Il futuro del lavoro educativo potrebbe derivare dal web

Andrea Cegolon*

Riassunto

Le dimissioni volontarie da occupazioni di stretto ambito educativo, durante il periodo acuto post-pandemico, trovano un'efficace sintesi nell'espressione "Great Resignation". Tuttavia, in queste pagine viene analizzato il fenomeno da un'angolazione diversa. Oltre e prima del nesso pandemia-dimissioni dal lavoro, viene il contesto normativo e culturale che ha favorito l'affermarsi della crisi occupazionale in campo educativo. Nella pars costruens del saggio, grazie alla rivoluzione documentale del web e all'attivazione di un welfare digitale, si delinea una possibile prospettiva per attrarre i giovani verso quest'ambito lavorativo, rendendolo più credibile e appetibile.

Parole-chiave: *Great Resignation, educatore professionale socio-pedagogico, lavoro produttivo, lavoro improduttivo, welfare digitale*

The future of educational work could derive from the web

Abstract

Voluntary resignations from strictly educational jobs, during the acute post-pandemic period, find an effective synthesis in the expression "Great Resignation". However, these pages analyse the phenomenon from a different perspective. Beyond and before the pandemic-resignation from work connection, comes the regulatory and cultural context that has favoured the emergence of the employment crisis in the educational field. In the pars construens of the essay, thanks to the documentary revolution of the web and the activation of a digital welfare, a possible perspective is outlined for attracting young people towards this field of work, making it more credible and attractive.

Keywords: *Great Resignation, professional educator, productive work, unproductive work, digital welfare*

* Università degli Studi di Macerata (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568105
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Great Resignation anche dal lavoro educativo?

Come avviene non di rado con le grandi crisi, la pandemia da Covid-19 ha avuto paradossalmente un merito: è stata anche l'occasione per un bilancio delle nostre risorse e scelte esistenziali nella ricerca di una via di uscita.

Uno degli ambiti più presi di mira è stato sicuramente il lavoro, ritenuto, a torto o a ragione, il fattore più direttamente responsabile del modello di vita che, indirettamente, ha favorito il diffondersi di questo contagio globale. La crisi pandemica ha esercitato, in tal modo, un grande influsso, costringendoci a rivedere le nostre certezze soprattutto per quanto concerne il fattore lavorativo (Akkermans et al, 2020; Serenko, 2022). Lavorando da remoto – *remote working* o, più banalmente, *smart working* – nel periodo del *lockdown* si è fatto largo il desiderio di affrontare il lavoro in modo meno faticoso. Traduzione: evitare spostamenti defatiganti e costosi, non di rado logisticamente scomodi, lontano dalla propria abitazione. Domande chiave che si sono imposte nel dibattito: Quali sono le vere priorità nella vita? Come reimpiegare diversamente il tempo riguadagnato con il lavoro da remoto, liberandoci dall'ansia dei ritmi forsennati del lavoro che hanno rubato spazio alla famiglia e alle relazioni umane in genere? Dove si trova il punto di equilibrio tra lavoro e vita privata? E dove queste aspirazioni non trovano sbocco, serve cambiare lavoro? O la sola via di uscita è il pensionamento anticipato? (Coin, 2023).

I più sensibili verso questi temi sono le giovani generazioni, i cosiddetti *Millennials* e i *Gen Z*. Con le loro scelte, sono i *testimonials* di un mutamento di prospettiva verso il lavoro (Belardinelli, 2023) che ha dato vita al fenomeno della *Great Resignation*: alla lettera "grandi dimissioni" o "dimissioni volontarie".

L'espressione, coniata da Anthony Klotz, dell'Università del Texas (Lodewick, 2022), si riferisce a un fenomeno che ha la sua culla di origine negli USA, luogo di elezione per replicare un cliché molto diffuso a partire da metà del secolo scorso per fenomeni di ampia portata sociale. Rapidamente estesosi a macchia d'olio in diversi paesi, esso spiega in maniera incontrovertibile il senso e la portata delle dimissioni dall'impegno lavorativo, in una casistica molto variopinta (d'Aniello, 2022; Varavallo et al., 2023). In Italia, nel solo primo trimestre del 2022 le dimissioni sono salite a 306.710 unità, registrando un incremento rispetto al corrispondente trimestre del 2021 (+35%) e del 2019 (+29%) (i dati sono quelli dell'Osservatorio sul Precariato dell'Inps, 2022).

Nessun ambito lavorativo è stato immune da questo contagio, compreso ovviamente il lavoro educativo, di cui ci occupiamo in questo saggio. Due sono i fatti rilevanti da cui partire: da una parte, l'abbandono di posizioni nei servizi socio-educativi e la migrazione di educatori verso il mondo oggettivamente più garantito della scuola (Bellingeri, 2022), anche in ragione dell'accresciuto fabbisogno di personale didattico ed educativo proprio in seguito all'emergenza pandemica; dall'altra, il timore di un calo delle iscri-

zioni in alcuni corsi di laurea in Scienze dell'educazione (Animazione Sociale, 2023). Si tratta di trend segnalati prevalentemente dalla cronaca, non ancora oggetto di ricerche scientifiche, ma sufficienti per segnalare l'emergenza di un fenomeno paradossale: al maggior riconoscimento della professione educativa (Legge 205/2017), e in coincidenza di un'emergenza sociale come quella che abbiamo vissuto, ha fatto da contraltare non una fase di rinforzo e di consolidamento della professione, ma il suo contrario. Le vere o più imprevedibili vittime della crisi sono stati proprio gli educatori.

Ci si chiede: siamo forse in presenza dell'emergere della punta dell'iceberg, della *Great Resignation* come dato strutturale nel lavoro educativo? Oppure, e di più, è tempo di volgere lo sguardo all'indietro, per rinvenire il punto, per capire *il quia e il quando* è cambiata la storia di questa professione? Come e perché si è snaturata la sua specificità e il conseguente venire meno della sua forza attrattiva come scelta lavorativa?

La tesi che si intende sostenere, formulata come interrogativo retorico è la seguente: la crisi del lavoro educativo è assimilabile solo in parte alle *Grandi Dimissioni* che hanno caratterizzato il post-Covid-19? Ebbene, per gli educatori non si tratta di un calo di motivazione o una scelta lavorativa poco ponderata nelle sue molteplici implicazioni. I professionisti che optano di dedicarsi a un'occupazione ad alta densità relazionale ed emotiva – quella educativa nel disagio – sono generalmente guidati da sincera passione per il proprio lavoro. È venuto a mancare però il riconoscimento e la valorizzazione sociale ed economica della professione a motivo della persistenza di ipoteche culturali che condizionano la concezione del lavoro e di scelte politiche contradditorie.

2. Evidenze empiriche

Presentiamo qui alcuni dati della ricerca Euricse del 2022 sul problema del turnover giovanile nelle professioni di cura che qui considereremo con particolare riguardo alle professioni educative. La ricerca realizzata nelle province di Lecco, Sondrio, Monza e Brianza, su 24 cooperative sociali e circa 1200 lavoratori under 35 (Euricse, 2024), pur rappresentando solo in parte il fenomeno, offre elementi interessanti di riflessione sull'abbandono del lavoro educativo perché anche i giovani sono stati interpellati con la somministrazione di questionari cui hanno risposto il 72% del totale dei giovani lavoratori o lavoratori neoassunti (quindi un tasso di risposta molto rilevante).

