attività materiali. A questa varietà di usi si affianca una varietà di approcci che gli educatori adottano nei riguardi dei dispositivi tecnologici (Aviram & Talmi, 2006): da visioni puramente amministrative e organizzative a concezioni di tipo curricolare e didattico fino ad arrivare ad approcci sistemici e culturali. Le particolari condizioni dell'emergenza sanitaria hanno, comunque, messo in risalto le grandi potenzialità della tecnologia che, nell'ambito del lavoro nei servizi sociali, consente vicinanza finora considerate inimmaginabili (Dellavalle & Cellini, 2020). Cercando, dunque, di cogliere le possibilità offerte dalle tecnologie che restano in attesa di essere addomesticate dalle pratiche (Calvani, 2004) e considerando che lo strumento principe dell'educatore è la *relazione educativa* (Garavaglia & Lotti, 2020), sembra quasi che l'impiego della tecnologia sia riuscito a compensare quelle forme di interazione e interattività tipiche della comunicazione diretta attraverso la comunicazione mediata dai media (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, & Vivinet, 2017). Nel periodo di lockdown, gli aspetti che hanno maggiormente influito sull'impiego della tecnologia per poter ripensare la presenza fisica nei servizi, ridotta ad attività essenziali ed indifferibili, sono riconducibili alle esigenze di informazione e di comunicazione, come confermato dall'esperienza dei webinar, che secondo uno studio (Sanfelici et al., 2020) hanno consentito il confronto e la

solidarietà all'interno della comunità professionale e scientifica del servizio sociale italiano, confermandosi la via da privilegiare tanto per il consolidamento della formazione quanto per stimolare il dialogo tra i professionisti (Ranieri, 2020). Questi processi di confronto possono infatti dar vita sia a occasioni di narrazione pubblica sulla gestione dell'emergenza pandemica sia sul supporto, il confronto e il sostegno tra colleghi, come è tipico delle comunità di pratica.

3. La ricerca

3.1. Obiettivo della ricerca

Scopo dello studio qui presentato è interrogarsi sull'impatto che la pandemia da Covid-19 ha avuto sui servizi socio-educativi e sugli educatori, al fine di comprendere se e in che modo è stato riorganizzato il lavoro socio-educativo, con particolare riferimento alla rimodulazione dei progetti educativi; di indagare quali usi sono stati fatti delle tecnologie digitali e con quali benefici o criticità; di esplorare le visioni degli educatori in rapporto alla percezione del cambiamento dal punto di vista emotivo-relazionale.

Attraverso una valutazione dell'esperienza vissuta durante l'emergenza sanitaria da parte degli educatori, lo studio muove dalle seguenti domande di ricerca:

- Quali cambiamenti si sono registrati nella gestione organizzativa e tecnica del lavoro educativo nel periodo di emergenza da Covid-19?
- In che modo è avvenuta la rimodulazione del progetto educativo e delle attività realizzate in modalità online in questo periodo? E che ruolo hanno avuto gli strumenti digitali su questi aspetti?
- Come è stato percepito il cambiamento dal punto di vista emotivo-relazionale da parte degli educatori?
- Come valutano complessivamente questa esperienza gli educatori sia nella sua dimensione collettiva, relativa al lavoro educativo in senso ampio, che nella sua dimensione individuale legata ai singoli professionisti?

3.2. Metodologia della ricerca

Per rispondere alle domande di ricerca sopra enunciate, è stato costruito uno strumento *ad hoc*. La sua elaborazione ha visto una prima stesura da parte di un ricercatore e una successiva validazione attraverso la discussione e l'analisi con ulteriori due ricercatori. Si tratta di un questionario con quesiti a risposta chiusa e aperta. Più specificamente, oltre a una sezione riservata ai dati socio-demografici (genere, età, titolo di studio, anni di esperienza professionale, ambito di intervento, tipologia di organizzazione di appartenenza), il questionario contiene 50 domande relative allo stato del servizio educativo durante il lockdown, che si distingue tra le due possibilità di erogazione oppure di sospensione dello stesso, e alla valutazione dell'esperienza.

In dettaglio, la composizione delle sezioni del questionario è la seguente.

- Sezione 1. Stato del servizio durante l'emergenza sanitaria (1 item), la domanda condiziona il passaggio alle due sottosezioni, alternative tra loro:
 - Sottosezione 1A. Sospensione del servizio (14 item a risposta chiusa, 3 item a risposta aperta di commento e chiarimento);

- Sottosezione 1B. Erogazione del servizio (1 item che condiziona il passaggio alla sezione successiva, 18 item a risposta chiusa, 7 item a risposta aperta di commento e chiarimento).
- Sezione 2. Valutazione dell'esperienza (4 item a risposta chiusa, 2 item a risposta aperta).

Le sezioni sono state sottoposte a tutti i partecipanti, ma le due condizioni di erogazione o sospensione del servizio sono alternative tra loro, focalizzandosi su temi e condizioni diverse per gli educatori. Il questionario è stato somministrato online tra giugno e luglio 2020 tramite il servizio di Moduli Google di G-Suite. L'analisi dei dati è stata svolta con il supporto del software statistico SPSS Statistics v.27. Per le domande a risposta chiusa sono state condotte analisi statistiche di tipo descrittivo sulla Sezione 1. Stato del servizio, e sia di tipo descrittivo che inferenziale (Test T di Student) sulla Sezione 2. Valutazione dell'esperienza. Le risposte aperte sono state analizzate e inserite come esemplificazione e chiarimento dei temi rilevati tramite le domande a risposta chiusa, a supporto quindi della contestualizzazione e spiegazione dei dati quantitativi.

3.3. Partecipanti

Sono stati invitati a partecipare alla ricerca i corsisti della prima e della seconda edizione del corso per Educatore socio-pedagogico dell'Università di Firenze. Oltre alla preghiera di diffusione dell'iniziativa contenuta nell'invito, questo è stato ulteriormente divulgato tramite Facebook per raggiungere un congruo numero di partecipanti. Si tratta quindi di un campione di comodo raggiunto tramite la tecnica dello *snowballing*, non probabilistico né rappresentativo della popolazione di riferimento.

