*Le traiettorie professionali di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione: contraddizioni e prospettive a partire da un'indagine esplorativa**

Monica Guerra, Alessandro Ferrante, Alessandro Pepe**

Riassunto

Nel contesto italiano le professioni educative hanno ottenuto una maggiore visibilità sociale, che tuttavia ha innescato processi contraddittori e ambivalenti, i quali vanno pensati anche in relazione a uno scenario storico-culturale che pone numerose sfide a chi opera in campo pedagogico, generando una condizione di disagio educativo. In questa cornice, nel 2023 il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca, ha messo a punto, attraverso la propria Commissione Didattica, un questionario sulle traiettorie professionali di studenti e studentesse laureati in Scienze dell'Educazione nel periodo 2018-2022, al fine di esplorare le scelte lavorative nei primi anni dopo il conseguimento del titolo. Il presente contributo intende restituire e discutere i primi risultati di questa indagine, per tematizzare e problematizzare alcune questioni relative alle rappresentazioni del profilo professionale dell'educatore professionale socio-pedagogico, alle sue scelte lavorative nell'arco dei primi anni dopo la laurea e ad alcune difficoltà emergenti, utili a illuminare contraddizioni e prospettive.

Parole-chiave: *Educatore professionale; Disagio educativo; Percorsi professionali.*

Professional trajectories of education graduates: contradictions and perspectives from an exploratory survey

Abstract

In the Italian context, the educational professions have achieved greater social visibility, which, however, has triggered contradictory and ambivalent processes, which must also be thought of in relation to a historical-cultural scenario that poses numerous challenges to those working in the

* Il contributo è il frutto congiunto del lavoro dei tre Autori. Ai soli fini accademici si segnala che sono da attribuirsi ad Alessandro Ferrante il primo e il secondo paragrafo, ad Alessandro Pepe il terzo, a Monica Guerra il quarto.

** Università degli Studi di Milano Bicocca (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: 10.7413/2281-9568109
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

pedagogical field, generating a condition of unease. In this framework, in 2023, the Bachelor's Degree in Educational Sciences of the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" of the University of Milan-Bicocca, has developed through its Didactic Commission a survey on the professional trajectories of students graduating in Education in the period 2018-2022, in order to explore the career choices in the first years after graduation. This paper intends to discuss the first results of this survey, to thematize and problematize some issues related to the representations of the professional identity of the educators, their work choices over the first years after graduation, and some emerging difficulties, useful to illuminate contradictions and perspectives.

Keywords: *Professional educator; Educational distress; Professional biographies.*

1. Introduzione: le ragioni di una ricerca

Nel 2023 il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca ha messo a punto, attraverso la propria Commissione Didattica, un questionario sulle traiettorie professionali di studentesse e di studenti laureati in Scienze dell'Educazione nel periodo 2018-2022, al fine di esplorare le scelte lavorative nei primi anni dopo il conseguimento del titolo.

L'esigenza di approfondire tale ambito a partire da una ricerca sul campo è sorta anche a seguito di incontri con i rappresentanti delle Parti Sociali – vale a dire gli enti del territorio che sono direttamente o indirettamente interessati alla figura professionale formata dal corso di laurea L-19 – svolti nell'ambito del Comitato di Indirizzo del CdS, di cui gli Autori del presente contributo fanno parte. In particolare, durante un incontro del 20 dicembre 2022, i rappresentanti delle Parti Sociali hanno portato all'attenzione dei membri del CdS il tema della carenza di educatori nei servizi, specialmente in quelli residenziali. Durante la riunione ci si è quindi domandati quali scelte professionali compiano i laureati in Scienze dell'Educazione dopo aver conseguito il titolo, così da raccogliere ulteriori dati anche in merito alla presunta disaffezione sociale nei confronti delle professioni di cura ed educative. La questione era – ed è – di grande rilievo, poiché, come hanno sottolineato con forza le Parti Sociali, ha ricadute allarmanti rispetto alla tenuta della comunità sociale e comporta il rischio – che in alcuni casi purtroppo si è già concretizzato – che diversi servizi educativi chiudano per mancanza di personale.

La problematica relativa alla scarsità di educatori, in realtà, era già emersa immediatamente dopo la fine della pandemia di Covid-19 e aveva generato sin da subito preoccupazione e inquietudine nelle organizzazioni socio-educative del territorio lombardo (e non solo). Queste ultime, in particolare a partire dal 2022, hanno iniziato con sempre maggiore insistenza

a lamentare in diverse sedi istituzionali e su alcuni media una situazione estremamente complicata, dovuta perlopiù a una notevole difficoltà a reperire il personale educativo necessario per mantenere in essere i servizi. Una difficoltà percepita, rappresentata e narrata come una vera e propria emergenza sociale. Ciò ha indotto Regione Lombardia a intervenire con la delibera n. 6443 del 31 maggio 2022 avente per oggetto "Indicazioni circa le figure professionali socio-educative che operano nelle unità d'offerta sociale", tramite la quale ha tentato di sopperire all'insufficienza di operatori rispondenti ai requisiti di legge. La mancanza di operatori può infatti inficiare la capacità di offerta dei servizi e la loro qualità, impedendo altresì il soddisfacimento degli standard di personale previsti dalle disposizioni regionali. La delibera, per far fronte a quella che essa stessa ha definito "la grave difficoltà nel reperire personale con le qualifiche previste dalle norme vigenti", ha ampliato di fatto i titoli di studio e i criteri con i quali poter accedere ai posti di operatore socio-educativo nei servizi per la prima infanzia (nidi d'infanzia, micronidi e centri prima infanzia), nelle unità d'offerta sociale residenziali e semi residenziali afferenti all'area minori e disabilità, nei Centri Socio Educativi e nei Centri di Aggregazione Giovanile.