Come si evince dal Grafico 1, i settori di riferimento delle cooperative analizzate vanno da quello socio-sanitario, che è il più esteso (14 cooperative, corrispondenti al 58,3% delle organizzazioni analizzate). Seguono quello dei servizi sociali (13), quello parimenti esteso dei servizi educativi per bambini e ragazzi (13), cui va aggiunto il settore dei servizi educativi alla prima infanzia (11). Vengono quindi i servizi più specifici complementari o integrativi ai precedenti.

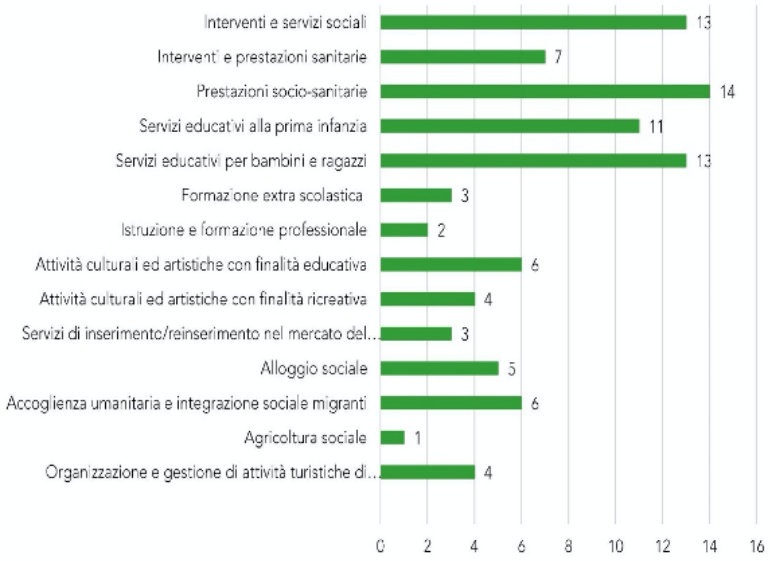


Fig. 1: Settori di attività delle cooperative sociali partecipanti all'indagine Euricse 2022 (dati in valore assoluto). Fonte: Euricse, 2024: 8

Poiché, come dimostrano i dati rappresentati nel grafico precedente, molte cooperative sociali operano allo stesso tempo in più settori di attività, è stata operata una suddivisione delle stesse in 4 macro-categorie rappresentative del settore di attività prevalente. Per prevalenza viene intesa l'incidenza economica dei settori sul totale del valore della produzione di ciascuna organizzazione (Ibid.: 9). In base a questa suddivisione, riportata nella tabella seguente, le organizzazioni del sociosanitario e sanitario risultano 9; nel settore socio-assistenziale sono 3; nei servizi educativi 9 e i consorzi sono in totale 3.

	Socio-sanitario e sanitario		Socio-assistenziale		Servizi educativi		Consorzi		Totale	
Val. prod.	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
< 1 mln	3	43	2	29	2	29	0	0	7	100
1-2 mln	3	50	1	17	2	33	0	0	6	100
2-10 mln	3	38	0	0	4	50	1	13	8	100
> 10 mln	0	0	0	0	1	33	2	67	3	100

Tab. 1: Settori dell'attività e valore delle cooperative sociali partecipanti all'indagine Eurics 2022 (dati in valore assoluto %). Fonte: Euricse, 2024: 9

Di dimensioni medio-grandi, le cooperative in questione nel 2022 hanno attivi 3.558 lavoratori, di cui solo il 13% sono maschi. Di questi, il 40% del totale è costituito dagli under 35.

	Totale dipendenti		Under 35		< 3 anni	
Tipologia di contratto	N	%	N	%	N	%
Indeterminato	2.958	100	1.000	34	1.024	35
Determinato	620	100	421	68	470	76

Tab. 2: Tipologia contrattuale sul totale dei dipendenti, tra under 35 e assunti e assunti da meno di 2 anni. Indagine Euricse 2022 (dati in valore assoluto e %). Fonte: Euricse, 2024: 11.

La tipologica contrattuale, carente di collaborazioni (1,3%) e contratti di apprendistato (0,3%), si caratterizza soprattutto per contratti stabili: nel 2022 gli assunti a tempo indeterminato sono 2.958, una percentuale molto alta che, in 15 casi su 24, supera l'80% dei contratti totali. Di contro, come emerge in tabella 2, i contratti a tempo determinato sono 620 per un totale di 17% sul totale della forza lavoro.

I giovani under 35, con un contratto a tempo indeterminato, sono 1.024 e cioè il 34% del totale. Rispetto ai contratti a tempo determinato, inoltre, si può notare che dei 620 totali la maggior parte è indirizzata a giovani under 35 (68%) e a dipendenti con meno di tre anni di esperienza lavorativa in cooperativa (76%).

La tabella 3 riporta i dati sul tempo contrattuale per il complesso dei dipendenti. Nelle cooperative analizzate prevale il part-time: solo il 20% possiede un contratto full-time, mentre il 73% dei dipendenti ha contratti che di distribuiscono quasi equamente tra le fasce di part-time 15-24 ore, 25-30 ore e superiori a 31 ore. Poco meno del 10% dei lavorati ha un contratto con meno di 15 ore settimanali. L'applicazione dei contratti a tempo parziale non si differenzia significativamente tra under 35, persone con un'anzianità di servizio inferiore ai tre anni e altri lavoratori.

	Totale dipendenti	Under 35	< 3 anni
Part-time < 15 ore/ settimana	8	9	12
Part-time tra 15 e 24 ore/settimana	23	24	26
Part-time tra 25-30 ore/ settimana	26	27	29

Part-time per 31 ore +/ settimana	24	27	22
Full-time	19	14	12

Tab. 3: Tempo contrattuale per il complesso dei dipendenti, gli under 35 e assunti da meno di 3 anni. Indagine Euricse 2022 (%). Fonte: Euricse, 2024: 12.

Il 7,9% dei lavoratori presta servizio a domicilio presso l'abitazione dei beneficiari dei servizi, mentre il restante 92,1% si suddivide quasi equamente tra coloro che svolgono la propria attività in un'unica sede (44,7%) e chi si sposta tra più sedi di lavoro (47,4%). A operare a domicilio sono quasi la metà dei professionisti sanitari (48,3%), mentre gli impiegati e gli OSS sono le categorie professionali che operano maggiormente presso un'unica sede (i tre quarti dei primi e il 59,5% dei secondi).

2.1 Il turnover dei giovani nel lavoro

Premesso che per turnover si intende il flusso continuo in entrata e in uscita dei lavoratori in azienda, tale movimento, fisiologico entro una soglia gestibile da parte delle organizzazioni, diventa problematico quando supera il 15% del personale lavorativo (Costa & Giannechini, 2019). Oltre a costi di inserimento, formazione, adattamento all'azienda, un turnover elevato determina un gap tra le persone uscite e i nuovi entranti per la difficoltà di intercettare nuovi lavoratori, sostituire i vecchi in tempi rapidi, senza compromettere la continuità e la qualità produttiva.

