

Oltre il materno. Genere e legittimazione della professionalità educativa di operatrici nelle comunità per Minori Stranieri Non Accompagnati. Esiti da una ricerca nella città di Bologna

Beyond the maternal. Gender and legitimation of educational professionalism of women workers in communities for Unaccompanied Foreign Minors. The outcomes of a study conducted in Bologna

Stefania Lorenzini

Prof.ssa Associata di Pedagogia Generale e Sociale, Università di Bologna, stefania.lorenzini4@unibo.it

Elisa Fuggiano

Educatrice operatrice dell'accoglienza, elisamaria.fuggiano2@unibo.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'articolo analizza la segregazione formativa e professionale di genere in Italia, con focus su Bologna e sull'ambito educativo. I dati mostrano un paradosso: le donne sono più istruite ma meno occupate, meno retribuite e più esposte al part-time involontario. Persistono forti squilibri nei percorsi universitari e nelle carriere accademiche, non spiegabili da differenze di merito o produttività. Particolare rilievo assume la forte femminilizzazione delle Scienze dell'educazione e la marginalità maschile nel settore. Una ricerca qualitativa su educatori e minori stranieri non accompagnati evidenzia asimmetrie di genere e fragilità nell'identità professionale. Emergono dinamiche di "maternalizzazione" del ruolo educativo che favoriscono processi di de-professionalizzazione e svalutazione del lavoro. L'articolo evidenzia la necessità di ripensare il valore dell'educazione come pratica professionale autonoma, superando stereotipi di genere e valorizzando competenze pedagogiche specifiche.

KEYWORDS

Educatrici, comunità di accoglienza, minori stranieri non accompagnati, genere, interculturalità.
Female educators, reception communities, unaccompanied foreign minors, gender, interculturality.

The article examines gender-based educational and occupational segregation in Italy, focusing on Bologna and the education sector. Data reveal a paradox: women are more educated but less employed, lower paid, and more likely to experience involuntary part-time work. Significant inequalities persist in academic pathways and careers, not attributable to differences in merit or productivity. A key issue is the strong feminization of education studies and the marginal presence of men in this field. A qualitative study with educators and unaccompanied migrant minors highlights gender asymmetries and fragile professional identities. Processes of "maternalization" of educational roles emerge, contributing to de-professionalization and devaluation of care work. The article highlights the need to rethink the value of education as an autonomous professional practice, overcoming gender stereotypes and recognizing specific pedagogical competencies.

Citation: Lorenzini S., Fuggiano, E. (2026). Beyond the maternal. Gender and legitimation of educational professionalism of women workers in communities for Unaccompanied Foreign Minors. The outcomes of a study conducted in Bologna. *Women & Education*, 4(7), 113-118.

Corresponding author: Stefania Lorenzini | stefania.lorenzini4@unibo.it

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-we-IV-07-26_20

Submitted: March 25, 2026 • **Accepted:** June 4, 2026 • **Published:** June 30, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Per introdurre: segregazione formativa e professionale, in Italia e nella città di Bologna. Il caso di studi e professioni di ambito educativo

I dati statistici rivestono un ruolo importante anche in ambito pedagogico-educativo, consentendo di ancorare analisi e interventi a basi empiriche. Rendendo evidenti tendenze, disparità, criticità e risorse, permettono di riconoscere bisogni specifici di soggetti, gruppi e contesti e – se messi a frutto e valorizzati – possono contribuire a orientare la progettazione di interventi educativi mirati, l'elaborazione di politiche educative informate ed efficaci, nonché fornire strumenti per valutare alcuni degli esiti delle azioni intraprese a supporto di ulteriori processi di miglioramento.

I dati relativi ai livelli di istruzione e occupazione distinti per genere, nel contesto italiano, continuano a evidenziare disparità, e al contempo mostrano come le evidenze empiriche non siano state ancora adeguatamente messe a frutto al fine di compensare sbilanciamenti e iniquità.