Va sottolineato, inoltre, che questa situazione di penuria di figure educative è per molti aspetti inedita e rappresenta un'inaspettata e rapida inversione di tendenza rispetto al passato, anche recente, poiché storicamente il settore educativo (in Lombardia come altrove) è stato connotato da un buon equilibrio tra domanda e offerta di personale e ha costituito un importante sbocco occupazionale per molti giovani. Negli ultimi anni, invece, sembra essere in atto un vero e proprio esodo dalle professioni educative, come affermato dal Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori *La dignità del lavoro educativo. Come rilanciare il valore della professione educativa*, il quale è connesso all'evento promosso dalla rivista *Animazione Sociale* a Torino dal 25 al 27 maggio 2023:

> È in atto un abbandono della professione da parte di educatori ed educatrici. Qualcuno lo definisce "esodo", altri "fuga", altri ancora "defezione". Fatto sta che sta diventando sempre più difficile trovare personale educativo per i molteplici servizi che prevedono questa figura professionale […]. La carenza di personale educativo è grave perché mette a repentaglio il *funzionamento* di servizi come le comunità per minori, i centri diurni per persone con disabilità, l'educativa scolastica, l'educativa domiciliare, l'educativa di strada, ecc. E insieme al funzionamento la *qualità*, visto che il settore educativo rischia di perdere le risorse già formate, quelle con più anni di esperienza e un bagaglio maggiore di competenze (Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori, 2023: 2).

Poiché gli enti – che nel caso specifico del presente scritto sono prevalentemente appartenenti al territorio milanese e lombardo – lamentano una carenza di educatori, ma dai dati in possesso del CdS il numero dei laureati L-19 nell'Ateneo Milano-Bicocca non è calato negli ultimi anni, si tratta di

capire quali scelte i laureati e le laureate compiano dopo il conseguimento del titolo. Che cosa accade in seguito alla conclusione del percorso di studi? Quali sono le traiettorie professionali di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione? Perché – come sembrerebbe – non cercano occupazione in ambito educativo o transitano alcuni mesi (talvolta anni) da questo settore per poi abbandonarlo? Preferiscono forse accedere alla Messa A Disposizione (MAD), oppure dedicarsi a mansioni di tipo extra-pedagogico per poi sviluppare la propria carriera in altri contesti professionali? Quali scelte lavorative ed eventualmente formative compiono e come si intrecciano con le loro condizioni sociali, economiche, familiari ed esistenziali? Si è davvero in presenza di una sorta di disaffezione nei confronti delle professioni di cura ed educative?

Tali domande di fondo hanno orientato la ricerca condotta dal CdS. Tuttavia, pur riguardando specificamente la situazione milanese e lombarda in relazione al corso di laurea in Scienze dell'Educazione offerto dall'Ateneo di Milano-Bicocca, sollevano dei temi e dei problemi che possono avere un rilievo anche sul piano del dibattito pedagogico nazionale rispetto alla figura dell'educatore, giacché interpellano le rappresentazioni sociali relative all'educazione e al ruolo dell'educatore e le concrete condizioni di lavoro e di vita in cui versa chi decide di intraprendere questa professione. Come testimonia anche il Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori, la portata di queste questioni va ben oltre la dimensione locale.

Muovendo dalla cornice che si è sinteticamente delineata, il contributo intende restituire e discutere i primi risultati dell'indagine realizzata dal CdS. A tal fine, il paper è ulteriormente articolato in tre parti. Nel paragrafo successivo ci si focalizzerà sul contesto educativo e socio-culturale entro cui possono essere inscritte le riflessioni che saranno poi sviluppate negli altri paragrafi. Rispetto a tale contesto, in particolare, si esplorerà il nesso tra disagio e lavoro educativo, enucleando alcuni processi ambivalenti innescati dalle trasformazioni normative e sociali che riguardano le professioni educative. Si presenteranno poi i principali risultati della ricerca condotta, illustrando altresì il modo in cui è stata strutturata. Infine, alla luce dell'analisi dei dati, saranno tematizzate e problematizzate alcune questioni relative alle rappresentazioni del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico, alle sue scelte lavorative nell'arco dei primi anni dopo la laurea e ad alcune difficoltà emergenti, utili a illuminare contraddizioni e prospettive, sia in merito alla valutazione e allo sviluppo del corso di laurea in Scienze dell'Educazione, sia nella relazione tra Università e servizi territoriali.

2. Lavoro educativo e disagio

Prima di entrare nel merito della ricerca effettuata e della discussione sui dati raccolti e analizzati, si ritiene utile offrire alcuni spunti di riflessione sullo scenario complessivo entro cui si collocano l'indagine e i fenomeni sociali a cui essa fa riferimento. Ciò significa anzitutto interrogarsi sul

rapporto tra lavoro educativo e disagio, anche in virtù delle recenti misure legislative e dei cambiamenti che da più punti di vista hanno investito la figura dell'educatore professionale.

Nel contesto italiano, come è ampiamente noto, nell'ultimo decennio le normative hanno contribuito a ridefinire e a qualificare le professioni educative, con particolare riguardo al ruolo del pedagogista e dell'educatore professionale socio-pedagogico, compresa la declinazione di questo nell'ambito dell'infanzia e la specificità del suo profilo rispetto all'educatore socio-sanitario[1]. Ciò ha contribuito a legittimare la natura scientifica di questi professionisti, nonché la formazione e le competenze che contraddistinguono la loro professionalità (Calaprice, 2020). L'educatore e il pedagogista si sono quindi affermate come due figure chiave per sostenere e innovare il sistema di welfare grazie a un'ottica promozionale (Iori, 2018). Inoltre, la rilevanza del lavoro educativo è emersa con chiarezza durante la fase pandemica, anche grazie alla capacità dei servizi e dei professionisti di rispondere – in molti casi in modo flessibile, resiliente e competente – ai bisogni sollecitati dall'emergenza, pur a fronte di una situazione disorientante, di grande incertezza e complessità (Gigli, 2021). Tutto ciò ha permesso alle professioni educative di ottenere una maggiore visibilità sociale, che tuttavia ha innescato processi contraddittori e ambivalenti. Ad esempio, a un maggiore riconoscimento degli educatori a livello normativo non ha fatto seguito un relativo adeguamento retributivo; il successo in termini di visibilità non ha trovato un corrispettivo in termini di valorizzazione sociale, per cui le professioni educative continuano a essere percepite in larga misura come delle professioni stigmatizzate, cioè come dei lavori "sporchi ma necessari", da cui si tende a prendere le distanze (Bove & Pervan, 2013; Palmieri, 2021); l'obbligo di una formazione universitaria per lavorare come educatori in talune circostanze si è scontrato con l'esigenza dei servizi territoriali di poter disporre di personale educativo in numero adeguato. In breve, il riconoscimento professionale degli educatori e delle educatrici è stato legittimato dal punto di vista normativo, ma "pare richiedere tempi lunghi di metabolizzazione dal punto di vista culturale" (Palmieri, 2021: 67). Ne consegue che nel nostro Paese, al momento, una maggiore visibilità sociale non comporta necessariamente – e non si traduce immediatamente in – una valorizzazione effettiva del lavoro educativo e del ruolo di educatore.