Il fenomeno in questione viene rappresentato in tabella 4: nel 2022, dei 3.623 lavoratori presenti nelle cooperative considerate, 1.026 sono usciti dall'organizzazione in corso d'anno, vale a dire il 28,3%, ben oltre il tasso fisiologico di cui sopra. In tre cooperative il turnover ha riguardato addirittura più del 50% del proprio personale. Apparentemente, il fenomeno sembra riguardare allo stesso modo sia i giovani che gli over 35, raggiungendo rispettivamente 515 e 511 usciti nel corso del 2022. Ma considerato in rapporto al totale dei lavoratori delle due fasce d'età, l'incidenza degli usciti è più marcata nel settore giovanile dove ha interessato il 35,8% degli under 35 attivi (più di un giovane su tre), contro il 23,4% dei dipendenti over 35 (circa 1 lavoratore uscito su 5).

	N. lavoratori 2022	N. usciti 2022	% usciti sul totale
Totale lavoratori	3.623	1.026	28,3
Di cui giovani under 35	1.437	515	35,8
Di cui over 35	2.186	511	23,4

Tab. 4: Lavoratori totali e usciti delle cooperative sociali partecipanti all'indagine Euricse 2022 (dati in valore assoluto e %). Fonte: Euricse, 2024: 23.

La causa principale di allontanamento dal lavoro sono le dimissioni volontarie (incidono sul 53% dei lavoratori usciti); mentre per il 42,5% si tratta della conclusione del proprio contratto di lavoro e per 4,5% dei casi sono pensionamenti o altro. I casi di abbandono alla fine del contratto sono più numerosi tra giovani (53,6% rispetto al 31,7% degli over 35), un dato che evidenzia la precarietà occupazionale, soprattutto in settori come quello educativo, anche se nessun educatore è disposto ad accettare il rinnovo contrattuale in cooperativa (Euricse, 2024: 24-25).

2.2 Aspettative e motivazioni

Ai turnover registrati nelle cooperative sociali sembrano corrispondere le percezioni dei giovani under 35 rispetto al proprio futuro lavorativo che, per una parte cospicua di essi, è difficile immaginare (16%). Mentre, come si può desumere dal grafico 2, degli altri 980 intervistati, il 58,8% dichiarano di ritenere il lavoro in cooperativa di mediolungo periodo; il 40% lo reputa un'esperienza formativa sia sul piano personale (21%) che professionale (19%), oltre che propedeutica all'ingresso in altre organizzazioni. Un rimanente 2,2% considera il lavoro in cooperativa di brevissimo periodo.

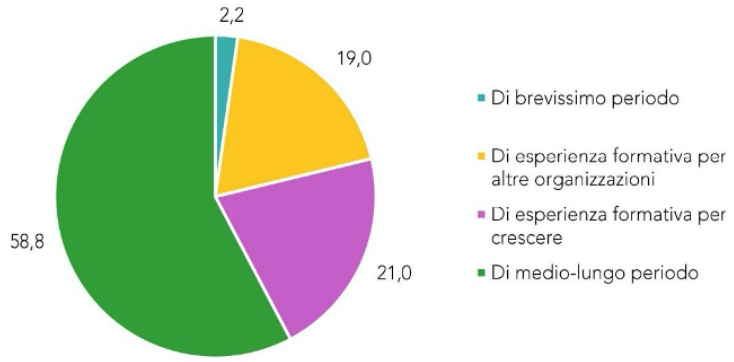


Fig. 2: Durata del lavoro presso la cooperativa presso in cui i lavoratori under 35 sono inseriti – Indagine Euricse 2022 (%). Fonte: Euricse, 2024: 25.

Le prospettive di continuità si riducono in rapporto al livello di istruzione. Vi è un nesso documentale tra livello di competenza e mobilità occupazionale. Detto altrimenti, chi è in possesso di un titolo di studio elevato, in particolare, specializzazione post-laurea e laurea magistrale, è incline ad abbandonare il lavoro in cooperative, dove invece, chi ha un livello di istruzione più basso, pensa di restare per un periodo medio-lungo. Data l'elevata percentuale (più del 50%) di coloro che considerano il lavoro in cooperativa un'occasione formativa in vista del lavoro in un'altra organiz-

zazione, il rischio maggiore per le cooperative sociali sembra derivare dalle figure più formate (Ibid.: 26).

Tra le motivazioni delle scelte giovanili, il salario rapportato al lavoro svolto rappresenta il fattore più critico nonché il motivo più frequente di abbandono. Al riguardo, la ricerca Euricse 2024 ha approfondito sia le percezioni e osservazioni delle cooperative sul mercato del lavoro di riferimento sia le intenzioni di uscita dei giovani lavoratori rispetto a posizioni lavorative diverse o diversamente retribuite.

Il 71% delle cooperative ritiene che la questione salariale sia la ragione più cogente dell'uscita dal lavoro. Il gap retributivo si manifesta maggiormente nelle cooperative del settore socio-sanitario e socio-assistenziale, dove si constata la presenza di concorrenza locale, oltre all'offerta di occupazioni oltre frontiera ben più retribuite. I lavoratori giovani più propensi ad abbandonare sono gli educatori.

La seconda motivazione è l'attrattività esercitata dal pubblico impiego, in parte legata alla questione salariale, ma valutata anche per altre caratteristiche occupazionali, come maggior stabilità o continuità contrattuale, benefit addizionali al salario, inquadramento contrattuale o di ruolo più rispondenti al proprio titolo di studio.

Non rientrano tra le motivazioni di abbandono le caratteristiche del lavoro offerto dal contesto cooperativo, apprezzato, invece, per l'assenza di restrizioni all'operatività e all'innovazione dei giovani e per il clima relazionale che si crea. Mentre si riconoscono come possibile causa di uscita i ritmi intensi del lavoro di cura, la flessibilità richiesta, i turni e il contratto di lavoro offerto (Ibid.: 27).

Analizzando in primo luogo l'attrattività di occupazioni che offrono condizioni economiche migliorative, si osserva che il 9,3% dei giovani lavoratori (i fedelissimi) dichiarano che, a parità di mansione, non sarebbero disposti a cambiare lavoro per nessuna entità di modifica salariale; il 70% cambierebbe lavoro solamente se le condizioni salariali migliorassero più del 20-25% rispetto al salario attuale, con indicazione quindi che per molti giovani un salario solo di poco superiore, ma a parità di mansioni, non rappresenta elemento di attrattività ed eventuale competitività da parte delle altre organizzazioni. Sul fronte opposto, il 4,3% dei giovani sarebbe disposto a lasciare anche a parità di stipendio (49 persone) (*Ibidem*).

La capacità di attrazione del lavoro nella pubblica amministrazione o in un ente pubblico è, infine, superiore tra educatori in assistenza scolastica (46,1%), inclini a lasciare il proprio lavoro in favore di un impiego in settori coerenti con la propria formazione.

