*Il benessere organizzativo degli educatori professionali socio-pedagogici: un'indagine nei servizi educativi territoriali del Friuli Venezia Giulia**

Matteo Cornacchia, Gina Chianese**

Riassunto

L'articolo presenta i risultati della ricerca "Il benessere degli educatori nei servizi educativi in FVG" che ha coinvolto 255 educatori professionali socio-pedagogici di servizi educativi gestiti da cooperative sociali del Friuli-Venezia Giulia. La tematica costituisce uno degli obiettivi chiave dell'Agenda 2030 in tema di lavoro dignitoso per tutti e crescita economica, intrecciandosi strettamente con aspetti che riguardano la salute dell'individuo e dell'organizzazione nel suo complesso. Al fine di indagare la percezione del benessere organizzativo per le professioni educative e definirne uno strumento di analisi e monitoraggio è stato elaborato un questionario attraverso un processo bottom-up fatto di attività di riflessione e formazione esperienziale e innovativa che ha consentito, dapprima, di individuare delle categorie chiave del benessere percepito traducendosi poi in specifici items. L'articolo illustra, a partire dalle considerazioni derivanti da due precedenti ricerche sulle fatiche e sul benessere nel lavoro educativo, le riflessioni che hanno accompagnato la definizione dello strumento e presenta gli esiti della prima applicazione empirica, oltre a definire ulteriori traiettorie di ricerca.

Parole-chiave: *Servizi educativi; Clima organizzativo; Lavoro educativo; Lavoro dignitoso; Salute.*

The organisational well-being of socio-pedagogical educators: a survey in the territorial educational services in Friuli Venezia Giulia

Abstract

The paper presents the results of the research "The well-being of educators in educational services in FVG" that involved 255 socio-pedagogical educators of educational services managed by social cooperatives in Friuli-Venezia Giulia. The topic represents one of the key objectives of the 2030

* Il presente articolo è il frutto di un lavoro congiunto fra gli autori; tuttavia, sono da attribuire a Matteo Cornacchia i paragrafi 1 e 2, a Gina Chianese i paragrafi dal 3 al 5.

** Università degli Studi di Trieste (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: 10.7413/2281-9568106
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

Agenda in terms of decent work for all and economic growth, being closely intertwined with aspects concerning the health of the individual and the organization as a whole. In order to investigate the perception of organizational well-being for the educational professions and to define a tool for its analysis and monitoring, a questionnaire was drawn up through a bottom-up process made up of reflection and experiential and innovative training activities that made it possible, first of all, to identify key categories of perceived well-being that were then expressed into specific items. The article illustrates, starting from the considerations deriving from two previous researches on fatigue and well-being in educational work, the reflections that guided the definition of the tool and presents the results of the first empirical application, as well as defining further research development paths.

Keywords: *Educational services; Organisational climate; Educational work; Decent work; Health.*

1. Premessa: sulle contraddizioni del lavoro educativo

La legge 15 aprile 2024, n. 55, appena approvata dal Parlamento italiano, si pone l'obiettivo di dare un ordinamento alle professioni pedagogiche ed educative attraverso l'istituzione dei relativi albi professionali. Si tratta di un provvedimento da tempo atteso (e discusso) che prosegue una stagione di riforme iniziata una decina di anni fa, attraverso la quale il quadro giuridico e operativo del lavoro educativo nel nostro paese si presenta profondamente mutato rispetto al recente passato. Se da una parte va apprezzata questa attenzione del Legislatore per un settore professionale rimasto troppo a lungo privo di una specifica regolamentazione e delle conseguenti tutele, dall'altra occorre registrare come tale produzione normativa, anche per la mancanza di un'unica regìa, non abbia seguito traiettorie propriamente lineari e abbia purtroppo contribuito a generare alcune delle contraddizioni – richiamate anche nel titolo del presente Symposium – attualmente riscontrabili tanto nell'organizzazione dei corsi di laurea (specie di primo livello) quanto nel funzionamento dei servizi territoriali. Quali siano tali contraddizioni è presto detto: l'esistenza di tre profili diversi dell'educatore professionale[1] (socio-sanitario, socio-pedagogico, socio-pedagogico con specializzazione per i servizi d'infanzia) che, certo, non contribuiscono a fare ordine nel campo delle professioni educative; la creazione di "vuoti temporali" nel passaggio dalle situazioni previgenti al nuovo ordinamento, peraltro con interpretazioni ancora disomogenee da regione a regione nel fissare le deadline di validità delle "vecchie" qualifiche; l'impatto avuto dai nuovi impianti normativi sull'architettura dei corsi di laurea con l'involontario effetto di determinare, nel caso della classe L-19, una disparità di

1 In analogia alla documentazione ministeriale, per non appesantire il testo, si è scelto di utilizzare i termini bambino/i e educatore/i indipendentemente dal genere.

sbocchi fra curricula interni o fra corsi di studio (caso praticamente unico nel panorama dell'offerta formativa universitaria).

Ma il dato forse più eclatante che l'attuale fase storica ci consegna, nell'intreccio fra produzione normativa e organizzazione del sistema di welfare, è rappresentato dalla (apparente) carenza di educatori professionali qualificati e, conseguentemente, dalla difficoltà degli enti gestori nel garantire continuità e qualità dei servizi socio-educativi. Da qualche tempo a questa parte il problema è stato inquadrato attraverso l'espressione *emergenza educatori* ed è diventato oggetto di attenta riflessione da parte delle associazioni professionali, dei rappresentanti del terzo settore, del mondo accademico e delle riviste specializzate. A titolo di esempio ricordiamo il dibattito che si è acceso sul portale della rivista *Vita* con un post del 30 aprile 2022 intitolato *Educatori, la grande emergenza* (De Carli, 2022), al quale ha inizialmente replicato un pedagogista accademico (Premoli, 2022), poi i direttori/presidi dei dipartimenti/facoltà di Scienze della formazione delle università lombarde (Palmieri, Lazzari & Simeone, 2022), infine, attraverso un'intervista, il presidente della Commissione d'Albo nazionale Educatori professionali (Dente, 2023); nel maggio del 2023 la rivista *Animazione sociale* ha organizzato l'*Agorà delle educatrici e degli educatori* per mettere a fuoco il tema della dignità del lavoro educativo e confrontarsi su un documento base significativamente intitolato *Arginare l'esodo della professione educativa*; da ultimo va rilevato come la questione abbia trovato spazio anche sulle pagine di importanti quotidiani nazionali – fatto inconsueto per il settore dell'educazione sociale – come testimoniano gli approfondimenti del Corriere della Sera (*SOS educatori, ora è allarme. Precariato e bassi salari*, pubblicato il 18 gennaio 2023) e di Repubblica (*Paghe da fame e svalutati, vi racconto il lavoro degli educatori*, pubblicato il 23 febbraio 2023).

