

# Il linguaggio della cura, la cura del linguaggio

## *Riflessioni collettive sul lavoro educativo nell'accoglienza*

### Introduzione

Il presente elaborato nasce all'interno di un percorso di riflessione promosso dall'Area Nuove generazioni e famiglie del CNCA, che ha preso avvio da un momento di confronto plenario tra educatrici e educatori, operatrici e operatori degli enti soci provenienti da varie regioni d'Italia, condotto da Andrea Prandin, pedagogo e supervisore. Il percorso si è sviluppato successivamente attraverso tre focus group tematici, dedicati al lavoro educativo con minorenni e famiglie in ambito residenziale.

La scelta di attivare questi spazi non rispondeva all'esigenza di produrre indicazioni operative o modelli condivisi, ma al bisogno di nominare ciò che accade quotidianamente nei servizi, spesso in modo implicito o frammentato. Il CNCA riconosce nella riflessività collettiva una pratica caratterizzante del proprio agire: creare occasioni in cui chi opera nei contesti di cura possa interrogarsi sul proprio lavoro, sul linguaggio utilizzato e sulle posture assunte.

L'incontro iniziale ha evidenziato come il modo in cui raccontiamo il nostro operato incida sul senso stesso delle pratiche educative. Le parole disponibili non sempre riescono a restituire la complessità delle storie e delle relazioni che attraversano i servizi; per questo si è ritenuto necessario aprire uno spazio di confronto capace di accogliere domande, tensioni e vissuti professionali.

I tre focus che ne sono seguiti – dedicati al lavoro in comunità, alla corresponsabilità e alla centralità della famiglia – hanno offerto l'occasione per far emergere narrazioni, posizionamenti e interrogativi condivisi. Il testo che segue non intende proporre sintesi definitive, ma restituire un'esperienza di pensiero collettivo maturata a partire dalla pratica.

## Lavorare in comunità: tra senso e disincanto

Il primo spazio di confronto prende avvio da una provocazione:

Lavorare in comunità può essere (ancora) cool?

Non come slogan, ma come interrogativo sul desiderio di restare in questo lavoro.

Le parole che emergono restituiscono un'esperienza fatta di contrasti:

“Scalate ripidissime e scivolose per godere di panorami inimmaginabili.”

L'immagine della scalata racconta bene la doppia natura del lavoro educativo: fatica e possibilità.

Subito emerge la necessità di nominare la figura dell'educatore.

“Educatore?”

“Ma l'educatore mica è un supereroe?”

Il ruolo appare esposto a un paradosso:

“Non ci si può improvvisare educatori, si hanno molte responsabilità nella complessità.”

Accanto alla responsabilità, una percezione diffusa:

“C'è scarsa formazione da un lato, ma altissime aspettative dall'altro.”

“Ma chi me lo aveva anticipato a me tutto questo?”

Si affaccia la fatica di entrare in un lavoro che raramente viene raccontato prima di essere vissuto.

“Nel nostro lavoro è importante il punto di vista degli altri (colleghi).”

Ma proprio la relazione con i colleghi diventa a volte luogo di tensione:

“Spesso la fatica viene proprio nel lavorare con i colleghi.”

Da qui emerge la necessità di spazi che non siano operativi ma riflessivi:

“Importanza di luoghi come le supervisioni per parlare di noi come équipe.”

Il tema dell'identità attraversa il confronto:

“Come mi definisco e come mi definiscono?”

“L’educatore è tante cose insieme che a volte non lo sappiamo nemmeno noi.”

“Però io mi sento importante... è così solo per me?”

Si tratta di un’identità non stabilizzata, che oscilla tra riconoscimento interno e invisibilità esterna. L’identità educativa si costruisce quindi in una tensione costante tra mandato e riconoscimento: non è solo ciò che si è chiamati a fare, ma anche ciò che viene riconosciuto come legittimo da chi osserva dall’esterno. Quando questi aspetti prendono direzioni divergenti il rischio è smarrimento, demotivazione, perdita di senso, il disconoscimento del valore del lavoro educativo non ha conseguenze solamente sul piano percettivo e del sentire del singolo professionista, può portare una progressiva involuzione del sistema in cui questo lavoro si inserisce.

“Il mondo esterno non riconosce il senso e l’importanza dell’educare.”

