

Krzysztof Szadejko, Claudio Cavallari, Daria Vellani

**Prendersi cura di chi si prende cura.
L'educatore sociale tra formazione, nuove sfide e
sostenibilità del lavoro educativo**

Caring for the carers. The social educator between training, new challenges, and sustainability of educational work.

ABSTRACT: Il contributo analizza la professione dell'educatore socio-pedagogico attraverso un'indagine condotta nel 2026 dall'Istituto "Giuseppe Toniolo" di Modena, con metodo Mixed Methods su 198 partecipanti. Lo studio approfondisce il rapporto tra formazione e prassi, le nuove fragilità dell'utenza e i fattori di rischio burnout. I risultati evidenziano la necessità di rafforzare le competenze applicative e valorizzare équipe, supervisione e self-care. Emerge inoltre la tensione tra motivazione professionale e criticità organizzative, che richiama l'urgenza di una tutela istituzionale di chi si prende cura degli altri.

ABSTRACT: This paper analyzes the profession of socio-pedagogical educator through a survey conducted in 2026 by the Institute "Giuseppe Toniolo" of Modena, using the Mixed Methods method on 198 participants. The study delves into the relationship between training and practice, the new fragilities of users and burnout risk factors. The findings highlight the need to strengthen application skills and enhance teams, supervision, and self-care. The tension between professional motivation and organizational critical issues also emerges, which calls for the urgent need for institutional protection for those who care for others.

SOMMARIO: Introduzione - 1. Metodo e procedure di ricerca - 2. Dimensione formativa: dall'aula accademica al campo - 3. Dimensione fenomenologica: l'impatto del cambiamento sociale - 4. Dimensione organizzativa: il contesto di lavoro - 5. Dimensione introspettiva: resilienza e cura di sé - 6. Livelli di stanchezza psicofisica dei partecipanti - Conclusioni - Bibliografia

Introduzione

Il seminario di studio *“La cura riflessa: l’educatore tra certezze, fatiche e possibilità”*, promosso dall’Istituto di Scienze dell’Educazione e della Formazione “Giuseppe Toniolo” di Modena (d’ora in poi IGT) nel marzo 2026, ha rappresentato un importante momento di dibattito accademico su una figura professionale tanto complessa quanto centrale nel panorama contemporaneo del lavoro educativo. In un contesto sociale segnato da crescenti fragilità, frammentazioni e nuove emergenze educative, la riflessione accademica è chiamata a interrogarsi sul senso profondo della professione dell’educatore sociale, muovendosi nel delicato spazio tra responsabilità etiche, limiti operativi e prospettive di sviluppo futuro.

Come evidenziato dall’insegnamento di Paulo Freire (2018), l’azione educativa non si riduce mai a una mera pratica trasmissiva, ma si configura come un’azione capace di trasformare la società attraverso agenti del cambiamento formati, consapevoli e orientati all’agire trasformativo. Mantenere uno sguardo riflessivo ed analitico sulle cornici educative del XXI secolo e condurre un’attenta e costante analisi del contesto attuale, orientata anche al sostegno degli educatori, diventano un dovere per la pedagogia contemporanea.

L’educazione come pratica relazionale e trasformativa

Per comprendere la natura relazionale e trasformativa dell’agire educativo, è necessario attingere al dibattito sviluppato nella pedagogia contemporanea (Iori, 2018). La letteratura di settore configura l’educazione come un dispositivo vivo e in continua evoluzione, che prende forma nei contesti socio-culturali e storici in cui i soggetti sono immersi. Si tratta di un’esperienza che si costruisce nello spazio dell’incontro e del confronto intersoggettivo: un percorso co-costruito in cui gli attori coinvolti partecipano attivamente alla generazione di significati condivisi. La relazione si pone, in questo senso, come la matrice fondante di ogni apprendimento, della presa di consapevolezza e dello sviluppo personale (Madriz, 2022).

È proprio nella relazione educativa che si riconosce il principale motore della promozione dell’emancipazione, dell’autonomia e dell’inclusione sociale. Tale prospettiva trova profonda risonanza con l’epistemologia deweyana (Dewey, 2014), che individua nella continuità dell’esperienza e nell’interazione con l’ambiente il nucleo generativo dell’apprendimento. In una direzione complementare, sia la pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini (1988) sia le riflessioni sulla cura di Luigina Mortari (2006) riaffermano la centralità dell’incontro come spazio privilegiato per lo sviluppo e la costruzione del senso esistenziale della persona.

I contributi di questi autori offrono coordinate di grande attualità per definire l'identità dell'educatore contemporaneo. Egli si configura come un professionista chiamato ad accompagnare i singoli e le comunità nei loro processi di crescita e trasformazione, ponendo la relazione al centro della propria pratica. Si tratta di un agire situato all'intersezione tra le dimensioni: biologica, psicologica, sociale, culturale e noetica; un'azione che richiede non soltanto rigorose competenze metodologiche, ma anche una raffinata sensibilità ermeneutica, un'attitudine all'ascolto e un'autentica postura di cura verso l'altro.

Educare nella complessità: vulnerabilità, fragilità e trasformazioni sociali

Le profonde trasformazioni sociali degli ultimi decenni hanno modificato in modo significativo i contesti in cui si svolge l'azione educativa. L'aumento delle disuguaglianze, la frammentazione dei legami sociali, la precarizzazione delle traiettorie di vita e la crescente diffusione di forme di disagio psicologico pongono nuove sfide agli educatori e ai servizi socio-educativi (Bauman, 2011; Rosa, 2015). Le categorie interpretative tradizionali appaiono oggi insufficienti a comprendere la complessità delle situazioni quotidiane: fenomeni come il ritiro sociale, l'aumento di comportamenti aggressivi, le fragilità familiari o l'impatto delle tecnologie digitali sulle relazioni richiedono chiavi di lettura articolate (Iori, 2018).

Di fronte a queste criticità, l'educatore è chiamato ad ampliare il proprio sguardo, sviluppando competenze che gli consentano di leggere le situazioni e cogliere l'intreccio tra fattori individuali, relazionali e sistemici. La pedagogia sociale evidenzia che non è sufficiente intervenire esclusivamente sul singolo individuo: è necessario prestare attenzione anche ai contesti di vita, alle reti relazionali e alle condizioni sociali che influenzano i percorsi di crescita e di benessere (Milani, 2018). In questa prospettiva, il lavoro educativo collega i bisogni individuali alle responsabilità collettive, promuovendo processi di inclusione, partecipazione e sviluppo sociale.

L'identità professionale dell'educatore tra riconoscimento e complessità

La professione educativa si caratterizza per una spiccata complessità derivante dall'intreccio tra competenze tecniche, responsabilità relazionali e dimensioni etiche. L'identità professionale non può essere considerata un insieme statico di competenze, bensì una costruzione dinamica che si sviluppa attraverso l'esperienza, il confronto con i contesti operativi e la riflessione costante sulle pratiche (Palmieri, 2012). Nell'attuale scenario, gli educatori sono spesso chiamati a confrontarsi con situazioni di incertezza

e imprevedibilità che richiedono capacità interpretative non riconducibili a protocolli standardizzati (Schön, 2006).

A ciò si aggiunge la persistente difficoltà di definire e legittimare socialmente il ruolo educativo, spesso percepito come subalterno rispetto ad altre professioni di aiuto (Tramma, 2019; Tramma, 2018). Tale condizione rischia di alimentare forme di incertezza identitaria, incidendo sia sull'attrattività della professione sia sulla percezione di sé degli educatori. La difficoltà nell'ottenere un pieno riconoscimento socio-politico può indebolire il senso di appartenenza e la valorizzazione del proprio ruolo; tuttavia, tali tensioni possono evolvere in occasioni di ridefinizione della professionalità, promuovendo una maggiore consapevolezza del valore sociale dell'agire educativo e la formazione di comunità professionali fondate sul confronto e sulla collaborazione.

La formazione degli educatori tra sapere teorico e pratica riflessiva

Uno dei temi cruciali della letteratura pedagogica riguarda il rapporto tra la formazione accademica e la pratica professionale. Sebbene i percorsi universitari forniscano solide basi teoriche e metodologiche, la formazione degli educatori non può limitarsi alla sola acquisizione di conoscenze disciplinari (Fabbri, 2007). Diventare educatori significa apprendere a intrecciare teoria ed esperienza, mettendo continuamente alla prova il sapere acquisito attraverso l'impatto con la complessità del reale.