Insomma, la carenza di educatori appare come la madre di tutte le contraddizioni principalmente in ragione del fatto che la disponibilità di laureati è tutt'altro che esigua; d'altra parte solo una lettura superficiale della questione la ricondurrebbe al mero saldo negativo fra offerta e domanda, quando invece un'analisi anche solo di poco più approfondita rivelerebbe un quadro assai più complesso, esattamente come sta avvenendo per l'altrettanto dibattuta carenza di medici, semplicisticamente (e populisticamente) ridotta alla draconiana misura di abolire il numero chiuso per l'accesso ai corsi di Medicina. Per tornare alle fonti sopra richiamate, la prospettiva offerta da Palmieri, Lazzari e Simeone in virtù delle funzioni ricoperte nei rispettivi atenei non ammette margini interpretativi sull'inconsistenza di un problema laureati, a loro dire superiori alle effettive necessità delle comunità territoriali. E non si tratta di un'opinione circoscritta al solo contesto lombardo, perché allargando l'analisi su scala nazionale con l'ausilio delle principali banche dati sull'offerta universitaria (Universitaly e Almalaurea) emerge chiaramente la fotografia di una capillare diffusione di corsi di studio nella classe L-19 in tutta la penisola (53 corsi di studio incluse anche le università telematiche), molto spesso ad accesso libero o

con numeri a programmazione locale decisamente ampi. Non è tutto: sulla base della Legge 205 del 2017, la disponibilità sul mercato di educatori professionali socio-pedagogici deve poi tenere conto di quanti hanno ottenuto la qualifica attraverso i corsi da 60 CFU attivati dagli atenei nel periodo transitorio compreso fra il 2018 e il 2020 (art. 1, comma 597) e di quanti l'hanno acquisita per anzianità di servizio (art. 1, comma 598)[2]. Non si stanno poi qui considerando i numeri provenienti dal canale sanitario della classe L-SNT/2.

I vari dossier che stanno documentando l'*emergenza* sono sostanzialmente concordi nel sollevare le università da qualsiasi responsabilità, almeno sul piano numerico. Le loro approfondite analisi spostano ben più a valle i nodi critici e, come si può intuire dagli "esodi" o dalle "fughe" evocati nei loro titoli, il problema andrebbe ricercato all'interno dei servizi e, più precisamente, nelle complessive condizioni di lavoro che inducono quanti sono in uscita dal canale formativo a valutare fin da subito altre opportunità (anche non attinenti al loro percorso universitario) e quanti sono già impiegati a cambiare strada alla prima opportunità. L'esito è comunque il medesimo, con costi sociali enormi tanto per le biografie personali di chi ha investito tempo e denaro per una formazione universitaria non ripagata da un adeguato collocamento professionale, quanto per i destinatari di servizi socio-educativi in perenne carenza di personale e, dunque, incapaci di accogliere i fabbisogni espressi dalle comunità territoriali.

2. L'avvio: la Ricerca-Azione "Le fatiche del lavoro educativo"

Già nel periodo immediatamente precedente la pandemia, fra il 2019 e il 2020, il gruppo di ricerca responsabile dello studio che ci apprestiamo a presentare aveva iniziato a esplorare questi temi attraverso un percorso di ricerca-azione intitolato "La Fatica del Lavoro Educativo – Benessere in Età Adulta" condotto con gli educatori dei servizi educativi comunali della città di Trieste. Quell'esperienza merita di essere qui ricordata, sia pure sinteticamente, perché molte delle riflessioni che hanno suggerito di realizzare uno strumento di indagine per la valutazione del benessere organizzativo nei servizi socio-educativi sono nate proprio in quella circostanza.

La ricostruzione dei fatti deve partire necessariamente da una precisazione sulle peculiarità della realtà territoriale coinvolta, perché il capoluogo giuliano, contrariamente a quanto di norma avviene nella maggior parte delle municipalità italiane, non ricorre all'appalto esterno dei servizi di ambito educativo, ma li gestisce direttamente, dunque con proprio personale assunto tramite concorsi pubblici. Si tratta di una scelta che affonda

2 Non risultano dati certi sugli effetti della cosiddetta "Legge Iori", ma si può stimare che fra comma 597 e comma 598 il provvedimento abbia consentito di regolarizzare la posizione di diverse decine di migliaia di educatori.

le proprie radici in una tradizione consolidata, quasi una sorta di vocazione pedagogica dell'amministrazione cittadina, visto che il primo "asilo d'infanzia" – secondo la terminologia dell'epoca – risale al 1841 e la prima struttura corrispondente agli attuali nidi d'infanzia è stata aperta nel 1924. A questi si deve poi aggiungere un'altra specificità tutta triestina rappresentata dai ricreatori comunali, anch'essi sorti a partire dai primi anni del Novecento e destinati ad accogliere i bambini in età scolare e in condizioni socio-economiche di svantaggio. L'attuale rete di servizi comunali si compone di 18 nidi d'infanzia (segmento 0-3), 30 scuole dell'infanzia (segmento 3-6) e 13 ricreatori (segmento 6-18), le cui attività si rivolgono complessivamente a circa 7.000 bambini/e e ragazzi/e con un impiego di quasi 400 educatori nei servizi alla prima infanzia e nei ricreatori, ai quali si aggiungono oltre 300 insegnanti delle scuole dell'infanzia. Se si considerano poi i coordinatori di servizio, il personale amministrativo e ausiliario, si può stimare in almeno un migliaio il numero di dipendenti che il Comune di Trieste ha in organico per la gestione del comparto educativo, rendendo questa realtà un caso praticamente unico nel panorama nazionale e motivo di approfondimento (che tuttavia non riusciremo a condurre in questa sede) sul controverso tema dell'effettiva sostenibilità di un welfare pubblico rispetto alla delega sussidiaria al privato sociale.

La ricerca-azione del 2019-2020 a cui si faceva riferimento è stata concordata fra i dirigenti dell'area *Scuola e Educazione* del Comune e un gruppo di pedagogisti dell'Università di Trieste nell'ambito delle attività di formazione continua del personale educativo previste da una specifica convenzione fra le due istituzioni. Nella circostanza le consuete attività d'aula sono state integrate da una parte di natura auto-riflessiva che, sulla base di alcuni materiali-stimolo presentati dai formatori (prevalentemente video e articoli riferiti al lavoro educativo), ha permesso di rilevare le percezioni e le opinioni di educatori e insegnanti rispetto alla loro condizione lavorativa, tanto nei rapporti con i destinatari dei servizi (bambini, ragazzi e le relative famiglie), quanto nei rapporti interni con colleghi e la struttura organizzativa del Comune. Ribadiamo che nell'economia del presente articolo il richiamo a questa pregressa esperienza è funzionale a segnalarne la continuità tematica con la ricerca che ci apprestiamo a illustrare, per cui non entreremo qui nei dettagli metodologici che ci hanno consentito di raccogliere, gestire e analizzare una consistente mole di informazioni, anche perché l'impostazione originaria del progetto è stata pesantemente condizionata dalla pandemia. Qui ci limiteremo a mettere in evidenza come gli educatori e gli insegnanti del Comune di Trieste abbiano segnalato la persistenza di alcuni stereotipi del lavoro educativo (la leggerezza, il richiamo ai buoni sentimenti o a disposizioni vocazionali, la disponibilità di tempo libero, la destrutturazione delle attività, l'assenza di verifiche su performance e risultati) puntualmente smentiti dalle effettive condizioni di esercizio che si danno nei servizi e da forme di complessità descritte, al contrario, come vere e proprie "fatiche". Ebbene, tali fatiche andavano a comporre un quadro del tutto coerente a molti dei temi anticipati in

premessa e si prestano ad ampliare il ventaglio di ragioni per cui il lavoro educativo è oggi investito da una "crisi", per citare ancora Premoli (2022). Le riassumiamo brevemente, evidenziando prima quelle che ci paiono essere "fatiche congiunturali", legate cioè alla particolare stagione attraversata dai servizi territoriali, e poi quelle che si presentano, piuttosto, come "fatiche costitutive" del lavoro educativo.