In sintesi, la ricerca Euricse conferma l'abbandono volontario del lavoro educativo da parte di giovani educatori under 35 in misura più diffusa rispetto a colleghi over 35. Le ragioni che spingono a tale scelta sono la ricerca di un miglioramento economico (stante la sproporzione esistente tra l'impegno richiesto nel lavoro e il basso salario percepito); un inquadramento contrattuale e un ruolo più rispondente al proprio titolo di studio; un maggiore riconoscimento professionale; la mancanza di aspettative di

lungo periodo nelle organizzazioni del privato sociale. Se poi si considera che tutte queste esigenze sembrano trovare un qualche corrispondenza nel pubblico impiego – la soluzione più attraente – mentre, pochissimi sono disposti ad attivarsi in senso imprenditoriale, si può concludere che quello del lavoro educativo sia una specie di stigma sociale per chi lo svolge. Vi è in costoro non tanto un'autopercezione al ribasso di professionalità, quanto un deficit di riconoscimento sociale della professione, a partire da un dato incontrovertibile che ha il sapore amaro della discriminazione, il trattamento salariale sottodimensionato. Cosa abbia impedito in questi anni il riconoscimento e la valorizzazione del lavoro educativo è quanto cercheremo di analizzare nelle pagine che seguono.

3. Limiti nella normativa di riferimento

Ancora legata a un'idea riduttiva di produttività, la nostra concezione del lavoro, per un verso, non rende giustizia dell'impegno profuso nel lavoro educativo e di cura; per altro verso, ha costituito un ostacolo nella costruzione di un'identità professionale. Nell'immaginario comune, chi sono, infatti, gli educatori se non persone di buona volontà che non lavorano, ma accudiscono minori o persone fragili? Ad alimentare questa rappresentazione, nel riconoscimento della figura dell'educatore ha contribuito anche l'iter legislativo che ha previsto una dicotomia professionale: da una parte il sociale, dall'altra il sanitario, una figura di serie B diversa da un'altra di serie A, e questa scelta è alla radice dei fattori che hanno minato il processo che doveva consolidare la professione, conferendole nobiltà e valore (Cardini & Molteni, 2003; Galliani, 2005: 16-17).

Intendiamoci, nella pratica l'educatore è sempre esistito. Ha antecedenti insigni, sono i saggi dell'antichità, come Fenice che insegna ad Achille la caccia e il combattimento, ma anche il rispetto dei genitori e degli dei; Socrate maestro di Platone (Jeager, 1954, vol. 2: 33); Aristotele precettore di Alessandro Magno (Jaeger, 1959, vol. 3: 145). A Roma spiccano figure come Catone, Cicerone, Seneca precettore di Nerone (Marrou, 1978: 353 e segg.). In un tempo a noi più vicino, troviamo l'educatore all'interno delle strutture fondate e gestite in genere da ordini religiosi animati da quella disposizione volontaristico-vocazionale che si traducono in occupazioni legate alla cura di persone marginali e disagiate (Cardini & Molteni, 2003).

Nonostante questa nobiltà storica alle spalle, in epoca moderna l'educatore prende un'altra via, si differenza dalle altre professioni, riuscendo solo faticosamente a conquistare una propria dimensione professionale a livello universitario. L'iter travagliato della sua formazione accademica inizia, infatti, con i nuovi ordinamenti universitari (Legge 341/90, detta anche "legge Ruberti"), a partire dai quali si getta un ponte tra la formazione e il sistema delle professioni. L'educatore riceve il primo riconoscimento istituzionale nel corso di laurea in Scienze dell'educazione. Dieci anni più tardi, con la triennalizzazione dei corsi universitari (DM 509/99), il tradiziona-

le corso quadriennale viene sostituito da due livelli di laurea: triennale e specialistica. Subito dopo la formazione dell'educatore professionale viene assegnata alla classe L-18: Scienze dell'educazione e della formazione (DM del 4 agosto 2000, determinazione delle classi di laurea universitarie).

Segue, quindi, la distinzione tra interventi sanitari e interventi socio-assistenziali (Legge 328/2000, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"). Ma solo per i servizi sociali ne viene esaltata la natura educativa, in virtù della finalità perseguita, di promozione della persona e della comunità. La stessa legge promuove la trasformazione del secondo indirizzo della vecchia laurea quadriennale nella nuova laurea triennale in educatore professionale. Nella *Gazzetta Ufficiale* del 5 giugno 2001 viene pubblicato il DM del 4 aprile 2001 con la previsione della laurea in educatore professionale, in qualità di "operatore sanitario", "classe di laurea universitaria nelle professioni sanitarie".

La divisione tra il sociale e il sanitario è compiuta (Galliani, 2005: 17). E per ratificare l'operazione, nell'anno accademico 2002-2003 avviene l'istituzione del corso di laurea triennale, interfacoltà Medicina, Scienze della Formazione e Psicologia per "Educatore professionale", a numero chiuso e programmato con titolo di laurea abilitante per l'accesso ai pubblici concorsi del sistema sanitario (Orefice & Corbi, 2017: 91-92).

L'attivazione di due corsi di laurea per educatore comporta, quindi, l'esigenza di mantenerli distinti anche sul piano occupazionale. Per l'educatore professionale della classe 2 delle lauree sanitarie, veniva previsto una duplice via di inserimento: nell'area sanitaria e in quella socio-sanitaria. Per l'educatore professionale della classe 18, ora 19, rimaneva solo l'inserimento in strutture sociali, compresa quella penitenziaria e dell'assistenza ai minori. Il passo successivo è l'approvazione della legge del 27/12/2017 n. 205, che in alcuni commi dell'art. 1 tutela la professione di educatore professionale socio-pedagogico esercitata dai laureati nella classe L-19 e di Educatore professionale socio-sanitario, ovvero coloro che hanno conseguito un diploma di laurea abilitante nelle professioni sanitarie della riabilitazione nella classe di laurea L/SNT/2 (Iori, 2018). Prima della Legge 205/2017, entrata in vigore nel 2018, qualsiasi titolo di studio garantiva l'assunzione come educatore. La legge stabilisce, invece, l'obbligatorietà della laurea e afferma un principio ovvio: per esercitare la professione di educatori è necessaria una solida preparazione professionale e scientifica. Quanto alla distinzione tra educatore sociale e educatore sanitario, rimane il problema di far convivere queste due figure in strutture in cui sono previste entrambe, specialmente dopo il D.M. 13 marzo 2018, che include tra gli albi delle professioni sanitarie, tecniche, della riabilitazione e della prevenzione quello degli educatori professionali socio-sanitari. Un chiarimento ha cercato di apportare il comma 517, art. 1, inserito nella legge di bilancio n. 145 del 2019, che riconosce l'attività dell'educatore professionale socio-pedagogico anche nei "servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute", "limitatamente agli aspetti socioeducativi", anche se in molte ASL si continua a escludere dai concorsi per educatore gli

educatori professionali socio-pedagogici. Nonostante il persistere di tali ambiguità, una prospettiva di consolidamento e riconoscimento delle professioni pedagogiche ed educative è venuta dalla Legge 15 aprile 2024, n. 55: *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. Per l'esercizio della professione di pedagogista sarà necessaria, infatti, l'iscrizione all'albo dei pedagogisti istituito nell'ambito dell'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative. Per esercitare la professione di educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia (di cui al D.Lg. 13 aprile 2017, n. 65, nonché all'articolo 1, commi 594- 599, della legge 27 dicembre 2017, n. 205) invece, sarà necessaria l'iscrizione all'albo degli educatori professionali. Si tratta di un passaggio importante che finalmente riserva un trattamento di equità ai professionisti dell'ambito pedagogico educativo.