I partecipanti allo studio sono 244 educatori (M=65, F=179) che operano in ambito socio-pedagogico. I rispondenti hanno un'età media di 40.8 (DS=8.3). Riguardo al grado di istruzione, oltre il 40% ha un diploma di scuola secondaria superiore, il 25% ha conseguito una laurea triennale e il 24% la laurea specialistica, infine una piccola minoranza (6%) ha concluso una scuola di specializzazione.

Le organizzazioni in cui i corsisti lavorano si distribuiscono tra cooperative sociali (76%), associazioni (11%), enti pubblici (5%) e altre tipologie residuali, come aziende private e fondazioni. L'ambito prevalente di intervento professionale si riconduce a due settori principali: scolastico per il 29% dei partecipanti e di supporto alla disabilità nel 25% dei casi. Oltre a questi sono rappresentati in minor misura anche il settore socio-assistenziale (10%), del disagio giovanile (10%) e della genitorialità e della famiglia (7%).

Per quel che concerne l'esperienza professionale in ambito educativo e sociale il maggior numero di partecipanti ha dai 10 ai 20 anni di esperienza (55%) e il 30% ha lavorato nel settore per un tempo compreso tra i 3 e i 10 anni, infine il 10% ha oltre i 20 anni di esperienza e solo il 5% del campione ne ha lavorati per meno di 3.

4. Risultati

Al fine di distinguere due situazioni indipendenti – il caso in cui l'attività socio-educativa abbia proseguito, seppure con le variazioni imposte dall'emergenza sanitaria, oppure sia stata interrotta – è stata posta una specifica domanda che condiziona il proseguimento del questionario nella relativa sottosezione. Per l'analisi della sezione relativa alla sospensione

dei servizi in comparazione con l'erogazione si rimanda a Gabbi, Gaggioli e Ranieri (in press).

In relazione al campione esaminato, con l'emergenza sanitaria e la condizione di lockdown, la metà degli educatori ha visto l'interrompersi del servizio in cui operava (49%), mentre l'altra metà ha proseguito con l'erogazione del servizio, seppure in modalità diverse (Figura 1).

SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI DURANTE L'EMERGENZA SANITARIA

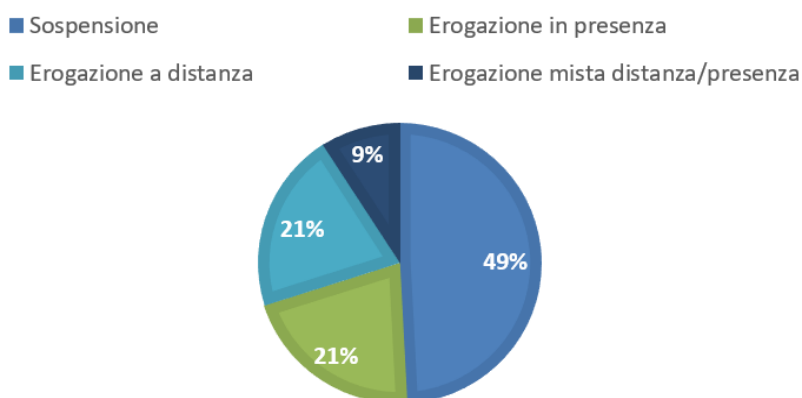


Figura 1. Stato dei servizi socio-educativi durante l'emergenza sanitaria.

4.1. Erogazione dei servizi socio-educativi in modalità a distanza e mista

Si illustrano di seguito i risultati della Sottosezione 1B del questionario relativa all'erogazione dei servizi attivi durante il lockdown, in modalità a distanza e mista (73 casi su 244 totali). In questa sezione non sono compresi i partecipanti che hanno proseguito i servizi educativi nella modalità in presenza, che sono stati indirizzati in automatico alla Sezione 2 sulla valutazione dell'esperienza.

4.1.1. Cambiamenti nella gestione organizzativa e tecnica del lavoro educativo

Le restrizioni imposte dall'emergenza sanitaria hanno comportato dei significativi cambiamenti nella gestione del lavoro educativo, che ha coinvolto sia la tipologia di dotazione tecnica impiegata nell'erogazione dei servizi che le dimensioni inter- e intra-organizzativa. Riguardo alla dotazione tecnologica, si rileva che nella metà dei casi (49%) per prendere contatti con gli utenti sono stati utilizzati strumenti già in possesso dai lavoratori stessi e nella restante metà (51%) questi sono stati messi a disposizione dall'organizzazione. Nell'88% dei casi in esame l'ente, sia esso pubblico o privato, per cui lavoravano gli educatori ha dato indicazioni per garantire l'assistenza a distanza, mentre nella restante percentuale (12%) i lavoratori non hanno ricevuto informazioni su come procedere. Oltre all'ente di appartenenza degli educatori, per riorganizzare l'erogazione del servizio a distanza sono stati coinvolti ulteriori soggetti: in particolare la scuola (33%) e i servizi sociali (33%), oltre ai comuni (27%), gli enti locali (16%) e i servizi sanitari (14%). Nel 45% dei casi si è comunque reso necessario attivare un altro servizio per fornire ai beneficiari gli strumenti utili alla connessione, in particolare a carico della scuola (30%) e

al supporto di reti informali (11%). Per il 44% gli strumenti sono stati invece a carico dell'utente o della struttura.

A seguito degli interventi, si rileva che i beneficiari abbiano avuto a disposizione gli strumenti tecnologici per consentire loro la connessione nella netta maggioranza dei casi (90%), tuttavia la dotazione strumentale, tuttavia, non è l'unica componente necessaria all'erogazione del servizio, che ha incontrato alcune criticità nel suo svolgimento. Le principali difficoltà riscontrate dall'utenza sono di natura tecnica, come la capacità di utilizzo degli strumenti (38%) seguita dalla disponibilità della connessione internet (22%) e dalla disponibilità degli strumenti (8%). Tuttavia si osservano anche alcune minori criticità a carattere socio-relazionale: la scarsa volontà di mantenere il contatto da parte degli utenti (14%) e l'indisponibilità della famiglia o della struttura ospitante (7%).