La *fatica degli adempimenti* evidenzia l'aggravio della componente "burocratica" rispetto all'azione educativa in senso stretto; riunioni di programmazione, stesura o applicazione di procedure, attività di documentazione e rendicontazione sono aspetti che certamente attengono ai compiti dell'educatore, ma l'essere diventati sempre più *time consuming* ha determinato l'effetto di sacrificare gli spazi effettivamente dedicati alla relazione educativa e congestionare, nel complesso, la gestione dei tempi e l'ordine delle priorità.

La *fatica della legittimazione* rispecchia esattamente ciò che Premoli, nella sua disamina, indica come "fattore 1", quello per cui l'articolata (e non esaurita) vicenda normativa sulle professioni educative comporta ancora diverse incertezze e, specie nell'interazione con altri profili che operano nel campo della protezione sociale (assistenti sociali, psicologi, insegnanti), rende assai più debole il pieno riconoscimento delle specificità professionali degli educatori professionali socio-pedagogici.

Può essere ascritta a una fase congiunturale anche la *fatica riferita alla delega*, che riflette una crisi educativa di più ampia portata – e segnalata anche da quella parte della letteratura pedagogica che indaga la fragilità degli adulti contemporanei (Demetrio, 2008; Mariani, 2014; Cornacchia & Tramma, 2019) – inscritta nella "fuga" dalle responsabilità parentali e nel ricorso quasi incondizionato alla delega. In altri termini gli educatori lamentano la fatica nel dover essere i primi e, spesso, unici presìdi nei numerosi casi in cui i genitori contravvengono alle loro funzioni (per negligenza, per incapacità o per indigenza), dovendo fare i conti con il dilemma deontologico di chi si trova obbligato ad andare oltre il proprio mandato per riparare a mancanze altrui.

In continuità con quanto appena richiamato, la *fatica di accogliere* evidenzia come una delle posture professionali fondative del lavoro educativo, quella appunto dell'accoglienza, sia divenuta in questa fase storica assai sfinente per la necessità da parte degli educatori di doversi misurare continuamente con la precarietà altrui; la cosiddetta "emergenza educatori" da cui siamo partiti, insomma, altro non è che la punta di un iceberg, il risvolto organizzativo professionale di un bisogno educativo diffuso, a propria volta generato da povertà materiali, sociali e culturali che interessano ampi settori della nostra società. Quando la casistica di situazioni limite aumenta, la capacità di accogliere nel senso etimologico del termine, cioè farsi partecipi di vicende biografiche segnate da profondi traumi a volte fin dalla prima infanzia, viene messa in discussione.

Fra le caratteristiche costitutive del lavoro educativo, invece, rientra ciò che i partecipanti alla ricerca-azione hanno inquadrato come *fatica*

dell'altro, intesa cioè come la difficoltà nel trovare punti di convergenza ed equilibrio fra le varie figure che intervengono nell'articolazione di un progetto. In altri termini, è noto che gli educatori operino in équipe multidisciplinari, dovendosi dunque confrontare con altre culture professionali, spesso appartenenti ad altre strutture organizzative. Se da una parte ciò rappresenta indubbiamente una ricchezza, dall'altra non può essere trascurato il fatto che il confronto con prospettive diverse dalla propria richieda una certa attitudine alla mediazione, per cui la necessità di giungere sempre a una sintesi è un processo che può rivelarsi anche estenuante, specie quando i primi riscontri di mancata legittimazione provengono dall'interno dell'équipe stessa.

Facendo ricorso a un'espressione indubbiamente forte, quella di *alienazione*, gli educatori hanno voluto richiamare la fatica – anch'essa tipica del lavoro educativo – di dover operare spesso in assenza di riscontri immediati o sul breve periodo. Consapevoli del fatto che l'educazione è un'esperienza ontologicamente processuale e di lunga durata, essi non hanno mancato di evidenziare come a volte possa risultare demotivante non poter constatare l'efficacia del proprio agire perché essa tende a svelarsi nelle biografie degli educandi molto tempo dopo, lontano, nello spazio e nel tempo, da chi ha contribuito a orientarle.

L'ultima fatica è certamente comune a molte altre professioni della relazione di aiuto (e non solo), ma non per questo meno significativa nella narrazione degli educatori. Si tratta della *fatica esistenziale* e va inscritta nella più ampia fenomenologia della condizione adulta contemporanea, non più intitolata a criteri di stabilità e sicurezza, come certe rappresentazioni culturali ed evolutive avevano fatto credere, ma, al contrario, soggetta a quelle stesse dinamiche di incertezza e instabilità che caratterizzano la società nel suo complesso e si riflettono tanto nelle relazioni sociali, quanto nei contesti professionali, fino a intaccare quelle stesse capacità e possibilità progettuali che, invece, dovrebbero essere un tratto distintivo dell'adultità (Tramma, 2019).

3. Il benessere come processo olistico e multidimensionale

Al gruppo di ricerca che ha raccolto e ordinato queste testimonianze è parso subito evidente il netto contrasto con gli stereotipi normalmente associati al lavoro educativo, anche in ragione del fatto che le letture sulle fatiche provenivano – è bene ricordarlo – da educatori inseriti nella pianta organica di un ente locale, dunque con condizioni contrattuali tutto sommato garantite e – ci permettiamo di aggiungere – privilegiate rispetto al più ampio panorama di servizi gestiti dal privato sociale e dal terzo settore attraverso il complesso meccanismo degli appalti.

Se ne ricava insomma un quadro d'insieme che ha indotto a interrogarci sui climi di lavoro percepiti dagli educatori professionali socio-pedagogici

all'interno delle rispettive strutture e ad assumere anche per questo specifico ambito professionale – con i dovuti adattamenti – il costrutto di *benessere organizzativo*, già ampiamente utilizzato in altre realtà di produzione di beni e servizi.

Sorto prevalentemente nel campo scientifico della psicologia del lavoro parallelamente allo sviluppo di quella parte di teorie organizzative orientate allo studio del cosiddetto "fattore umano", il benessere organizzativo può alternativamente essere rappresentato come "lo stato soggettivo di coloro che lavorano in uno specifico contesto organizzativo", come "l'insieme dei fattori che determinano o contribuiscono a determinare il benessere di chi lavora" oppure come la "capacità espressa dall'organizzazione nel promuovere e mantenere il più alto grado di benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori in ogni tipi di occupazione" (Avallone & Bonaretti, 2003: 24). Anche da queste prime indicazioni definitorie emergono chiaramente alcuni elementi di analisi utili a fissare i successivi passaggi dell'impianto di ricerca. Anzitutto è opportuno rilevare come il concetto di benessere organizzativo si riferisca al contempo alla percezione soggettiva di chi lavora, ma anche alle misure che un'organizzazione è in grado di mettere in atto per migliorare le condizioni di lavoro al suo interno. Ciò significa che nella predisposizione di uno strumento finalizzato a rilevare il benessere organizzativo, le informazioni raccolte possono essere consegnate ai singoli lavoratori in chiave di autovalutazione della propria condizione, ma anche alla governance per giustificare eventuali azioni correttive. In secondo luogo segnaliamo come la rappresentazione più comune del benessere organizzativo faccia leva sulle stesse tre dimensioni – fisica, sociale e psicologica – che si ritrovano anche nella definizione del concetto di salute espressa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, a dimostrazione degli effetti della componente lavorativa sullo stato di salute di una persona (il che rende assai breve il passo dal concetto di *benessere organizzativo* ai concetti di *stress da lavoro correlato* e *burnout*). Infine è bene precisare come qualsiasi ricognizione sul benessere organizzativo richieda un preliminare passaggio sulla concezione di benessere *tout court*, concetto assai ampio e multidimensionale, anch'esso inquadrabile tanto da una prospettiva oggettiva, riferita cioè alle condizioni materiali in base alle quali è possibile raggiungere o mantenere uno stato di benessere, quanto da una prospettiva soggettiva, riscontrabile dunque nell'autopercezione che le persone hanno circa la loro condizione. Dalla combinazione delle due prospettive Zapf (1984) ha individuato quattro "paradossi di soddisfazione" che compongono una sorta di matrice a seconda che vi sia piena corrispondenza fra condizioni oggettive e percezione positiva (pieno benessere), dissonanza (determinata da condizioni oggettive positive ma percezione soggettiva negativa), adattamento (quando si ha una percezione soggettiva positiva anche a fronte di condizioni oggettive negative) e infine privazione (quando la percezione soggettiva negativa corrisponde a effettive condizioni negative). Il modello di Zapf nella sua semplicità rende immediatamente chiaro il problema della "misurabilità" del benessere, proprio per le nume-

