

## Processi di auto-orientamento per il reskilling e l'upskilling: un esempio nell'ambito della professionalizzazione degli insegnanti.

## Self-Orientation Processes for Re-skilling and Up-skilling: An example in the Professional Development of Teachers.

Maila Pentucci, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

Claudio Crivellari, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara.

### ABSTRACT ITALIANO

Il presente studio esplora il funzionamento dei meccanismi di ri-orientamento e auto-orientamento, limitatamente al caso di una coorte di insegnanti in formazione nell'ambito del TFA sostegno. Vengono analizzate le motivazioni dei corsisti a intraprendere un percorso formativo oneroso e impegnativo, le loro aspettative in termini di competenze professionali da consolidare tramite il corso e le concezioni rispetto al profilo professionale dell'insegnante specializzato. Attraverso l'analisi dei dati raccolti tramite questionari, si è evidenziato come l'auto-orientamento possa essere un processo life-long e life-wide, in grado di aiutare i soggetti a identificare le proprie competenze e aspirazioni, connettendole a processi formativi personalizzati. Si è evidenziato soprattutto il portato identitario, emotivo e riflessivo che investe i processi di riorientamento professionale, facendo emergere connessioni molto strette tra progetto professionale e progetto di vita.

### ENGLISH ABSTRACT

This study explores the functioning of reorientation and self-orientation mechanisms, specifically within the context of a cohort of teachers in training within the Special Education Teacher Training Program (Special Pedagogy Course). The motivations of the trainees to undertake a costly and demanding educational path, their expectations in terms of professional skills to be strengthened through the course, and their conceptions of the specialized teacher's professional profile are analyzed. Through the analysis of data collected through questionnaires, it has been highlighted how self-orientation can be a lifelong and life-wide process, helping individuals identify their own skills and aspirations, connecting them to personalized educational processes. The study particularly emphasizes the identity, emotional, and reflective dimensions that impact professional reorientation processes, revealing very close connections between a professional project and a life project.

### Introduzione

La prospettiva dell'orientamento professionale nella complessità contemporanea (Rivoltella & Rossi, 2019) non si limita più a determinati momenti della vita in particolare dei giovani e di coloro che al termine di percorsi di istruzione formale, si trovano nelle fasi classiche di transizione verso il mondo del lavoro, ma si apre verso prospettive life-long e life-wide, a partire anche dalle raccomandazioni e dalle indicazioni emanate dagli organismi internazionali che si occupano di indagine sociale, di analisi dei sistemi lavorativi e delle loro evoluzioni e necessità (Cera, 2022).

Non solo quindi una formazione continua per riallineare le competenze ai cambiamenti del contesto, ma anche una valorizzazione di ciò che si può apprendere in modo informale e non formale, sviluppando l'agency personale (Jackson, 2009) e una personalizzazione del profilo professionale attraverso forme di apprendimento che estendono, arricchiscono e consentono uno sviluppo olistico della propria identità (Yip, 2002). Il Consiglio d'Europa stesso, nell'applicazione delle linee guida per le Strategie 2020 (Daly, 2012), definisce l'orientamento come un processo life-cycle, che deve sostenere i cittadini europei a prendere consapevolezza e saper identificare le proprie competenze e le proprie aspirazioni, connettendole a processi formativi idonei e personalizzati.

Ciò viene ripreso, in una prospettiva di sostenibilità, anche dalla più recente Agenda 2030 (Colglazier, 2015) e dal PNRR (2021, p. 31) nel momento in cui il documento afferma la necessità «dell'apprendimento di nuove competenze (reskilling) e il miglioramento di quelle esistenti per accedere a mansioni più avanzate (upskilling) per sostenere le transizioni verde e digitale, potenziare l'innovazione e il potenziale di crescita dell'economia, promuovere l'inclusione economica e sociale e garantire occupazione di qualità».

Tali temi sono emersi in particolare dopo l'emergenza pandemica che ha attivato processi riflessivi negli individui e conseguentemente riconsiderazioni profonde in merito alle proprie aspettative e al proprio posizionamento nel mondo del lavoro (D'Aniello, 2022; Biasin & Marin, 2021). Ciò in contesti sociali ed economici sempre più fluidi e complessi, in cui è difficile anticipare il futuro e quindi prendere decisioni che investano il lungo periodo, in cui emergenza come nuova normalità (Pentucci et al., 2023) e policrisi (Hobson, 2022) ne rappresentano il tessuto caratterizzante.

Il riorientamento ha investito anche settori professionali piuttosto strutturati e identitari, come quello dell'insegnamento (Trevisan & De Rossi, 2023). Le narrazioni che lo rappresentano, ma anche le scelte dei decisori in merito al reclutamento, unitamente a una diffusa crisi del lavoro in epoca post-pandemica, lo rendono un territorio di scelta e di riposizionamento professionale (Whatt & Richardson, 2007; Viola et al., 2021) molto più che nel passato.