1 Cfr., in particolare: Dlgs 65/2017 "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni"; Legge 205/2017, commi 594-601, "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020"; DM 378/2018; Legge 145/2018, Art. 1, comma 517, "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021"; Dlgs 104/2020, comma 1, art. 33-bis "Misure urgenti per la definizione delle funzioni e del ruolo degli educatori socio-pedagogici nei presidi socio-sanitari e della Salute"; Legge 126/2020 – Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2020, n. 104. Art. 33bis recante "Misure urgenti per la definizione delle funzioni e del ruolo degli educatori socio-pedagogici nei presidi socio-sanitari e della salute"; DM 27 ottobre 2021 "Decreto Ministero della Salute d'intesa con il Ministro dell'Università e della Ricerca"; DDL 788/2024 "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali".

Tali processi contraddittori, ambivalenti e problematici vanno pensati anche in relazione a uno scenario storico-culturale che per la sua complessità pone numerose sfide a chi opera in campo pedagogico, generando una condizione di disagio che da tempo attraversa i servizi e le figure educative (cfr. Palmieri, 2012; Palmieri, 2018; Gambacorti-Passerini, 2020; Pagano & Sabatano, 2020; Gambacorti-Passerini & Palmieri, 2021; Ferrante *et al*., 2022).

I servizi sono spesso pervasi da logiche aziendaliste e da forme di governamentalità neoliberale che rischiano di snaturarne l'originario mandato sociale (Mancino & Rizzo, 2022) e sono segnati da molteplici tensioni, legate a diversi aspetti: difficoltà economiche e organizzative, di gestione del turn over e di reclutamento di nuovi educatori, di mantenimento di uno specifico focus pedagogico a fronte di continue richieste di tipo custodialistico e assistenziale:

> Le agenzie educative stanno attraversando un periodo in cui si destreggiano tra contrazione delle risorse e moltiplicazione degli incarichi, tra gare di appalto e razionalizzazione delle prestazioni, un tempo che potremmo chiamare del *just in time pedagogico*, per indicare la necessità e la priorità che assume oggi la risposta veloce e a bassi costi alle tante richieste dei committenti (Marcialis *et al.*, 2010: 22).

In questo scenario i servizi sembrano arrancare, anche perché, come pone in evidenza Palmieri, a essi vengono rivolte richieste contraddittorie, in taluni casi impossibili da evadere, dal momento che si pretende che risolvano "problemi strutturali attraverso interventi individuali e specialistici" (Palmieri, 2021: 58). Da qui deriva la percezione sociale della loro inefficacia, la quale provoca "effetti demotivanti per chi lavora nel mondo dei servizi sociali, sanitari ed educativi" (*Ibidem*).

Gli educatori e le educatrici, d'altra parte, oltre a patire un modesto riconoscimento sociale ed economico, hanno sempre più a che fare con modi di lavorare e dimensioni organizzative contrassegnate da continue emergenze che li affaticano, sfociando in situazioni di vero e proprio *burnout*, definito da Del Rio come una "esperienza soggettiva di un problema eminentemente sociale" (Del Rio, in Palmieri, 2021: 65), che "si genera nell'interazione del professionista con i suoi contesti di vita: personali, familiari, lavorativi, sociali in senso più ampio" (Palmieri, 2021: 65). Da questo punto di vista, i professionisti dell'educazione imparano di essere a disagio e a manifestare il proprio malessere "attraverso le esperienze che vivono nei contesti di lavoro e nel corso della loro vita" (*Ibidem*). Che il disagio professionale di cui fanno esperienza sia profondamente legato alla peculiarità delle situazioni e dei contesti in cui operano è piuttosto evidente anche dal Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori:

> Tra le professioni che prevedono l'obbligo di un titolo di laurea, quella di educatore/educatrice è la professione con lo stipendio più basso. C'è la percezione di essere l'ultimo scalino tra le figure del welfare. A ciò si aggiungo-

> no condizioni di lavoro difficili: incarichi frammentati nella stessa giornata (qualche ora di qua, qualche ora di là, con trasferimenti anche lunghi), forme di lavoro "a cottimo" (vengono retribuite le ore effettivamente svolte, per cui se il bambino non va a scuola l'educatore non viene pagato), indennità per lavoro notturno basse quando non assenti (le cosiddette "notti passive" nelle comunità educative); ore di progettazione educativa non riconosciute e così via. L'emergenza educatori è esplosa nel post Covid come reazione alla fragilità contrattuale sperimentata in quel periodo. I mesi della pandemia hanno infatti messo a nudo la vulnerabilità di tanti educatori ed educatrici impiegati nel privato sociale. Mentre i dipendenti pubblici erano tutelati nel periodo in cui i servizi rimanevano chiusi, gli educatori al lavoro nelle organizzazioni di Terzo settore (la maggioranza) non beneficiavano di analoghe protezioni (Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori, 2023: 3).

Il disagio degli operatori, secondo il Documento – che riporta a riguardo anche gli esiti di un sondaggio condotto nel 2023 in preparazione dell'Agorà, che ha raccolto circa 3.000 risposte – viene avvertito e si manifesta in relazione a specifiche condizioni materiali, socio-economiche, culturali, che riguardano un intreccio complesso e potenzialmente esplosivo di fattori che incidono negativamente sulla motivazione a cercare un'occupazione o a continuare a lavorare come educatori/educatrici nel Terzo Settore: salari bassi, sproporzione tra il livello retributivo, le responsabilità e i compiti richiesti dall'esercizio della propria mansione, precarietà contrattuale ed esistenziale, svalorizzazione sociale, inefficienza organizzativa dei servizi, frammentazione dei turni di lavoro, ore non retribuite, stress, carichi di lavoro eccessivi, compromissione dei diritti sociali, aspettative di carriera e di riconoscimento sociale frustrate o del tutto disattese, scarsa formazione di qualità in servizio.