In questa prospettiva, laboratori, tirocini, supervisioni e esperienze pratiche assumono un ruolo centrale. Garantendo un contatto diretto con il campo operativo, questi dispositivi formativi permettono di affinare sia le competenze pratiche sia le capacità di osservazione, di analisi e di riflessione critica (Mortari, 2003). Formare un educatore significa dunque andare oltre la semplice trasmissione di nozioni: occorre plasmare una postura professionale capace di abitare l'incertezza e di elaborare interventi flessibili, coerenti con i contesti e con le persone che li vivono.

Cura di sé, riflessività e benessere professionale

L'intensità emotiva che caratterizza il lavoro educativo rende centrale la questione del benessere professionale. Gli educatori operano quotidianamente a contatto con situazioni di sofferenza, vulnerabilità e conflitto, che possono generare elevati livelli di stress e affaticamento psicofisico. Ricerche consolidate evidenziano che il rischio di burnout è connesso non solo alla qualità delle relazioni professionali e alla

disponibilità di spazi di supervisione in cui rielaborare vissuti ed esperienze, ma anche alle condizioni organizzative (Maslach & Leiter, 2016; Rosa, 2015; Tramma, 2019).

In questo quadro, la riflessività rappresenta una competenza fondamentale, consentendo all'operatore di riconoscere le proprie emozioni, attribuire significato alle prassi e sviluppare strategie di adattamento efficaci (Mortari, 2015). La cura di sé non deve essere interpretata come una dimensione individualistica o privatistica, bensì come una responsabilità etico-professionale che garantisce la tenuta della relazione educativa e la sostenibilità dell'impegno nel tempo.

Alla luce di questo scenario, il presente contributo integra i risultati di un'indagine esplorativa sul contesto operativo percepito dai professionisti con le riflessioni maturate durante il seminario di studio promosso dall'IGT. L'obiettivo del seminario è stato quello di trarre indicazioni utili per il rinnovamento dell'offerta formativa dell'Istituto, affinché possa sostenere, in modo globale e strutturato, chi si dedica quotidianamente alla relazione educativa.

1. Metodo e procedure di ricerca

Per lo svolgimento dell'indagine esplorativa è stato adottato un disegno di ricerca a metodi misti (Mixed Methods). La rilevazione si è avvalsa di un questionario quali-quantitativo, somministrato online tramite la piattaforma LimeSurvey, tra gennaio e febbraio 2026. Lo strumento era composto da 28 quesiti a risposta chiusa (scala Likert a 5 punti, da 1 = per nulla/molto poco a 5 = molto) e da 4 domande a risposta aperta.

Il trattamento dei dati personali relativi al presente studio è stato condotto in stretta conformità al Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (GDPR, Regolamento (UE) 2016/679). La somministrazione del questionario è avvenuta interamente in modalità online e in forma rigorosamente anonima, garantendo l'impossibilità di risalire, direttamente o indirettamente, all'identità dei partecipanti. I dati raccolti sono stati trattati esclusivamente in forma aggregata per le sole finalità di ricerca scientifica ed esplorativa previste dal progetto, adottando misure tecniche e organizzative adeguate a tutelare la riservatezza e l'integrità delle informazioni fornite dai rispondenti.

1.1. Obiettivi della ricerca

L'indagine si è proposta di analizzare i modelli interpretativi adottati dagli educatori nell'esercizio della professione, al fine di delineare strategie preventive e protettive rispetto ai rischi psicosociali del lavoro educativo.

Gli obiettivi specifici hanno riguardato:

1. *Valutazione dell'impatto formativo*: rilevare la qualità percepita e la coerenza tra l'offerta formativa dell'Istituto Toniolo e le competenze richieste dalla pratica professionale.
2. *Analisi del cambiamento sociale*: esplorare l'impatto delle nuove fragilità socio-culturali sulla percezione del ruolo e sulle prassi operative.
3. *Identificazione dei rischi psicosociali*: rilevare le criticità organizzative e le fonti di carico psicofisico connesse all'esercizio della professione.
4. *Mappatura delle strategie di autotutela*: individuazione delle risorse individuali, relazionali e organizzative impiegate dagli operatori per prevenire il burnout.
5. *Misurazione della stanchezza psicofisica*: quantificare l'affaticamento percepito durante l'attività ordinaria mediante un test dedicato e analizzare le differenze tra studenti-lavoratori ed educatori esclusivi.

1.2. Dimensioni del questionario

Lo strumento di rilevazione è stato strutturato in cinque macro-aree tematiche:

1. *Dimensione formativa (dall'aula al campo)*: focalizzata sulla percezione dell'autoefficacia e sul raccordo tra teoria e pratica. Gli indicatori hanno misurato l'utilità delle basi teoriche, dei laboratori e dei tirocini. 1^a Domanda aperta: *Esistono ambiti o situazioni lavorative in cui ti senti meno preparato/a? Se potessi pianificare l'offerta formativa dell'Istituto Toniolo, quali laboratori o materie specifiche introdurresti per colmare queste lacune?*
2. *Dimensione fenomenologica (impatto del cambiamento sociale)*: mirata a valutare lo scarto tra la formazione ideale e la realtà operativa, alla luce dell'evoluzione dell'utenza e delle dinamiche familiari. 2^a Domanda aperta: *In base alla tua esperienza specifica, quali cambiamenti nei soggetti con cui lavori ti mettono maggiormente in difficoltà e che non avevi considerato all'inizio del tuo percorso formativo?*
3. *Dimensione organizzativa (contesto lavorativo)*: rivolta all'analisi del clima organizzativo (autonomia, chiarezza dei ruoli, comunicazione, lavoro

d'équipe) come fattore di rischio o di protezione. 3^a Domanda aperta: *Quali aspetti organizzativi rendono il tuo lavoro quotidiano più difficile o frustrante? (es. burocrazia, mancanza di comunicazione, turnistica, ecc.)?*

4. *Dimensione introspettiva (resilienza e cura di sé):* incentrata sulle strategie individuali di self-care e sulla gestione dello stress (supervisione, distacco mentale, risorse extra-lavorative). 4^a Domanda aperta: *Se dovessi dare un consiglio a un giovane educatore su come affrontare le situazioni difficili senza bruciarsi, cosa gli diresti sulla base della tua esperienza?*
5. *Scala di Autovalutazione della Stanchezza Psicofisica (ASP):* sezione quantitativa mirata a rilevare l'intensità dell'affaticamento percepito durante lo svolgimento delle mansioni ordinarie.

1.3. Procedure di analisi dei dati: analisi quantitativa

Le analisi statistiche descrittive e inferenziali sono state condotte con il software GNU PSPP v. 1.6.2 (GNU Project, 2022). Per la scala ASP è stata preliminarmente verificata la coerenza interna, calcolando l'Alpha di Cronbach ($\alpha = .78$), valore indicativo di un'adeguata attendibilità dello strumento.

1.4. Procedure di analisi dei dati: analisi qualitativa

Le risposte alle domande aperte sono state elaborate secondo un approccio CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) con l'ausilio del software MAXQDA (VERBI Software GmbH, 2026). Il processo si è sviluppato in due fasi sequenziali:

A. Triangolazione e codifica

A garanzia della robustezza metodologica, si è ricorsi alla triangolazione tra il database qualitativo e due codificatori indipendenti (Codificatori 1 e 2), il secondo dei quali ha utilizzato il supporto di AI Assist di MAXQDA.

Nella fase di codifica del contenuto è stato adottato un approccio deduttivo-induttivo articolato su tre livelli progressivi di astrazione:

- *codifica in vivo*: estrazione di etichette descrittive direttamente ancorate alle espressioni testuali dei partecipanti.
- *codifica assiale*: raggruppamento dei codici in sottocategorie gerarchiche in base alle loro relazioni concettuali.

- *codifica selettiva*: integrazione e affinamento delle categorie attorno ai macrotemi centrali (codici di 1° livello).

In seguito all'unione dei due sistemi di codifica, l'analisi della concordanza tra i due codificatori (Inter-Rater Reliability, IRR), con soglia di sovrapposizione dei segmenti $\geq 90\%$, ha restituito un K di Cohen pari a 0,74, indicativo di un livello di concordanza "sostanziale" (Landis & Koch, 1977).