“C’è poco riconoscimento anche da parte della politica e dei media.”

Questa mancanza di riconoscimento si traduce in una evidente fatica emotiva:

“L’educatore si sente spesso demotivato, frustrato e depresso: il burnout è sempre in vista.”

E tuttavia resta un nucleo di senso a cui l’educatore si appella:

“L’educatore conosce il senso del proprio lavoro: prendersi cura della persona in difficoltà, aiutarla a riconoscere il proprio valore e a utilizzare le proprie risorse.”

Da qui emerge una tensione politica:

“Dobbiamo avere consapevolezza del peso politico e del nostro contributo al cambiamento.”

Ma anche una richiesta concreta:

“Lavoriamo per generare valore ma noi quale valore abbiamo?”

“Riconoscimento economico per il lavoro svolto.”

Il lavoro educativo si trova così sospeso tra vocazione e precarietà:

“Spesso c’è mancanza di continuità, lavoro precario a chiamata.”

E insieme:

“Necessità continua di reinventarsi per non ridursi ad essere un sistema autoreferenziale.”

## Nessuno lavora da solo: la corresponsabilità tra desiderio e fatica

Se il primo movimento ha fatto emergere il lavoro educativo come esperienza sospesa tra senso e logoramento, il confronto si sposta quasi naturalmente su ciò che rende possibile restare in questo lavoro: la relazione con altri.

Non solo come supporto, ma come condizione di esistenza del lavoro stesso.

Perché, come viene detto con immediatezza:

“L’educatore da solo non può lavorare ha bisogno di una squadra.”

La parola squadra, però, si rivela subito meno semplice di quanto sembri. Non indica una realtà data, ma una costruzione fragile, negoziata, spesso incerta.

“Ma a proposito di autoreferenzialità... qual è la squadra? L’equipe della comunità o il sistema intero?”

La domanda non è organizzativa, ma identitaria: dove finisce il nostro lavoro e dove comincia quello degli altri?

Emergono risposte plurali, che allargano progressivamente il campo:

“La squadra è l’equipe educativa.”

ma anche

“La squadra è composta da tante realtà, anche i servizi, il Tribunale.”

Questo slittamento sposta il lavoro educativo da una dimensione interna a una dimensione sistemica.

“Gli educatori della stessa equipe si trovano, per uno stesso caso, a far parte di tante squadre.”

L’appartenenza non è unica, ma plurale. Il lavoro non è circoscritto, ma distribuito.

Da qui nasce una prima tensione: lavorare insieme non significa automaticamente lavorare in modo integrato.

“Non solo unità di intenti, non basta a fare squadra.”

Serve qualcosa di più strutturale:

“Non basta tirare tutti dalla stessa parte: ci vuole la complementarità dei ruoli.”

Questa complementarità non è spontanea, ma richiede riconoscimento reciproco.

“I ruoli in una equipe sono molteplici ma questi devono essere accettati e rispettati.”

Eppure, nella pratica quotidiana:

“Spesso purtroppo i ruoli non sono ben chiari.”

Quando i confini sono incerti, il rischio è duplice: sovrapposizione o disimpegno.

“Fare squadra... attenzione perché c'è chi resta in panchina!”

Il lavoro condiviso richiede allora non solo chiarezza di ruolo, ma capacità di delega.

“Riconoscimento dei ruoli e capacità di delegare.”

Ma delegare implica fiducia, e la fiducia implica tempo.

“Serve tempo e spazi dedicati.”

In assenza di questi spazi, il sistema tende a irrigidirsi:

“Viviamo in un sistema connotato di paura.”

Paura del giudizio.

Paura dell'errore.

Paura della responsabilità.

E allora emerge una domanda che attraversa trasversalmente il confronto:

“Cerchiamo i problemi o cerchiamo i colpevoli?”

Il modo in cui una squadra tratta l'errore diventa indicatore della sua maturità.

“L'errore va inserito in un processo di consapevolezza e non di colpevolezza.”

Quando l'errore è individualizzato, il sistema si difende.

Quando è condiviso, il sistema apprende.

L'errore, in questo senso, non rappresenta una deviazione dal lavoro educativo, ma una delle sue condizioni di possibilità: solo dove è nominabile e condivisibile può trasformarsi in apprendimento.