Molte di queste problematiche erano peraltro già in larga parte emerse da un'indagine effettuata da dei ricercatori e delle ricercatrici del Centro Studi Riccardo Massa tra il 2008 e il 2009 (Marcialis *et al.*, 2010). Questa aveva coinvolto educatori e figure quadro di alcune cooperative sociali lombarde e aveva avuto come oggetto il cambiamento del profilo professionale dell'educatore. Dall'analisi dei dati si era potuto constatare che nelle realtà esaminate il ruolo educativo fosse costantemente sottoposto a delle "trazioni" – ossia a delle pressioni materiali, sociali e istituzionali – di diversa natura che producevano un'oscillazione tra polarità contrapposte. Le trazioni tendevano a erodere gli abituali confini di ruolo dell'educatore, riducendo ad esempio l'intervento educativo a una risposta assistenziale ai bisogni di cura di determinate categorie di persone "fragili". Allo stesso tempo ampliavano le mansioni dei professionisti tramite un'asfissiante richiesta di prestazioni supplementari extra-pedagogiche, costituite perlopiù da prassi burocratiche finalizzate a supportare i processi di certificazione e di accreditamento dei servizi. Esse, pertanto, provocavano fatica e malessere negli educatori, rischiando di compromettere il senso dell'educare e di far smarrire agli operatori il proprio specifico mandato formativo. Il lavoro educativo così scivo-

lava pericolosamente verso le derive del prestazionismo, dello specialismo, dell'assistenzialismo. Le conclusioni di questa ricerca testimoniano che un processo di disagio legato alle professioni educative, perlomeno nel welfare lombardo, è in atto da tempo e che pertanto la situazione problematica post-pandemica descritta in precedenza rappresenta forse l'acuirsi di un'emergenza che in modi più o meno latenti era presente anche in precedenza e che ha prodotto negli anni un significativo logoramento motivazionale, rendendo per molti sempre più insostenibile il lavoro educativo.

3. La ricerca

3.1 Partecipanti

La popolazione di riferimento è rappresentata da 2462 laureate e laureati del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione che hanno concluso gli studi nel quinquennio 2018-2022. Il campione finale risulta essere composto da 244 rispondenti. I partecipanti sono al 90% donne (n=219), con una età media di 27.8 anni (min-max: 21-58; ds=6.3). La composizione del campione risulta essere bilanciata per anno di conseguimento del titolo: 2018-2019 = 19.4%, 2019-2020 = 19.1%, 2020-2021 = 22.5%, 2021-2022 = 19.1%, 2022-2023 = 19.7%. Anche per ciò che riguarda la scelta del percorso, il campione è bilanciato: 35.2% socio-pedagogico, 33.6% socio-pedagogico indirizzo infanzia e 35.2% nessun percorso (i.e. persone che si sono laureate prima dell'attivazione dei percorsi previsti dal DM 378/2018 da parte delle Università). Il 63.4% dei partecipanti ha conseguito un voto di laurea superiore a 100. Con riferimento al momento della compilazione (Figura1), il 59.4% dei rispondenti dichiara di non essere più inserito in un percorso formativo (e.g master, corsi di perfezionamento o altro percorso universitario), mentre il 31.6% è attualmente iscritto ad un corso di laurea magistrale.

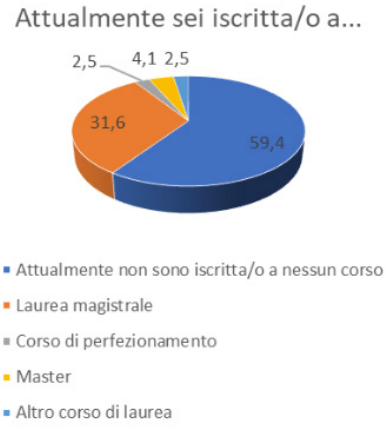

Fig. 1: Presenza in Corsi Formativi al momento dell'indagine: analisi delle risposte

I criteri di inclusione nello studio sono stati: 1) avere conseguito una laurea triennale di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Milano-Bicocca e 2) aver conseguito il titolo nel periodo 2018-2022. Al contrario, non sono stati identificati criteri di esclusione. L'insieme dei partecipanti è da considerarsi un campione di comodo, una tecnica di campionamento non probabilistica (Emerson, 2015): nonostante la presenza di un campione di comodo, l'ampiezza campionaria e il tasso di copertura della popolazione (circa 10%) suggeriscono una robusta affidabilità e trasferibilità dei risultati. Le procedure impiegate in questo studio sono state condotte in conformità con le linee guida etiche stabilite nella Dichiarazione di Helsinki (Bukanz, 1967) e dal Codice Etico per la ricerca in pedagogia della Società Italiana di Pedagogia (2020).

3.2 Procedura e strategia di analisi dei dati

Lo studio condotto può essere descritto come esplorativo e a matrice mista parallela (Teddlie & Tashakkori, 2006), in quanto ha usato, come fonte primaria di informazioni, un'intervista semi-strutturata dedicata ai laureati e alle laureate in Scienze dell'Educazione nel periodo 2018-2022 e somministrata via web (Computer Assisted Web Interview; Kurniawan, 2018). Il protocollo di indagine si compone di diverse aree di raccolta informazioni: 1) informazioni sociodemografiche, 2) informazioni sul percorso universitario, e 3) traiettorie professionali nel periodo dopo la laurea. Nelle diverse sezioni del protocollo sono state inserite domande aperte (puramente qualitative) e domande a risposta chiusa (utilizzando scale di risposta tipo Likert). Il questionario è stato inviato tramite e-mail attraverso liste di spedizione istituzionali a tutti coloro che si sono laureati nel periodo di interesse. I dati sono stati raccolti durante due finestre temporali, Aprile 2023 e Ottobre 2023, e sono stati analizzati in maniera anonima e utilizzati esclusivamente in modo aggregato. La partecipazione è stata volontaria e nessun compenso monetario o finanziario è stata offerto ai partecipanti. La modalità di trattamento e di gestione dei dati è avvenuta in conformità alle leggi vigenti (Regolamento generale per la protezione dei dati personali 2016/679). Il tempo medio di compilazione del protocollo è stato di circa 540 secondi.