B. Modellizzazione visiva

Il sistema dei codici consolidato è stato tradotto in mappe concettuali secondo il modello "Codice-subcodici gerarchico" tramite la funzione MAXMaps. L'organizzazione visiva della mappa concettuale, con la macrocategoria al centro e i vettori diramati verso i sottolivelli, ha consentito di evidenziare la struttura dei concetti emersi dall'analisi, sotto forma di sintesi teorica (Fig. 1-4).

1.5. Campione e sottogruppi di analisi

La somministrazione ha intercettato studenti ed ex-allievi dell'Istituto Toniolo afferenti ai corsi per educatori sociali e per i servizi per l'infanzia, oltre a un gruppo di professionisti esterni. La rilevazione ha consentito di raccogliere 198 questionari.

Il campione totale (N = 198) presentava la seguente composizione:

- Profilo accademico: 97 studenti IGT (49%), 58 ex-allievi IGT (29,3%) e 43 educatori non formati presso l'Istituto (21,7%).
- Profilo di genere: 157 donne (79,3%), 40 uomini (20,2%) e 1 dato non dichiarato (0,5%).

Nella fase di preelaborazione dei dati, il database è stato sottoposto a un filtro di selezione per isolare i soli soggetti con esperienza diretta nel campo dell'educazione. Da tale procedura sono stati derivati due sottogruppi d'analisi:

1. Sub-campione IGT (n = 128): limitato ai soli studenti ed ex-allievi IGT direttamente impegnati nel lavoro socio-educativo, utilizzato per valutare l'efficacia del percorso formativo.
2. Campione complessivo di operanti (n = 171): comprensivo di tutti gli educatori attivi nel settore, indipendentemente dall'istituto di formazione, utilizzato per le analisi generali sulle condizioni di lavoro.

2. Dimensione formativa: dall'aula accademica al campo (n=171)

2.1. Analisi statistiche

Nel complesso, l'analisi dei dati statistici ha restituito un quadro complessivamente positivo della proposta formativa dell'Istituto Toniolo, in particolare per quanto riguarda l'integrazione tra teoria e pratica e la spendibilità delle competenze acquisite.

Efficacia della struttura duale (teoria-pratica): La compresenza integrata di basi teoriche, contesti laboratoriali e tirocini gode di un gradimento elevato (79% dei rispondenti). Il 61,4% ha dichiarato che lo sfondo teorico acquisito risulta utile anche per affrontare imprevisti e criticità operative quotidiane. Oltre il 70% ha riconosciuto l'utilità e la spendibilità delle competenze acquisite nel proprio contesto lavorativo, e il 64,9% ha ritenuto che la preparazione ricevuta avesse un impatto concreto sulla qualità dell'intervento educativo.

Lo scarto critico: l'idealizzazione professionale di fronte alla realtà del lavoro. Un elemento di maggiore criticità riguarda l'item relativo alla corrispondenza tra l'immagine dell'educatore costruita durante gli studi e la realtà del lavoro: il 22,8% dei rispondenti ha riportato una discrepanza tra l'orizzonte ideale e deontologico della professione e le condizioni effettive dei contesti lavorativi. Tale distanza non indica necessariamente una carenza nei contenuti formativi: la formazione propone, per sua natura, un modello d'intervento fondato sull'intenzionalità pedagogica, sulla cura riflessiva e sulla centralità della relazione, mentre nel campo il professionista incontra precarietà, carico burocratico, frammentazione organizzativa e fatica psicofisica.

2.2. Analisi qualitative

1ª Domanda aperta: Esistono ambiti o situazioni lavorative in cui ti senti meno preparato/a? Se potessi pianificare l'offerta formativa dell'Istituto Toniolo, quali laboratori o materie specifiche introdurresti per colmare queste lacune?

Dall'analisi delle risposte emerge con ricorrenza il desiderio di consolidare il passaggio dalla teoria alla pratica, disponendo di strumenti operativi più specifici. Molti educatori si dichiarano sicuri dei principi pedagogici, ma si mostrano meno preparati quando le situazioni sul campo diventano conflittuali o complesse.

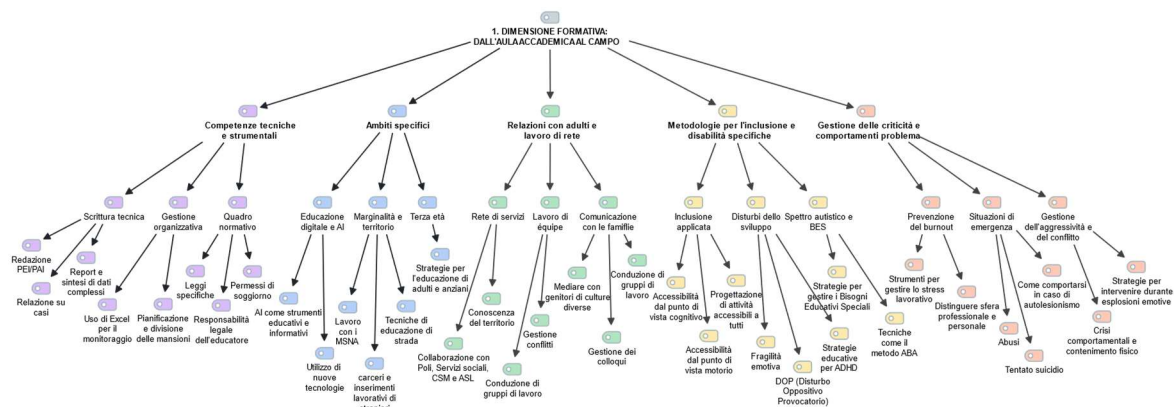


Figura 1
Mappa concettuale: Dimensione formativa

La mappa concettuale illustra la “Dimensione formativa: dall'aula accademica al campo”, articolandosi in 5 macro-aree di competenze e ambiti d'intervento per il lavoro educativo:

1. *Competenze tecniche e strumentali*: Sintetizza gli aspetti operativi legati alla scrittura tecnica (PEI, relazioni di caso), alla gestione organizzativa (monitoraggio tramite software come Excel) e alla conoscenza approfondita del quadro normativo e delle responsabilità legali.
2. *Ambiti specifici*: Riguardano le strategie formative rivolte alla terza età, gli interventi nei contesti di marginalità e territoriali (lavoro con MSNA, carceri, inserimento lavorativo) e le competenze legate all'educazione digitale e all'AI.
3. *Relazioni con adulti e lavoro di rete*: Comprende la comunicazione con le famiglie (gestione dei colloqui, supporto alle genitorialità fragili e nei contesti multiculturali), il lavoro di *équipe* (gestione dei conflitti interni) e la collaborazione con la Rete dei Servizi territoriali (Servizi Sociali, Poli, CSM, ASL).
4. *Metodologie per l'inclusione e le disabilità specifiche*: focalizzate sull'operatività pedagogica con lo spettro autistico e le BES (es. metodo ABA), sui disturbi dello sviluppo (ADHD, DOP, fragilità emotive) e sulla progettazione di attività motorie, sensoriali e cognitive accessibili.
5. *Gestione delle criticità e dei comportamenti problema*: include le strategie per affrontare conflitti e comportamenti aggressivi (es. esplosioni emotive, contenimento fisico), la gestione delle situazioni di emergenza (autolesionismo, tentato suicidio, abusi) e la prevenzione del burnout lavorativo.

2.3. Sintesi delle proposte formative

AREA DI INTERVENTO	PROPOSTA DI CONTENUTI / LABORATORI
<i>Metodologie pratiche</i>	Simulazioni di casi reali (<i>Role-playing</i>) e laboratori di “Educativa di strada”. Strategie di intervento in diversi contesti (crisi comportamentali, gestione di conflitti, aspetti pratici). Conoscenza dei servizi sul territorio: mappatura dei servizi sul territorio e il loro funzionamento
<i>Benessere dell'educatore</i>	Strategie per prevenire il burn-out e gestire lo stress.
<i>Linguaggi espressivi</i>	Arteterapia, yoga, musicoterapia e laboratori di gioco.
<i>Innovazione</i>	Utilizzo dell'AI nell'educazione; alfabetizzazione digitale (Excel per il monitoraggio).
<i>Soft skills</i>	Comunicazione assertiva, <i>public speaking</i> e conduzione di gruppi.