Istat 2024 conferma che le donne in Italia sono più istruite degli uomini. Le 25-64enni con diploma o qualifica sono il 69,4% (+1,4 punti rispetto al 2023), gli uomini il 64,0% (+1,1 punti); le donne in possesso di un titolo terziario (università e formazione post-diploma avanzata) raggiungono il 25,9% (+1,0), gli uomini il 18,7% (+0,4). Le differenze a favore delle donne sono in aumento, tuttavia si fermano qui: esse, infatti, come ormai da tempo si dovrebbe sapere, sono più istruite ma meno occupate e meno retribuite a parità di occupazione. Complessivamente, il tasso di occupazione dei laureati nell'UE è pari all'87,8%, superiore di 3,1 punti rispetto a quello italiano ma il più marcato divario è ancora quello di genere: nel 2024, tra i 25-64enni, il tasso di occupazione femminile si attesta al 60,1%, risultando inferiore di 20 punti percentuali rispetto a quello maschile, pari all'80,1%.

Il confronto con l'Europa evidenzia il forte svantaggio occupazionale delle donne in Italia rispetto alle omologhe europee, pur se si riduce al crescere del livello di istruzione: tra le donne con basso titolo di studio il tasso di occupazione è inferiore di 10,2 punti a quello medio Ue27 (37,0% contro 47,2%), la differenza scende a 8,6 per i titoli medi (63,5% contro 72,1%) e a 3,8 tra coloro che hanno un titolo di studio terziario (81,7% contro 85,5%).

Ancora, nel 2024, in Italia, il 16,2% degli occupati tra i 25 e i 64 anni lavora part-time ma la quota si ferma al 6,2% tra gli uomini e sale al 29,3% tra le donne. Anche se può rappresentare uno strumento di flessibilità e conciliazione lavoro-famiglia, per il 45,5% delle occupate a orario ridotto non si tratta di una scelta ma della mancanza di occasioni di lavoro a tempo pieno. La quota di part-time involontario diminuisce al crescere del livello di istruzione, ma rimane molto elevata: tra le occupate con basso titolo di studio raggiunge il 52,8%; tra le diplomate il 44,5% e tra le laureate scende al 39,3% (Idem). Nonostante alti tassi di occupazione anche per le giovani laureate nelle discipline Science, Technology, Engineering and Mathematics, il divario di genere resta ampio. Nel 2024, il 23,6% dei 30-34enni con titolo terziario è laureato in discipline STEM: il 36,9% tra gli uomini (+2,1 punti sul 2023) contro il 15,0% tra le donne (-1,1 punti), a conferma di un gap in crescita.

Complessivamente, l'indirizzo di studio universitario incide significativamente sui tassi di occupazione: nel 2024, tra i 30-34enni il tasso di occupazione è del 77,9% per i laureati nell'area Umanistica e dei servizi, sale all'85,7% in quella Socio-economica e giuridica, raggiunge l'88,6% nell'area Medico-sanitaria e farmaceutica e tocca il valore più elevato nelle discipline STEM con l'88,9% (dove appunto le donne sono sottorappresentate). In quest'ultima area, il divario è maggiore in "scienze e matematica", dove il tasso di occupazione femminile è dell'86,2% e quello maschile del 90,7%, e in "informatica, ingegneria e architettura" con l'87,6% per le une e l'89,9% per gli altri.

Volgiamo ora lo sguardo verso dati relativi all'Università di Bologna che, dal 2015, pubblica ogni anno un *Bilancio di Genere* redatto dal Comitato Unico di Garanzia (CUG), che mira a integrare la prospettiva di genere nelle politiche universitarie e a fornire "una base conoscitiva solida e uno stimolo per l'azione, in un'ottica di miglioramento continuo", contribuendo "a una trasformazione culturale che renda l'Ateneo un contesto in cui ogni persona possa trovare riconoscimento, rispetto e pari opportunità, indipendentemente dal genere e da ogni altra dimensione della diversità". Il *Bilancio 2025* (Alma Mater e CUG) riporta dati aggiornati al 2024 sulla partecipazione femminile e maschile alla vita dell'Ateneo: dall'accesso ai percorsi formativi e di ricerca, alle carriere, fino alle condizioni di lavoro e all'occupazione post-laurea. Nel quinquennio 2020/21–2024/25, le studentesse costituiscono stabilmente circa il 57% degli iscritti (in linea con la media nazionale), e le loro performance sono in media superiori lungo l'intero percorso accademico. Forti disuguaglianze emergono nei passaggi successivi: dal 58% tra i laureati magistrali, la presenza femminile scende al 47% nei dottorati di ricerca.