La riorganizzazione del servizio in modalità online ha influito anche sulle pratiche lavorative degli educatori e sulle loro competenze. La videochiamata (75%) è stato lo strumento utilizzato prevalentemente per restare in contatto con l'utenza, oltre alle telefonate (12%) e ai sistemi di messaggistica online (11%). Non è stato rilevato l'uso di e-mail per erogare il servizio e in un solo caso sono stati utilizzati gli SMS. La maggioranza degli educatori sociali si è sentita preparata (59%) o molto preparata (23%) nella gestione degli strumenti digitali per il lavoro a distanza. Dai commenti emerge che alcuni già sapevano utilizzare i dispositivi digitali e si sono adattati subito anche alla conoscenza di nuovi strumenti ("Abbiamo lavorato in team con altri colleghi e ognuno metteva a disposizione le proprie conoscenze sugli strumenti digitali, che già utilizzavamo prima"). Per altri invece è stato "impiegato del tempo a capire il funzionamento delle piattaforme utilizzate" e si è trattato di un "work in progress rispetto alla formazione". La dimensione partecipativa del lavoro in équipe è stata infatti preservata attraverso l'utilizzo degli strumenti digitali per la comunicazione interna. Nella maggior parte dei casi la frequenza degli scambi con i colleghi è stata intensa, settimanale (44%), giornaliera (28%) o sporadicamente con più di un contatto al giorno (12%). Oltre agli incontri settimanali di programmazione e le riunioni, molti sono stati i contatti con i colleghi anche tramite le piattaforme di webconference.

Per quanto riguarda la gestione del tempo e dell'impegno lavorativo in modalità *smart working*, si osserva che il 70% dei partecipanti allo studio dichiara di impiegare più tempo nelle attività/servizi mediate dalla tecnologia rispetto al lavoro in presenza, mentre il 18% manifesta una diversa opinione, scegliendo l'opzione di risposta "Impiego meno tempo". Solamente per il restante 12% le condizioni di lavoro agile non hanno prodotto cambiamenti nei tempi dedicati alle attività professionali.

4.1.2. Rimodulazione del progetto educativo e delle attività realizzate in modalità online

Si rileva un'alta frequenza di contatto con i beneficiari dei servizi erogati: per la metà (49%) i contatti sono stati giornalieri, il 45% a cadenza settimanale e il 6% più di una volta al giorno. In nessun caso i contatti sono stati mensili o quindicinali. In 28 situazioni (il 38% del totale) l'utente non riesce a connettersi autonomamente per fruire del servizio. In questo caso, il sostegno principale è rappresentato dalla famiglia (68%) oppure dagli operatori della struttura (13%).

La maggioranza (74%) degli educatori del campione in esame ha risposto di aver modificato il progetto educativo e 48 educatori (66%) hanno risposto di aver condiviso con l'utenza le ragioni di tali cambiamenti, mentre il 15% lo ha fatto solo in parte.

La rimodulazione del progetto educativo si è verificata soprattutto in termini di formulazione degli obiettivi e modifiche necessarie nelle modalità di intervento. È stata frequente l'attività di supporto didattico, affiancata per molti educatori anche ad interventi sul clima relazionale nelle famiglie. Si legge nei commenti aperti che l'intervento educativo si è spesso trasformato in un "servizio alla famiglia", in cui "i progetti sono diventati monitoraggi della situazione educativa delle famiglie" o "intermediazione dei genitori su obiettivi, aree autonomia e apprendimento".

Nei commenti coloro che hanno lavorato con l'obiettivo di garantire una continuità didattica raccontano soprattutto di aver realizzato contenuti video, in alcuni casi specifici per soggetti in situazione di disabilità. Gli interventi descritti riguardano soprattutto: letture, giochi, schede didattiche e laboratori artistici. In relazione all'obiettivo di elaborazione delle esperienze vissute durante il lockdown, gli educatori hanno proposto soprattutto "attività di riflessione sulla situazione vissuta" attraverso colloqui e momenti informativi.

Per quanto riguarda l'impatto della mediazione degli strumenti tecnologici sulla relazione educativa con i beneficiari del servizio, l'erogazione del servizio nella modalità mista e a distanza sembra abbia più facilitato che ostacolato il rapporto tra educatore ed educando (Figura 2), anche se si osservano delle criticità e un discreto margine di indecisione sulle implicazioni di tale modalità per la relazione educativa. Solo una minoranza di partecipanti all'indagine (7%) non associa cambiamenti nell'approccio relazionale all'introduzione di dispositivi digitali nel servizio.

IMPATTO DELLA MEDIAZIONE DI STRUMENTI DIGITALI SULLA RELAZIONE EDUCATIVA

■ Ha avuto un impatto positivo ■ Ha avuto un impatto negativo
■ Non ha avuto impatto ■ Non so

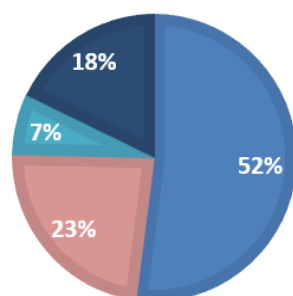


Figura 2. Impatto della mediazione di strumenti digitali sulla relazione educativa.

Nei commenti gli aspetti che sono stati colti positivamente sono stati "una maggiore collaborazione con le famiglie" e che si sia verificato un "progressivo adattamento" che ha portato gli utenti ad accettare la nuova condizione. Inoltre, "alcuni beneficiari hanno aumentato le loro competenze digitali", considerando che la tendenza è stata quella di aver "partecipato mostrando empatia e un buon grado di coinvolgimento" nella maggioranza dei casi. Dall'altro lato, l'aspetto che sembra aver avuto l'impatto maggiormente negativo sull'intervento è la mancata "dimensione corporea" inducendo per alcuni a esperire una "relazione più fredda", in quanto la tecnologia potrebbe integrare strumenti ma "non sostituisce il valore e l'energia trasformativa della relazione", oltre a provocare difficoltà di natura tecnica. Commenta un partecipante: "Per alcuni ragazzi ha avuto un impatto positivo. Per i ragazzi più in difficoltà nelle situazioni di gruppo al centro quando eravamo

in presenza, hanno trovato in questa dimensione un impatto positivo. Per altri invece è stato motivo di regressione, o di diminuzione nell'impegno (scolastico, di socializzazione)".