Le riflessioni qui presentate prendono spunto proprio da un'analisi condotta su un questionario somministrato a 180 insegnanti o aspiranti tali, frequentanti il percorso di formazione per docenti di sostegno presso un Ateneo del centro Italia. Il questionario aveva principalmente lo scopo di condurre una ricerca esplorativa sulle motivazioni professionali (Watt & Richardson, 2010), le concezioni in termini di profilo professionale del docente e le attese in termini di formazione e acquisizione di competenze specifiche (Pentucci & Cioci, 2023). Tuttavia, nel corso dell'analisi e della categorizzazione delle risposte, in una prospettiva data-driven, sono emerse interessanti questioni relative alle prospettive di orientamento e soprattutto riorientamento lavorativo all'interno del campione indagato.

Gli insegnanti oggi si devono riqualificare in termini di competenze relative alla didattica speciale, come quelle fornite dal corso da cui proviene il campione, perché ai curriculari la recente normativa richiede di formarsi ulteriormente al fine di diventare insegnanti cosiddetti inclusivi (Bocci et al., 2021).

L'upskilling in questo senso viene positivamente valutato e incentivato nelle scuole<sup>(1)</sup>. Contemporaneamente l'ampia richiesta di docenti di sostegno incentiva anche chi proviene da altri campi e settori, più o meno vicini a quello scolastico, a riprofessionalizzarsi (reskilling) per aprirsi a questa ulteriore prospettiva lavorativa (Viola & Capodanno, 2022).

Per questo i dati raccolti sono stati riattraversati soffermandosi in particolare su due questioni, a cui si cercherà di rispondere nel presente saggio: a) tra le motivazioni che determinano una scelta di formazione impegnativa e onerosa, come agiscono i meccanismi di auto-orientamento e ri-orientamento? b) quale tipologia di profilo occupazionale si prefigurano gli individui implicati in un processo di upskilling e reskilling, agito in età avanzata? Come, in tale profilo, dialogano la dimensione personale e quella professionale?

## Background

Le linee teoriche che sostengono la rilettura qualitativa dei dati sono essenzialmente due:

1. da un lato le concettualizzazioni dei costrutti di auto-orientamento e ri-orientamento nell'ambito delle cosiddette società del rischio e dell'incertezza (Beck, 2007), entro cui gli individui sono chiamati a prendere decisioni senza avere una visione certa del futuro, pur mettendo in gioco, già nella concretezza del presente, le proprie esistenze.
2. Dall'altro lato occorre prendere in carico la questione della percezione e dell'autopercezione del proprio sé professionale, connessa alle aspettative e alle preconcezioni che si strutturano nei processi di riposizionamento lavorativo.

## Riorientamento

«In società "a rischio", dal futuro incerto, anche i percorsi professionali ed esistenziali hanno perso i caratteri di linearità a favore di una "rizomaticità" e di una liquidità che vedono, invece, nella discontinuità e nella transizione l'elemento costante.

Questi elementi di rottura che caratterizzano le esistenze personali e le storie professionali, possono rappresentare momenti di dis-orientamento ma allo stesso tempo possono costituire momenti di crescita, di sviluppo, di formazione e di ri-organizzazioni lungo altre traiettorie laddove opportunamente condotti» (Chianese, 2021, 9).

In un contesto in cui la transizione lavorativa è allo stesso tempo necessità e aspirazione, l'orientamento assume la veste di core-competence per gli individui, da esercitare in una prospettiva life-cycle e con forti legami con l'autodeterminazione, con la capacità di ristrutturarsi sul piano esistenziale (Biasin, 2012) e l'abilità di elaborare progetti formativi e di vita allineati con le proprie motivazioni, con i propri bisogni e con la presa di coscienza rispetto al proprio sé. Si tratta di operazioni finalizzate al disvelamento: esso rappresenta il continuo processo di costruire, smontare e ricostruire chi siamo attraverso le nostre esperienze passate e presenti, guardando al futuro e mostrando anche i valori e gli obiettivi che guidano le nostre scelte (Lo Presti, 2017). Esso si accompagna alla capacità di ideare e attivare percorsi utili per «trasformare schemi o prospettive di significato percepite inautentiche o superate» (Bochicchio, 2019, 12).

Il concetto di orientamento si definisce in modo maggiormente contestualizzato attraverso la sua declinazione in auto-orientamento e riorientamento. L'auto-orientamento è la «disposizione a e la capacità di effettuare concretamente scelte consapevoli e deliberatamente basate su evidenze in relazione alla costruzione e allo sviluppo del proprio progetto personale, professionale e formativo» (Giacomantonio et al., 2019, 149). Esso ha una sua reificazione visibile, quella che Domenici (2015) identifica con la messa in atto di interventi generativi di atti e decisioni, allineati con i contesti in cui ci si trovi ad operare e con gli interessi, le attitudini, il progetto di vita personale. Nello stesso tempo è un costrutto che ha la funzione di strutturare significati rielaborando contestualmente passato, al presente e al futuro in termini di memorie ed esperienze, di azioni in divenire, di aspirazioni (Savickas, 2005). Pellerey lo inserisce tra le risorse soggettive degli individui, legato all'adattabilità, alla regolazione, all'autocontrollo: «funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali» (Pellerey, 2017, 43).