rose variabili che devono essere assunte. Nel tempo la letteratura di settore ha proposto diverse soluzioni sulla base di indicatori e criteri che, di volta in volta, hanno incluso sia fattori macro-dimensionali o di contesto generale, sia fattori più di dettaglio o autopercettivi in senso stretto.

L'*Happy Planet Index*, ad esempio, è lo strumento concepito dall'*Hot or Cool Institute* per la misurazione del "benessere sostenibile" sulla base di tre principi chiave: benessere e prosperità, equità e giustizia, capacità di vivere nel rispetto ecologico; attraverso questo indice si dovrebbe riuscire a determinare il livello di impegno degli Stati nel garantire ai propri cittadini la possibilità di vivere una "buona vita" – in termini di sostenibilità e felicità – assicurando al tempo stesso il rispetto per il pianeta e per le nuove generazioni.

In chiave storica ha avuto un certo rilievo il *Gross National Happiness* per l'ambizioso obiettivo di proporsi come indagine sulla felicità collettiva di una nazione; sviluppato già negli anni Settanta dal governo del Buthan, si configurava come uno strumento olistico articolato in ben 33 indicatori a loro volta ricompresi in 9 ambiti: benessere psicologico, salute, istruzione, uso del tempo, diversità culturale e resilienza, buon governo, vitalità della comunità, diversità ecologica e tenore di vita.

Si deve allo psicologo statunitense Martin Seligman, invece, il tentativo di collegare il benessere al funzionamento efficace della persona attraverso la nozione di *flourishing*, alla cui origine ci sono i concetti di "fioritura" e, soprattutto, di *eudaimonia* di artistotelica memoria; il suo celebre modello *PERMA* – acronimo di *Positive Emotion*, *Engagement*, *Relationships*, *Meaning*, *Accomplishments* – si compone di cinque criteri e considera la fioritura della persona come quel processo attraverso cui accrescere le emozioni positive, sentirsi coinvolti (nel lavoro, nelle attività sociali, negli hobby), maturare relazioni significative, trovare un significato alla propria vita e sentirsi realizzati attraverso il raggiungimento di specifici obiettivi (Seligman, 2011).

Altrettanto nota è poi la teoria delle *capabilities* di Amartya Sen, secondo il quale il benessere può essere efficacemente rappresentato dalle "capacitazioni" che sono nella disponibilità di un soggetto (Sen, 1993); in base a tale concezione sarebbe riduttivo considerare il benessere solamente sulla base di parametri strumentali o economici (come spesso si è fatto) se prima non viene dato valore all'effettiva libertà di scelta dell'individuo nel garantirsi un'adeguata qualità della vita.

Un approccio simile, infine, si può ritrovare nel *BES* – acronimo di *Benessere Equo e Solidale* – ovvero un progetto del CNEL e dell'ISTAT promosso nel medesimo tentativo di andare oltre una visione – e, quindi, una valutazione – del benessere in termini puramente economici e restituire dei report che tengano in considerazione la situazione complessiva del paese dal punto di vista sociale, ambientale ed economico. Attualmente strutturato in 152 indicatori (a partire dai 134 iniziali), lo strumento li organizza in 12 ambiti principali: salute, istruzione e formazione, lavoro e conciliazione dei tempi di vita, benessere economico, relazioni sociali, politica e

istituzioni, sicurezza, benessere soggettivo, paesaggio e patrimonio culturale, ambiente, ricerca e innovazione, qualità dei servizi.

Gli esempi appena richiamati dovrebbero essere sufficienti a chiarire che il benessere, lungi dall'essere una "condizione statica" determinata da alcuni fattori (quali, ad esempio, l'età, la provenienza geografica o sociale, la retribuzione, etc.) sia piuttosto da interpretare come un processo continuo, mai concluso, *in fieri*, il risultato complesso dell'interazione (e integrazione) di molteplici componenti e dimensioni. Un processo che si muove in direzione di futuro e si caratterizza – citando Sen – come possibilità che, in modo attivo e trasformativo, posso concorrere a realizzare, o meglio a costruire. In tal senso Enzo Spaltro ricorda che "il benessere di per sé non esiste: bisogna inventarlo" e che nel suo orientarsi al futuro diviene bellessere e, quindi, riguarda "[…] la speranza di benessere, di un mondo migliore. […] Il bellessere è la speranza di un benessere futuro" (Spaltro in Rimicci, 2014: 28).

L'idea della costruzione del benessere ci spinge a interrogarci sulla possibilità di un'educazione al benessere fondata sullo sviluppo di abilità trasversali grazie alle quali è possibile "imparare a stare bene" (Iavarone & Iavarone, 2008) in senso olistico. In una visione di comunità la costruzione del benessere si pone, quindi, come sfida e impegno condiviso che va oltre la dimensione individuale e supera anche la parcellizzazione del concetto di benessere a particolari sfere, ma lo estende, in senso circolare, dall'individuale al collettivo, dalla sfera personale al lavoro, dalla famiglia alla dimensione sociale. Il benessere, in questo scenario, diviene bene comune da costruire, ma anche da tutelare e da garantire per le generazioni presenti ma anche future, in un'ottica di futuro sostenibile.

4. Quale benessere per le professioni educative?

L'impianto teorico sul concetto di *benessere*, assieme alle testimonianze raccolte attraverso la ricerca-azione documentata al paragrafo 2, hanno trovato la loro naturale prosecuzione nel progetto europeo *SUS21 – Education as a Constructor of Social and Cultural Sustainability for the 21st century*, che ha indagato i temi della sostenibilità sociale e culturale nel campo dell'educazione degli adulti e della società civile all'interno dello scenario dell'Agenda 2030. Promosso da un consorzio di 6 partner appartenenti a 4 paesi europei (Finlandia, Polonia, Cipro e Italia) e finanziato dall'Unione Europea attraverso il programma *Erasmus+*, il progetto ha consentito al medesimo gruppo di ricerca che già aveva lavorato con gli educatori del Comune di Trieste di allargare la prospettiva e includere nella riflessione sul benessere del lavoro educativo anche quei servizi del Friuli Venezia Giulia gestiti dal Terzo Settore e dal privato sociale ove le criticità e le contraddizioni rappresentate all'inizio (paragrafo 1) sembrano ancora più evidenti.