4.1.3. La percezione del cambiamento dal punto di vista emotivo-relazionale

Sono state poste due domande per sondare gli aspetti emotivo-relazionali riguardo all'erogazione del servizio mediata dalla tecnologia a causa delle restrizioni sanitarie. La prima delle due domande è in relazione alle reazioni percepite dai beneficiari, la seconda riguarda la risposta emotiva degli educatori stessi. I partecipanti all'indagine hanno individuato tra le opzioni preimpostate fino ad un massimo di tre reazioni, ritenute maggiormente frequenti rispetto alla nuova situazione.

Gli educatori riferiscono di aver percepito prevalentemente reazioni positive all'erogazione a distanza del servizio da parte dei beneficiari, sebbene siano state avvertite anche risposte di apprensione e confusione. La più frequente è infatti proprio il senso di disorientamento (48%), seguito da risposte connotate positivamente come sollievo (41%) e serenità (38%). Dai commenti emerge come il senso di disorientamento degli utenti dei servizi sia legato soprattutto alla fase iniziale di reazione alla novità, con un successivo miglioramento della condizione emotiva a seguito della prosecuzione delle attività educative: ad esempio, un'educatrice che opera negli asili nido afferma riguardo alle madri seguite che "sicuramente hanno avuto [n.d.r.] inizialmente con la chiusura del servizio molto smarrimento ma poi sono state sollevate a sapere che quotidianamente venivano pensate ed organizzati momenti per loro anche se a distanza". La serenità è stata associata alla consapevolezza riguardo alle nuove opportunità offerte dalle tecnologie e alla fiducia verso gli educatori per il proseguimento di un percorso condiviso. Reazioni di inadeguatezza (29%), indifferenza (16%), tristezza (16%) e senso di abbandono (15%) riguardano comunque una porzione non trascurabile degli utenti dei servizi socio-educativi. In particolare, si rileva dai commenti che il senso di inadeguatezza è stato relativo sia alle competenze digitali sia all'autonomia nello svolgimento delle attività. Alcuni hanno preso coscienza di "non essere pronti ad un presente che dal punto di vista digitale non significa solo saper inviare foto su whatsapp o condividere links" e altri hanno manifestato la difficoltà di non poter "dividere spazi di scuola e spazi di casa". Anche il senso di abbandono è stato percepito, con particolare riferimento a situazioni di riduzione del personale: "Questo periodo è stato molto difficile per i beneficiari, in quanto noi operatori eravamo un numero minore in struttura, quindi le persone più vulnerabili si sono sentite abbandonate". Scarsamente frequenti sono state invece riscontrate nei beneficiari le reazioni di rabbia (7%) e paura (4%). La rabbia è stata rilevata come reazione alla chiusura forzata e alla difficoltà di comprendere la situazione in corso, ad esempio riguardo agli ospiti di servizi di accoglienza, e la paura in relazione alla mancata possibilità di connettersi, nel caso di bambini senza la dotazione tecnologica sufficiente alla partecipazione alle attività.

Per quanto riguarda il vissuto emotivo dei professionisti che hanno affrontato le attività educative in modalità a distanza, si nota una prevalente reazione di conferma al valore e alla rilevanza percepita rispetto al proprio lavoro. La reazione che meglio descrive la propria reazione all'erogazione a distanza del servizio è stata per il 64% dei partecipanti il desiderio di rimettersi in gioco e vivere nuove situazioni. Anche per gli educatori il senso di disorientamento (37%) è stato un elemento che ha caratterizzato l'esperienza durante l'emergenza sanitaria, sebbene sia stato percepito in misura minore rispetto ai propri utenti. Reazioni positive come la serenità (26%) e il sollievo (18%), si rilevano contemporaneamente al manifestarsi di vissuti difficili come la tristezza (19%) e

l'inadeguatezza (15%), caratterizzando la figura dell'educatore con una molteplice sfaccettatura di reazioni alla complessa situazione affrontata.

4.2. Valutazione dell'esperienza

L'impatto dell'emergenza sanitaria sui servizi ha determinato una pluralità di esperienze da parte degli educatori con ricadute sulla professionalità percepita, ma anche sul ruolo riconosciuto dalla società al lavoro educativo. Nello specifico, nella presente ricerca l'intento di esplorare la valutazione dell'esperienza da parte degli educatori ha portato all'inserimento di una specifica sezione dello strumento di rilevazione (Sezione 2). Per questo sono state inserite quattro domande chiuse e due aperte alla conclusione del questionario, compilate da tutti i 244 partecipanti, includendo quindi sia coloro che hanno visto una sospensione del servizio sia coloro che invece hanno proseguito l'attività.

Per la formulazione delle domande a risposta chiusa sono stati individuati quattro elementi risultanti dall'intersezione di due direttrici principali. Una prima dimensione include i due vertici di valutazione da un punto di vista collettivo oppure individuale, spaziando quindi dall'analisi degli aspetti che toccano, in una visione più ampia, la categoria professionale degli educatori, alla considerazione di elementi che riguardano invece la sfera personale e individuale del lavoratore. Una seconda dimensione evidenzia una valutazione dell'esperienza in ottica temporale, con riferimento da un lato all'analisi contingente della situazione attuale e dall'altro ad una visione prospettica di prefigurazione delle conseguenze a lungo termine. I quattro elementi, contenuti nei quadranti all'incrocio delle due direttrici, corrispondono quindi a quattro aspetti della valutazione dell'esperienza sondati da ciascuna affermazione: rappresentazione, innovazione, riflessione ed identità (Figura 3).