Sul fronte delle carriere accademiche, si osserva un graduale miglioramento, pur in presenza di squilibri persistenti nei ruoli apicali (*Ibidem*). Come non notare che l'Università di Bologna, la più antica del mondo occidentale, dal 1088 non ha mai avuto una rettrice nei suoi oltre nove secoli di storia? Complessivamente, il *Bilancio 2025*, registra persino un peggioramento della rappresentanza femminile negli Organi di governo dell'Ateneo, rispetto all'anno precedente. Al contempo, produttività scientifica, partecipazione a progetti competitivi e collaborazioni internazionali risultano sostanzialmente equilibrate tra uomini e donne, indicando che le disuguaglianze non derivano da differenze nella qualità o nell'intensità del contributo alla ricerca. Persiste inoltre il maggiore ricorso delle donne ai permessi per esigenze di cura, sia tra il personale docente sia tecnico-amministrativo.

Fuori dall'Accademia, a parità di titolo, le laureate registrano tassi di occupazione inferiori, retribuzioni più basse e maggior ricorso al part-time. Appare evidente la dispersione di capitale umano femminile e il mancato riconoscimento del merito nel passaggio al lavoro (*Ibidem*).

Quanto alla distribuzione di iscritti/e per ambito, si confermano le tradizionali connotazioni dei percorsi di studio, con forte presenza maschile nelle discipline tecnico-scientifiche e prevalenza femminile nell'area umanistica, in primis nelle Scienze dell'educazione e della formazione, poi in Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Sociologia, Psicologia. Moderata prevalenza femminile si rileva in Farmacia e biotecnologie, Giurisprudenza, Scienze politiche, Medicina e Chirurgia, Studi umanistici, Medicina veterinaria. Ambiti a moderata prevalenza maschile sono Scienze, Scienze

agro-alimentari, Scienze Statistiche, Economia e management. E a forte prevalenza maschile: Scienze motorie, Ingegneria e Architettura; esclusi i corsi a ciclo unico in Architettura e Ingegneria edile-architettura, dove prevalgono le ragazze (Ivi, p. 32). Il divario più ampio si evidenzia nell'ambito delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, dove la presenza femminile è la più elevata e preponderante rispetto a ogni altra area e quella maschile la più bassa, attestandosi su percentuali minime: 12% nelle lauree triennali e 9% nelle magistrali.

A fronte di questi dati, la riflessione che qui si propone riguardo alla distribuzione di genere nei percorsi formativi e occupazionali, necessariamente deve considerare i significati culturali e simbolici che accompagnano tali "scelte". In particolare, nell'ambito delle Scienze dell'Educazione e della Formazione, la forte prevalenza femminile e l'irrisoria presenza maschile non possono essere lette solo in termini di inclinazioni o preferenze personali, ma vanno inserite nel quadro più ampio delle costruzioni sociali dei ruoli di genere. Cosa questa evidenziata anche dal fatto che quando le donne entrano nel mondo del lavoro in ruoli di ambito educativo, con i loro elevati livelli di istruzione, non di rado continuano a essere associate e/o direttamente identificate come figure materne. Questa rappresentazione si fonda su stereotipi radicati che collegano le competenze educative, relazionali e di cura a qualità ritenute "naturalmente" femminili (e non maschili), come l'empatia, la dolcezza e la predisposizione all'accudimento. Laddove invece una mascolinità più empatica e orientata alla cura porterebbe benefici concreti nell'evoluzione identitaria di ciascun individuo e all'interno di ogni contesto relazionale e comunitario (Leoncini, 2025).

Pironi (2010) ricostruisce come, tra Ottocento e Novecento, l'accesso delle donne alle professioni educative (maestre, educatrici dell'infanzia, direttrici di istituti) sia stato spesso legittimato proprio attraverso l'idea di una naturale predisposizione femminile alla cura e all'accudimento. La figura dell'educatrice veniva così interpretata come estensione sociale della maternità: le competenze richieste erano considerate affini alle qualità tradizionalmente attribuite alle madri (affettività, dedizione, sensibilità, capacità di cura). Nelle analisi di Pironi questa continuità non è dunque presentata solo come un vincolo, dal momento che pedagogiste e riformatrici dell'epoca utilizzarono proprio il riferimento alla maternità per rivendicare una presenza femminile nello spazio pubblico e nei servizi educativi, trasformando progressivamente una funzione ritenuta "naturale" in una competenza professionale e pedagogica. Tale legame dunque ha costituito un'importante leva attraverso cui le donne conquistarono nuovi spazi professionali e sociali, contribuendo alla progressiva professionalizzazione del lavoro educativo.