“Gli errori sono possibilità di crescita e non ricerca di colpevolezza.”

Questo passaggio non è neutro, perché tocca il cuore della responsabilità.

“Ad oggi c’è qualcuno ancora capace di prendere decisioni?”

Prendere decisioni significa esporsi.

In questo senso, la responsabilità non è solo una questione di ruoli, ma di esposizione personale se non si lavorato sul sistema, sulla rete che porta avanti il progetto e si rimane dentro ruoli professionali che non solo faticano a dialogare ma ancor più talvolta a co-costruire visioni d’insieme.

Il peso dello stigma quando si sbaglia, il timore di difendere posizioni faticosamente acquisite, la difficoltà ad assumere decisioni dentro sistemi complessi rendono la corresponsabilità un esercizio fragile. Per tale ragione deve essere costruita intenzionalmente, frutto di un percorso.

Non si tratta solo di organizzarsi meglio, ma di “educarsi alla precarietà”, e alla finitezza delle nostre possibilità.

“Prendere iniziative potrebbe essere pericoloso.”

Eppure:

“Atti di ordinaria ribellione sono atti di responsabilità.”

La corresponsabilità emerge allora non come distribuzione di compiti, ma come pratica relazionale che tiene insieme rischio, fiducia e possibilità di errore.

Una pratica che richiede:

“Maggiore consapevolezza delle possibili conseguenze delle nostre azioni.”

E che, nel suo esercizio quotidiano, diventa cultura, per chi opera, per chi viene accolto e dell’intero sistema di accoglienza.

“Tutto questo serve a fare cultura.”

## **La famiglia: presenza, complessità, continuità**

Se il lavoro educativo si scopre distribuito dentro una pluralità di attori, la riflessione incontra presto ciò che ne rappresenta forse il punto più delicato e meno riducibile: la famiglia.

Non come destinataria dell’intervento, ma come sistema di relazioni che continua a esistere anche quando non è visibile, anche quando non è accessibile, anche quando è ferita.

La famiglia non entra nel lavoro educativo come oggetto di cambiamento, ma come realtà con cui fare i conti.

*“La famiglia è il sistema più complesso che ci sia.”*

Questa complessità non si esaurisce nella fragilità, ma attraversa le storie, le appartenenze, le memorie.

*“Comprendere di essere, almeno in parte, il risultato delle storie di vita dei nostri genitori.”*

Il lavoro educativo si colloca allora in una posizione instabile: sostenere senza sostituire, accompagnare senza occupare. Per tenere insieme protezione e autonomia, prossimità e distanza.

*“Cerchiamo di salvaguardare quel poco che la famiglia può dare.”*

Non si tratta di idealizzare, ma di riconoscere che anche ciò che appare minimo può essere significativo.

In questa prospettiva, la famiglia non è mai completamente esterna al progetto.

*“La famiglia d'origine è parte integrante del progetto educativo.”*

Anche quando non partecipa attivamente:

*“Ma anche quando non è presente, la famiglia c'è... va tenuta dentro a gesti pensieri e azioni.”*

Il lavoro educativo si confronta così con una presenza che non è sempre collaborativa, ma che resta strutturale.

Questo comporta un continuo esercizio di distanza e prossimità.

*“Come si fa a tenere la giusta distanza?”*

Il rischio non è solo l'eccesso di intervento, ma anche il suo progressivo oscuramento.

*“La famiglia di origine non può e non deve essere cancellata.”*

Si tratta di una postura educativa che richiede di stare dentro il legame senza sostituirsi ad esso, riconoscendo la permanenza delle relazioni familiari anche quando risultano fragili o intermittenti.

Il lavoro diventa allora un lavoro di tessitura:

*“I genitori... allora come tenerli dentro? Continuare a tessere – protagonisti.”*

Tessere significa accettare che non sempre la partecipazione avviene nei modi attesi.

*“Ci sono tanti momenti in cui provi a coinvolgere i genitori e loro non aderiscono.”*

Eppure:

*“Questo ci permette di fare i conti con la realtà, insieme al ragazzo.”*

Il lavoro educativo si scopre allora come accompagnamento dentro una realtà che non si può modificare integralmente.

Da qui nasce una posizione dichiarata:

*“NOI TIFIAMO PER LE FAMIGLIE.”*

Non per negarne le fragilità, ma per non rinunciare alla possibilità di alleanza.