Nell'articolazione dei lavori, ciascun partner del consorzio ha individuato uno dei 17 obiettivi strategici che compongono l'Agenda 2030 impegnando-

si a produrre un *intellectual output* concretamente utilizzabile (e trasferibile agli altri Paesi) per promuovere le finalità che l'Agenda intende perseguire o per garantire un effettivo contributo al raggiungimento degli obiettivi stessi. Ora, in considerazione del fatto che l'obiettivo 3 del documento è intitolato proprio a *salute e benessere*, al team di ricerca dell'Università di Trieste è parso coerente proseguire sulla strada già intrapresa e declinarlo ai contesti di lavoro e, nello specifico, a quelli riferibili al lavoro educativo. L'obiettivo, pertanto, si è tradotto nell'identificazione di una serie di indicatori chiave da trasferire in un questionario di autovalutazione del benessere percepito nei servizi socio-educativi e, attraverso tale strumento, contribuire alla più ampia costruzione e promozione di una cultura del lavoro sostenibile.

Il paradigma teorico di riferimento è stato individuato all'interno della cornice già sintetizzata nel paragrafo 3, ma giova qui ribadire come l'idea di fondo di benessere che abbiamo assunto fa leva sulla responsabilizzazione di tutte le persone (nelle diverse posizioni occupate nel contesto di lavoro) e sul ruolo attivo e trasformativo esercitato da ciascuno nel creare benessere fino alla promozione di una cultura del benessere organizzativo. Ancor più nel dettaglio, questa lettura si riconosce nella definizione del *Chartered Institute of Personnel and Development* (CIPD) secondo cui il *benessere* si sostanzia nella capacità di "creare un ambiente che promuova uno stato di soddisfazione che permetta ai dipendenti di prosperare e di raggiungere il loro pieno potenziale a beneficio di loro stessi e della loro organizzazione" (CIPD, 2016: 21).

Non dovrebbe essere difficile ritrovare in questa impostazione gli stessi concetti di *flourishing* e *bellessere* sopra richiamati attraverso cui mettere a sistema le capacità e i bisogni di ciascun individuo con le condizioni e la qualità dei contesti di lavoro. Il benessere viene così a configurarsi come una condizione realizzabile grazie a un lavoro congiunto a livello individuale e organizzativo tale da apportare mutuo beneficio. Ne conseguono due principali domande di ricerca: il contesto di lavoro può tramutarsi effettivamente in un'occasione per "fiorire"? E ancora: può configurarsi quale occasione per sviluppare *bellessere* o *non mal-essere*?

Sono dunque questi i quesiti che hanno guidato la ricerca del team dell'Università di Trieste e ne hanno suggerito lo sviluppo attraverso le seguenti attività:

- anzitutto, una ricognizione del quadro teorico di riferimento e una mappatura delle buone pratiche, in Italia e in Europa, sulle misure che vengono adottate nelle organizzazioni per migliorare i climi di lavoro e il benessere percepito;
- in secondo luogo, l'organizzazione di tre incontri di formazione e riflessione sul tema del benessere nei contesti educativi realizzate con un piccolo gruppo (circa 30 persone) di educatori di una cooperativa sociale storica della città;
- la successiva conduzione di cinque focus group ai quali hanno partecipato sia educatori che già avevano aderito alla fase formativa, sia educatori che non vi avevano preso parte;

- sulla base delle informazioni ottenute, costruzione di un primo questionario sul benessere percepito nei servizi educativi;
- validazione del questionario attraverso la somministrazione a un gruppo scelto di circa 15 educatori (con interventi di correzione e aggiustamento sulla base delle indicazioni ricevute);
- somministrazione a un campione di 255 educatori e prima analisi dei risultati.

Prima di illustrare le sezioni che compongono il questionario e i dati che esso ci ha consegnato, riteniamo opportuno soffermarci sulla fase formativa (la seconda dell'elenco appena illustrato) sia per le modalità con cui è stata concepita, sia per le determinanti informazioni che hanno poi orientato i passaggi successivi. L'attività di formazione e riflessione non è stata di tipo accademico in senso stretto, ma si è basata su due tecniche – quella di LEGO® Serious Play® e quella del disegno onirico – rese possibili dalle competenze presenti nel team di ricerca e particolarmente adeguate nel far esprimere agli educatori i loro vissuti professionali attraverso un approccio narrativo-espressivo non convenzionale. La ricchezza delle dichiarazioni rese, organizzate poi in "costellazioni di parole", assieme al quadro nazionale e internazionale documentato nella prima fase, hanno rappresentato una base informativa molto ricca dalla quale sono emersi i seguenti nuclei tematici:

- l'autopercezione all'interno dell'organizzazione complessiva del servizio;
- la relazione con i colleghi;
- la relazione con le funzioni di coordinamento/gerarchia;
- la relazione con le persone/utenti dei servizi;
- la relazione con gli altri professionisti/agenzie/enti.

A loro volta tali nuclei sono stati tradotti in una serie di affermazioni rispetto alle quali esprimere accordo tramite scala Likert a sette livelli e strutturati in un questionario diviso in quattro macroaree:

- macroarea *Dati anagrafici e di contesto*: oltre ai dati anagrafici di chi risponde, raccoglie anche informazioni sull'ambito in cui si presta servizio e sugli anni di esperienza nel ruolo (presupponendo che nella cooperazione sociale gli educatori possano presidiare, anche contemporaneamente, più ambiti educativi);
- macroarea *Io nell'organizzazione*: si concentra sulla percezione della sicurezza e della salute del luogo di lavoro, anche a partire dagli strumenti e dalle dotazioni messe a disposizione e dalla presenza di regole organizzative e di comportamento. Si riferiscono a quest'area anche items relativi all'equità nella distribuzione dei carichi di lavoro e alla possibilità di crescita personale;
- macroarea *Io e i miei colleghi*: indaga l'auto-percezione di se stessi all'interno dell'organizzazione e nella relazione con i propri colleghi e con le figure apicali;
- macroarea *Io e i rapporti con l'esterno*: focalizza l'attenzione sulle relazioni e le dinamiche con i destinatari dell'intervento educativo,

con le altre figure esperte e i professionisti con i quali si collabora. Comprende, infine, l'auto-percezione del riconoscimento sociale della propria professionalità.

Dopo una prima verifica sulla correttezza metodologica dell'impianto da parte del Comitato etico di ateneo (passaggio sempre dovuto nei casi di indagini che prevedono il coinvolgimento di persone e la raccolta di dati sensibili) e una prima somministrazione con un gruppo scelto di educatori a scopi validativi, il questionario è stato somministrato.

In questa sede ci soffermeremo ad analizzare la costruzione del questionario visto quale esito di un processo *bottom-up* che, a partire dall'analisi di un quadro nazionale e internazionale delle ricerche e buone pratiche in tema, lo ha intrecciato con un processo di formazione e riflessione in contesto con gli educatori.

5. Alla ricerca del benessere: alcune riflessioni dai dati del questionario

La somministrazione del questionario è avvenuta nel periodo compreso fra Aprile e Settembre 2023 in modalità online attraverso la piattaforma EUSurvey[3] a fronte di un precedente lavoro di raccordo e sensibilizzazione da parte delle principali associazioni di categoria del settore cooperativo del Friuli Venezia Giulia. L'indagine, condotta secondo un campionamento non probabilistico di tipo volontario dato il carattere pilota-esplorativo, ha registrato la partecipazione di 255 persone, di cui 217 donne, 32 uomini e 2 altro.

