

## Verso l'insegnamento: transizioni occupazionali complesse all'ingresso nel mondo della scuola

### Towards teaching: complex occupational transitions at the access to the school's world

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina, gennaro.balzano@unime.it

#### **ABSTRACT**

Le transizioni occupazionali, nel contesto storico attuale, interessano anche la scuola italiana, nello specifico l'accesso, laddove moltissimi nuovi e futuri docenti giungono da altri contesti lavorativi. Profili professionali distanti dal mondo dell'insegnamento, in un momento di particolare incertezza, scelgono la scuola come approdo, entrando dalla porta d'accesso più agevole: percorso TFA e docenza per le attività di sostegno.

Un fenomeno di transizione complesso che si carica di un'ampia gamma di sfide per i nuovi insegnanti: cambiamenti di ruolo, identità e adattamento si affiancano ad un nuovo lavoro che richiede, oltre che conoscenze e competenze, una pratica professionale mai pienamente sufficiente.

Emerge la necessità, da un punto di vista pedagogico, di fornire un adeguato supporto e orientamento ai nuovi insegnanti, e ancor più a chi proviene da altro ruolo lavorativo, in modo da facilitare l'adattamento al contesto scolastico e ridurre le problematiche legate alla transizione.

È importante considerare centrale l'implementazione di programmi di formazione mirati a sviluppare competenze specifiche per affrontare le sfide dell'insegnamento.

#### **ABSTRACT**

Work transitions, in the current historical context, also affect the Italian school, specifically access, where many new and future teachers come from other work contexts. Professional profiles distant from the world of teaching, at a time of uncertainty, choose school as their landing place, entering through the easiest gateway: the TFA pathway and teaching on special needs.

This is a complex transition phenomenon that is fraught with a wide range of challenges for new teachers: changes in role, identity and adaptation go hand in hand with a new job that requires, in addition to knowledge and skills, professional practice that is never sufficient.

There emerges the need, from a pedagogical point of view, to provide adequate support and guidance to new teachers, and even more so to those coming from another job role, to facilitate adaptation to the school context and reduce transition issues.

It is important to consider as central the implementation of training programmers aimed at developing specific skills to deal with the challenges of teaching.

#### **KEYWORDS / PAROLE CHIAVE**

Lavoro; Transizioni; Scuola; Docenti; Insegnamento.

Work; Transitions; School; Teachers; Teaching.

#### **INTRODUZIONE**

L'ampio tema delle *transizioni* lavorative non ha risparmiato un contesto specifico qual è la scuola, che, nel momento storico attuale, è anche approdo per diverse altre professionalità. Avvocati, ingegneri, chimici scelgono la scuola, talvolta come ripiego, altre volte come approdo sicuro, ma solo poche volte per volontà vera di diventare/essere docenti.

Si tratta di profili professionali distanti dal mondo dell'insegnamento che, se da un lato accedono alla scuola dal percorso TFA, dall'altro hanno, in partenza, un risicato bagaglio di competenze pedagogico didattiche a cui supplisce il *solo* percorso di Tirocinio Formativo Attivo, il più delle volte effettuato per l'insegnamento ad alunni disabili. Proprio con gli alunni disabili – vedremo – si rischia di non avere le spalle abbastanza larghe per svolgere un ruolo che richiede competenze avanzate per l'insegnamento, sul fronte della relazione educativa, della pratica didattica, delle strategie e metodologie da introdurre. Insomma, un posto che dovrebbe essere riservato ai migliori, dove con tale termine ci riferiamo ai più competenti e specializzati, e non a chi queste competenze magari le acquisirà meglio negli anni.

## 1. IL DOCENTE E LA SUA CARRIERA

La figura professionale del docente all'interno del sistema scolastico italiano, indipendentemente dall'ordine e grado, ha delle funzioni e mansioni piuttosto chiare e definite, con competenze che, seppur talvolta aggiornate, sono abbastanza chiare a chiunque. Tuttavia, presenta una peculiarità che costituisce un significativo *vulnus* rispetto a molte altre professioni: la quasi totale assenza di una carriera strutturata, o meglio, di una reale progressione professionale (Gaiaschi, 2022). Questo aspetto, che può sembrare legato alla sola questione economica, ha importanti legami invece con la formazione specifica. Infatti, proprio quest'ultima, è connessa ad una componente motivazionale trainata dalla possibilità di carriera; accanto alle ragioni personali, possono esistere altre connesse alla possibilità di avanzamento di carriera. Si pensi ai percorsi di dottorato di ricerca: un docente può accedervi per necessità propria di ulteriore specializzazione, ma anche – e questo accade molto spesso già con i percorsi di laurea secondari – per l'avanzamento di carriera e le due cose non è detto che siano in contrasto e non possano convivere nutrendosi vicendevolmente.