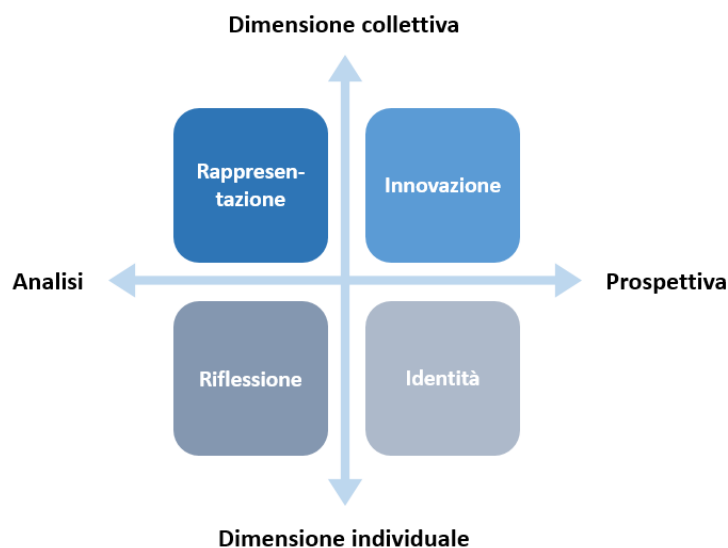


Figura 3. Elementi per la valutazione dell'esperienza degli educatori nell'emergenza sanitaria.

Nella scala Likert utilizzata per la raccolta delle informazioni, i partecipanti hanno indicato il loro grado di accordo con l'affermazione su una scala da 1=per niente d'accordo a 5=del tutto d'accordo alle seguenti affermazioni:

- “Questa situazione ha messo in luce aspetti del lavoro educativo prima trascurati” (*Rappresentazione*: dimensione collettiva/analisi presente);

- “Questa situazione ha prodotto dei cambiamenti utili nel lavoro degli educatori” (*Innovazione*: dimensione collettiva/prospettiva futura);
- “Questa situazione mi ha fornito l’occasione di ri-pensare il lavoro educativo” (*Riflessione*: dimensione individuale/analisi presente);
- “Questa situazione ha cambiato il mio modo di essere educatore” (*Identità*: dimensione individuale/prospettiva futura).

Le domande a risposta aperta indagano e specificano quali aspetti dell’esperienza vissuta risultano rilevanti per la riflessione e l’impatto sulla pratica professionale, anche queste declinate rispettivamente in ottica comunitaria e individuale:

- “Qual è la lezione che hai appreso in merito al lavoro educativo in questo periodo?”;
- “Cosa pensi che rimarrà in futuro di quanto vissuto e sperimentato in questo periodo nella tua pratica educativa?”.

I risultati relativi alle quattro domande a risposta chiusa (N=244) sono illustrati in Figura 4. Nell’ottica delle trasformazioni possibili per l’intera comunità professionale, i risultati mostrano che gli educatori si esprimono favorevolmente rispetto ad un cambiamento nella rappresentazione del lavoro educativo (M=3.64, DS=1.08), il 58% dei partecipanti risponde infatti di essere d’accordo o del tutto d’accordo con l’affermazione “Questa situazione ha messo in luce aspetti del lavoro educativo prima trascurati”. Anche una possibile innovazione del lavoro è tra le valutazioni che gli educatori fanno dell’esperienza durante l’emergenza sanitaria (M=3.32, DS=1.16), i partecipanti con minor frequenza rispetto alla precedente si trovano a rispondere di essere d’accordo o del tutto d’accordo nel 47% dei casi con l’affermazione “Questa situazione ha prodotto dei cambiamenti utili nel lavoro degli educatori”.

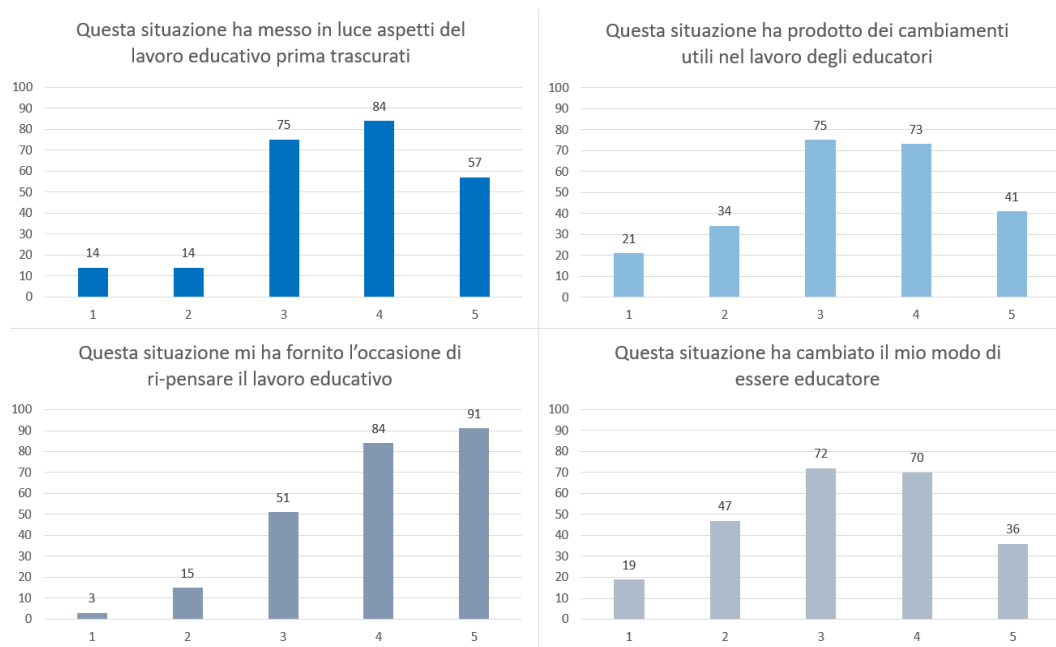


Figura 4. Risultati della valutazione dell’esperienza.

Per quanto riguarda invece la dimensione individuale dell’esperienza, il tema della riflessione indotta dalle diverse condizioni di lavoro è particolarmente sentito come

rilevante (M=4.00, DS=0.97). Il 37% degli educatori si trova del tutto d'accordo con l'affermazione "Questa situazione mi ha fornito l'occasione di ri-pensare il lavoro educativo". L'identità professionale, infine, è un elemento su cui le condizioni dell'emergenza sanitaria hanno influito sebbene in misura minore (M=3.23, DS=1.15), il 23% degli educatori non manifesta nessuno o poco accordo con l'affermazione "Questa situazione ha cambiato il mio modo di essere educatore".