In una prospettiva di long-life design, l'orientamento può essere inteso come guida nel percorso di vita, dunque, non dovrebbe essere limitato ad un adattamento alle richieste della società produttiva, ma dovrebbe mirare alla coerenza e alla valorizzazione dell'individuo nel progettare il proprio futuro (Costa, 2023). Questo richiede competenze emotive, organizzative e una visione responsabile e sostenibile, andando oltre la semplice ricerca di uno status occupazionale. Per le nuove generazioni, l'orientamento non si limita al lavoro, ma abbraccia un apprendimento continuo che coinvolge diversi aspetti della vita. La mutazione antropologica implica l'intreccio e la sincronizzazione di queste sfere, superando la distinzione tradizionale tra studio, lavoro e riposo (Margiotta, 2018).

Entro un contesto difficile e particolare, come quello dell'insegnamento, riorientarsi può significare riqualificare la propria esperienza (Massaro, 2015), attingendo dalle proprie pratiche per trasformarle seguendo i bisogni che via via emergono nei contesti (quello di assumere la postura di docente inclusivo è solo un esempio); ma può anche contemplare una autoformazione verso una progettualità di vita che preveda il consolidamento del sé professionale o la ridefinizione di tale identità: l'idea comune di sentirsi "portato" o "adatto" per insegnare viene accompagnata da una adeguata preparazione la quale consenta di orientare le proprie (Benadussi, 2014) scelte alla luce di una necessaria consapevolezza e conoscenza del contesto.

### *Percezione del sé professionale*

La seconda linea di riferimento è quella legata all'autopercezione riferita alla propria professionalità, in particolare in un sistema peculiare come quello della professionalità docente. Questo è infatti un concetto che ancora deve trovare la sua cittadinanza nell'ambito dell'opinione pubblica e anche nelle concezioni di sé degli insegnanti stessi. Nonostante la lunga stagione di studi e ricerche nazionali e internazionali sulla professionalità docente (Wittorski, 2008; Le Boterf, 2010; Tardif, 2015; Magnoler, 2012; Felisatti & Serbati, 2017), la visione dell'insegnante come «semiprofessionista» (Etzioni, 1969) infatti non è ancora uscita dall'immaginario.

Tali percezioni ed autopercezioni riguardano non solo le dimensioni della specializzazione, della autonomia, della legittimazione (Pentucci, 2018), ma anche una visione che investe molte delle professioni sociali ed educative, in base alla quale l'attitudine e la passione incidono sulla qualità del lavoro docente. Esso viene ascritto nella sfera vocazionale più che in quella professionale: emergono quindi concezioni in base alle quali le dimensioni emotiva, valoriale, soggettiva, intrapersonale vengono considerate prioritarie rispetto a quelle cognitive, culturali, epistemologiche (Foschi, 2021). In tale senso il ri-orientamento deve investire non solo la dimensione life-long, ma anche quella life-wide, al fine di ristrutturare la percezione del sé sia personale che professionale (Domenici, 2015; Pellerrey, 2021) attraverso processi formativi che richiamano l'autoconsapevolezza, la riflessività ma anche le competenze didattiche e pedagogiche e i saperi specialistici di riferimento (Montanari, 2023). Studi internazionali (Tynjälä et al., 2006; Heikkinen et al., 2008) dimostrano che le competenze core del docente non derivano solo da percorsi formali e strutturati, ma tramite altri canali: la rielaborazione in termini didattici di esperienze non formali o informali e l'universo complesso della pratica. Pertanto, alcune ricerche propongono che gli insegnanti dovrebbero essere aiutati a valorizzare e utilizzare le opportunità di apprendimento informale che il loro lavoro offre (Williams, 2003). Allo stesso modo, l'attuale tendenza di enfatizzare la pratica come punto cruciale della preparazione degli insegnanti riconosce il potere dell'apprendimento in contesti di lavoro autentici (Heikkinen et al., 2012).

Si tratta della concezione di orientamento professionale prospettata da Jean Guichard (2010) che insiste su «una costruzione di sé che abbraccia l'intera esperienza esistenziale, nella quale certamente quella lavorativa occupa un posto centrale, ma non esclusivo» (Pellerrey, 2017, 59).

### **Descrizione della ricerca e metodo di analisi**

La ricerca è basata sull'analisi di alcune risposte a un questionario, a risposte sia aperte che chiuse, somministrato nel mese di gennaio 2023 ad una coorte di circa 280 corsisti iscritti al VII ciclo dei cosiddetti «Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità della scuola dell'infanzia, primaria e della scuola secondaria di I grado e di II grado», comunemente denominati TFA (Tirocinio Formativo Attivo) Sostegno.

Di questi, 179 hanno risposto al questionario, in modo anonimo e individuale, autocompilando un Form Google condiviso tramite link nel corso delle lezioni.