L'analisi dei dati per il presente contributo si è basata sull'analisi di quattro aree di interesse specifiche: a) traiettorie *in itinere* e *in uscita* dal percorso di studio, b) ambito e tipologia contrattuale della prima occupazione e c) ambito occupazione attuale e intenzione di cambiare lavoro, d) elementi di criticità legati ai luoghi di lavoro. Prima di procedere con le analisi, il database è stato sottoposto alle tradizionali operazioni di pulizia che hanno incluso: verifica e gestione dei valori mancanti, verifica e gestione di *outliers*. In entrambi i casi, la verifica non ha identificato criticità e nessun caso è stato escluso dall'analisi. I casi validi (n=244) sono stati analizzati utilizzando statistiche descrittive uni-variate e multivariate.

3.3 Risultati

La sezione dei risultati di questo contributo è strutturata in tre parti consecutive che rispecchiano gli interessi di ricerca condotta. Nella prima sezione, verrà fornita un'analisi dei percorsi accademici seguiti dai partecipanti allo studio, con particolare attenzione a identificare la ripartizione tra studenti tradizionali e studenti lavoratori. Ci si concentrerà poi sulle scelte di percorso *in uscita* e sugli scenari lavorativi disponibili per gli studenti al termine del percorso universitario, con l'intento di comprendere meglio le dinamiche di transizione nei diversi ambiti del lavoro educativo. Nella terza sezione (area di interesse *c*), saranno presentati i principali ambiti occupazionali emersi dal campione intervistato, al fine di approfondire la comprensione della situazione attuale dei laureati. Infine, nell'ultima parte, verranno descritti gli elementi di criticità riscontrati da educatrici ed educatori nei diversi contesti di impiego.

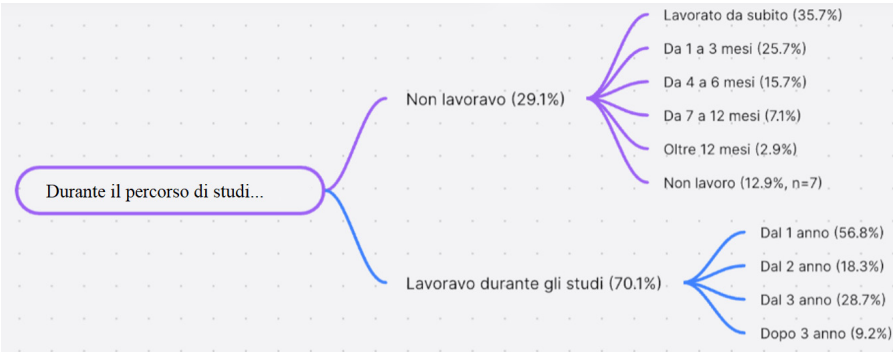

Fig. 2: Traiettorie in itinere e in uscita dal percorso di studio

Quando ci concentriamo sulle esperienze individuali e sulle decisioni prese lungo il percorso accademico (come mostrato nella Figura 2), emergono dati (forse) caratterizzanti. Circa il 70% dei partecipanti ha dichiarato di aver svolto un qualche tipo di lavoro durante gli anni universitari. Ancora più esplicativo è il fatto che quasi la metà di questa coorte ha iniziato a lavorare già dal primo anno di università. In linea con altre fonti che indicano un tasso di occupazione a un anno pari al 53% (dati Almalaurea, 2022), nonostante ci sia una parte significativa di studenti (circa uno su tre) che non ha lavorato durante gli studi; entro sei mesi dalla laurea, la stragrande maggioranza di loro che ha conseguito il titolo ha trovato occupazione, con un tasso di inserimento lavorativo che si avvicina al 70%. Questi dati ci offrono uno spunto sul rapporto tra studio e lavoro all'interno del corso di Scienze dell'Educazione, evidenziando la realtà complessa e in trasformazione delle esperienze universitarie.

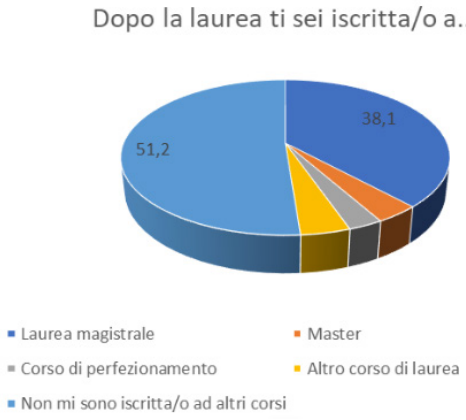

Fig. 3: Traiettorie in uscita: scelte e percorsi individuali dopo il conseguimento del titolo

Guardando i dati rappresentati nella Figura 3, emergono due gruppi che si equivalgono quasi perfettamente. Infatti, il 51.2% dei partecipanti conclude il proprio percorso formativo decidendo di non intraprendere ulteriori corsi. Il restante 48.8%, invece, continua gli studi, con la maggioranza che opta per un percorso universitario mirato alla laurea magistrale.

Per ciò che riguarda l'ambito della prima occupazione (Figura 4), si può notare come la quasi totalità delle laureate e dei laureati inizi una traiettoria in ambito educativo, mentre solo il 6.9% nell'area della messa a disposizione (MAD), e in pochissimi casi la scelta in uscita risulti essere in un segmento "non educativo". In relazione alla tipologia contrattuale, il 67.7% ha firmato un contratto a tempo determinato. L'analisi di dettaglio sui contesti in cui i partecipanti hanno svolto il loro primo impiego è presentata in Figura 5.

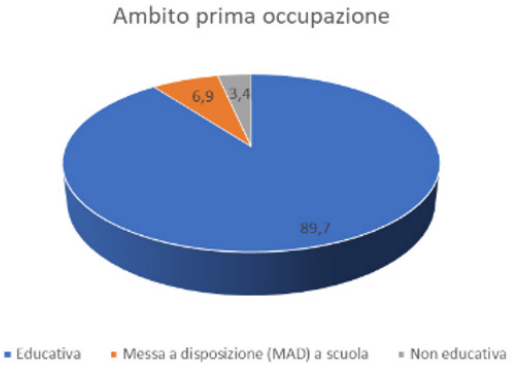

Fig. 4: Traiettorie in uscita: ambito della prima occupazione dopo il conseguimento del titolo