I risultati indicano che gli educatori trovano in tutti gli elementi individuati per la valutazione della loro esperienza un buon grado di accordo, riconoscendo un cambiamento in particolare riguardo all'emersione di aspetti del lavoro educativo precedentemente sottovalutati e all'occasione di ritornare riflessivamente sul proprio operato professionale. Tuttavia, per distinguere il vissuto di coloro che hanno visto sospendere l'erogazione del servizio dalla percezione di chi invece ha riadattato le modalità lavorative alle nuove condizioni è stata condotta un'ulteriore analisi. Le medie relative al grado di accordo sulle quattro affermazioni del gruppo degli educatori che ha potuto proseguire l'attività, denominato "Erogazione del servizio" (N=124), sono state confrontate con quelle del gruppo che ha dovuto sospendere il servizio, "Sospensione del servizio" (N=120). Il test di Leneve ha dimostrato l'omogeneità delle varianze dei due gruppi per tutte e quattro le variabili misurate, successivamente si è proceduto con il confronto tra i due gruppi.

Nella valutazione dell'esperienza (Figura 5), l'analisi del test-t per campioni indipendenti ha trovato una significativa differenza nei punteggi di "Rappresentazione" per le condizioni di Erogazione del servizio (M=3.49, DS=1.09) e Sospensione del servizio (M=3.79, DS=1.05) ($t(242)=-2.189$, $p<0.05$). È stata rilevata una differenza significativa anche in merito alla risposta relativa all'"Identità" nei due gruppi di educatori, Erogazione del servizio (M=3.03, DS=1.18) e Sospensione del servizio (M=3.44, DS=1.09) ($t(242)=-2.809$, $p<0.01$). Non risulta invece significativa la differenza relativa alla media delle risposte per gli elementi di "Innovazione" e "Riflessione".

Elemento	Valutazione dell'esperienza	Erogazione del servizio		Sospensione del servizio		T
		M	SD	M	SD	
Rappresentazione	Questa situazione ha messo in luce aspetti del lavoro educativo prima trascurati	3.49	1.09	3.79	1.05	-2.189*
Innovazione	Questa situazione ha prodotto dei cambiamenti utili nel lavoro degli educatori	3.38	1.10	3.27	1.23	.753
Riflessione	Questa situazione mi ha fornito l'occasione di ripensare il lavoro educativo	3.92	1.00	4.09	0.94	-1.389
Identità	Questa situazione ha cambiato il mio modo di essere educatore	3.03	1.18	3.44	1.09	-2.809**

Note. * $p<.05$; ** $p<.01$.

Figura 5. Confronto tra gruppi sulla valutazione dell'esperienza.

I risultati di questa differenza sono chiariti e discussi in relazione alle risposte alle domande aperte. Coloro che si sono trovati in una situazione di sospensione del servizio hanno

risposto con un maggior grado di accordo relativamente al cambiamento percepito nella rappresentazione del lavoro educativo rispetto a coloro che invece hanno svolto l'attività educativa durante il lockdown. Dai commenti degli educatori che hanno sospeso la loro attività durante l'emergenza sanitaria emerge una maggiore consapevolezza legata all'importanza del riconoscimento di questa figura professionale "figure importanti come gli educatori non vengono valorizzate e tutelate in maniera adeguata, di conseguenza il sistema educativo rischia di non reggere e non è più in grado di dare risposte efficaci ai propri utenti", è molto sentita "l'importanza di avere un riconoscimento istituzionale" e la percezione che "il lavoro educativo è stato sottovalutato da dirigenti scolastici e assessori comunali rispetto alle reali necessità degli utenti", rispetto a chi invece ha continuato ad erogare servizi che tende più mettere in evidenza l'importanza del "sapersi rinnovare in continuazione tenendo conto del contesto e usando come risorsa quelli che potrebbero essere dei limiti, tenendo conto di opportunità e difficoltà incontrate".

È risultata significativa anche la differenza tra le medie dei due gruppi in relazione alla dimensione individuale relativa al modo di essere educatori. In particolare, il gruppo che non ha potuto proseguire nell'erogazione del servizio si sente maggiormente d'accordo con la prospettiva che questa esperienza abbia cambiato qualcosa nella propria identità professionale: "Essere educatore implica metterci la faccia e questo a sua volta implica combattere per dei valori nei quali si crede affinché vengano ascoltati, ma se non accolti ciò non deve disperdere le forze". Anche qualora non si venga riconosciuti il proposito è quello di "creare sempre occasioni per rispondere alle famiglie e alla società, anche a costo di farlo senza retribuzione e senza riconoscimento".

Relativamente ai due aspetti legati alla riflessione e all'innovazione non si evidenziano differenze per la condizione di erogazione o di sospensione del servizio. Un educatore commenta che "è un lavoro che ha bisogno di continue riflessioni e di essere flessibile per rispondere sia ad una variegata quantità di richieste che per trovare soluzioni nuove a nuove problematiche emergenti, non solo inerenti all'utenza in quanto tale ma anche di carattere ambientale, sociale, politico". Infine, è emerso anche che "un uso consapevole e agevole della tecnologia può diventare uno strumento valido", e che "questa nuova ottica non debba essere completamente abbandonata ma integrata in quella più tradizionale".