Ci appare però come un segno di arretratezza e mancato riconoscimento che ancora oggi il lavoro educativo tenda a essere percepito come naturale estensione del ruolo materno. Alla figura femminile vengono spesso attribuite aspettative e funzioni riconducibili alla "mamma", piuttosto che a una professionista dotata di competenze specifiche, formazione qualificata e capacità tecniche e relazionali acquisite attraverso specifici percorsi di studio e di esperienze professionali.

Tale sovrapposizione tra ruolo professionale e ruolo materno contribuisce, da un lato, a legittimare la forte presenza femminile nel settore, e dall'altro, finisce per svalutare il lavoro educativo stesso, riducendone il riconoscimento sociale ed economico (Cameron, Moss, 2007). Inoltre, rafforza la divisione di genere nel mercato del lavoro, scoraggiando ulteriormente la partecipazione maschile in ambiti percepiti come "femminili", perpetuando una segregazione sia orizzontale sia simbolica.

Con più sfaccettature, il legame tra la dimensione materna e i ruoli educativi e di cura emerge anche da una ricerca qualitativa che presentiamo brevemente nel prossimo paragrafo.

2. La ricerca

La ricerca qualitativa¹, condotta nel 2023 a Bologna e provincia, ha coinvolto 18 figure educative, 12 donne e 6 uomini, operanti in 11 strutture di seconda accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA). Le loro riflessioni ed esperienze professionali, raccolte tramite interviste semi-strutturate (Corbetta, 2003), hanno consentito di esplorare saperi teorico-pratici e applicazioni operative nelle comunità. Il campione ha un'età compresa tra 26 e 49 anni (solo 3 gli over 40) e provenienze dal Centro-Sud (9) e Nord Italia (7) e, in due casi, dall'estero (Bangladesh ed Eritrea). L'esperienza delle/degli intervistate/i con i MSNA oscilla tra meno di un anno e 10 anni, con una prevalenza tra 1 e 2 anni. Parallelamente, sono stati coinvolti 25 minorenni, 6 ragazze e 19 ragazzi, accolti nelle medesime comunità, di età compresa tra 15 e 18 anni, con una prevalenza di diciassettenni, provenienti da Tunisia, Albania, Marocco, Ucraina, Egitto, Gambia, Somalia e Iraq. I/le minorenni hanno partecipato a 6 focus group (Corrao, 2022; Zammuner, 2003), organizzati per gruppi linguistici e con il supporto di mediatori linguistico-culturali, volti a conoscere aspetti delle esperienze sviluppate nel Paese di origine, nei viaggi migratori, nel contesto di accoglienza, e delle prospettive future.

La finalità più ampia della ricerca è stata quella di indagare la pluralità degli aspetti del lavoro in comunità, partendo dall'assunto che l'intervento educativo sia un dispositivo determinante per la protezione e la crescita di questi minorenni (Tramma, 2018) e non solo. Se pur non considerabili a fini statistici, data la natura qualitativa della ricerca, si evidenzia una spiccata asimmetria di genere, sia tra i beneficiari dei progetti di accoglienza, per oltre il 75% maschi adolescenti, sia tra il personale educativo, composto per i due terzi da donne, in diretta connessione con le osservazioni riportate al paragrafo precedente.