2.4. Alcune considerazioni

I risultati relativi alla dimensione formativa offrono un quadro articolato. Da un lato, i partecipanti esprimono un giudizio complessivamente positivo sull'integrazione tra basi teoriche, laboratori e tirocini e riconoscono l'utilità delle competenze acquisite. Dall'altro, le risposte aperte evidenziano difficoltà nell'affrontare alcune situazioni operative complesse, per le quali gli strumenti appresi non sempre si rivelano sufficienti. Non si tratta di una contraddizione, bensì di una distinzione tra la soddisfazione per il percorso formativo nel suo complesso e la necessità di rafforzare specifiche competenze applicative, soprattutto nella gestione delle criticità e degli imprevisti. Una parte delle difficoltà riferite, inoltre, va oltre la formazione iniziale e rimanda all'evoluzione dei bisogni dell'utenza e alle condizioni organizzative del lavoro (cfr. §§ 2 e 3). In questa prospettiva – che si connette al tema del “*prendersi cura di chi si prende cura*” – la sfida formativa riguarda l'integrazione nei curricula di strumenti per la gestione delle crisi, per la lettura delle dinamiche organizzative e per la tutela del benessere dell'operatore.

3. Dimensione fenomenologica: l'impatto del cambiamento sociale

3.1. *Analisi statistiche*

I risultati descrivono una professione sollecitata da bisogni complessi, eterogenei e spesso inediti, che richiedono una ridefinizione delle prassi operative.

Ridefinizione del ruolo e sovraccarico emotivo: La missione educativa si confronta sempre più spesso con situazioni segnate dalla povertà educativa, dalla fragilità familiare e da trasformazioni interculturali. L'impatto di queste nuove forme di disagio è indicato da quasi due terzi degli intervistati (65,5%) come un importante fattore di stress e di pesantezza emotiva.

Scarto tra formazione teorica e complessità del campo: Oltre il 77% del campione avverte, in misura moderata o elevata, una distanza tra l'idea di lavoro educativo maturata durante gli studi e la realtà operativa. Il dato va letto con cautela: l'item rileva lo scarto tra la rappresentazione della professione e le condizioni concrete di lavoro, non un giudizio di insufficienza della formazione ricevuta, e include anche la fascia di distanza "moderata"; per questo non è in contrasto con la quota più contenuta (22,8%) di chi, nella dimensione formativa, denuncia una vera e propria discrepanza. Lo scostamento suggerisce piuttosto che i mutamenti sociali procedano più rapidamente dell'aggiornamento dei modelli teorico-interpretativi e delle prassi consolidate.

Messa in discussione delle prassi e dell'inadeguatezza degli strumenti classici: Di fronte a manifestazioni emergenti della sofferenza (quali il ritiro sociale o le nuove forme di aggressività), meno di un educatore su tre (29,9%) si sente pienamente attrezzato sul piano operativo e solo il 38% ritiene i dispositivi classici della relazione d'aiuto ancora pienamente efficaci. Il dato non smentisce il giudizio positivo sulla formazione: una buona preparazione di base non garantisce, da sola, risposte adeguate a ogni situazione, e l'evoluzione dei bisogni richiede un aggiornamento continuo e competenze operative specifiche.

3.2. *Analisi qualitative*

2^a Domanda aperta: *In base alla tua esperienza specifica, quali cambiamenti nei soggetti con cui lavori ti mettono maggiormente in difficoltà e che non avevi considerato all'inizio del tuo percorso formativo?*

Le testimonianze descrivono un mutamento significativo del panorama educativo: gli educatori riferiscono di confrontarsi sempre meno con problemi lineari

e sempre più con situazioni multidimensionali, che richiedono strumenti ulteriori rispetto a quelli della formazione iniziale. La mappa concettuale (Fig. 2) illustra l'“Impatto del cambiamento sociale sulla società e sulla professione educativa”, strutturandosi in 5 filoni principali che indicano le nuove sfide del lavoro nel sociale:

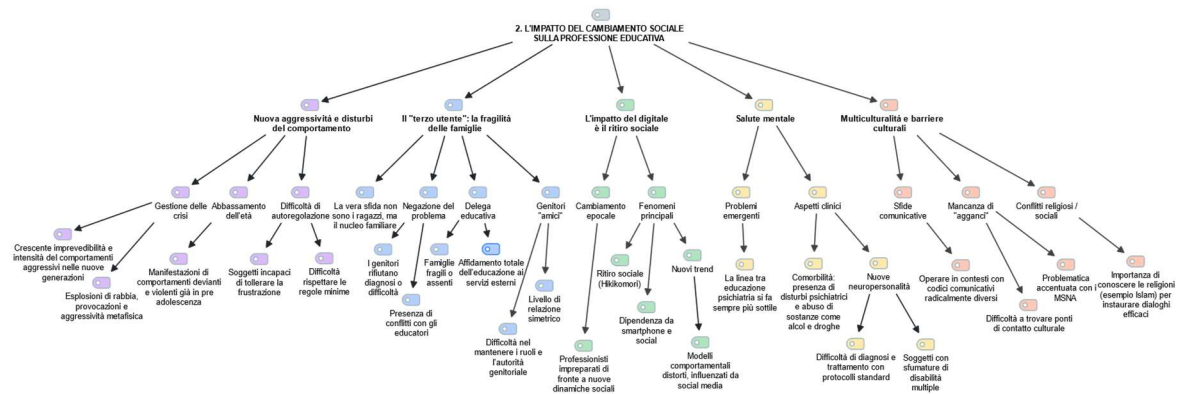


Figura 2

Mappa concettuale: Impatto del cambiamento sociale sulla professione educativa

I temi più ricorrenti che mettono in difficoltà gli educatori oggi sono:

1. *Le nuove forme di aggressività e i disturbi del comportamento.* Evidenzia la gestione di crisi complesse dovute a comportamenti aggressivi, impulsivi e provocatori, caratterizzati da un progressivo abbassamento dell'età d'insorgenza (già in preadolescenza e nella prima infanzia) e da diffuse difficoltà di autoregolazione emotiva e nel rispetto delle regole.
2. *Il “terzo utente”¹: la fragilità delle famiglie.* Analizza la figura del nucleo familiare come ulteriore “utente” dell'intervento educativo, evidenziando

¹ Accanto alla persona direttamente destinataria dell'intervento, alcuni partecipanti sottolineano l'importanza del nucleo familiare, che descrivono metaforicamente come un “terzo utente”. L'espressione evidenzia come il lavoro educativo possa richiedere attenzione anche ai bisogni, alle risorse e alle fragilità dei familiari, senza confondere il mandato rivolto alla persona con quello relativo al sostegno alla famiglia. Questa prospettiva trova riscontro nella letteratura sulla pedagogia delle famiglie e sulle pratiche orientate al nucleo familiare, che sottolinea la necessità di integrare l'intervento individuale con una lettura delle relazioni e del contesto di vita (Schenetti, 2008) o della salute mentale (Cancrini, 2012). La famiglia, in questo caso, diventa un soggetto che richiede un intervento educativo diretto, quasi quanto (e talvolta più) quello rivolto al beneficiario principale (Cigoli & Scabini, 2006). Chi sono i tre “utenti”? In un intervento educativo standard, possiamo immaginare una triade: 1° utente: È il destinatario diretto, il beneficiario principale del progetto e dell'intervento educativo (il bambino al nido, l'adolescente in comunità, la persona con disabilità, ecc.); 2° utente: Spesso identificato con il gruppo dei pari o con il contesto sociale

problematiche quali la negazione dei problemi dei figli, la totale delega educativa ai servizi e il fenomeno dei genitori “amici”, privi di autorevolezza.

3. *L'impatto del digitale e il ritiro sociale*². Descrive i fenomeni emergenti legati alle nuove tecnologie, come l'isolamento sociale (Hikikomori), la dipendenza dagli smartphone e dai social (con frammentazione dell'attenzione e deprivazione linguistica) e l'influenza dei trend online sui modelli comportamentali dei giovani.
4. *Salute mentale*: Inquadra il sottile confine tra le dimensioni educativa e psichiatrica, affrontando la comorbilità (disturbi psichiatrici associati all'abuso di sostanze come alcol e droghe) e la presenza di “nuove neuropersonalità”³ e di disabilità multiple complesse da diagnosticare.
5. *Multiculturalità e barriere culturali*: Riguarda le sfide comunicative e di aggancio in contesti multiculturali, con particolare attenzione ai Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) e alla gestione dei conflitti e delle differenze legate alle tradizioni e alle religioni.