A completamento di questo excursus è interessante considerare la realtà non solo sotto l'aspetto formale, anche dall'interno, sul piano dell'esercizio professionale, verificando concretamente tempi e modi e problemi affrontati dall'educatore per ritagliarsi un suo spazio nella società. Interessanti sono i dati di una ricerca promossa dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche sociali per il riordino della materia relativa a "Il lavoro nel settore dei Servizi Sociali e le professioni sociali" (Formez, 2009). L'analisi della normativa a livello nazionale e regionale ha consentito l'individuazione di ben 156 presenze di educatori nominati, come dall'elenco che segue, con ben 17 titoli diversi:

> Educatore; educatore di comunità; educatore di strada; educatore per portatori di handicap; educatore professionale; educatore professionale animatore; educatore specializzato; educatore animatore; figura educativa; operatore; operatore di strada; operatore educativo; operatore pedagogico; operatore tecnico dell'educazione; primo operatore; secondo operatore; tecnico esperto nelle relazioni educative (Formez, 2009: 22-55).

La varietà della terminologia utilizzata nel quadro normativo su citato è di per sé sufficiente per far emergere le incertezze e le ambiguità che ancora persistono nell'identità di questa figura professionale (Orefice & Corbi, 2017: 91-92). E non manca anche chi, non senza ragione, ci ricorda che anche l'insegnante è un educatore (Genovesi, 2016: 5-18). Esse, però, non sono ancora sufficienti per spiegare la crisi vissuta dagli educatori nel periodo pandemico e la disaffezione dei giovani che abbandonavano la professione nel momento in cui si rendeva più necessaria. Bisogna andare più a fondo, approfondire altri aspetti della questione che, a nostro modo di vedere, sono legati a un modo datato di intendere il lavoro, disallineato tra teoria e pratica ove il lavoro vive quotidianamente in forme diverse.

4. Produttività vs improduttività

Il più grosso impedimento alla valorizzazione del lavoro educativo è ancor oggi di ordine culturale. Su esso grava negativamente una concezione univoca del lavoro, il binomio *lavoro produttivo* e *lavoro improduttivo*. L'antitesi, pietra angolare della teoria economica capitalistica e responsabile del nostro modo di considerare il lavoro, porta a qualificare il lavoro come attività produttiva e, di riflesso, non lo è un'attività improduttiva. Il confine sembra chiarissimo, ma focalizzandolo emergono ambiguità e aporie, come chiarisce J. Stuart Mill (1976: 65). Il noto filosofo sosteneva non esistessero parole, al pari di produttivo e improduttivo, sulle quali gli economisti fossero stati più divisi. Ma che cosa intendeva Mill con questi due termini?

Produttivo è il lavoro il cui scopo diretto o indiretto è "la creazione di qualche prodotto materiale utile o gradevole all'uomo", oppure "in possesso di valore di scambio" (Ibid.: 71) nel senso che può essere ceduto in cambio di una remunerazione in denaro. Mentre sono improduttivi i lavori che non restituiscono alcun oggetto materiale e che in quanto tali esauriscono il loro effetto nella semplice soddisfazione, "non producono nulla, né sostanza, né qualità che non cominci e finisca nella soddisfazione stessa" (Ibid.: 72).

La distinzione, com'è noto, è stata ripresa da Marx nell'opera *Teorie del plus valore* (1992; Braverman,1978: 415). In linea con Mill, Marx considera produttivo il lavoro che, nella prospettiva economica capitalistica, produce valore di scambio e plusvalore per il capitale. Coerentemente con questi criteri, non sono ritenuti produttivi tutti gli altri lavori, a cominciare dai lavori in proprio che non vengano scambiati e non alimentano il capitale. Nel linguaggio marxiano, produttivo è solo il lavoro che presenta *valore di scambio*, mentre è improduttivo il lavoro che produce solo *valore d'uso*.

Torniamo a noi. Appare evidente come gli altri tipi di lavori attivi socialmente come, appunto, quelli educativi e di cura – in cui rientrano a pieno titolo quello di educatore e di insegnante – vanno inclusi nella categoria degli "improduttivi", perché non restituiscono reddito. Ne è una indiretta, seppur banale testimonianza l'espressione di "parassitismo" rivolta a quanti, sono dediti a tali attività, sono "mantenuti" da coloro che lavorano veramente producendo ricchezza materiale. Ancora, sarebbe interessante una statistica per quantificare lo scarto nell'erogazione dei finanziamenti pubblici a danno di occupazioni "improduttive". Se i bilanci sono floridi, a pagarne le conseguenze sono proprio i primi, i primi cui vengono decurtati aiuti pubblici.

È normale come questi atteggiamenti della mano pubblica finiscono per offuscare il profilo della professione.

Ebbene, ci si deve intendere sull'ambito semantico racchiuso nel concetto di "risultato". In realtà quelli educativi e di cura sono lavori solo apparentemente improduttivi non finalizzati a generare risultati. Per essere particolari, quei risultati non sono assimilabili tout court a quelli che si traducono in

beni materiali. Da una parte, la gamma semantica del produrre si identifica con *costruire*, *fabbricare*, *realizzare*, e via discorrendo. Vi si oppone l'idea di produzione come generare, originare, dare inizio a qualcosa che ricava da se stessa le ragioni del proprio essere e svilupparsi e che è subito altro rispetto all'azione che l'ha provocata. Il prodotto dell'azione educativa è una specie di "contagio spirituale", una luce che illumina, che ci arriva solo indirettamente, sotto forma indiziaria, nei comportamenti comunicativi dei soggetti coinvolti. Da ciò la difficoltà di intercettare i prodotti educativi che vengono consumati nel momento stesso in cui vengono prodotti e sono prodotti nel momento in cui sono consumati. Questa circolarità tra consumo e produzione che rende problematica l'espressione e la valorizzazione del lavoro educativo, acquista rilievo semantico all'interno delle ricerche sulla comunicazione. Dobbiamo, infatti, al sociologo statunitense A. Toffler, studioso dei nuovi media (1971; 1987; 2006) il geniale conio *prosumer*, crasi di *producer* e *consumer* funzionale a esprimere proprio la coincidenza tra consumatore e produttore. Toffler, in realtà, studia quello che potrà accadere con la "terza ondata" dei media, quelli digitali, dove il consumatore viene coinvolto e diventa parte attiva del processo di produzione. Ma con il termine *prosumer* si profila il nuovo paradigma della *contaminazione*. Dalla tradizionale fase della separazione, che da sempre contraddistingue le due fasi del consumo e della produzione, siamo passati a una fase di ricomposizione. Il nuovo orientamento di ricerca, *prosumerismo*, affonda le sue radici in questo preciso aggiustamento sociale ed è destinato a diventare un tema pregnante nel dibattito culturale, soprattutto sociologico e pedagogico (Fabris, 2008).