Questo primo dato conferma una tendenza già ampiamente segnalata dagli studi sul lavoro educativo relativa alla cosiddetta femminilizzazione delle professioni della cura (Picciaia, 2017) e confermata anche dall'edizione 2021 del rapporto sulle *risorse umane della cooperazione sociale attive nel sistema di welfare regionale* promosso dalle sezioni regionali di LegaCoop e Confcooperative: nelle imprese sociali del Friuli Venezia Giulia monitorate dal rapporto le percentuali di educatrici sono del 54,3% nei servizi di inserimento lavorativo, del 60,1% nei servizi di accoglienza migranti e minori non accompagnati, del 78,4% nei servizi educativi territoriali e domiciliari, fino a toccare la soglia del 98,4% nei servizi per la prima infanzia. Chiaramente, con tutte le cautele del caso dovute a una lettura meramente quantitativa dei dati, è possibile ricondurre la questione della femminilizzazione sia alle specifiche fatiche "esistenziali" che il lavoro declinato al femminile comporta, sia alla questione dell'identità professionale che, nella ricerca-azione con gli educatori del Comune di Trieste, era stata inquadrata nella *fatica della legittimazione* e nella sovrapposizione fra stereotipi professionali e di genere. È di tutta evidenza, insomma, che l'idea di benessere all'interno dei servizi educativi – indipendentemente dagli stru-

3 https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/22893eaf-1bcb-f66c-153a-309894bb7aa4

menti di rilevazione impiegati – non possa prescindere da una prospettiva fortemente orientata al femminile.

Partendo dall'area *Io nell'organizzazione*, l'analisi dei dati rispetto alla "Sicurezza e salute nei luoghi di lavoro" (Tabella 1) evidenzia livelli di turnover piuttosto significativi, dunque, in linea con una delle questioni già emerse dal dibattito sull'emergenza educatori illustrato in apertura. L'esistenza di condizioni di lavoro difficili è confermata anche dall'item sulla sostenibilità dei ritmi di lavoro (più del 18% delle risposte si concentra nel range fra i valori 3 e 5) e la poca flessibilità nella gestione delle pause. Per contro la risorsa principale che pare influire positivamente sulle condizioni di salute è rappresentata dalla disponibilità alla collaborazione fra colleghi (ben il 32, 67% indica il valore 7 di pieno accordo rispetto all'affermazione).

	Posso svolgere il mio lavoro con ritmi sostenibili, senza eccessivi livelli di stress	Nella mia attuale esperienza di lavoro c'è un basso turnover di dipendenti	Ho la possibilità di fare delle pause ogni volta che ne sento la necessità	Posso sempre contare sulla disponibilità dei colleghi a collaborare e/o sostituirmi
1	9,60%	15,20%	15,94%	2,79%
2	13,20%	16,40%	11,95%	3,19%
3	18,80%	12,80%	12,35%	11,16%
4	18,40%	17,60%	15,54%	9,96%
5	18,00%	12,40%	15,94%	17,93%
6	14,00%	12,80%	16,73%	22,31%
7	8,00%	12,80%	11,55%	32,67%

Tab. 1: Sicurezza e salute nei luoghi di lavoro

Ancora, sempre nella stessa area e rispetto a "Strumenti e dotazioni", le risposte segnalano una discreta disponibilità da parte delle cooperative a garantire rimborsi o anticipazioni di spese sostenute per ragioni professionali, mentre è decisamente meno usuale il ricorso a benefit di vario genere che potrebbero, invece, giocare un ruolo importante nell'evitare le "fughe" di cui si è detto. In questo specifico caso è opportuno incrociare il dato meramente quantitativo con quanto era emerso già nelle attività formative e nei focus group che avevano caratterizzato le prime fasi dell'indagine: per quanto l'item faccia specifico riferimento a esempi quali incentivi economici, agevolazioni, buoni spesa e servizi accessori, la voce "benefit" indicata nei precedenti momenti di confronto riflessivo ne suggeriva una semantica più ampia, inclusiva cioè di opportunità di aggiornamento e perfezionamento professionale, fruibili all'interno o all'esterno dell'organizzazione. Un più ampio ragionamento sui benefit, insomma, induce ad allargare il tema – certo non trascurabile – dell'inquadramento contrattuale e stipendiale degli educatori a una condizione di benessere decisamente più

composita in cui i bassi livelli retributivi che sicuramente caratterizzano il settore cooperativo possono essere quantomeno attenuati da altre forme di attenzione al lavoratore-persona e alla sua crescita umana e professionale.

Non si evince la presenza di adeguati spazi di lavoro individuale che, invece, potrebbero costituire un'occasione importante per sviluppare in un tempo e un contesto più disteso la riflessione e la progettualità educativa. Interessante anche il dato rispetto agli spazi di ristoro che vede percentuali molto vicine (il 16,87% vs il 19,28%) nei valori opposti alla scala Likert (Tabella 2).

	L'organizzazione garantisce forme di rimborso o anticipazione di spese sostenute per ragioni professionali (trasporti, buoni pasto ecc.)	L'organizzazione prevede e fornisce benefit aziendali di varia natura (incentivi economici, agevolazioni, buoni spesa, servizi accessori, congedi extra, ecc.)	Ho una postazione o uno spazio di lavoro personale, sufficiente a garantire la mia privacy e concentrazione	Nel mio luogo di lavoro esistono adeguati spazi di ristoro
1	10,57%	36,67%	24,79%	16,87%
2	9,35%	15,00%	16,81%	9,64%
3	6,50%	10,83%	12,61%	8,84%
4	11,38%	12,08%	10,50%	10,04%
5	16,26%	9,58%	12,61%	12,85%
6	20,73%	9,58%	14,71%	22,49%
7	25,20%	6,25%	7,98%	19,28%

Tab. 2: Strumenti e dotazioni

In merito alle "Regole organizzative e di comportamento", i dati rilevano per un verso l'esistenza di regolamenti di comportamento chiari, dall'altro segnalano alcune criticità soprattutto sui flussi comunicativi interni alle cooperative che suggerirebbero analisi più approfondite sui modelli e culture organizzative tipiche della cooperazione sociale specie quando i servizi educativi in gestione sono molteplici. Meritano una specifica riflessione i dati riferiti all'item sulla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro che, più di altri, richiederanno una lettura disaggregata che permetta di incrociare le risposte fornite alle tipologie di impiego: i servizi educativi di tipo residenziale o quelli maggiormente legati a situazioni emergenziali (si pensi alle comunità per minori non accompagnati) rendono senz'altro più complicato l'equilibrio con la vita privata rispetto ai servizi per la prima infanzia; anche questa considerazione, allora, dovrebbe far leggere la vicenda delle MAD (messe a disposizione) – spesso richiamata nei vari articoli sulla crisi del lavoro educativo come uno dei fattori di abbandono – in termini più articolati, nel senso che al di là delle solite differenze stipendiali, le

strutture scolastiche danno maggiori garanzie di stabilità organizzativa che i servizi educativi, per loro natura, nella maggior parte dei casi non hanno.

Complessivamente, l'item sull'attenzione posta dalle cooperative ai livelli di stress presenta una distribuzione delle risposte che induce a ritenere questo fattore come uno dei più problematici.