Il questionario era stato somministrato al fine di condurre una ricerca esplorativa che facesse emergere le motivazioni dei corsisti ad intraprendere un percorso formativo oneroso e impegnativo (Watt & Richardson, 2010), le loro aspettative in termini di competenze professionali da consolidare tramite il corso e le concezioni rispetto al profilo professionale dell'insegnante specializzato (Pentucci & Cioci, 2023).

Il questionario è stato suddiviso in diverse sezioni, mirate a esplorare varie dimensioni legate all'identità professionale e alle competenze dei corsisti. La prima sezione, anagrafica, comprende 15 domande volte a profilare il campione di studio.

La seconda sezione si concentra sulla motivazione dei corsisti attraverso una domanda a risposta multipla. La terza sezione richiedeva ai partecipanti di esprimere un giudizio su scala Likert (da 1 a 5) riguardo alle dimensioni dell'identità professionale individuate da Wittorski (2005).

La quarta sezione presenta una scelta tra le dieci famiglie di competenze indicate da Perrenoud (2002), con l'obiettivo di identificare quale di esse i corsisti considerano più importante. Queste famiglie di competenze riflettono la complessità della professione docente e comprendono aspetti come valutazione, progettazione e gestione della classe.

Infine, la sezione conclusiva presenta una domanda aperta sulle aspettative riguardanti la professione di insegnante.

Le risposte chiuse sono state analizzate in modo quantitativo tramite il software SPSS di IBM, ottenendo così tabelle di contingenza, allo scopo di evidenziare le relazioni fra le diverse variabili, al fine di calcolare gli indici di relazione bivariata (Marradi, 2002). Le risposte aperte invece sono state analizzate tramite analisi tematica (Braun & Clark, 2006). Le codifiche ottenute sono state relazionate in cross over ad alcune variabili anagrafiche o di status lavorativo contenute nella sezione di profilazione dei partecipanti.

Le relazioni tra i dati hanno fatto emergere direttamente dal terreno di ricerca alcune questioni che riguardano i processi di auto-orientamento e riorientamento degli insegnanti o degli aspiranti insegnanti, su cui è sembrato importante focalizzare l'attenzione. Per dare conto di tali elementi, in questa sede ci si concentrerà sull'analisi e sulla discussione delle risposte ad alcune delle domande del questionario, in particolare:

- a) Per la sezione di profilazione, si terranno in conto le variabili "età", "genere", "situazione lavorativa", raccolte tramite domande chiuse a risposta multipla.
- b) Per la sezione legata a motivazione e profilo professionale, si analizzeranno:
  - le risposte a una domanda chiusa a risposta multipla: "Mi sono iscritt\* al TFA perché...". Gli Item di risposta sono stati elaborati a partire dalla annotazione anonima e categorizzazione delle risposte alla domanda motivazionale posta in sede di ammissione allo stesso corso di specializzazione. Essi sono stati successivamente validati, così come il resto del questionario, tramite la sottomissione a un gruppo di dieci insegnanti già specializzati, selezionati in quanto esperti sia di didattica che di ricerca-formazione.
  - Le risposte a una domanda aperta: "Prova a riflettere sulle aspettative che hai rispetto alla professione di insegnante". Tali risposte sono state analizzate tramite analisi tematica (Braun & Clarke, 2006); il processo ha previsto una prima lettura da parte di due ricercatori, codifica delle risposte, l'aggregazione dei codici in temi.

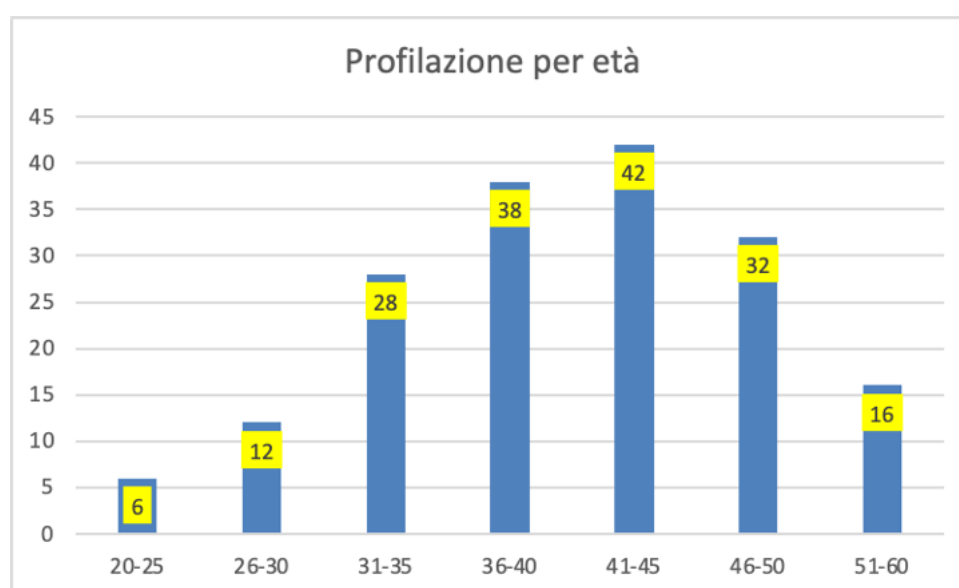
Come già indicato sopra, sono state eseguite relazioni tra variabili anagrafiche e risposte tramite l'elaborazione di tabelle pivot.