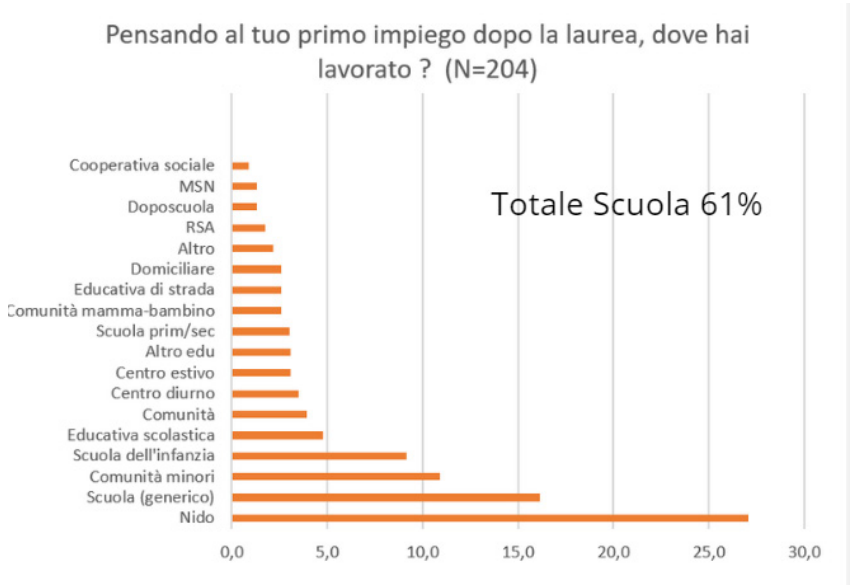

Fig. 5: Dettaglio dei contesti di primo impiego dopo il conseguimento della laurea

Approfondendo l'analisi dei contesti in cui i partecipanti hanno trovato il loro primo impiego, osserviamo i dati rappresentati nella Figura 5. Il contesto più comune risulta essere quello del *nido* con quasi il 30% dei casi. In generale, l'ambito scolastico, che include circa il 60% dei casi, abbraccia una vasta gamma di contesti, come la scuola dell'infanzia, l'educazione scolastica e le scuole primarie e secondarie inferiori.

Al di fuori del settore scolastico, notiamo che il contesto delle comunità minori rappresenta circa il 10% dei casi, seguito dai centri estivi, che coinvolgono circa il 4% dei partecipanti, e dai centri diurni, con circa il 3%. I contesti meno frequenti includono le cooperative sociali (a questo proposito è interessante notare che, sebbene in pochi casi, si fa riferimento alla cooperativa come contesto di impiego e non come ente gestore, identificando così un insieme di contesti diversi in cui i partecipanti potrebbero operare), le residenze per anziani, i servizi per minori stranieri non accompagnati e le attività domiciliari. In Figura 6 sono invece riportati gli ambiti occupazionali al momento della compilazione dell'indagine.

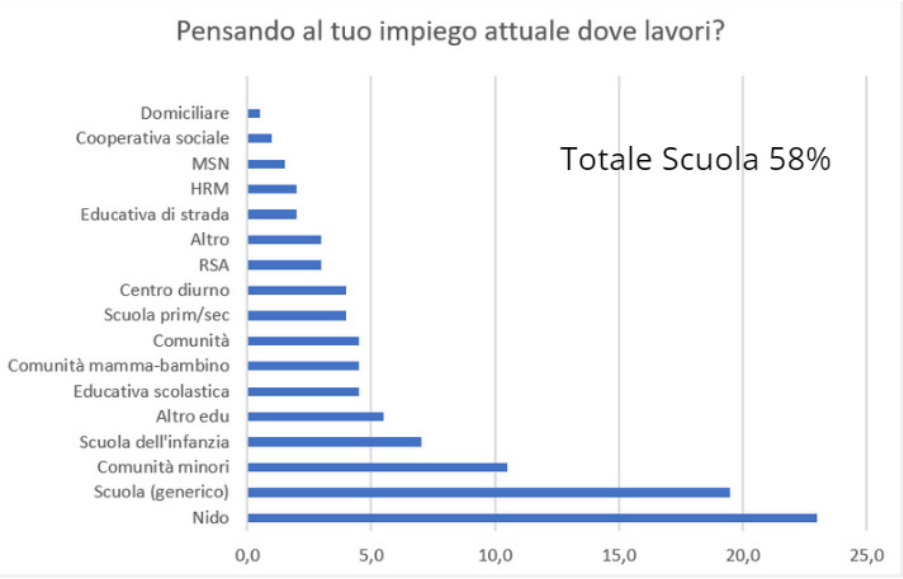

Fig. 6: Dettaglio dei contesti di impiego al momento della compilazione

L'analisi dei contesti di impiego attuale rivela che il più comune è nuovamente il *nido*, con quasi il 30% dei casi. In generale, l'ambito scolastico include ancora circa il 60% dei casi ed è la macroarea di maggiore impiego. Al di fuori del settore scolastico, notiamo che il contesto delle comunità minori rappresenta circa il 10% dei casi e rimane il più frequente. In definitiva, non si riscontrano particolari variazioni confrontando gli ambiti di primo impiego e la situazione registrata al momento dell'indagine. Questo dato non fornisce informazioni sulla mobilità tra strutture e servizi all'interno dello stesso ambito, ma mostra invece che la tendenza è a rimanere all'interno dello stesso ambito occupazionale. In linea con quanto descritto, il dato sulla continuità lavorativa (pensando ai tre mesi successivi alla compilazione dell'indagine) mostra che circa il 70% non ha intenzione di lasciare il proprio lavoro a breve termine. Infine, in Figura 7, è riportata l'analisi tematica delle risposte date dai partecipanti alla domanda "Se potessi migliorare qualcosa del tuo attuale impiego, cosa cambieresti?".

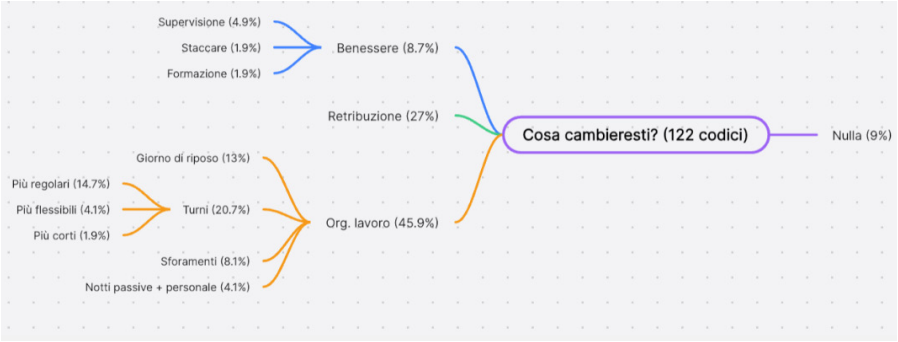

Fig. 7: Analisi tematica delle risposte alla domanda 'Se potessi migliorare qualcosa del tuo attuale impiego, cosa cambieresti?'