5. Discussione

I risultati emersi dalla ricerca qui presentata indicano, in primo luogo, che solo la metà dei servizi socio-educativi sono riusciti a *sopravvivere* all'impatto dell'emergenza Covid-19, garantendo seppur secondo diverse modalità la prosecuzione delle attività. Per il resto, le stime ufficiali che sono state rilevate attestano che la maggioranza dei beneficiari sono rimasti privi di assistenza e continuità educativa, in linea con le cifre drammaticamente riportate nel rapporto di Save the Children (2020) sulle povertà educative. Quando e come la nostra società sarà in grado di intervenire attraverso adeguate misure finalizzate al recupero del *danno educativo* che si è così prodotto non è facile prevederlo. Tuttavia, la scarsa attenzione ricevuta, da parte di questo settore, in termini di politiche di sostegno induce a sottolineare con forza la necessità un intervento non più procrastinabile, pena l'accentuarsi del disastro umano e sociale che questa situazione di emergenza ha generato. Laddove i servizi socio-educativi e di assistenza non sono stati interrotti, è emerso come gli stessi siano stati ri-organizzati, ripensati e adattati anche grazie al supporto delle tecnologie digitali, che hanno permesso di mantenere un contatto educativo con i beneficiari mitigando il senso di abbandono e l'isolamento sociale. Si sono attivate

dinamiche virtuose con il territorio e con le famiglie grazie alla mediazione delle tecnologie che hanno fatto da *ponte* tra dentro e fuori, tra casa dell'educatore e casa del beneficiario, tra le sedi dei servizi e gli uffici. Come abbiamo visto, Rivoltella (2017) parla di tecnologie di comunità, ponti capaci di collegare e fare sintesi, strumenti di costruzione di un possibile spazio comune per l'incontro e lo scambio. Guardando al mondo dei servizi socio-educativi da questo punto di vista, ci sembra che si possa affermare che le tecnologie hanno unito più che separato, hanno limitato più che aumentato la marginalità sociale dei destinatari dei servizi. Nel dibattito sul digitale e la scuola durante il lockdown, è prevalsa l'immagine di una tecnologia disumanizzante, fortemente penalizzante per la relazione educativa. Senza nulla togliere all'importanza del calore dei rapporti diretti, bisogna tuttavia ammettere che senza tecnologie non sarebbe stato possibile mantenere alcun contatto e l'assenza di contatto nelle situazioni difficili frequentate dagli educatori può generare effetti ancora più drammatici rispetto al calo degli apprendimenti scolastici. Se l'erogazione del servizio in diversa modalità ha suscitato disorientamento, come del resto la situazione più generale, la sua prosecuzione ha generato per molti beneficiari sollievo. La sensazione del sollievo sembra accompagnarsi all'immagine dell'ancora di salvezza per non precipitare nuovamente nel tunnel dell'invisibilità. Le tecnologie di comunità, nei contesti di forte disagio, possono diventare strumenti dell'esserci, dalla prospettiva del beneficiario, o strumenti per prendersi cura dell'altro, dalla prospettiva dell'educatore. Anzi, in alcuni casi si sono rivelate dispositivo di integrazione essenziale. Ciò non toglie che in altri casi la funzione compensativa e integrativa delle tecnologie non abbia funzionato. Rimane però da approfondire se l'insuccesso, parziale o completo, sia dovuto alle tecnologie in sé o ad altri fattori che spaziano dall'insufficienza delle infrastrutture alla mancanza di preparazione digitale, dall'assenza di conoscenze metodologiche e pratiche specifiche alla distanza del mondo dei servizi socio-educativi dalla cultura digitale. Queste osservazioni ci portano ad introdurre un secondo elemento rilevante che emerge dai risultati della ricerca, che riguarda l'identità stessa dell'educatore del XXI secolo. I dati evidenziano la figura di un educatore che, seppur disorientato, è disposto a rimettersi in gioco, a rivedere le proprie competenze, a ripensare le proprie pratiche nel nuovo contesto digitale. Se l'esperienza del Covid-19 segnerà un punto di non ritorno anche per l'universo delle professioni socio-educative, lo vedremo. Una cosa è certa: il bisogno di riflettere su questa esperienza e sul contributo che il digitale ha offerto rispetto alla mediazione educativa traspare con una certa chiarezza, nonostante lo scarso riconoscimento sociale percepito dagli educatori rispetto al loro ruolo nella fase dell'emergenza, rispetto al loro ruolo in generale. Eppure, laddove possibile, gli educatori non si sono sottratti al confronto col digitale, ponendo le premesse per un ripensamento di questa professione educativa. Come abbiamo scritto altrove (Ranieri, 2020), guardando alle sfide del digitale, le professionalità educative vanno ripensate nell'ottica dei benefici che utenti e professionisti possono trarre, pena il rischio di essere relegate ai margini del mondo del lavoro. Questo non implica che si possa delegare alle macchine il lavoro di cura: "Ripensare digitalmente la professione non comporta una deresponsabilizzazione: decisioni e azioni rimangono prerogative dell'educatore. Bisogna piuttosto prendere atto delle metamorfosi in corso tra rischi e opportunità, e ricorrere a nuovi strumenti, che tali rimangono, per progettare, gestire e valutare interventi socio-educativi" (Ranieri, 2020, p. 8).

6. Conclusioni

Le misure adottate in seguito all'emergenza sanitaria da Covid-19 hanno avuto un impatto sulle nostre società dagli effetti ancora difficilmente misurabili, investendo una molteplicità

di sfere e una varietà di attori. Ciò nonostante, la ricerca ha da subito cominciato a studiare il fenomeno nelle sue diverse sfaccettature. In ambito educativo, la scuola è stata sicuramente tra gli oggetti maggiormente indagati, seguita dall'università, mentre invece sui servizi socio-educativi la ricerca rimane piuttosto lacunosa. Lo studio qui presentato offre uno spaccato sull'impatto del Covid-19 sui servizi socio-educativi, focalizzandosi sulla funzione delle tecnologie nella rimodulazione dei servizi erogati e sul ruolo dell'educatore. Nonostante le sfide e l'iniziale disorientamento, quando i servizi socio-educativi non sono stati interrotti, benefici non trascurabili si sono generati per gli utenti, indicando come le tecnologie possano costituire, anche nei contesti socio-educativi ed assistenziali, un importante strumento di integrazione per la continuità della relazione educativa. Gli educatori sono generalmente favorevoli verso i nuovi scenari emergenti. Tuttavia, una maggiore valorizzazione di questa figura professionale appare necessaria, anche in termini di investimenti in formazione e infrastrutture, come misura per fronteggiare gli effetti a lungo termine dell'emergenza.