3.3. Sintesi delle criticità segnalate

AREA	CONTENUTI
<i>Nuove neuropersonalità</i>	Una sfida educativa moderna che segna la fine delle “etichette pulite”. L'utenza, di recente, presenta un mix di tratti che rende l'intervento educativo particolarmente complesso.

immediato (la classe, il gruppo dei ragazzi in strada, ecc.); 3° *utente* (la famiglia): I genitori, i tutor o i parenti stretti.

² Si tratta di ciò che è stato definito *il cervello digitale saturo di dopamina* (Lembke, 2022). L'ambiente digitale sta modificando il modo in cui alcuni ragazzi percepiscono ed elaborano la realtà. L'uso smisurato dei social e del gaming (citato più volte nelle risposte) crea personalità che “si accendono” solo davanti a uno schermo e “si spengono” (ritiro sociale), oppure diventano aggressive nella vita reale (Lancini, 2023). Questi ragazzi non sono malati in senso tradizionale, ma hanno sviluppato una *neuropersonalità adattata al mondo virtuale, che fatica a gestire il tempo lento* (Turkle, 2012) e le difficoltà delle relazioni interpersonali (Galimberti, 2007).

³ La presenza di profili di funzionamento sempre più eterogenei e complessi, descritti da alcuni partecipanti attraverso l'espressione di nuove *neuropersonalità*, sembra sollecitare un aggiornamento delle categorie interpretative e degli strumenti di intervento educativo. Tale esigenza può essere letta alla luce del modello biopsicosociale dell'ICF (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2002) e del dibattito contemporaneo sulla neurodiversità (Scavarda & Cascio, 2025).

<i>“Terzo utente”</i>	Le famiglie fragili o assenti delegano interamente la funzione educativa ai servizi e alle istituzioni.
<i>Lavoro di rete inefficiente</i>	Difficoltà a far dialogare tra loro la scuola, i servizi sociali, i tribunali e la sanità.
<i>Solitudine professionale</i>	La sensazione di essere lasciati soli di fronte ai casi di maggiore violenza e gravità.
<i>Svalutazione del ruolo</i>	Uno scarso riconoscimento sociale ed economico della professione, unito a un eccessivo carico burocratico e di lavoro.

3.4. Alcune considerazioni

La formazione continua è considerata una risorsa strategica. A fronte dell’incertezza generata dal cambiamento sociale, l’87,7% degli educatori dichiara l’aggiornamento permanente come inderogabile per comprendere l’evoluzione dei bisogni dell’utenza. La formazione continua non appare dunque come un mero adempimento formale, ma come una risorsa di autotutela che può contribuire alla sostenibilità del ruolo e alla qualità della risposta educativa.

Secondo le risposte aperte, una delle difficoltà principali è che i modelli teorici appresi tendono a leggere i bisogni in categorie distinte, mentre l’utenza presenta sempre più spesso profili compositi, in cui si sovrappongono fragilità di natura diversa.

«Credo che ora nei bambini non ci sia soltanto una disabilità, ma anche aspetti di diverse disabilità (...) sfumature che ci mettono in difficoltà.»
(Rispondente 04, G2Q2Open, file IGT 14-mar DB n=198 studenti)

Ne deriva la richiesta di interventi sempre più personalizzati: all’educatore è chiesto non solo di educare, ma anche di gestire crisi comportamentali, di mediare con famiglie talvolta conflittuali e di confrontarsi con l’influenza pervasiva del digitale sulle relazioni.

4. Dimensione organizzativa: il contesto di lavoro

4.1. Analisi statistiche

L’analisi dei dati sulla dimensione organizzativa evidenzia una polarizzazione tra le dinamiche relazionali e d’équipe, percepite prevalentemente come fattori di

protezione, e le criticità legate all'ambiguità di ruolo e alla gestione dello stress, che rappresentano i principali fattori di rischio.

I fattori di protezione

Coesione dell'équipe e autonomia operativa. La risorsa principale identificata dagli educatori è l'appartenenza al gruppo di lavoro, percepita come protettiva. Il 61,4% dei rispondenti (somma di "abbastanza" e "molto") dichiara che l'équipe facilita lo svolgimento delle mansioni e contribuisce al benessere personale, mentre solo l'1,8% esprime una valutazione fortemente negativa.

Adeguatezza organica e multiprofessionalità: Il 51,4% del campione valuta positivamente la composizione dell'équipe in termini di numero di operatori e varietà di competenze per rispondere ai bisogni del servizio, mentre il 19,9% la ritiene scarseggiante o insufficiente.

Spazio di autonomia professionale: La maggioranza degli intervistati (58,5% tra "abbastanza" e "molto") riconosce un grado discreto o elevato di autonomia nel decidere il proprio agire educativo rispetto alle direttive del committente o del datore di lavoro, il che preserva la capacità decisionale del professionista.

I Fattori di Rischio: Ambiguità di ruolo e gestione dello stress organizzativo

Fattore di vulnerabilità: Definizione e valorizzazione del ruolo. Emerge una marcata fatica nel posizionamento nei contesti multidisciplinari. Oltre un quarto degli educatori (28,1% tra "poco" e "per nulla/molto poco") sente il proprio ruolo scarsamente definito o valorizzato rispetto ad altre figure professionali, a cui si aggiunge il 31,6% che dichiara una percezione solo "moderata". Solo il 40,3% percepisce una chiara valorizzazione della propria identità professionale.

Fattore di vulnerabilità: Strumenti di gestione dello stress non focalizzati. Pur a fronte di una maggioranza (45,0%) che ritiene sufficienti le competenze acquisite per gestire lo stress legato agli imprevisti e alle mansioni extra-educative, un significativo 24,6% ritiene di aver ricevuto pochi o nulli strumenti formativi per affrontare le derivazioni burocratico-organizzative o improvvisate del lavoro quotidiano.

4.2. Analisi qualitative

3^a Domanda aperta: *Quali aspetti organizzativi rendono il tuo lavoro quotidiano più difficile o frustrante? (es. burocrazia, mancanza di comunicazione, turnistica, ecc.)?*

Il lavoro d'équipe emerge come una risorsa protettiva, ma la sua efficacia non può essere data per scontata. Le risposte aperte mostrano infatti una situazione

eterogenea: quando sono presenti confronto, collaborazione e condivisione delle decisioni, il gruppo sostiene l'operatore e contribuisce al suo benessere; al contrario, la carenza di comunicazione, l'isolamento professionale e l'assenza di spazi strutturati di confronto possono trasformare il contesto organizzativo in un fattore di rischio. Il sentimento prevalente può essere sintetizzato così: *"Voglio educare, ma il sistema mi costringe a fare altro o mi lascia solo"*.

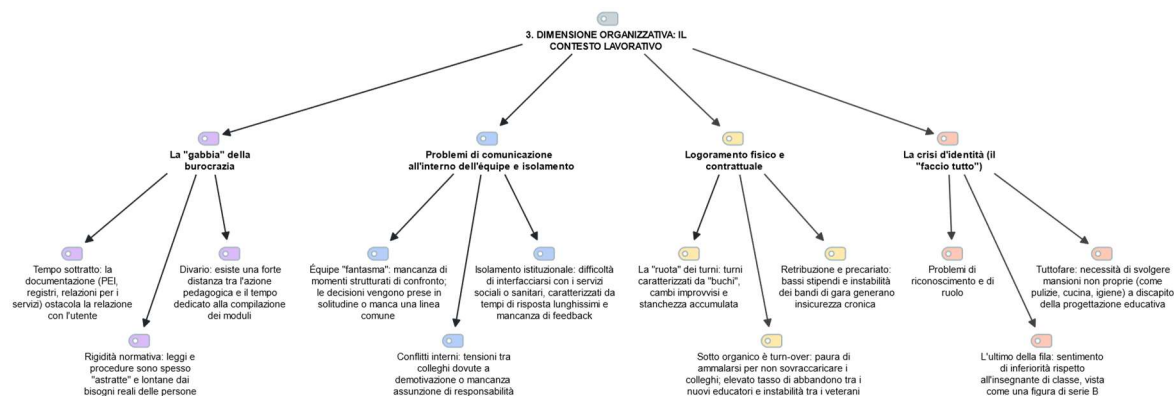


Figura 3

Mappa concettuale: Dimensione organizzativa: il contesto lavorativo

La mappa concettuale (Fig. 3) sintetizza le opinioni degli educatori riguardo al loro contesto di lavoro, articolandosi in 4 aree:

1. *Il peso della burocrazia.* È l'aspetto più citato dagli educatori. Evidenzia il sovraccarico amministrativo (compilazione di PEI, registri e relazioni), che sottrae tempo prezioso alla relazione con l'utente, nonché la rigidità delle leggi e delle procedure, spesso percepite come astratte e slegate dai bisogni reali.
2. *Problemi di comunicazione all'interno dell'équipe e isolamento.* Descrive il rischio dell'équipe "fantasma" (mancanza di momenti di confronto e di decisioni prese in solitudine), i conflitti interni legati alla demotivazione o a uno scarso senso di responsabilità, e l'isolamento istituzionale dovuto ai tempi di risposta lunghi e alla scarsa comunicazione con i servizi sociali e sanitari.
3. *Logoramento fisico e contrattuale.* Riguarda la precarietà lavorativa, evidenziando la presenza di turni irregolari con "buchi" e cambi improvvisi, le problematiche legate al sottoorganico e al turnover (paura di ammalarsi per non gravare sui colleghi, abbandono dei giovani ed elevate sofferenze tra i veterani) e l'insicurezza economica causata da stipendi bassi e gare d'appalto instabili.
4. *La crisi d'identità (il "faccio tutto").* Analizza le difficoltà legate alla definizione del ruolo, dal sentimento di inferiorità percepito rispetto ad altre figure (ad esempio, essere considerati un "insegnante di serie B") fino alla

necessità di svolgere mansioni non educative (pulizie, cucina, igiene), a scapito della progettazione pedagogica.

4.3. Sintesi delle frustrazioni dominanti

FATTORE CRITICO	IMPATTO SULL'EDUCATORE	ESEMPI DALLE RISPOSTE
<i>Burocrazia</i>	Senso di inutilità	“Documentazione che sottrae tempo all'azione educativa.”
<i>Mancanza di personale</i>	Stress e senso di colpa	“Temere di ammalarsi per non causare danno ai colleghi.”
<i>Svalorizzazione</i>	Demotivazione	“Sottovalutazione dall'autorità... ruolo quasi nullo.”
<i>Turnistica rigida</i>	Burn-out	“Non c'è tempo per smaltire la fatica di un turno quando si è già di nuovo in servizio.”

4.4. Alcune considerazioni

Il contesto lavorativo si configura quindi come una struttura a doppio binario: da un lato, la sfera micro-relazionale (l'équipe) e l'autonomia metodologica, quando effettivamente funzionanti, sono percepite come fattori di protezione rispetto al rischio di burnout; dall'altro, la sfera macro-organizzativa (il riconoscimento del ruolo nelle reti multidisciplinari, il carico burocratico e le mansioni non educative) genera attrito e rappresenta l'area di maggior rischio per il benessere psicofisico dell'educatore.

Le risposte evidenziano che la fatica professionale è legata sia alla complessità delle situazioni educative e relazionali, sia alle condizioni organizzative in cui gli operatori sono chiamati ad agire. In particolare, le criticità del sistema – tra cui il carico burocratico, la carenza di personale e la scarsa valorizzazione del ruolo – possono aggravare le difficoltà incontrate nella relazione educativa, riducendo le risorse disponibili per affrontarle.

5. Dimensione introspettiva: resilienza e cura di sé

5.1. Analisi statistiche

Questa sezione ha esaminato i tratti di resilienza e le modalità soggettive di gestione dello stress lavoro-correlato.

Dalle risposte alle domande chiuse emerge il ritratto di una professione sostenuta da una forte motivazione intrinseca, ma esposta all'invasività del carico emotivo e ai condizionamenti di natura contrattuale.

Alta tenuta motivazionale: Tre educatori su quattro conservano un solido investimento professionale: il 75,4% (44,4% “molto” e 31,0% “abbastanza”) si dichiara motivato a investire le proprie energie nel lavoro educativo, a fronte di un solo 7,6% che esprime una motivazione residua “poca”.

Pervasività del carico emotivo sulla sfera privata: Il peso emotivo del lavoro tende a valicare i confini professionali: il 56,7% degli intervistati (38,6% “abbastanza” e 18,1% “molto”) segnala che lo stress lavorativo incide in modo significativo sulla propria vita privata e sul proprio benessere psicofisico. Solo l'11,7% (somma di “poco” e “per nulla/molto poco”) riesce a mantenere un'impermeabilità quasi totale tra le due sfere.

Valutazione delle strategie di self-care e gestione dello stress: Rispetto alle risorse individuali e metodologiche di tutela (distacco mentale, hobby, sport, supervisione), il 65,5% (41,5% “abbastanza” e 24,0% “molto”) le considera efficaci nel mitigare lo stress lavoro-correlato. Un consistente 27,5% le giudica però “moderatamente” efficaci, il che ne suggerisce i limiti di fronte a situazioni d'usura particolarmente intense.

Percezione dell'incisività del proprio ruolo: Gli educatori mostrano un'alta consapevolezza della portata del proprio agire: il 72,5% (46,8% “abbastanza” e 25,7% “molto”) ritiene che la propria azione sia determinante per la salute mentale e il benessere dei beneficiari. Nessun rispondente ha indicato valori pari a “poco” o “per nulla”.

L'impatto della precarietà sulla gestione emotiva: La stabilità lavorativa rappresenta un vincolo condizionante: per il 59,0% degli operatori (29,8% “molto” e 29,2% “abbastanza”) la necessità di mantenere il posto di lavoro influenza e limita direttamente la capacità di affrontare e gestire le fatiche emotive del contesto.

5.2. Analisi qualitative

4^a Domanda aperta: *Se dovessi dare un consiglio a un giovane educatore su “come stare” nelle situazioni difficili senza bruciarsi, cosa gli diresti sulla base della tua esperienza?*

Dalle risposte emerge un consiglio largamente condiviso: “per prenderti cura degli altri, devi prima proteggere te stesso”, inteso non come forma di egoismo, bensì come condizione di sostenibilità professionale.

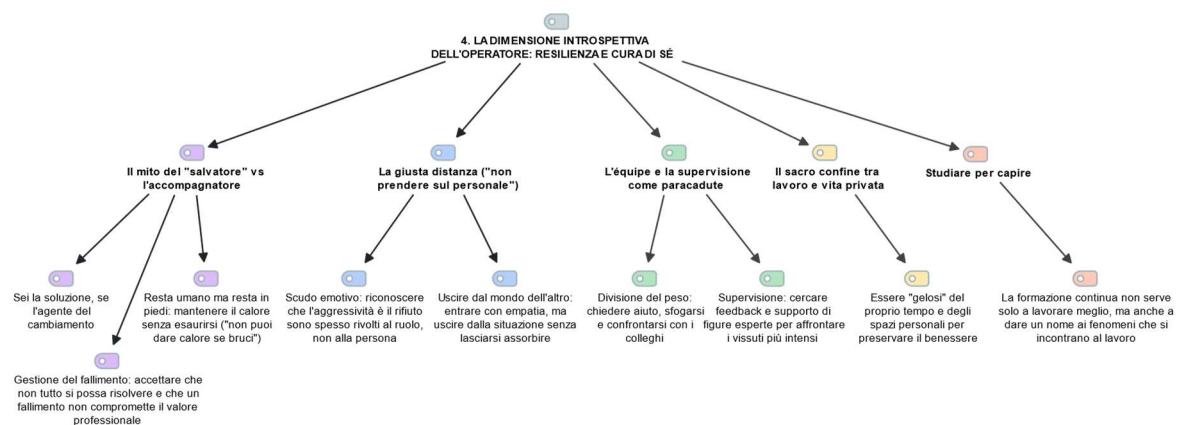


Figura 4

Mappa concettuale: Dimensione introspettiva dell'educatore. Resilienza e cura di sé

La mappa concettuale (Fig. 4) descrive la “Dimensione introspettiva: resilienza e cura di sé”, declinandola in 5 pilastri fondamentali per la protezione psicofisica dell'educatore:

1. *Il mito del “salvatore” vs. l'accompagnatore*: chi ha risposto al questionario è del parere che la prassi educativa richiede la demitizzazione della professione. Il passaggio dall'idea di “salvare l'utente” a quella di “accompagnare il processo” è indicato dai partecipanti come una prima strategia di tutela emotiva. Accettare che l'insuccesso non definisca il valore dell'operatore può aiutare a contenere il senso di impotenza.
2. *La giusta distanza (“non prendere sul personale”)*: mantenere la “giusta distanza” non significa freddezza, ma competenza emotiva. Imparare a non prendere sul personale le resistenze o l'aggressività degli utenti consente di interpretare tali comportamenti come sintomi di disagio e non come attacchi alla persona, proteggendo l'operatore dal rischio di farsi assorbire dal carico dell'altro.
3. *L'équipe e la supervisione come spazi di elaborazione*: il gruppo di lavoro e la supervisione escono dalla dimensione di semplici “riunioni organizzative” e assumono la funzione di spazi di elaborazione della sofferenza. Condividere la fatica e nominare i vissuti più complessi in uno spazio

protetto, con figure esperte, può contribuire a contenere la somatizzazione dello stress e l'isolamento del singolo operatore. Ai giovani educatori si consiglia anche di non esporsi troppo presto, ma di osservare i colleghi più esperti per “rubare il mestiere”, imparare il loro *know-how* in situazioni critiche.

4. *Il confine tra lavoro e vita privata*: la cura di sé passa attraverso la rigorosa difesa dei tempi e degli spazi personali (“essere gelosi del proprio tempo”). Di fronte a una professione ad alto rischio di saturazione, la capacità di tracciare un confine chiaro tra la dimensione lavorativa e quella privata non è un atto di disimpegno, ma una responsabilità etica per garantire la sostenibilità della cura nel lungo periodo.
5. *Studiare per capire*: il ruolo della formazione continua è considerato non solo come accrescimento delle competenze professionali, ma anche come strumento per dare un nome rigoroso e scientifico ai fenomeni riscontrati sul campo (come il ritiro sociale o le nuove forme di aggressività), il che consente di ridurre l'incertezza, trasformando l'ansia dell'imprevisto in una comprensione analitica.

5.3. Sintesi delle strategie di autopreservazione

STRATEGIE	AZIONI PRATICHE
<i>Smarcare mentalmente</i>	Una volta finito il turno, “lasciare le storie” in ufficio.
<i>Coltivare interessi fuori dal lavoro</i>	Avere hobby, sport e relazioni che non abbiano nulla a che fare né con il sociale né con il proprio lavoro.
<i>Difesa dei diritti</i>	Prendere ferie, rispettare i riposi e non dare disponibilità al 100%, che alla lunga logora.
<i>Igiene Mentale</i>	Considerare la terapia personale o momenti di silenzio/riflessione solo per sé.

5.4. Alcune considerazioni

La dimensione introspettiva evidenzia una tensione tra la vocazione e la sostenibilità della professione, accentuata dalla precarietà contrattuale.

Da un lato, la professione trae forza da un nucleo di senso elevato: la percezione di incidere sulla salute mentale e sul benessere degli utenti (72,5%) e la spinta motivazionale (75,4%) rappresentano importanti risorse individuali. Per preservarle, gli operatori ricorrono a strategie di self-care (distacco mentale, attività extra-lavorative, supervisione) che quasi due terzi del campione (65,5%) considerano efficaci. Dall'altro lato, emergono vulnerabilità strutturali. Pur percepite come efficaci, le strategie individuali coesistono con un'incidenza significativa del carico emotivo sulla vita privata, riferita da oltre la metà dei professionisti (56,7%): un dato coerente con l'ipotesi che esse possano attenuare lo stress senza rimuoverne le cause organizzative. Inoltre, per il 59,0% la necessità di mantenere il posto di lavoro limita la possibilità di porre confini sani alle richieste del contesto, esponendo l'operatore a una forma di usura poco visibile.

Le risposte aperte indicano che, secondo i partecipanti, la tenuta emotiva dell'educatore è sostenuta dal passaggio dal mito del "Salvatore" alla figura dell'"Accompagnatore", dalla capacità di mantenere la giusta distanza e di non personalizzare i conflitti con l'utenza. La difesa dei confini tra vita lavorativa e privata, il gruppo di lavoro, la supervisione e lo studio costante sono descritti come risorse di tutela in grado di mitigare la stanchezza psicofisica, pur in presenza di criticità organizzative persistenti.

6. Livelli di stanchezza psicofisica dei partecipanti

L'ultima parte dell'analisi ha esaminato i livelli di stanchezza psicofisica dei partecipanti mediante la scala ASP (cfr. la sezione metodologica per l'attendibilità dello strumento *Autovalutazione della Stanchezza Psicofisica*), descrivendo il profilo generale di affaticamento del campione e confrontando studenti-lavoratori ed educatori a tempo pieno.

6.1. Profilo generale di stanchezza psicofisica dei partecipanti

Attraverso l'analisi dei punteggi medi ottenuti al test ASP, è stata tracciata una "fotografia" d'insieme del logoramento percepito nel gruppo di educatori indagati (n=171), utile a identificare la prevalenza e l'intensità della fatica all'interno del campione prima di procedere ad analisi comparative più specifiche.

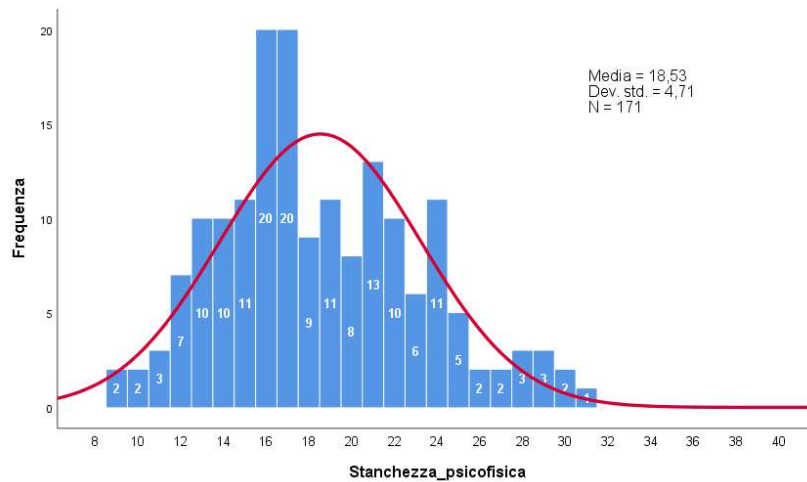


Figura 5
Istogramma (n=171) [range 8-40]

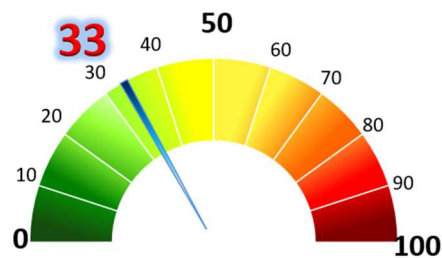


Figura.6
Grafico a tachimetro (Speedo chart) [range 0-100]

L'istogramma mostra una distribuzione dei punteggi che segue una curva normale (a campana), permettendo le seguenti considerazioni sintetiche:

1. *Posizione della media:* Con una media di $X=18,53$ (range teorico 8-40), il punteggio medio si colloca al di sotto del punto centrale della scala (24). In assenza di soglie normative validate per la scala ASP, tale collocazione va intesa in senso relativo, rispetto all'ampiezza teorica dello strumento, e non come classificazione clinica: essa suggerisce un livello di stanchezza complessivamente medio-basso nel campione.
2. *Concentrazione dei dati:* La maggior parte dei partecipanti ha ottenuto punteggi compresi tra 14 e 22. Questo "cuore" della distribuzione (evidenziato dai picchi di frequenza alle quote 16 e 17) indica che la stanchezza è presente, ma per la maggior parte dei partecipanti si attesta su livelli intermedi.
3. *Variabilità e casi critici:* La deviazione standard (4,71) indica una moderata dispersione dei dati:

- *Fascia dei punteggi bassi*: Un piccolo gruppo di soggetti presenta punteggi molto bassi (8-10), indicando una resistenza o un benessere elevati.
 - *Fascia di rischio*: All'estremità destra della curva si trova una "coda" di educatori che superano il punteggio di 28, con punteggi compresi tra 28 e 30. Sebbene numericamente inferiori, questi soggetti si avvicinano ai punteggi elevati di stanchezza psicofisica.
4. *Grafico a tachimetro (speedo chart)*: Il grafico, a destra dell'istogramma, offre una lettura immediata del valore normalizzato. Il valore 33, la media statistica ricalcolata su un intervallo da 0 a 100, si colloca nel primo terzo della scala, segnando il passaggio dalla zona verde (benessere/sicurezza) a quella gialla (attenzione/alerta); le fasce cromatiche hanno un valore puramente descrittivo.