Un altro elemento di rilievo si osserva nell'eterogeneità dei percorsi formativi del personale intervistato: i titoli spa-

1 Il percorso, finanziato dalla Fondazione con i Bambini, si inserisce tra le attività di ricerca del progetto "ACT – Arte, Cultura e Territorio per il contrasto alla povertà educativa", realizzato in collaborazione con CIDAS (Cooperativa Inserimento Disabili Assistenza Solidarietà) e ASP (Azienda Pubblica di Servizi alla Persona) Città di Bologna e all'interno del progetto SAI (Sistema Accoglienza Integrazione) MSNA. Nel 2017, il medesimo schema di intervista è stato rivolto da Lorenzini (2018; 2019a; 2019b; 2022) a 30 operatori/trici di comunità di secondo livello in Emilia-Romagna.

ziano tra Antropologia, Psicologia, Servizio Sociale, Sociologia, Relazioni Internazionali, Storia e Civiltà Orientali, Scienze Linguistiche, Conservazione dei Beni Culturali, Counseling e Insegnamento L2; solo 8 rispondenti su 18 dichiarano di possedere una formazione di ambito pedagogico. Questi dati sembrano riflettersi anche nell'auto-definizione di molti intervistati come "operatori/operatorici" piuttosto che "educatori/educatrici": una scelta che, oltre a segnalare in alcuni casi l'assenza di una formazione accademica specifica, può indicare almeno una parziale opacità rispetto alla consapevolezza della dimensione propriamente educativa del ruolo. Anche da questo può derivare un rischio di de-professionalizzazione del lavoro di cura, sostenuto da automatismi relazionali e proiezioni affettive di tipo materno. Tale dinamica appare alimentata sia dallo sguardo dei ragazzi, che tendono a riconoscere nelle educatrici una figura materna, sia dalle stesse équipe, in cui le/gli operatori stessi, in alcuni casi, attribuiscono a se stesse e/o alle colleghe caratteristiche e aspettative riconducibili a un modello materno.

L'analisi tematica del contenuto delle interviste è stata condotta attraverso una lettura approfondita delle trascrizioni, finalizzata all'identificazione di temi e sottotemi ricorrenti. Le unità di significato sono state progressivamente raggruppate in categorie concettuali, consentendo di mettere a fuoco ricorrenze tematiche, convergenze e differenze nelle esperienze e nelle riflessioni espresse dai partecipanti. Nella ricchezza dei contenuti emersi, qui si mettono in luce criticità rilevanti nella costruzione e nel riconoscimento dell'identità professionale.

3. Maternage? La deprofessionalizzazione delle educatrici nelle comunità di accoglienza

Riferendoci ora ai risultati della ricerca, il tema del genere è stato oggetto di riflessione e discussione da molteplici prospettive, toccando sia aspetti della vita dei/delle minori, sia dell'immaginario che hanno nei confronti dei generi. La potenzialità di creare spazi aperti ma guidati di conversazione tra le/i partecipanti propria dello strumento del focus group ha facilitato la condivisione di riflessioni che difficilmente emergerebbero singolarmente (Morgan, 1997; Zammuner, 2003; Corrao, 2000). La presenza della mediazione linguistico-culturale si è inoltre rivelata preziosa e indispensabile per accedere a universi di significato difficili da mettere in parola per minori non di madrelingua italiana e giunti da poco sul territorio nazionale (Temple, Young, 2004; Tarabusi, 2010). O per non accedervi: ad esempio, nel caso dei minori di origine albanese, solo alla fine del focus group la mediatrice ha condiviso con le ricercatrici che i partecipanti le avevano chiesto esplicitamente di non tradurre una parte del discorso legata alla sfera sessuale, in quanto considerata da loro taboo. Uno dei fulcri di approfondimento con i/e minori durante i focus group ha riguardato le possibili somiglianze e differenze percepite e vissute nella relazione con il personale educativo delle comunità di accoglienza in base al genere. La risposta diretta a questa domanda da parte della quasi totalità di partecipanti è che non riscontrano differenze specifiche tra figure educative maschili e femminili, motivando la percezione di uguaglianza dal punto di vista operativo e di trasmissione di informazioni.

Mediatrice culturale: [parla con i ragazzi] M. dice perché dobbiamo sentire la differenza? Fanno lo stesso lavoro alla stessa maniera. Vengono nel loro ufficio, svolgono quello che devono fare femmina o maschi e se ne vanno, quindi non c'è differenza (FG n. 3, mediatrice e 5 ragazzi origine tunisina di 4 comunità).

Mediatore culturale: [trad. e parla con K] allora lui dice sostanzialmente è uguale perché sono comunicazioni che mi vengono date, domani devi andare a scuola, devi andare in questo posto, devi fare questo... quindi se lo dice lui o se lo dice lei non c'è altro (FG n. 5, mediatore e 2 ragazzi origine somala di 2 comunità, gennaio 2023).