Riferimenti bibliografici

- Angelici, M., & Profeta, P. (2020). *Smart-Working: Work Flexibility without Constraints*. CESifo Working Paper, No. 8165. Munich: Center for Economic Studies and ifo Institute. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216561/1/cesifo1_wp8165.pdf (ver. 10.05.2021).
- Aviram, A., & Talmi, D. (2006). L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sull'educazione. *TD - Tecnologie Didattiche*, 38(2), 32–53. <http://www.tdjournal.itd.cnr.it/article/view/395/328> (ver. 10.05.2021).
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interdisciplinare e linee d'intervento*. Nuova edizione aggiornata di P. Barone & C. Palmieri (Eds.). Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Bruzzone, D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2014). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, C. Fratini, M. Muzi, & E. Colicchi (Eds.), *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello* (pp. 39-66). Roma: Carocci.
- Carenzio, A., Rondonotti, M., & Rivoltella, P. C. (2020). UTOP.IE-Usi delle tecnologie tra gli operatori pastorali. Un'indagine esplorativa. In C. Panciroli (Ed.), *Animazione digitale per la didattica* (pp. 338-351). Milano: FrancoAngeli.
- Caritas (2020). *Gli anticorpi della solidarietà. Rapporto 2020 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. http://s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_CaritasITA_2020.pdf (ver. 10.05.2021).
- Censis. Centro Studi Investimenti Sociali (2020). *Italia sotto sforzo Diario della transizione 2020 "La scuola e i suoi esclusi"*.

<https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eecb90b0d76.pdf> (ver. 10.05.2021).

- CIDI. Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (2020). Emergenza Coronavirus e scuola a distanza: i primi dati. *Insegnare. Rivista del centro di iniziativa democratica degli insegnanti*. <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report> (ver. 10.05.2021).
- Cino, D. (2020). Ripensare il concetto di “screen time” nel contesto del Covid-19: un riposizionamento epistemologico. In CREIF. Centro di Ricerche Educative su Infanzie e Famiglie, *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 35-39). Università di Bologna. <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche> (ver. 10.05.2021).
- Costa, A. (2001). Le nuove competenze dell’educatore. Come cambia una professione. *Animazione Sociale*, 4, 74–83.
- Decastri, M., Gagliarducci, F., Previtali, P., & Scarozza, D. (2020). Understanding the use of smart working in public administration: the experience of the presidency of the council of ministers. In A. Lazazzara, F. Ricciardi, & S. Za (Eds.), *Exploring Digital Ecosystems. Lecture Notes in Information Systems and Organisation* (pp. 343-363). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23665-6_2 (ver. 10.05.2021).
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell’emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull’intero territorio nazionale*.
- Decreto-Legge 19 maggio 2020, n. 34. *Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all’economia, nonché di politiche sociali connesse all’emergenza epidemiologica da COVID-19*.
- Decreto-Legge 4 ottobre 2018, n. 113. *Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica, nonché misure per la funzionalità del Ministero dell’interno e l’organizzazione e il funzionamento dell’Agenzia nazionale per l’amministrazione e la destinazione dei beni sequestrati e confiscati alla criminalità organizzata*.
- Dellavalle, M., & Cellini, G. (2020). Emergenza COVID-19: risposte dei servizi e delle professioni sociali. Il Piemonte delle autonomie. *Rivista quadrimestrale di scienze dell’Amministrazione*. https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1754993/657894/Emergenza%20Covid19_Risposte%20dei%20servizi%20e%20delle%20professioni_Dellavalle_Cellini.pdf (ver. 10.05.2021).
- Delors, J. (Ed). (1997). *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione internazionale sull’educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Gabbi, E., Gaggioli, C., & Ranieri, M. (in press). Smart welfare: The work of the educator at the time of Covid-19. *Italian Journal of Educational Technology*.
- Garavaglia, R., & Lotti, I. (Eds.). (2020). *Emergenza Covid 19: Linee guida per EP*. <https://www.anep.it/news/3069/show> (ver. 10.05.2021).

- Indire. Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (ver. 10.05.2021).
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Jenkel, N., Güneş, S. C., & Schmid, M. (2020). *La crisi del Coronavirus vissuta dai giovani ospiti di strutture residenziali per l'accoglienza all'infanzia e adolescenza*. <https://www.integras.ch/it/2-uncategorised/71-test> (ver. 10.05.2021).
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Mascagna, F., Izzo, A. L., Cozzoli, L. F., & La Torre, G. (2019). Smart working: validation of a questionnaire in the Italian reality. *Senses and Sciences*, 6(3), 805–827.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2016). *Linee Guida per la costruzione di reti di collaborazione interistituzionale ed il coinvolgimento del terzo settore*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Sostegno-per-inclusione-attiva-SIA/Documents/Linee-guida-servizi-sociali-in-rete.pdf> (ver. 10.05.2021).
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., & Riva, M. G. (Eds.). (2016). *L'agire educativo: manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Ranieri, R. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Modelli e strumenti*. Carocci.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds.). (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson.
- Rutai, Z. (2020). The Lanzarote Committee: protecting children from sexual violence in Europe and beyond. *Pécs Journal of International and European Law*, 1, 24–42.
- Sanfelici, M., Gui, L., & Mordeglia, S. (2020). *Il servizio sociale nell'emergenza COVID-19*. Milano: FrancoAngeli. <http://www.oasmolise.it/wp-content/uploads/2020/11/Copia-del-volume.pdf> (ver. 10.05.2021).
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa> (ver. 10.05.2021).

- SIDiN. Società Italiana per i Disturbi del Neurosviluppo (2020). *Consigli per la gestione dell'epidemia COVID-19 e dei fattori di distress psichico associati per le persone con disabilità intellettiva e autismo con necessità elevata e molto elevata di supporto*. https://www.fondazione-autismo.it/wp-content/uploads/2020/03/scudo-al-COVID-19-per-PeDI_A_SIDiN_v-1_5.pdf (ver. 10.05.2021).
- SIRD. Società Italiana di Ricerca Didattica (2020). *Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf (ver. 10.05.2021).
- Striano, M. (Ed.). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.