Trasposto in ambito pedagogico, in linea con una delle prospettive di lettura presenti nel dibattito contemporaneo, il neologismo potrebbe rappresentare una chiave di lettura utile a identificare e dare voce alla specificità del lavoro educativo. In quanto basato sulla relazione, questo lavoro si compirebbe se sa corrispondere alle aspettative del referente, in virtù di un approccio empatico che fa leva sulla comprensione (Mariani, 2024; Mari, 2019; Postic, 1994).

E tuttavia, trovato il termine che spiega l'inogettualità del lavoro educativo, per l'impossibilità di distinguere la fase della produzione da quella del consumo, resta aperto un problema: come attribuire valore a questo tipo di produzione. Si dirà che anche un lavoro improduttivo può diventare produttivo "a seconda della sua forma sociale" (Braverman, 1978: 414). Prendiamo in esame un caso, abbastanza comune di questi tempi, un ragazzo richiesto dal vicino di casa per tagliare l'erba. Ebbene, ciò equivale ad attivare un lavoro improduttivo; chiamare, però, un'impresa di giardinaggio che invia un ragazzo a svolgere quel lavoro (magari lo stesso ragazzo) è tutt'altra cosa. Allo stesso modo, assumere un educatore per seguire il proprio figlio durante le ore di lavoro fuori casa di entrambi i genitori significa attivare un lavoro improduttivo, che diventa produttivo nel momento in cui ci si rivolge a un'impresa di servizi educativi. In parte questo è accaduto.

Il lavoro di educatore conosce, infatti, un periodo di sviluppo negli anni '70-'80, quando nel nostro Paese sono ancora attive politiche di welfa-

re. Sono gli anni in cui gli educatori, formati nei corsi regionali (Galliani, 2005: 19), avvertono l'esigenza di una preparazione più qualificata, che, come ricordato nelle prime pagine di questo articolo, avviene con l'istituzionalizzazione, alla fine degli anni '90 del novecento, dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione. Ma i primi educatori laureati si trovano a dover affrontare il mondo del lavoro nel momento in cui il welfare entra in crisi e i due interlocutori sono le armi spuntate degli educatori e la logica spietata del mercato (Xodo & Bortolotto, 2011). È anche l'occasione per dimostrare la "produttività" del lavoro educativo con un'offerta che, a partire da una domanda crescente, si articola su diversi fronti: dai servizi residenziali (riguardanti famiglie, minori, giovani: dai disabili, ai soggetti con problemi psichiatrici; ai soggetti dipendenti, carcerati); ai servizi domiciliari; ai servizi territoriali (comprensivi di centri diurni per minori, centri ricreativi, estivi, centri di integrazione sociale, di inserimento lavorativo, di formazione professionale ecc.) (cfr. Cardini & Molteni, 2003).

Enorme è il banco ed entusiasmante la sfida della prima ora, tosto seguita dalla sfiducia che prende corpo sempre più e raggiunge il suo apice nel periodo del Covid-19, quando inizia un lento ma inesorabile atteggiamento rinunciatario, dopo il quale vi è la bandiera bianca.

Si ritorna a fare i conti con la specificità del lavoro educativo, che non trova lo spazio che gli compete nel mercato. La concorrenza, tendenziale stimolo al miglioramento qualitativo del servizio in vista di un plusvalore da reinvestire nell'impresa, si rivela impari a garantire addirittura la sopravvivenza dell'impresa. Cresce il numero di coloro che non riescono a raggiungere neppure il pareggio di bilancio, dopo il quale è facile immaginare il tracollo a danno a chi lavora all'interno del servizio, in primis gli educatori, dei quali viene messo in discussione il dovuto compenso economico nei tempi previsti.

In questi casi si tocca il senso e la portata dell'area di riferimento dell'educatore: quella del disagio, della devianza della emarginazione sociale, dove alligna la povertà educativa che è anche povertà economica, nei confronti della quale l'unica concorrenza che può essere giocata è solo al ribasso.

Dagli argomenti forniti non è irragionevole proporre a mo' di conclusione di questo paragrafo questa tesi: la distinzione del lavoro tra produttivo e improduttivo ha perso di valore e significato. È lecito parlare quindi di *plurivocità* o, meglio, di produttività *tout court* di ogni lavoro.

Per meglio chiarire questo passaggio, se partiamo dagli scopi multipli dell'esistenza umana, cambiano anche i criteri per identificare il lavoro e per misurarne la produttività. Il termine *lavoro* comincerà a essere declinato al plurale, a vantaggio anche di quelli da sempre ingiustamente emarginati come, ad esempio, il lavoro domestico di cura e il lavoro educativo (Cegolon, 2019). Quindi la produttività non potrà più essere circoscritta ai *beni materiali*, ma dovrà includere anche i *beni immateriali* che non hanno prezzo (Sandel, 2015) e che, proprio per questo, contribuiscono a determinare il bene comune di un Paese. Il giudizio sul mero metro economico,

pure imprescindibile, è insufficiente, ci porta a disconoscerne il valore e l'importanza che Bruni ha così esemplato: per non restare prigionieri dell'ideologia e del registro del calcolo "dobbiamo chiedere molto all'economia, ma non troppo, né tantomeno tutto" (Bruni, 2023: 18).

È questo un filone di pensiero molto nobile cui l'Italia ha dato lustro e su cui attinge giustamente Bruni. Per difendere la specificità delle proprie professioni e il valore dell'educazione, soprattutto oggi, la pedagogia deve liberarsi dal paradigma dell'impresa e dell'imprenditorialità per seguire la linea dell'economia morale inaugurata da Thompson (2009) e prima ancora da Antonio Genovesi (2013), il padre dell'economia civile, seguita da economisti come Polany (1974) e oggi, come detto da Bruni e Zamagni (2004; 2015). L'educazione è un bene immateriale che ha ricadute sul piano personale, sociale ed economico, ma la sua produzione non si esaurisce sul piano professionale, essa richiede anche le condizioni socio-politico-economico atte a garantirla (Zamagni, 2020; Xodo & Porcarelli, 2017). Per questo è importante capire l'apporto reciproco che l'economia morale – vale a dire una visione dei rapporti economici ispirata non al profitto dei singoli ma alla ricerca del benessere collettivo (Thompson, 2009) – può dare all'educazione e quello che l'educazione può restituire all'economia morale nel momento in cui sostiene la specificità del suo apporto, giusto a partire dal riconoscimento sociale ed economico della professionalità dell'educatore.

5. Prospettive future

Lo sforzo profuso in queste pagine si può riassumere in un'idea sola: l'esigenza di riconcettualizzare il lavoro educativo, attraverso il superamento del rapporto produttivo-improduttivo insieme al riconoscimento, anche sul piano giuridico, della pari dignità dei lavori e dei beni prodotti. In questa direzione ha segnato un passo importante la citata Legge n. 55 del 15 aprile 2024 con l'introduzione dell'ordine delle professioni pedagogiche ed educative. Dopo un lungo e meritorio impegno del mondo dell'associazionismo professionale e delle università, finalmente è stato sancito il ruolo fondamentale dei pedagogisti e degli educatori socio-pedagogici nella nostra società, particolarmente in chiave di prospettiva occupazionale, tema cruciale delle tesi sostenute in queste pagine. Si tratta di una platea di ben 250 mila professionisti e 12 mila neolaureati che ogni anno escono da 42 corsi di laurea in Scienze dell'Educazione.