Le risposte (n=122) sono state codificate in tre macro-nodi: benessere (domini semantici riconducibili a potenziare/recuperare le competenze di gestione dei compiti lavorativi), retribuzione (intesa come elemento strutturale della professione) e organizzazione del lavoro (domini semantici connessi alle forme di strutturazione dei contesti lavorativi). In circa il 25% dei casi, la criticità principale riscontrata riguarda la retribuzione ricevuta. È interessante notare che educatrici ed educatori non fanno riferimento alla "bassa" retribuzione in termini assoluti, ma il tema dello stipendio è sempre messo in relazione all'insieme di responsabilità connesse ai compiti educativi, al riconoscimento sociale della professione e all'aumento del costo della vita. Il 45% delle risposte codificate, invece, è relativo all'organizzazione del lavoro in termini più generali. In questo caso, la dinamica che accomuna (praticamente tutte) le risposte incluse in questo macro-nodo è relativa alla dimensione temporale. Una migliore gestione dei turni sembra emergere come criticità principale, con un 70% delle risposte che indica la necessità di turni più regolari. Altri temi inclusi in quest'area riguardano la possibilità di avere un giorno di riposo in più (13%), più attenzione agli "sforamenti" (8%, facendo riferimento a richieste lavorative, di varia natura, che possono occorrere al di fuori dell'orario di lavoro) e il tema più ampio del sottodimensionamento del personale educativo in alcuni servizi. Infine, in relazione al benessere individuale (9% delle risposte), si nota come i cambiamenti auspicati riguardano la formazione, la supervisione e la necessità di "staccare la spina" una volta usciti dal luogo di lavoro. Solo il 9% dichiara invece che non cambierebbe nulla.

4. Alcune prime considerazioni

La lettura, analisi e discussione dei risultati introdotti è, innanzitutto, propria di chi si occupa della formazione iniziale dei futuri educatori e delle future educatrici, con almeno tre livelli di interesse tra loro connes-

si: quello di offrire loro il percorso formativo più significativo, ma anche quello di sostenere il sistema dei servizi che li accoglierà e di operare per il riconoscimento della loro professione e professionalità. A partire da qui, si propongono di seguito alcune osservazioni.

Un primo dato riguarda la peculiarità dei rispondenti come in gran parte studenti lavoratori e studentesse lavoratrici, coerentemente con le autodichiarazioni raccolte dall'Ateneo durante il corso di studio: tale condizione appare qui significativa perché permette di ipotizzare una conoscenza del mondo del lavoro precedente al conseguimento del titolo. Quelli in Scienze dell'Educazione, cioè, risultano già prima della laurea studentesse e studenti che possiedono un grado di consapevolezza di cosa significhi lavorare e certamente, almeno in una certa misura, anche nell'ambito per cui si stanno preparando, grazie alle attività di tirocinio. L'ambito educativo, poi, è quello in cui la maggioranza di loro svolge il primo impiego, a segnalare una persistenza dell'interesse che li ha portati alla scelta del percorso di studi e una coerenza tra questo e il primo sbocco professionale.

In merito alla prima occupazione, al netto di quanti tra i rispondenti non erano tenuti a scegliere un indirizzo, la percentuale di chi lavora in un nido d'infanzia risulta in proporzione con quanti hanno scelto il percorso infanzia e sembra rimanere costante nel tempo. Questa preferenza, espressa in fase iniziale e poi mantenuta, suggerisce che il lavoro come educatrici o educatori d'infanzia corrisponda probabilmente alle aspettative iniziali, in contesti che pongono un minor disagio dal punto di vista dell'organizzazione del lavoro. Perlomeno nel caso specifico del nostro Corso di Studi, inoltre, il doppio percorso non ha ridotto il numero complessivo di laureate e laureati, ma ha collocato una significativa percentuale in un percorso che prevede, oltre alla destinazione nei contesti consueti, anche quella nei servizi dedicati all'infanzia. Questa collocazione, come anticipato, sembra coerente con le aspettative professionali, facendola confermare nel tempo a educatrici ed educatori per l'infanzia.

La medesima continuità professionale sembra riguardare chi sceglie come primo contesto professionale la scuola. Anche in questo caso, la percentuale di chi trova il primo impiego in questo contesto e quella di chi lo conferma successivamente restano sostanzialmente invariate: qui, in particolare, è utile approfondire la collocazione specifica. Infatti, se è vero che la maggior parte delle risposte indicano occupazioni all'interno della scuola, tuttavia solo una percentuale relativamente bassa tra queste opera nella cosiddetta Messa a Disposizione. Se la scuola assorbe un numero rilevante di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione, dunque, questo avviene non tanto in seguito allo spostamento in un altro ruolo, ma in virtù di una crescente domanda di personale educativo, quindi coerentemente alla figura professionale, nell'ambito scolastico. Se da un lato tale aspetto rivela che la scuola ha una crescente necessità di personale per gestire le situazioni più complesse, dall'altro fa sperare in una maggior comprensione del valore che le professionalità educative possono avere all'interno della scuola. In ogni caso, questa domanda sempre maggiore, in particolare post COVID,

sottrae questi professionisti ad altri ambiti, nuovamente con motivazioni che riguardano la qualità dell'organizzazione del proprio lavoro.

Questi primi dati, in sostanza, sembrano suggerire che i contesti educativi dati da nidi e scuole assorbano un numero rilevante di educatrici ed educatori coerentemente con i loro profili professionali e la loro formazione, in parte probabilmente perché quelli a cui i soggetti aspiravano originariamente e in parte perché tra quelli che permettono maggiormente un equilibrio tra vita e lavoro. Tuttavia è importante riconoscere che questi contesti non sono né altro né altrove rispetto all'educazione, perché contesti educativi essi stessi, sebbene queste rilevanti collocazioni professionali riducano certamente la disponibilità di figure educative in altri contesti parimenti educativi.