## Risultati e discussione

### Profilo dei partecipanti

Un primo gruppo di risultati riguarda il profilo degli intervistati, elemento importante nel discutere questioni legate al riorientamento professionale e alle scelte di riposizionamento o riallineamento tra interessi personali e lavoro, in una prospettiva life-long.

L'età media del campione (179 rispondenti) infatti è di 40 anni, con una prevalenza della fascia 41-45 (42 rispondenti); gli ultraquarantenni sono il 51% del totale, nella fascia tra i 20 e 30 anni, nella quale si posiziona tradizionalmente l'età di una scelta lavorativa specifica soprattutto tra soggetti con titoli di studio medio-alti, si attestano soltanto 18 persone (cfr. fig. 1).



**FIG. 1 - PROFILAZIONE PER ETÀ DEI 179 RISPONDENTI AL QUESTIONARIO.**

Tale situazione rende il target un buon contesto per interpretarne le scelte di formazione e di transizione verso altri panorami professionali come forme di upskilling e reskilling in un approccio lifecycle e in una prospettiva di *empowerment* personale (Amicucci, 2021).

La situazione lavorativa sembra confermare tale affermazione: dei 179 rispondenti 49 dichiarano di essere disoccupati o inoccupati e 79 di lavorare, in ambito scolastico, con contratti a tempo determinato che vanno da una durata di 1 mese a una di 17 anni, che può essere configurata come precarietà. Incrociando i dati, emerge che di tali 128 soggetti con situazione lavorativa instabile, gli ultraquarantenni rappresentano circa il 62% del totale. Una ulteriore relazione tra variabili ci permette di notare che 114 dei 128 sono di genere femminile, tuttavia questo dato appare poco significativo in quanto il genere femminile nel campione è nettamente prevalente (92% del totale), rispecchiando la configurazione della popolazione degli insegnanti in Italia (secondo dati ministeriali l'88% degli insegnanti di ruolo ad inizio 2022 è di genere femminile).

È possibile quindi affermare che la scelta del percorso formativo, che sappiamo essere impegnativo sul piano sia dell'investimento economico, sia di tempo, sia di energie, si

configura per molti degli intervistati come un processo di reskilling o di upskilling. La prima connotazione è legata alla rimodulazione delle competenze al fine di modificare o riposizionare il proprio profilo o ruolo professionale, la seconda invece consiste nell'espansione di ciò che il lavoratore conosce già o nell'acquisizione di nuove competenze di livello superiore.

Nell'ambito scolastico può coincidere con il concetto di aggiornamento (Costa, 2023). Entrambi i processi mirano a far conoscere qualcosa di diverso, ma il presupposto di fondo cambia: nell'upskilling il fine è diventare più abile nel proprio lavoro pur restando nello stesso ambito, il reskilling invece è finalizzato alla riqualificazione di una persona abile, le cui competenze pregresse non sono però più utili per la nuova direzione della società per la quale lavora o per il nuovo contesto lavorativo al quale vuole approcciarsi. Nel caso in questione, dunque, si può parlare di upskilling per chi dichiara di lavorare in ambito scolastico, mentre di reskilling per i molti soggetti che provengono da ambiti lavorativi differenti o che sono in cerca di occupazione, ovvero il 53% circa del campione.

### *Motivazione e auto-orientamento*

Si può esplorare la presenza dei due processi attraverso i dati relativi alla motivazione; i rispondenti potevano scegliere tra 12 Item già strutturati a cui si aggiungeva una risposta generica "altro". Il prospetto delle scelte è mostrato nella tabella 1.

**TAB. 1 - RISPOSTE ALLA DOMANDA "HO SCELTO DI FREQUENTARE IL TFA PERCHÉ..."**

	ITEM	Percentuale %
1	<b>Vorrei potenziare o acquisire competenze e conoscenze nel campo della disabilità</b>	22
2	Sono empatico/e, mi trovo bene con i bambini/ragazzi	20,3
3	Ho avuto esperienze di lavoro con i bambini e/o con la disabilità e ho capito che l'insegnamento può essere il mio lavoro	18,6
4	<b>Ho avuto qualche esperienza di supplenza e ho capito di aver bisogno di competenze specifiche</b>	17,5
5	<b>Già insegno su posto comune e credo di aver bisogno di competenze anche nel sostegno</b>	4,5
6	Ho un'esperienza familiare di disabilità	4
7	Vorrei cambiare lavoro perché quello attuale non mi soddisfa	4
8	<b>Vorrei passare da posto comune a sostegno perché preferisco questo ruolo</b>	2,3
9	<b>Vorrei entrare stabilmente a scuola e il passaggio attraverso il posto di sostegno facilita l'accesso al ruolo</b>	2,3
10	Vorrei una stabilità lavorativa e l'insegnamento la garantisce	0,6
11	<b>Vorrei cambiare grado di scuola in cui insegno</b>	0,6
12	Ho subito situazioni di marginalizzazione o bullismo a scuola e vorrei evitare da insegnante che altri le subiscano	0
	Altro	3,4