Ma vi è un'altra prospettiva futura a tutto vantaggio delle professioni educative e di cura, che, tuttavia, qui ci si limita solo ad accennare. Essa riguarda un campo, quello del digitale, che presuppone elevate e specifiche competenze tecniche che chi scrive non rivendica. Il contesto digitale, nel quale siamo immersi, offre tuttavia destro per una esplorazione del tema di cui sopra in campo pedagogico, insieme, *ca va sans dire*, al ruolo che deve giocare la politica.

Ciò premesso, ritengo di pertinenza del pedagogista la segnalazione di un possibile ambito di espansione professionale in vista di sviluppi da definire con un approccio interdisciplinare.

È quanto mi limito a sostenere segnalando le prospettive lavorative che si possono aprire con la rivoluzione digitale. È la tesi a dir poco avveniristica del filosofo Maurizio Ferraris che pone le basi di quella che egli definisce "filosofia del mondo nuovo" (Ferraris, 2021). Il pregio della densa riflessione di Ferraris è convertire in ottimismo il diffuso pessimismo nei confronti della tecnologia digitale. Vi vede e ragiona su possibilità progressive per l'umanità e, per quanto possa apparire paradossale, anche su una nuova risorsa di lavoro.

Tutto comincia con un atto di consapevolezza, rinunciare all'uso passivo dei mezzi informatici, e cominciare a capire che cosa succede nel web. In estrema sintesi, si tratta di un capovolgimento del normale rapporto tra pensiero, parola e scrittura (Ibid.: 21) su cui si basa la differenza tra *analogico* e *digitale*. Nell'analogico prima c'è l'informazione e poi la registrazione, nel digitale avviene il contrario: il messaggio per essere codificato prima deve essere registrato. In tal modo ogni collegamento al web viene memorizzato: i nostri temi di ricerca; la frequenza di alcuni piuttosto di altri; il luogo da cui parliamo; l'inflessione del nostro parlato; tutti i nostri comportamenti nei collegamenti alle app che utilizziamo; il nostro esercizio fisico; gli spostamenti in automobile; il luogo e il tipo di vacanze; problemi di salute ecc. L'infinità dei collegamenti, la miriade dei rilevamenti, una quantità inimmaginabile di dati prodotti che costituiscono il nuovo capitale economico. Attraverso questa enorme raccolta di informazioni le piattaforme aumentano la loro efficacia, sviluppano ricerche, perfezionano l'offerta, vendono i dati come una merce. Ferraris osserva che se la documentazione web produce valore e ogni attività che produce valore è un lavoro (Ibid.: 290), anche il collegamento alla piattaforma deve essere considerato un lavoro, che ha però questo peccato di origine; l'iniquità dello scambio. Noi riceviamo informazioni gratis, ma i dati che cediamo gratuitamente sono molto più numerosi, più pregiati, capitalizzabili e monetizzabili, possono essere comperati e venduti e i profitti che le piattaforme ricavano ci escludono completamente. In breve, lavoriamo senza essere pagati (*Ibidem*).

Questa sfasatura deve essere riequilibrata a partire da una riconcettualizzazione del lavoro, rivoltando dalle fondamenta il modo di pensare il lavoro, attraverso un'operazione di storicizzazione. Nell'era del web, non diversamente, per altro, da quanto è avvenuto nel passato, il lavoro è soggetto a mutamenti, al punto tale che per essere riconosciuto si deve ricorrere a un cambio di paradigma. Ci ritroviamo alle viste del concetto di *prosumerismo* già analizzato in precedenza (Toffler, 1987; 1971; Degli Esposti, 2023), che Ferraris non nomina, ma di cui si avvertono chiare assonanze. Considerato dal lato della produzione, egli lo ripropone anche dal versante opposto, quello del consumo. Ma questa è l'equazione conseguente: se anche il consumo è un lavoro, esso deve essere remunerato. Le piattaforme

dovrebbero essere tassate adeguatamente e i proventi dovrebbero essere investiti per dare vita a una nuova forma di *webfare*, un welfare di sostegno a chi perde il lavoro: non per recuperare una forma generalizzata di reddito di cittadinanza, ma per garantire investimenti in educazione e formazione. Questo il passaggio cruciale del ragionamento di Ferraris: un'utopia forse destinata a non rimanere tale.

Facciamo un passo indietro e ricolleghiamoci alle riflessioni sull'abbandono del lavoro educativo. Si è detto che ciò accade soprattutto per un fatto culturale dovuto alla monopolizzazione capitalistica del lavoro materiale e alla svalutazione del lavoro educativo e di cura. Ma s'è detto altresì che questo lavoro anche se assumesse la forma imprenditoriale e seguisse la logica del mercato, come del resto la storia dimostra, non è in grado di produrre plusvalore e liberare le sue potenzialità perché il suo ambito di referenza è quello del disagio, dell'emarginazione, della povertà. Leggere l'abbandono del lavoro educativo da questo punto di vista significa considerarlo anche come una forma di protesta nei confronti di una società che dopo la tendenziale smobilitazione del welfare, ha scaricato sulle spalle degli educatori il problema del disagio sociale. Una situazione assurda, il cui solo rimedio consiste nel sapere e valorizzare le potenzialità racchiuse nel web. Come, se non reinvestendo in welfare i proventi delle tassazioni delle piattaforme si può sostenere il lavoro utile ma povero, necessario ma svalutato, delle professioni educative?

6. Conclusione

La crisi del lavoro educativo, emersa subito dopo l'epidemia da Covid-19, è assimilabile solo in parte al più generale fenomeno della disaffezione e abbandono volontario del lavoro che, con il nome di *Great Resignation*, si è manifestata diffusamente in Occidente partendo dagli Stati Uniti. Abbiamo cercato di indagare le ragioni specifiche di questa presa di distanza volontaria dal lavoro educativo, analizzando le caratteristiche del fenomeno attraverso i dati di una ricerca empirica sul lavoro educativo giovanile in strutture cooperative del privato sociale. Abbiamo messo in luce il profilo incerto di un professionista, non tanto insicuro della personale competenza, ma frustrato dall'inadeguato riconoscimento sociale della sua professione, all'origine dell'insoddisfazione che conduce alla ricerca di condizioni alternative, specie nel pubblico impiego. Abbiamo cercato di approfondire il gap tra la richiesta elevata delle prestazioni educative oggi e la persistente difficoltà a soppesare le potenzialità sociali di questa professione, sia da parte del largo pubblico, che da parte degli stessi educatori. Abbiamo attribuito questo deficit di stima, nel primo caso, a un fattore culturale, l'ideologia capitalistica, che ancor oggi distingue tra lavoro produttivo e lavoro improduttivo, al quale ultimo viene ricondotto anche il lavoro educativo e di cura. Nel secondo caso, la scelta del pubblico impiego e la scarsa o nulla intraprendenza imprenditoriale degli educatori sono

stati interpretati solo come un'apparente rinuncia, quanto piuttosto una resistenza passiva a surrogare un welfare insostenibile in forma privata.