Detto ciò, anche chi sceglie l'educativa di strada e le comunità di minori conferma i contesti professionali privilegiati al primo impiego, nonostante siano quelli a cui sono sovente riferite le maggiori criticità in merito all'organizzazione del proprio lavoro. Qui è importante evidenziare che, ciò nonostante, questi sono anche gli ambiti in cui i laureati percepiscono il maggiore livello di coerenza tra il percorso di studi e la prima occupazione lavorativa. Questa risposta sembra indicare che il percorso formativo universitario investa sui diversi ambiti professionali, a partire da quelli che rischiano di presentare le maggiori criticità in termini di organizzazione del lavoro e di carico di responsabilità, ma suggerisce anche che, forse proprio per questa consapevolezza, si tratta di contesti che vengono scelti meno. Tale dato, è importante segnalarlo, va letto quindi non tanto come una minor affezione a contesti a elevata complessità, ma piuttosto come l'espressione di una fatica che si percepisce non adeguatamente sostenuta.

In sintesi, la quasi totalità di laureate e laureati che hanno risposto indica come propria collocazione professionale un contesto educativo, altro dato che conferma l'orientamento a rimanere nell'ambito per cui ci si è formati. Qui, coerentemente con le tipologie di contesti indicate, va rilevato per inciso che i principali destinatari diretti sembrano essere i minori, mentre appaiono decisamente inferiori altre età della vita, aspetto che sembra richiedere ulteriori approfondimenti sia dal punto di vista della ricerca che da quello della formazione.

Quanto discusso fino a questo punto pone già diverse questioni in merito al numero di laureate e laureati in relazione ai contesti che ne necessitano e alla loro distribuzione nei servizi. Oltre a ciò, i dati raccolti confermano che le criticità, come indicato anche dal Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori, riguardano quelle che possono essere sinteticamente identificate nelle condizioni di lavoro (e a questo proposito è utile richiamare anche che, per ciò che riguarda il primo impiego, una percentuale rilevante risponde di essere assunta a tempo determinato). Anche qui, l'insoddisfazione riguarda l'organizzazione del lavoro e la retribuzione, discussa non solo in se stessa e in relazione al costo della vita, ma in connessione al carico di lavoro e di responsabilità, oltre che alla non sufficiente supervisione e formazione in servizio. Che il lavoro educativo

non sia sufficientemente riconosciuto e certamente non adeguatamente remunerato, cioè, è chiaro a tutti, ma oggi ciò che sembra più chiaro a chi lo deve svolgere è che esso deve prevedere un diverso sostegno, sia dal punto di vista della propria organizzazione di vita che dal punto di vista professionale.

In tal senso, queste laureate e questi laureati non sembrano suggerire una disaffezione al lavoro, scelto in ragione di motivazioni valoriali e mantenuto nonostante le molte criticità, quanto piuttosto una maggiore lucidità nell'analisi di una situazione non più sostenibile e di un lavoro di cui comprendono pienamente il ruolo, i bisogni, le condizioni imprescindibili, forse anche in ragione di una formazione problematizzante che sostiene la lettura critica dei contesti e valorizza le competenze professionali. Il riconoscimento dei bisogni propri, dei servizi e dell'utenza permette di ipotizzare che quello che viene sovente definito un esodo, allora, non lo sia da una professione – tanto che oltre la metà di intervistate e intervistati sceglierebbe lo stesso percorso formativo, nonostante tutto, e che la maggior parte di loro continua a lavorare in contesti educativi –, ma dalle condizioni con cui essa si realizza, che appaiono inadatte non solo per i singoli educatori e le singole educatrici, ma anche per la qualità che essi possono garantire ai destinatari e al sistema dei servizi. La recente approvazione del Disegno di Legge 788/2024 su "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali" (ora Legge 55/2024), proseguendo il percorso di riconoscimento istituzionale avviato con la Legge 205/2017, rappresenta a questo proposito un'ulteriore possibilità per discutere e problematizzare il ruolo e le condizioni di queste professioni, nel segno di una loro maggiore valorizzazione.

Bibliografia

AA.VV. (2023), "Documento Base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori 'La dignità del lavoro educativo. Come rilanciare il valore della professione educativa'", in *Animazione Sociale*, https://www.animazionesociale.it/it-schede-3372-dignita_del_lavoro_educativo, consultato il 20 giugno 2024.

Bove, L.L. & Pervan, S.J. (2013), "Stigmatized Labour: An Overlooked Service Worker's Stress", in *Australasian Marketing Journal*, vol. 21, n. 4, pp. 259-263.

Bukantz, S.C. (1967), "The Helsinki Declaration", in *Hospital Practice*, vol. 2, n. 1, pp. 24-25.

Calaprice, S. (2020), *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Milano: FrancoAngeli.

Emerson, R.W. (2015), "Convenience sampling, random sampling, and snowball sampling: How does sampling affect the validity of research?", in *Journal of visual impairment & blindness*, vol. 109, n. 2, pp. 164-168.

Ferrante, A., Galimberti, A. & Gambacorti-Passerini, M.B. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

Gambacorti-Passerini, M.B. (2020), *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*, Milano: FrancoAngeli.

Gambacorti-Passerini, M.B. & Palmieri, C. (a cura di) (2021), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano: FrancoAngeli.

Gigli, A. (a cura di) (2021), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Parma: Junior.

Iori, V. (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson.

Kurniawan, N.B. (2018, October), "A systematic literature review on survey data collection system", in *2018 International Conference on Information Technology Systems and Innovation (ICITSI)*, IEEE, pp. 177-181.

Mancino, E. & Rizzo, M. (a cura di) (2022), *Educazione e neoliberismi*, Speciali di MeTis, Bari: Progedit.

Marcialis, P., Orsenigo, J., Prada, G. & Faucitano, S. (2010), "Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore", in *Animazione Sociale*, n. 240, pp. 20-29.

Pagano, G. & Sabatano, F. (a cura di) (2020), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*, Milano: Guerini.

Palmieri, C. (a cura di) (2012), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica,* Milano: FrancoAngeli.

Palmieri, C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Milano: FrancoAngeli.

Palmieri, C. (2021), "Il disagio nel lavoro educativo", in M.B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano: FrancoAngeli, pp. 46-85.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006), "A general typology of research designs featuring mixed methods", in *Research in the Schools*, vol. 13, n. 1, pp. 12-28.