Tuttavia, nell'approfondimento di questa tematica grazie all'attivazione di conversazioni nello spazio protetto del focus group, si osservano all'interno degli scambi tra pari e con le ricercatrici alcune generalizzazioni riguardanti il genere femminile e maschile. Nel punto di vista dei giovani, gli educatori uomini si distinguerebbero per una maggior forza fisica che gli permetterebbe di intervenire in caso di risse tra minori, mentre le educatrici donne sarebbero più affettuose e prevarrebbero rispetto ai colleghi nella comunicazione; "D. dice che le educatrici sono più affettuose e che se ha bisogno di qualcosa si rivolge più facilmente a loro che agli educatori maschi e che rispetta molto di più la donna che lavora rispetto all'uomo" (FG n. 6, mediatore e 3 ragazzi origine egiziana di 2 comunità). Nella testimonianza di un ragazzo di origine tunisina emerge un maggiore rispetto per le educatrici in quanto donne ma perché ricondotte alla figura della mamma: "M. ha detto ognuno di noi ha la propria mamma, se rispetta la mamma rispetta le donne" (FG n. 3, mediatrice e 5 ragazzi origine tunisina di 4 comunità).

L'intreccio tra la figura educativa e quella materna è frutto di un costrutto complesso che precede e oltrepassa le mura delle comunità di accoglienza e che è fortemente radicato nei contesti di vita contemporanei, tanto in quelli dei Paesi di provenienza dei ragazzi, quanto in quello italiano.

Le narrazioni raccolte durante la ricerca non si limitano infatti a riflettere le proiezioni dei/delle minori, ma testimoniano parallelamente un'introiezione del mandato materno da parte delle stesse figure educative. Non sono infatti infrequenti, durante le interviste, riflessioni che ruotano intorno a nuclei tematici legati alla dimensione domestica e alla genitorialità vicaria, facendo trasparire la "fatica" del personale, nel distinguere tra intenzionalità pedagogica e funzione di accudimento primario nella relazione con l'utenza. La delega delle pratiche di cura alle figure femminili e la conseguente propensione a confondere la cura materna con la cura come competenza professionale e intenzionale, offuscano la dimensione pedagogicamente orientata che fonda il lavoro educativo (Iori, 2018).

Cerco di fare un po' la mamma [...] di essere un po' la figura adulta di riferimento... cioè comunque è importante essere anche un pochino... passami il termine cioè un'autorità nel senso che bisogna far capire ai ragazzi che c'è qualcuno che comunque monitora il loro percorso... (9, responsabile comunità maschile).

L: Io mi sento molto materna con loro e penso che questo loro lo sentano.

I: Cosa intendi per materna?

L: Sento molto di doverli accudire [...] e sento molto questo bisogno mio, [...] sento di volerli far sentire a casa, in famiglia e quindi... la relazione che si instaura è anche molto... accudente... faccio un po' più di fatica sul lato normativo (16, operatrice, comunità maschile).

Tanto nelle parole di alcune educatrici quanto in quelle di colleghi uomini, un filone di riflessioni ruota intorno alla necessità di legittimare la propria figura attraverso una negoziazione del proprio ruolo (Lorenzini, 2022, 2019) a favore di una postura più informale e che rischia di sfociare in una de-professionalizzazione. Nel medesimo orizzonte di significato si delinea un soffitto di cristallo nel confronto tra le figure educative femminili e maschili: tale barriera, oltre a ridurre alla dimensione dell'accudimento innato la professionalità educativa esercitata dalle donne, la costringe a una segregazione professionale all'interno del servizio stesso. Infatti, oltre a implicare la necessità di fuoriuscire dai confini della formalità per descrivere il proprio mandato, la totalità di presenze maschili nei turni di notte preclude alle educatrici l'accesso a livelli retributivi più elevati.

L'operatrice donna a volte per avere un buon rapporto con i ragazzi deve mettersi quasi in una posizione materna, fare la donna che accudisce [...] essendo comunque la figura materna molto molto importante per questi ragazzi, laddove la donna si adegua a questo ruolo con il quale loro la vedono i ragazzi si relazionano più facilmente con [nome educatrice] che con me (4, operatore sociale, comunità maschile).