Anche quando le relazioni sono distanti:

*“La famiglia di origine accompagnerà per sempre quel ragazzo/a.”*

Questa permanenza introduce una responsabilità ulteriore:

*“Utilizzare tutte le possibilità per conservare le relazioni.”*

Anche nei passaggi più complessi, anche quando i percorsi si chiudono.

*“Senso di perdita quando i progetti si chiudono, anche quando si chiudono bene.”*

Il lavoro educativo si misura allora con ciò che non controlla:

*“Timore forte di lasciare andare... cosa succederà senza di noi?”*

Il legame non termina con la conclusione formale del progetto.

## **Il linguaggio come spazio di responsabilità**

Attraversando questi tre movimenti – il lavoro educativo, la corresponsabilità, la famiglia – emerge una questione trasversale che non riguarda solo ciò che si fa, ma come lo si nomina.

*“C'è un problema di linguaggio.”*

Il linguaggio non è neutro: orienta lo sguardo, distribuisce responsabilità, legittima o marginalizza le posizioni in gioco e contribuisce a definire chi è riconosciuto come parte del progetto e chi resta ai margini.

*“Non narriamo bene nemmeno alle famiglie.”*

Quando la narrazione si irrigidisce, non si limita a descrivere le relazioni, ma le struttura, producendo separazioni:

“Si mette un noi contro loro.”

Come emerso fin dall’inizio del percorso:

“Il linguaggio educativo è violento, tra i più violenti in assoluto.”

Questo richiama una responsabilità che non è solo comunicativa ma educativa: le parole utilizzate per nominare persone, comportamenti e difficoltà influenzano il modo in cui ciascuno viene visto – e si vede – all’interno del percorso.

Curare il linguaggio diventa quindi parte integrante del lavoro di cura, non come tecnica ma come postura capace di accompagnare processi di responsabilizzazione senza ridurre le storie a etichette.

“Se i gesti sono onesti, la narrazione è onesta.”

Il linguaggio può sostenere il riconoscimento reciproco oppure indebolirlo, rendendo visibili le risorse o cristallizzando le fragilità, e contribuendo così ad aprire o chiudere possibilità di relazione.

## **Rilanciare la riflessione**

Ciò che emerge da questo percorso non è una sintesi operativa, ma una trama di tensioni che attraversano il lavoro educativo:

- desiderio e fatica
- appartenenza e solitudine
- responsabilità e paura
- presenza e distanza
- cura e linguaggio

Accanto a queste tensioni, il confronto ha restituito un sentire condiviso: il bisogno di non lavorare in solitudine, di riconoscere la corresponsabilità come pratica relazionale prima che organizzativa, di continuare a mettere al centro i bisogni e le storie delle persone accolte e dei loro legami familiari, anche quando fragili o contraddittori. È emersa, inoltre, la necessità di dare voce al valore pubblico del lavoro educativo, non come prestazione tecnica ma come presidio di diritti e di possibilità di futuro.

Il valore di questo confronto non risiede nelle risposte prodotte, ma nello spazio generato: uno spazio in cui il pensiero si è potuto muovere collettivamente, senza l'urgenza di arrivare a soluzioni. L'incontro ha prodotto senso non perché ha chiarito, ma perché ha reso visibili interrogativi condivisi e ha permesso di sostare dentro di essi. È nello scambio che si sono delineate posture più che indicazioni, orientamenti più che modelli. E ciò che oggi pensiamo insieme orienterà inevitabilmente il modo in cui domani agiremo.

Il percorso non chiude queste tensioni, ma le rende visibili.

E forse il suo contributo principale sta proprio qui.

Non nel produrre risposte, ma nel rilanciare la necessità di continuare a interrogarsi.

Una riflessione che non può restare interna ai servizi.

Ha bisogno di essere condivisa.

Con le istituzioni.

Con i territori.

Con la società civile.

Perché solo allargando il campo della narrazione è possibile evitare che il lavoro di cura venga raccontato in modo semplificato o distorto.

E forse, come suggerito all'inizio:

*E se curare significasse continuare a chiedersi perché?*

Tenere aperta questa domanda diventa un compito collettivo.

*(Documento pubblicato nel 2023)*