Se gli ITEM nr. 1, 4, 5, 8, 9, 11 (in neretto) rimandano all'upskilling, poiché i rispondenti partono da un'esperienza comunque maturata nel settore di riferimento e hanno l'intenzione di renderla più specialistica, maggiormente efficace e competente, più stabile, per gli altri ITEM non è sempre possibile parlare di reskilling: solo il nr. 7 e il nr. 10, che riguardano solo il 4,6% dei rispondenti, fanno esplicito riferimento alla volontà di cambiare settore lavorativo, per cui è indispensabile appropriarsi di competenze specifiche.

È interessante leggere l'alta percentuale di risposte relative agli ITEM 2 e 3: essi fanno riferimento alla dimensione personale più che a quella professionale e vanno nella direzione dell'auto-orientamento e del ri-orientamento. La percezione di sé come individuo capace di stringere legami con i bambini, provare empatia, unita al sentirsi predisposto attitudinalmente alla professione docente fa pensare a un processo di scelta che non è soltanto legato a una prospettiva meramente lavorativa, ma riguarda il proprio progetto di vita, come sostiene Pellerey (2017). C'è un ripensamento che investe l'intera esistenza, in una prospettiva in cui insegnare non è considerato una alternativa lavorativa possibile e stabile (se non da uno 0,6% dei rispondenti, posizionati sull'ITEM nr. 10) ma un mondo con significati profondi in cui lavoro e vita si intrecciano (Friso & Caldin, 2022). Ciò può essere confermato anche da coloro che scelgono l'ITEM nr. 4.

Anche in questo caso è possibile incrociare i dati con variabili di profilazione: per quanto riguarda le prime tre motivazioni in ordine percentuale, la prima, relativa alla volontà di potenziare o acquisire competenze, è stata scelta, su 39 rispondenti, da 23 insegnanti sia a tempo indeterminato che determinato. La seconda, relativa all'autopercezione di empatia, è stata scelta su 35 rispondenti da 9 insegnanti e la terza, relativa alla percezione di essere adatti all'insegnamento, è stata scelta solo da 5 insegnanti.

Di fatto chi è esterno al mondo della scuola ha motivazioni più personali, legate alle attitudini, e investe nella scelta anche il proprio mondo emotivo e valoriale.

### *Aspettative e visione del sé futuro*

Per quanto riguarda la domanda aperta, relativa alle concezioni sul proprio profilo di professionista, l'analisi tematica ha evidenziato una visione del se stesso futuro comprensiva di due macrocategorie tematiche: un tema legato alle competenze professionali, l'altro legato ad attitudini, più vicino alla sfera emotiva e valoriale (Pentucci & Cioci, 2023). Volendo approfondire questo secondo aspetto, in questa sede sono stati evidenziati, a seguito della taggatura manuale delle risposte, i codici "empatia", che risulta come tag per 64 estratti e ha 75 occorrenze nel database complessivo nella forma di sostantivo e di aggettivo (empatico/a/e), "relazione", che risulta come tag 48 volte e "emozione/i" che risulta come tag 44 volte.

Tali codici sono stati analizzati all'interno degli excerpta che li contengono, di cui si riporta nella tabella 2 una selezione.

**TAB. 2 - ESTRATTI DALLE RISPOSTE APERTE DEI CORSISTI**

L'insegnante secondo me deve essere un insegnante del cuore, empatico, estraneo dal giudicare. Un confidente per gli studenti. Deve trasmettere fiducia.
Oltre all'empatia credo sia importante voler bene agli alunni ed amare anche questo tipo di lavoro.
Devo imparare ad essere autorevole e libera da pregiudizi, e ricordare quali erano le emozioni che provavo all'età dei miei studenti
Mi sono approcciata a questa professione grazie all'insegnante di sostegno delle allora scuole elementari. La ricordo con grande piacere e tenerezza poiché era la maestra della classe, di tutti noi e non solo di 2 compagni. Era empatica, paziente, gioiosa, sapeva coinvolgere tutti, nel rispetto delle abilità di ciascuno e la sua passione per l'insegnamento traspariva. Ecco come vorrei essere!
L'insegnante deve essere se stesso, esprimendo i propri sentimenti positivi e negativi che siano
Quale futuro insegnante, mi aspetto di svolgere il mio lavoro con spirito critico, relazionandomi alla classe con empatia e cercando di controllare e rispettare le mie emozioni.