Le operatrici diurne sono quasi tutte donne, mentre gli operatori notturni sono tutti uomini e svolgiamo sì... lo stesso lavoro, però svolgiamo funzioni diverse [...] qualsiasi cosa la chiedono alle operatrici diurne e quindi alla fine dei conti sembra che noi svolgiamo un lavoro un po' anche più di accudimento... (16, operatrice sociale, comunità maschile).

Tuttavia, se la cura è relegata alla sfera privata e materna, il lavoro dell'educatrice perde la sua valenza professionale, correndo il rischio di alimentare nei minori torbide aspettative facilmente disattendibili che invalidano la relazione educativa attorno alla quale ruota la presa in carico, che cessa così di essere un dispositivo pedagogico fondato su una consapevolezza e una postura teorica ben precise. Accanto alla postura e alla visione di sé quali figure materne, alcune intervistate proiettano sui minori questa percezione delle educatrici, rafforzando quell'immaginario del femminile materno che si aspettano sia presente in loro. Questo meccanismo speculare sottrae spazio alla costruzione di una relazione professionale, a favore dell'informalità:

solitamente i ragazzi preferiscono la figura femminile, non è detto [...] però ho notato che con le figure femminili tendono a fidarsi di più, forse un po' perché inconsciamente ricorda la figura materna (9, responsabile di struttura, comunità maschile).

O ragazzi magari del Subshara che tendono ad avere avuto il massimo rispetto: cioè la donna è colei che ci dà da mangiare ci accudisce, per cui massimo rispetto per mamma (5, operatrice, comunità maschile).

Oltre la dimensione del simbolico materno, le testimonianze raccolte evidenziano come il genere della figura educativa sia un possibile fattore di condizionamento della relazione. E gli apparenti vantaggi che derivano dall'associazione/identificazione con la "mamma", se di vantaggi si tratta, comunque si fermano qui. Emergono infatti diversi svantaggi collegati all'essere donna con ruolo educativo nelle comunità per MSNA qui considerate. Questo necessiterebbe di approfondimenti non esauribili in questa sede. Pertanto ci limitiamo a riportare come si rilevi, attraverso l'analisi di alcune esperienze raccolte, una maggiore difficoltà nel riconoscimento del ruolo femminile quando questo tenta di fuoriuscire dal perimetro della "cura naturale": tale resistenza viene interpretata dalle persone intervistate come espressione di una concezione della donna, culturalmente situata, che ne nega l'autorità decisionale, confinandone l'efficacia educativa entro le sole funzioni di accudimento e all'interno delle mura domestiche (Lorenzini, 2022). La dimensione informale derivata dalla negoziazione del ruolo educativo femminile e della sua de-professionalizzazione emerge anche nelle testimonianze di alcune intervistate che riportano difficoltà legate alla sfera sentimentale e sessuale.

Un'educatrice lo invita a fare il turno [*di pulizia*] magari il ragazzo è un po' risentito perché ritiene che la donna appunto nella sua tradizione deve... pulire lei i piatti, deve lavare lei la camera. [...] "Una donna non si deve permettere di dirmi cosa devo fare" (11, referente uomo, gruppi appartamento).

Recentemente c'è un ragazzino che ha toccato il sedere a un'operatrice... [...] i ragazzi con un educatore maschio vanno più in scontro, con un'educatrice femmina invece [...] se non è molto strutturata rischiano di manipolarla o aggirarla o prenderla in giro e considerarla meno (8, coordinatrice, comunità femminile).

Il ragazzo somalo lui ha usato violenza fisica, cioè proprio lui ricordo che mi ha praticamente chiuso in ufficio [...] armato... dicendomi che ero sua e dovevo essere solo sua (17, educatrice, comunità maschile).

4. Per concludere: rimettiamo a fuoco la funzione educativa

I dati emersi evidenziano come la sfera del materno e dell'accudimento familiare non rappresenti solo una proiezione dei minori, bensì una categoria interpretativa ricorrente nelle stesse rappresentazioni del personale. Il soffitto di cristallo

diventa così un labirinto disseminato di piccoli ostacoli quotidiani che rendono la legittimazione della professionalità una sfida continua, negando la complessità del sapere pedagogico che sottende ogni gesto educativo. Emerge così un immaginario condiviso che rischia di confinare l'agire educativo entro i binari di una "cura naturale" scarsamente formalizzata sotto il profilo pedagogico.