	Nell'organizzazione in cui lavoro esistono regolamenti di comportamento	All'interno dell'organizzazione in cui lavoro le informazioni circolano in modo efficace e/o sono di facile accesso	L'organizzazione in cui lavoro consente di conciliare tempi di lavoro e tempi di vita	L'organizzazione in cui lavoro presta attenzione al livello di stress dei suoi dipendenti	Gli orari di lavoro e i turni sono definiti e vengono rispettati da tutti
1	1,62%	4,42%	9,16%	13,65%	4,82%
2	0,81%	9,64%	7,57%	13,65%	4,82%
3	1,21%	11,65%	14,74%	14,46%	6,43%
4	9,72%	23,29%	18,33%	16,47%	10,84%
5	11,34%	17,27%	17,53%	17,67%	13,25%
6	27,13%	18,88%	18,73%	13,65%	26,91%
7	48,18%	14,86%	13,94%	10,44%	32,93%

Tab. 3: Regole organizzative e di comportamento

L'autopercezione di sé nell'organizzazione e la relazione con le altre persone è indagata nell'area *Io e i miei colleghi* dove, a fronte di condizioni complessivamente positive registrate nell'ambito delle capacità di mediazione, sostegno agli altri e linguaggio discriminatorio, emergono elementi critici sulla soddisfazione per la propria condizione professionale. Quasi un quarto delle risposte si è orientata sul chiaro desiderio di cambiare lavoro, mentre un educatore su cinque esprime, al contrario, la piena convinzione a mantenerlo: si tratta, forse, di uno degli item che più riflette un andamento quasi dicotomico, a conferma, insomma, di una effettiva frattura – tipica di una crisi, si potrebbe aggiungere – fra chi manifesta apertamente il proprio disagio e chi "tiene la posizione". Su questo aspetto particolarmente decisivo nella riflessione sul benessere degli educatori vengono in soccorso, ancora una volta, le dichiarazioni rese da quanti hanno partecipato ai focus group preparatori; in un passaggio del confronto, poi ribattezzato dello stesso gruppo "la strategia del muratore", un educatore si è posto la domanda su quali condizioni potrebbero risultare migliorative del proprio lavoro e ha poi fornito questa risposta:

> Cosa servirebbe per rendere più lieve il mio lavoro? Qualcuno con cui confrontarci, non lamentele ma un vero confronto sul versante educativo. A

volte mi piacerebbe fare il muratore almeno vedo cosa hanno fatto prima di me, arrivo e vedo tre file di mattoni messe in un certo modo, vedo con quale logica e continuo e così dopo di me. Quando invece arrivo in "emergenza" su un servizio, non so nulla di come ha lavorato il mio collega, di quale era il progetto, dei ragazzi che incontro […].

Si coglie da queste parole una sorta di costante precarietà ed emergenzialità continua che stridono con l'idea di equilibrio e governo della situazione che, invece, una condizione di benessere dovrebbe presupporre. Sembra insomma essere questa una delle principali ragioni di malessere avvertita nei servizi educativi, che riflette anche condizionamenti di ordine organizzativo-gestionale a loro volta dipendenti dalla difficoltà di orientare progettualmente le azioni.



Fig. 1: Io e i miei colleghi

La "Possibilità di crescita professionale ed equità" costituisce un'altra area molto importante nel livello di benessere rispetto all'esodo e alle fughe dalle professioni educative. Come emerge dalla Tabella 4, a fronte di un'auto-percezione positiva rispetto alle competenze necessarie per svolgere il proprio lavoro e alla consapevolezza dell'importanza della formazione continua necessaria (garantita solo parzialmente dalla stessa organizzazione, solo il 22% attribuisce un valore 7) emergono dei dati critici: una non piena soddisfazione rispetto alla valorizzazione di tale professionalità all'interno del contesto di lavoro e una retribuzione ritenuta non adeguata (oltre il 43% ha indicato il valore 1), una non piena adeguatezza dei momenti di supervisione, così come la coerenza del proprio profilo professio-

nale con il lavoro attualmente svolto (oltre il 10% indica il valore 4, circa il 5% fra il 3 e il 2) (Tabella 4).

	L'organizzazione per cui lavoro valorizza le mie competenze	Ho le competenze necessarie per svolgere quanto mi viene chiesto dall'organizzazione	La mia remunerazione è adeguata al lavoro che svolgo	Il lavoro che svolgo attualmente è coerente alla mia formazione e al mio profilo professionale	L'organizzazione in cui lavoro garantisce momenti di supervisione psicologica e/o pedagogica e/o altre pratiche riflessive	Il lavoro che svolgo richiede un costante aggiornamento
1	6,45%	1,20%	43,15%	4,80%	9,31%	0,81%
2	6,45%	1,60%	19,76%	5,20%	6,48%	1,22%
3	14,52%	2,40%	12,50%	4,80%	11,34%	2,03%
4	17,34%	11,20%	11,29%	10,40%	9,72%	10,16%
5	18,15%	16,00%	6,45%	20,80%	17,41%	14,23%
6	22,18%	38,40%	5,65%	21,20%	18,62%	29,67%
7	14,92%	29,20%	1,21%	32,80%	27,13%	41,87%

Tab. 4: Possibilità di crescita professionale ed equità

La relazione con le persone a cui è rivolto il servizio educativo si conferma essere la parte più gratificante del lavoro (il 34% risponde con valore 7 e il 38% con valore 6) grazie anche alla bassa presenza di conflitti e alla capacità di restare nella giusta distanza professionale. Sempre dalla relazione è possibile, inoltre, ricevere feedback positivi sull'efficacia del proprio operato (Tabella 5).

	La relazione con le persone a cui il servizio è rivolto rappresenta la parte più gratificante del mio lavoro	Sono capace di non farmi coinvolgere eccessivamente dalle situazioni che incontro nel mio lavoro	Sono capace di mantenere la "giusta distanza" con i destinatari del mio intervento professionale	Ricevo feedback positivi sull'efficacia del mio intervento da parte delle persone a cui il servizio educativo è rivolto	Non vivo frequenti tensioni e conflitti con le persone a cui il servizio educativo è rivolto
1	0,80%	1,20%	0,80%	0,80%	2,80%
2	2,01%	2,79%	1,20%	2,40%	3,20%
3	2,41%	7,57%	4,38%	3,20%	5,20%
4	7,23%	15,14%	11,95%	5,60%	6,00%

5	15,26%	28,29%	23,11%	17,20%	18,40%
6	38,15%	30,68%	37,85%	41,20%	33,60%
7	34,14%	14,34%	20,72%	29,60%	30,80%

Tab. 5: Le persone a cui il servizio educativo è rivolto

Il Rapporto con l'esterno appare nel complesso sufficientemente soddisfacente rispetto al sentirsi riconosciuti e rispettati nella propria professionalità dalle altre figure con cui si lavora in équipe, forse anche a fronte della stagione di rinnovamento legislativo. Inoltre, interessante il dato positivo che si registra (con valori del 41% per il livello 7) in merito allo scambio con altre figure professionali inteso come momento di crescita (Tabella 6).

	Nelle riunioni di équipe in cui sono coinvolte altre figure professionali il mio ruolo viene riconosciuto e rispettato	Le altre figure professionali dimostrano di conoscere caratteristiche e finalità della mia professione	Nelle situazioni di lavoro il rapporto con le altre figure professionali è nel segno del rispetto dei reciproci ruoli e competenze	Il contatto e lo scambio con altre figure professionali dell'ambito socio-educativo sono occasione di crescita
1	2,02%	2,02%	3,23%	1,22%
2	5,67%	8,10%	4,84%	2,85%
3	2,43%	6,07%	8,47%	4,07%
4	10,53%	14,17%	12,50%	6,91%
5	18,62%	18,62%	25,40%	13,41%
6	37,65%	33,20%	27,42%	30,49%
7	23,08%	17,81%	18,15%	41,06%

Tab. 6: Figure professionali esterne

6. Conclusioni e prospettive

Il lavoro di indagine sulle fatiche e il benessere nell'alveo delle professioni educative non può, come già indicato in più parti dell'articolo, dirsi terminato; pertanto, le conclusioni non possono che essere parziali e temporanee, basi per ulteriori e future indagini.