Lavorando sulle relazioni tra dati, l'occorrenza "empatia/empatico", già indicata come prevalente, è distribuita in modo abbastanza omogeneo nelle varie fasce d'età così come tra soggetti che già svolgono la professione di insegnanti, soggetti non occupati e soggetti che svolgono altre professioni.

La visione dell'insegnante come di un soggetto empatico e aperto alla relazione, che mette in gioco le emozioni contestualmente all'esperienza e alle competenze specifiche, è quella prevalente. La domanda aperta, consentendo una esplicitazione narrativa ed espressiva (Di Vita, 2015) delle aspettative e della percezione che gli intervistati hanno rispetto al profilo del docente, ne tracciano un disegno che va più nella dimensione dell'identità che in quella della postura professionale. Del resto, l'identità professionale del docente «è un aggregato di complesso di fattori personali, sociali, pedagogici in dialogo e in continua evoluzione, che si ricrea e si trasforma durante l'azione e la sua strutturazione è un processo continuo, che accompagna l'intera carriera dell'insegnante» (Pentucci & Cioci, 2023, 299).

## Conclusioni

È importante sottolineare come questo studio fornisca risultati che non possono essere generalizzati, data la limitatezza del campione, scelto in modo non probabilistico. Tuttavia è interessante notare come l'auto-orientamento e il ri-orientamento confermino di essere processi pervasivi del progetto di vita degli individui e non solo della dimensione professionale.

In un campo specifico, quale quello della scuola e della professione docente, le scelte relative agli ambiti da potenziare in un processo di upskilling o reskilling vanno oltre la sfera specialistica delle competenze tecniche, ma investono varie dimensioni di tipo cognitivo, intrapersonale e interpersonale (Rossi & Pentucci, 2021).

Inoltre, è chiaro che i corsi di formazione in ingresso per l'insegnamento oggi vengano scelti non sempre come percorso di elezione, determinato da un preciso progetto di vita, ma come una delle opzioni possibili in un contesto fluido e non facilmente prevedibile.

Ciò potrebbe indurre ad un ripensamento delle modalità e soprattutto dell'articolazione del sistema formazione dei docenti, che dovrebbe porsi appunto come occasione sia di potenziamento del proprio profilo, sia di riorientamento professionale. Come sostiene Franceschini (2014) occorre costruire un giusto equilibrio tra tre elementi che potrebbero connotare la professionalità per il futuro: la padronanza di conoscenze contestuali rispetto alla situazione sociale, economica, antropologica, finalizzata alla conoscenza critica e consapevole del momento storico nel quale viviamo. Questo oltre ad essere utili ai fini della lettura e dell'analisi dei contesti di insegnamento per meglio situare l'azione didattica, consentirebbe di comprendere e valutare criticamente la propria posizione e il proprio ruolo nel mondo, rendendo le scelte di auto-orientamento o ri-orientamento professionale più consapevoli. In secondo luogo, è sempre più necessaria una preparazione specialistica, legata alla didattica e alle sue tecniche. Nel caso qui enunciato, quello del TFA, la presenza di molti corsisti avulsi dal tessuto scolastico, che hanno deciso di frequentare il corso proprio per riorientare la propria vita professionale verso l'insegnamento, è emersa la necessità di affiancare la didattica e la pedagogia generali alla didattica e alla pedagogia speciali come oggetti centrali dei corsi, poiché i fondamenti essenziali di tali discipline erano mancanti.

Infine, una terza competenza da sviluppare è quella metacognitiva e riflessiva, che si lega all'autoprogettazione del proprio essere insegnante professionista, e fornisce «una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e contemporaneamente una percezione quanto più possibile adeguata delle opportunità formative e lavorative disponibili» (Pellerey, 1998, 10).

## Note

(1) LEGGE 30 dicembre 2020, n. 178.

## Note degli autori

Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto degli autori, che ne hanno costantemente condiviso le parti. A titolo formale, tuttavia, i paragrafi e i sottoparagrafi relativi a Introduzione e Background sono da attribuire a Claudio Crivellari. I paragrafi e i sottoparagrafi relativi a Descrizione della ricerca e metodo di analisi, Risultati e discussione, Conclusioni sono da attribuire a Maila Pentucci.

## Bibliografia

- Amicucci, F. (2021). *Apprendere nell'infosfera: Esperienzialità e nuove frontiere della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U. (2007). Vivere nella società del rischio globale. *Ars Interpretandi. Annuario di ermeneutica giuridica*, 12, 123-147.
- Benadusi, L. (2014). Perché mai dovrei diventare insegnante? *Il Mulino*, 63(6), 968-974.

- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Biasin, C., & Marin, V. (2021). Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione. *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, 21(3), 312-327. <https://doi.org/10.36253/form-10282>
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@ re*, 21(1), 8-23.
- Bochicchio, F. (2019). Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *Formazione, lavoro, persona*, 26, 9-19.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cera, R. (2022). Formazione continua, upskilling e reskilling: una revisione delle pratiche PES internazionali. *Formazione, lavoro, persona*, 37, 97-113.
- Chianese, G. (2021). Prefigurazioni professionali future: pratiche e processi di di-svelamento. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 7-14.
- Colglazier, W. (2015). Sustainable development agenda: 2030. *Science*, 349(6252), 1048-1050. <http://dx.doi.org/10.1126/science.aad2333>
- Costa, M. (2023). Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 113-119 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-17>.
- d'Aniello, F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation. A pedagogical viewpoint. *Education Sciences & Society*, 13(1), 329-346. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13503>
- Daly, M. (2012). Paradigms in EU social policy: a critical account of Europe 2020. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(3), 273-284. <https://doi.org/10.1177/1024258912448598>.
- Di Vita, A. (2015). *La scrittura espressiva nell'orientamento. Una metodologia educativa per la costruzione del progetto di vita personale e professionale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Etzioni, A. (1969). *Semi-professions and their organization: teacher, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Foschi, L. C., (2021). Teachers' Continuous Professional Development in Italy: an analysis of the results of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64.
- Franceschini, G. (2014). Insegnare domani: la formazione dei docenti nell'era della recessione economica. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, 64-80. Firenze: Firenze University Press.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, 48-56.
- Giacomantonio, A., Luciano, E., & Marcuccio, M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 148-165.

- Guichard, J. (2010). Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing. *Items*, 15, 1-4.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising mentoring as a dialogue. In G. Fransson & C. Gustafsson (eds), *Newly Qualify education Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*, 107–124. Gävle: University of Gävle.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. In *Peer-group mentoring for teacher development*, 19-46. London: Routledge.
- Hobson, C. (2022). *Polycrisis: In this valley of dying stars*. Available in <https://imperfectnotes.substack.com/p/polycrisis> (ver. 25/09/2023).
- Jackson, N. (2009). From 'Work Integrated' to 'Life-Wide' Learning: Changing a University's Conceptions of Curriculum. Surrey Centre for Excellence in Professional Training and Education (SCEPTrE), University of Surrey, Guildford, GU2 7XH, England, available at <http://lifewideducriculum.pbworks.com>.
- Le Boterf, G. (2010). Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation. *Education Permanente*, 188, 97-112.
- Lo Presti, F. (2017). Educare alla ricerca di sé per la gestione del cambiamento. *MeTis*, 7(1).
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2018). La formazione dei talenti come nuova frontiera. *Formazione & insegnamento*, 16(2), 9-14.
- Marradi, A. (2002). *Linee guida per l'analisi bivariata dei dati nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Massaro, S. (2015). Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio. *Pedagogia oggi*, 1, 295-314.
- Montanari, M. (2023). I percorsi TFA per il sostegno: una sfida formativa per lo sviluppo professionale. *RicercaAzione*, 15(1), 187-199.
- Morrow, W. (2007). What is teachers work? *Journal of Education*, 41(1), 3-20.
- Pellerey, M. (1998). L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale. *Orientamento scolastico e professionale*, 1, 4-18.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Pentucci, M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Pentucci, M., & Cioci, G. (2023). Expectations and beliefs about professional identity: a study on teachers enrolled in TFA. *QTimes*, 15(3), 294-311. doi:10.14668/QTimes\_15322
- Pentucci, M., Magnoler, P., Rossi, P.G., Capolla, L. (2023). Managing the Unexpected and Unforeseen in Educational Situations: Emergency as New Normal. *Journal of Educational Research and Review*, 11(1), 1-6. [https://dx.doi.org/10.33495/jerr\\_v11i1.22.148](https://dx.doi.org/10.33495/jerr_v11i1.22.148)
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Armando.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Scholè.

- Rossi, P.G., & Pentucci, M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli ecosistemi*. Milano: Franco Angeli.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Tardif, M. (2015). *L'évolution de la profession enseignante : 1960-2010*. In C. Lessard, P. Doray (eds.). *50 ans d'éducation au Québec* (pp. 129-139). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Kiviniemi, U. (2006). Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus*, 42(4), 302–315.
- Trevisan, O., & De Rossi, M. (2023). Diventare insegnanti in tempi di (post) pandemia: (dis)connettendo tecnologie per la didattica e stress. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25 - supplemento), 104-125.
- Viola, I., & Capodanno, F. (2022). La motivazione dei futuri docenti di sostegno.: Il ruolo dei valori per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva. *Italian journal of special education for inclusion*, 10(2), 122-130.
- Viola, I., Zappalà, E., & Aiello, P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re, Open Journal per la formazione in Rete*, 21(1), 53-68. <https://doi.org/10.13128/form-10303>
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*, 139-173. London: Emerald Group Publishing Limited.
- Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace: A case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2/3), 207–219.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Yip, S. Y.W. (2002). *Life-Wide Learning: Extending, Enriching, Enabling*. Hong Kong: Education and Manpower Bureau. Available from: [http://cd.ed.gov.hk/lwl/doc/2.8.4lwl\\_3E.doc](http://cd.ed.gov.hk/lwl/doc/2.8.4lwl_3E.doc).