In sede di conclusione, abbiamo dato spazio alle tesi del filosofo M. Ferraris, che sembrano promettere prospettive future per il lavoro in generale, compreso quello dell'educatore, grazie alla rivoluzione digitale. Che è una rivoluzione documentale, con al centro non la produzione ma il consumo, ossia i dati che noi rilasciamo su noi stessi ogni volta che ci colleghiamo. Un enorme patrimonio di informazioni, prodotto attraverso uno scambio asimmetrico tra piattaforme e utenti, il quale genera un plusvalore da ridistribuire attraverso la tassazione delle piattaforme. Qui sta la reale possibilità di imprimere una svolta al lavoro dell'educatore, uno dei pochi che non potrà essere sostituito dall'automazione. Grazie a un welfare digitale si potrebbe cercar di far fronte ai problemi generati dall'automazione e ai bisogni di una umanità disagiata ed emarginata che restano di pertinenza dell'educatore, all'interno della più ampia responsabilità sociale. La tesi di Ferraris, oltre alla prospettiva di ordine economico delineata, costituisce un importante assist per riorientare la ricerca pedagogica in territori degni di essere battuti con maggior continuità e consapevolezza dall'urgenza di stare al passo con i tempi, in periodi di epocali transizioni come quella che stiamo attraversando.

Bibliografia

Akkermans, J., Richardson, J. & Kraimer, M.L. (2020), "The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior", in *Journal of Vocational Behavior*, 119, Article 103434.

Animazione Sociale (2023), *La dignità del lavoro educativo. Come rilanciare oggi il valore della professione educativa*, n. 362, https://www.animazionesociale.it/it-schede-3372-dignita_del_lavoro_educativo, consultato il 1° luglio 2024.

Belardinelli, S. (2023). *La trasformazione del lavoro. Generazioni a confronto*, Il Bo Live. Università di Padova, https://ilbolive.unipd.it/it/news/trasformazione-lavoro-generazioni-confronto, consultato il 13 aprile 2024.

Bellingeri, S. (2022), *Educatori sfruttati, fuga di massa: obiettivo scuola*, Senza Filtro, https://www.informazionesenzafiltro.it/educatori-sfruttati-fuga-di-massa-obiettivo-scuola, consultato il 1° luglio 2024.

Braverman, H. (1978), *Lavoro e capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, Torino: Einaudi.

Bruni, L. (2023), *Critica della ragione imprenditoriale (e della consulenza)*, Padova: Edizioni Messaggero.

Bruni, L. & Zamagni, S. (2015), *L'economia civile. Un'altra idea di mercato*, Bologna: il Mulino.

Bruni, L. & Zamagni, S. (2004), *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*, Bologna: il Mulino.

Cardini, M. & Molteni, L. (a cura di) (2003), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione nel lavoro*, Roma: Carocci Faber.

Cegolon, A. (2019), *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*, Roma: Studium.
Coin, F. (2023), *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*, Torino: Einaudi.
Costa, G. & Giannechini, M. (2019), *Rirsorse umane. Persone, relazioni e valore*, Milano: McGraw-Hill Education.
d'Aniello, F. (2022), "Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint", in *Education Sciences & Society*, vol. 13, n. 1, pp. 329-346.
Degli Esposti, P. (2023), *Essere prosumer nella società digitale. Produzione e consumo tra atomi e bit*, Milano: FrancoAngeli.
Euricse (2024), *Lavorare in cooperativa oggi. La voce dei nuovi professionisti della cura e il turnover nelle imprese sociali*, Euricse Reserach Reports, n.35, Autori: S. Depedri, M. Bonazza, E. Lattari, Trento: Euricse, https://euricse.eu/wp-content/uploads/2024/02/Lavorare_in_cooperativa_oggi_RR-35.24.pdf, consultato il 10 aprile 2024.
Fabris, G. (2008), "Customer, Knowledge Marketing", in *Consumatori, Diritti, Mercato*, vol. 1, pp. 91-98.
Ferraris, M. (2021), *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Roma-Bari: Laterza.
Formez (2009), *Il lavoro nel settore dei servizi sociali e le professioni sociali*, Roma: Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, https://www.yumpu.com/it/document/read/16470305/formez-rapporto-professioni-sociali-ministero-del-lavoro-sal, consultato il 18 aprile 2024.
Galliani L. (2005), "Educatore/pedagogista: formazione universitaria e riconoscimento istituzionale. Una storia di ordinaria politica italiana", in C. Xodo (a cura di), *Educatori si diventa. Origine, identità e prospettive di una professione*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 13-28.
Genovesi, A. (2013), *Lezioni di economia civile*, Milano: Vita e Pensiero.
Genovesi, G. (2016), "L'educatore. Riflessioni sulla sua identità", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 8, n. 11, pp. 5-18.
Iori, V. (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erikson.
INPS (2022), *Osservatorio sul precariato*, https://servizi2.inps.it/servizi/osservatoristatistici/14, consultato il 13 Aprile 2024.
Jaeger, W. (1957-1959), *Paideia, La formazione dell'uomo greco*, Firenze: La Nuova Italia.
Lodewick, C. (2022), *The great resignation could last for years, says the expert who coined the term,* Fortune, https://fortune.com/2022/04/04/great-resignation-could-last-years-expert-says/, consultato il 4 aprile 2024.
Mari, G. (2009), *La relazione educativa*, Brescia: La scuola.
Mariani, A. (2024), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma: Carocci.
Marrou, H.-I. (1978), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma: Studium.
Marx, K. (1992), *Lavoro produttivo e improduttivo,* Roma: Editori Riuniti.
Mill, J.S. (1976), *Saggi su alcuni problemi insoluti dell'economia politica,* Milano: ISEDI.

Orefice, P. & Corbi, E. (2017), *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo*, Pisa: Edizioni ETS.

Polany, K. (1974), *La grande trasformazione. Le origini economiche e politiche della nostra epoca*, Torino: Einaudi.

Postic M. (1994), *La relazione educativa*, Roma: Armando.

Sandel, M.J. (2015), *Quello che i soldi non possono comprare. I limiti morali del mercato*, Milano: Feltrinelli.

Serenko, A. (2023), "The Great Resignation: The Great Knowledge Exodus or the Onset of the Great Knowledge Revolution?", in *Journal of Knowledge Management*, vol. 27, pp. 1042-1055.

Thompson, E.P. (2009), *L'economia morale delle classi popolari inglesi del secolo XVIII*, Milano: el.al.

Toffler, A. (2006), *Revolutionary Wealth: How it Will Be Created and How it Will Change Our Lives*, New York: Knopf.

Toffler, A. (1987), *La Terza Ondata*, *il tramonto dell'era industriale e la nascita di una nuova civiltà,* Milano: Sperling & Kupfer.

Toffler, A. (1971)*, Lo shock del futuro*, Milano: Rizzoli.

Varavallo, G., Scarpetti, G. & Barbera, F. (2023), "The moral economy of the great resignation", in *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 10, n. 1, pp. 1-12.

Xodo, C. & Bortolotto, M. (2011), *La professionalità educativa nel Privato Sociale*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Xodo, C. & Porcarelli, E. (a cura di) (2017), *L'educatore. Il «differenziale» di una professione pedagogica*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Zamagni, S. (2020), "Educare con l'ausilio dell'economia. Come e perché", in *Me-Tis*, vol. 10, n. 2, pp. 39-56.