Dai dati prima presentati, oltre che dal quadro esplicativo dei primi paragrafi, emerge chiaramente come il discorso sul benessere non possa essere ricondotto esclusivamente all'ambito del lavoro *sic et simpliciter*, ma deve necessariamente ricomprendere le dimensioni personali e sociali che concorrono a darne una visione complessa, multi-sfaccettata, olistica.

Inoltre, indagare il benessere percepito, anche a fronte dei dati su esposti e per la natura stessa dell'oggetto di indagine, richiede analisi di tipo quanti-qualitative capaci di restituire, oltre il dato meramente numerico, l'interpretazione e l'analisi ampia di tipo qualitativo, così come è stato per i focus group realizzati. Inoltre, data la varietà delle attività educative, diverse sono le richieste, le risorse fisiche, emotive e mentali, i livelli di pressione e di stress (solo, ad esempio, si pensi al lavoro presso un nido d'infanzia rispetto a una comunità residenziale) per cui anche ragionare su strumenti di rilevazioni specifici per i diversi contesti non appare un'idea infondata in quanto il rischio è quello di non cogliere delle specifiche che sono presenti in alcune condizioni e non in altre.

L'aspetto relativo alla femminilizzazione del lavoro di cura già riportato nel paragrafo precedente può essere, inoltre, ulteriormente approfondito analizzando il dato relativo alle cariche dirigenziali nelle cooperative sociali che vengono affidate per lo più a uomini, stante la presenza in maggioranza di donne. Ciò potrebbe andare a riconfermare, oltre forme di segregazione verticale di genere (Carpita, 2007), la percezione di mancata legittimazione e di riconoscimento professionale. In sintesi, dunque, il lavoro di cura potrebbe, proprio in virtù di tali situazioni, essere investito da una serie di stereotipi e pregiudizi da renderlo in partenza già svalutato e svalutante, con le relative implicazioni dal punto di vista del benessere percepito. Fra le sfide che ci attendono, dunque, per costruire benessere, nell'accezione di Enzo Spaltro (in Rimicci, 2014), c'è quindi quella di definire una solida cultura del lavoro (e del lavoratore) educativo che non può essere associata a un'azione "naturale", per la quale si è "portati" o qualcosa che va appena oltre il semplice volontariato. Le sole riforme legislative non bastano (e non sono bastate da sole) a crearne una; bisognerebbe ragionare sul contributo che i diversi stakeholders coinvolti nel processo potrebbero apportarvi. Per avere evidenza di tale situazione si porta ad esempio quanto espresso da un'educatrice nel corso dei focus group condotto durante la ricerca. Alla domanda sulla chiarezza che la comunità ha del ruolo professionale educativo ha affermato:

> […] parlare del mio lavoro di doposcuola diventa: sì vado con i bambini poi gioco, poi faccio i compiti. E mi dicono: "allora non fai niente!". Bisogna diffondere l'idea che dietro determinate azioni c'è un pensiero.

Ribadire ciò equivale a rivendicare la progettualità tipica del lavoro educativo che non può essere improvvisato né ricondotto a sole buone predisposizioni, ma richiede un elevato livello di preparazione professionale e culturale. La professionalità educativa dovrebbe certamente caratterizzarsi per essere militante – e dunque realizzare nel formale e nell'informale determinati valori – differenziandosi tuttavia da un atteggiamento di volontariato o missionario. A questo proposito sarà determinante vedere quali effetti avrà la recentissima Legge 55/2024: se da una parte l'istituzione di albi e ordini professionali non può che rinforzare i profili professionali di

educatori e pedagogisti, dall'altra bisognerà attendere i decreti attuativi per conoscere quali saranno le modalità di iscrizione per quanti sono già in possesso dei requisiti: sul benessere, insomma, potrebbe incidere anche una sorta di "ansia da prova di accesso", per ora non giustificata ma già piuttosto diffusa.

Il riconoscimento professionale passa, inoltre, anche attraverso una cura della parola. Il termine "servizio" che viene spesso associato al lavoro educativo ha forse comportato il suo appiattimento su logiche economiche o peggio di delega, quando invece sarebbe opportuno un suo sviluppo in termini progettuali e trasformativi in grado di fare da ponte fra le risorse personali e della comunità.

Bibliografia

Animazione Sociale (2023), *Arginare l'esodo della professione educativa*, https://www.animazionesociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf, consultato il 27 febbraio 2024.

Avallone, F. & Bonaretti, M. (2003), *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Carpita, M. (2007), "L'Indagine sulle Cooperative Sociali Italiane 2007 (ICSI 2007): organizzazione della ricerca e caratteristiche del campione", in *Impresa Sociale*, vol. 76, n. 3, pp. 33-52.

Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) (2016), *Growing the health and well-being agenda: From first steps to full potential,* https://www.cipd.co.uk/Images/health-well-being-agenda_2016-first-steps-full-potential_tcm18-10453.pdf, consultato il 27 febbraio 2024.

Cornacchia, M. & Tramma, S. (a cura di) (2019), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma: Carocci.

De Carli, S. (2022), "Educatori, la grande emergenza", in *Portale Vita*, https://www.vita.it/educatori-la-grande-emergenza/, consultato il 27 febbraio 2024.

Demetrio, D. (2008), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Roma: Carocci.

Dente, F. (2023), "Educatori: perché sono introvabili?", in *Portale Vita*, https://www.vita.it/educatori-perche-sono-introvabili/, consultato il 27 febbraio 2024.

Iavarone, M.L. & Iavarone, T. (2008), *Pedagogia del benessere. Il lavoro educativo in ambito sociosanitario*, Milano: FrancoAngeli.

Mariani, A.M. (2014), *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano: Unicopli.

Palmieri, C., Lazzari, M. & Simeone, D. (2022), "Il ruolo delle Università per valorizzare il lavoro degli educatori", in *Portale Vita*, https://www.vita.it/autore/c-palmieri/, consultato il 27 febbraio 2024.

Picciaia, F. (2017), *Impresa sociale e gender gap: un'analisi sulle cooperative sociali italiane,* https://rivistaimpresasociale.s3.amazonaws.com/uploads/magazine_article/attachment/84/ImpresaSociale-09-2017-picciaia.pdf, consultato il 27 febbraio 2024.

Premoli, S. (2022), "Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo", in *Portale Vita*, https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/, consultato il 27 febbraio 2024.

Rimicci, D. (2014), "Dal benessere al bellessere per un futuro migliore. Intervista a Enzo Spaltro", in *Persone&Conoscenze*, n. 93, pp. 28-31.

Seligman, M.E.P. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York City: Atria Books.

Sen, A. (1993), "Capability and Well-Being", in M. Nussbaum, A. Sen, *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press, pp. 30-53.

Tramma, S. (2019), "La crisi della magistralità adulta", in M. Cornacchia & S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma: Carocci, pp. 65-80.

Zapf, W. (1984), "Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität", in W. Glatzer, W. Zapf (eds.), *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*, Frankfurt: Campus, pp. 13-26.