Nel complesso, i punteggi indicano un affaticamento di livello medio-basso ($X=18,53$ su un range 8-40; $33/100$): non emerge una criticità generalizzata, ma la presenza di una minoranza con punteggi elevati suggerisce l'importanza di un supporto mirato.

6.2. Analisi comparativa tra il gruppo degli studenti-lavoratori e quello degli educatori a tempo pieno

Si è inteso verificare se la sovrapposizione tra l'impegno formativo e quello professionale agisca da moltiplicatore del carico psicofisico. L'analisi della varianza (ANOVA) non ha rilevato differenze statisticamente significative tra studenti-lavoratori ed educatori a tempo pieno [$F = 1,405$; $p = 0,238$]. Il risultato suggerisce che la sovrapposizione tra studio e lavoro non si associa a un affaticamento superiore a quello riferito da chi svolge esclusivamente l'attività professionale: pur con carichi qualitativamente diversi, i due gruppi riportano livelli di fatica simili.

Conclusioni

Riflettere sul ruolo dell'educatore di oggi, sulle sue certezze e sulle sue fatiche, è necessario per evitare che il lavoro educativo si riduca a una serie di interventi slegati tra loro e per restituirgli il valore che merita. Pur con i limiti di uno studio esplorativo, l'indagine consente di individuare alcuni cambiamenti in atto e di orientare scelte di cura attente e sostenibili nei confronti degli educatori.

I risultati mettono in luce una tensione tra una forte motivazione personale e il rischio di un logoramento che svisceri la professione, e indicano la necessità di ripensare l'organizzazione del lavoro educativo.

In primo luogo, i partecipanti descrivono il progressivo superamento dei modelli d'intervento lineari. La presenza di profili sempre più compositi – definiti dagli operatori come “nuove neuropersonalità” – e l'emergere del nucleo familiare quale “terzo utente”, spesso fragile, richiedono letture che vadano oltre le categorie tradizionali e che mostrino la natura sistemica dell'agire educativo: la vulnerabilità non riguarda solo il singolo beneficiario, ma l'intero ecosistema relazionale e istituzionale. La formazione dell'Istituto “Giuseppe Toniolo” di Modena riceve un giudizio complessivamente positivo; la distanza avvertita rispetto al campo non ne smentisce la qualità, ma indica l'opportunità di potenziare, anche attraverso la formazione continua, le competenze applicative nella gestione delle crisi, della conflittualità e del lavoro di rete multidisciplinare.

Sul piano dell'identità professionale, le risposte degli educatori indicano che la decostruzione del mito del “salvatore” è una condizione rilevante per la sostenibilità della cura. Il passaggio alla figura dell’“accompagnatore consapevole” implica l'accettazione del limite e il riconoscimento dell'insuccesso come parte della prassi educativa. In questa prospettiva, l'équipe e la supervisione sono descritte dai partecipanti non come adempimenti procedurali, ma come spazi di elaborazione del carico emotivo e di riflessione sulle situazioni affrontate; la loro funzione protettiva, tuttavia, dipende dal funzionamento effettivo dei gruppi di lavoro.

I risultati relativi alla stanchezza psicofisica richiedono una lettura integrata delle due fonti di dati. Il punteggio medio alla scala ASP si colloca su livelli medio-bassi ($X=18,53/40$; $33/100$), mentre le risposte aperte riportano, in una parte dei partecipanti, vissuti di disagio intensi. I due risultati non sono in contraddizione: la scala misura il livello medio di affaticamento percepito nell'attività ordinaria, mentre le risposte aperte raccolgono le criticità ritenute più rilevanti dai rispondenti e non rappresentano necessariamente l'intero “campione” (educatori che hanno risposto al questionario). L'assenza di differenze tra studenti-lavoratori ed educatori a tempo pieno ($p=0,238$) è compatibile con l'ipotesi che la fatica non dipenda soltanto dal carico orario; le risposte aperte la associano soprattutto alla burocratizzazione, al sottorganico, all'instabilità contrattuale e alla svalorizzazione del ruolo. La fatica professionale appare dunque legata sia alla complessità delle situazioni educative sia alle cornici istituzionali che, quando inadeguate, possono amplificarne il peso.

Questi risultati vanno letti alla luce dei limiti dello studio: si tratta di un'indagine esplorativa, basata su un questionario di autovalutazione e su un “campione” non probabilistico, composto in prevalenza da studenti ed ex-allievi

dell'Istituto; le relazioni osservate non consentono pertanto inferenze di tipo causale né generalizzazioni all'intera popolazione degli educatori.

Alla luce di questi risultati, appare opportuno tradurre il principio del “prendersi cura di chi si prende cura” in scelte politiche e organizzative, articolate su tre priorità:

1. *Innovazione curricolare*: rimodulare la formazione universitaria e continua, affiancando ai tradizionali quadri teorici laboratori di ecologia emotiva, simulazioni sulla gestione del conflitto e strumenti operativi per la prevenzione della stanchezza psicofisica.
2. *Sostenibilità organizzativa*: riconfigurare i contesti lavorativi garantendo spazi retribuiti di supervisione, un contenimento del carico burocratico a favore del tempo relazionale e una reale tutela contrattuale, condizione importante per consentire all'operatore di porre confini sani tra la sfera professionale e quella privata.
3. *Riconoscimento socio-politico*: promuovere una legittimazione formale (un albo professionale) ed economica della figura dell'educatore che ne superi la rappresentazione subalterna o assistenziale, riconoscendone il valore pedagogico.

Preservare la motivazione educativa richiede tutele istituzionali e spazi di riflessione. Promuovere il benessere degli educatori significa, in ultima analisi, prendersi cura delle condizioni istituzionali e metodologiche che rendono sostenibile il lavoro educativo.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. (S. Minucci, Trad.) Bari: Laterza.
- Bertolini, P. (1988). *L'agire educativo: Per una pedagogia fenomenologicamente fondata*. Milano: La Nuova Italia.
- Cancrini, L. (2012). *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (2006). *Il familiare: Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. (F. Cappa, A cura di, & E. Codignola, Trad.) Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. (D. Simeone, A cura di, & L. Bimbi, Trad.) Milano: Vita e Pensiero.

- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- GNU Project. (2022). GNU PSPP (Versione 1.6.2) [Software per analisi statistica]. Boston, MA, USA. Tratto da <https://www.gnu.org/software/pspp>
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(3), 159–174. doi:10.2307/2529310
- Lembke, A. (2022). *L'era della dopamina. Come ritrovare l'equilibrio nell'era degli eccessi*. (L. Vanni, Trad.) Macerata: ROI Edizioni.
- Madriz, E. (2022). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e costruzione di comunità. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 18(40), p. 142-154.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), p. 103–111. doi:10.1002/wps.20311
- Milani, L. (2018). *Competenze pedagogiche e progettazione educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- Palmieri, C. (2012). *A scuola di professione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione: Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. (E. Leonzio, Trad.) Torino: Einaudi.
- Scavarda, A., & Cascio, M. A. (2025). 'Children should be raised like this': A history of the neurodiversity movement in Italy and its implications for children's well-being. *Children & Society*, 39(1), 128–145.
- Schenetti, M. (2008). Sostegno alla genitorialità. Il ruolo dei Centri per Bambini e Genitori. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3(1), 1-47. doi:doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1545
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. (A. Barbanente, Trad.) Bari: Edizioni Dedalo.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini Scientifica.
- Tramma, S. (2019). *Pedagogia della contemporaneità: Educare al tempo della complessità*. Roma: Carocci.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. (E. Bisi, Trad.) Torino: Einaudi.

VERBI Software GmbH. (2026). MAXQDA 24 [Software per computer]. Berlin, Germany: VERBI Software.