Se pur siano spesso presenti nel contesto di origine figure parentali con le quali i minori mantengono, con diverse modalità e tempi, un contatto telefonico o virtuale (Lorenzini, 2019), la manifestazione di bisogni affettivi da parte di giovani che si trovano senza il sostegno prossimo di queste figure è comprensibile (Mortari, Valbusa, 2016). La professionalità educativa risiede tuttavia nell'abilità di riconoscere e legittimare questi bisogni, da accompagnarsi imprescindibilmente alla capacità di gestirli mantenendo la giusta distanza e utilizzando la relazione educativa come strumento pedagogicamente fondato nel percorso verso l'autonomia (Kanisza e Tramma, 2011; Bertolini, Caronia, 1993; Oggionni, 2016). La funzione materna istintiva, simmetrica e legata a un'intima prossimità con l'obiettivo di accudimento e risposta immediata ai bisogni differisce infatti da quella educativa che invece è intenzionale, asimmetrica e fondata su basi teoriche, metodologiche e tecniche che, grazie alla giusta distanza, prendono in carico i bisogni in una proiezione verso l'esterno in ottica di progettualità emancipativa e trasformativa (Boffo, 2006; Palmieri, 2000).

Il maternalismo non è un fenomeno isolato, ma la punta dell'iceberg di una struttura patriarcale che condiziona il riconoscimento dell'autorevolezza professionale femminile (Volpato, 2013). In questa prospettiva, diventa fondamentale interrogarsi su come decostruire tali rappresentazioni, promuovendo una visione del lavoro educativo come ambito professionale autonomo, e valorizzato non in base al genere, ma riconoscendo la pluralità delle competenze che esso richiede a ogni professionista.

Bibliografia

- Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, CUG - Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni nel lavoro, APPC – Area Pianificazione, Programmazione e Comunicazione – Settore Programmazione di Ateneo e analisi dati (a cura di) (2025). *Bilancio di genere 2025*, Bilancio di Genere — Università di Bologna (consultato il 23 marzo 2026).
- Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, CUG, APPC (a cura di) (2025). *Bilancio di genere 2025*. Bologna: Università di Bologna (consultato il 23 marzo 2026).
- Bertolini P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e metodologie di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo V. (a cura di) (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Cameron C., Moss P. (Eds.) (2007). *Care work in Europe: Current understandings and future directions*. London: Routledge.
- Corrao S. (2022). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli (2000).
- Iori V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali - Anno 2024*. Roma: Istat (consultato il 23 marzo 2026).
- Kanisza S., Tramma S. (a cura di) (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Leoncini S. (2025). *Genere, stereotipi, educazione. Strumenti pedagogici per formare alla parità*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2018). L'intervento educativo nelle Comunità di Seconda Accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: quale valore alla prospettiva pedagogica interculturale nei riferimenti teorici e nelle prassi educative? Esiti da una ricerca qualitativa in Emilia-Romagna. In A. Traverso (a cura di), *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati* (pp. 172-190). Milano: FrancoAngeli.
- Lorenzini S. (2019a). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna. *RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 97-121.
- Lorenzini S. (2019b). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla scelta della scuola e del lavoro? In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 839-847). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lorenzini S. (2022). Educatori/educatrici Giovani accolti nelle comunità di seconda accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati: criticità relazionali collegate ai generi. Una lettura interculturale e di genere. In E. Marino, C. Roverselli (a cura di), *Genere, storia, diversità e culture. Questioni che toccano l'educazione* (pp. 9-27). Napoli: Loffredo.
- Morgan D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mortari L., Valbusa F. (2016). Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva. *Philosophical news*, 12, pp. 2037-6707.
- Oggionni F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), pp. 55-68.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pironi T. (2010). *Le educatrici in Italia. Percorsi storici e culturali*. Roma: Carocci.
- Temple B., Young A. (2004). Qualitative Research and Translation Dilemmas. *Qualitative Research*, 4, pp. 161-178.
- Tramma S. (2018³). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Volpato C. (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Bari-Roma: Laterza.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.