Purtroppo, oggi la progressione professionale per i docenti è circoscritta a un mero accumulo contributivo, tradotto esclusivamente in un aumento salariale col procedere degli anni di servizio. Tale incremento, inoltre, è legato unicamente all'accumulo di esperienza o all'anzianità di servizio, mai alla formazione.

Nel corso degli anni, sono stati molteplici i tentativi di costruzione di *figure intermedie* tra il dirigente scolastico e il semplice docente – spesso accompagnati da proclami e promesse –, di avviare un percorso volto a definire una struttura di carriera anche per gli insegnanti. Tuttavia, tali iniziative, pur sollevando aspettative, si sono regolarmente arenate, fallendo nel tradursi in risultati concreti (Magni, 2019; Balzano, 2022).

Necessario, oggi più che mai, creare una *fascia di docenza specialistica*, collocata tra il Dirigente scolastico e i docenti stessi, con competenze ed esperienze significative (Klug, Bruder & Schmitz, 2016). Non si tratta di costruire una struttura gerarchica, ma

professionalità che guidino le fasi di progettazione e valutazione. Ciò comporta processi di formazione, sulla base di standard definiti, e una rigorosa valutazione in tema di competenze, ma soprattutto e ancor prima esperienze significative (ad esempio il Dottorato di Ricerca).

Uno schema chiaro, che traina anche la formazione del classico docente, perché «professionalizzare la figura del docente (o forse sarebbe più corretto utilizzare l'avverbio *ulteriormente*) significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente in entrata ed una *realmente obbligatoria* in itinere» (Balzano, 2022, p. 131), ma non solo; e proseguendo nella trattazione capiremo perché.

## **DALLA FORMAZIONE SPECIFICA ALLA FORMAZIONE SPECIFICA IN SERVIZIO NEL PRIMO PERIODO**

Prima di affrontare nello specifico il tema della formazione è buona prassi partire da alcune domande-guida che possono tracciare un percorso coerente e motivato, funzionale al tema di una formazione specifica in servizio.

I primi interrogativi, in tal senso, potrebbero essere: *c'è e se c'è qual è oggi il bisogno di formazione pedagogica specifica nella scuola? Un ruolo lavorativo che non prevede carriera (in senso classico) può risultare limitante nell'ottica di una prospettiva di sviluppo e di crescita personale, professionale e umana del docente? In che modo lavorare nell'organizzazione scuola potrebbe risultare più formativo per i lavoratori stessi?*

Interrogativi che meriterebbero pagine su pagine di argomentazione oltre le voci degli attori coinvolti (i docenti), che più d'ogni altro conoscono dall'interno tali questioni. Ma è bene soffermiamoci e ricercare una prima importante ragione nella *formazione specifica*, quella in servizio o meglio *a ridosso della transizione* e quindi nel primissimo periodo di lavoro, che talvolta si sostanzia in un nulla di fatto o in un *semplice obbligo* da svolgersi nei ritagli di tempo. A livello generico rappresenta un pilastro fondamentale per garantire un sistema educativo aggiornato, resiliente e capace di rispondere alle sfide del contesto contemporaneo, in considerazione del fatto che abbraccia una visione più ampia, capace di integrare dimensioni pedagogiche, culturali e relazionali. In più il *learning on the job*, il *workplace learning*, il *work-based learning* ci mostrano chiaramente come l'apprendimento non si esaurisce soltanto nello sviluppo di competenze specifiche, ma ne considera anche altre che il soggetto utilizza, adotta e modifica nei diversi momenti e situazioni di interazione sociale (Pignalberi, 2017, p. 419)

Un esempio di transizione occupazionale di chi da libero professionista, dopo un percorso di *TFA sostegno* accede all'insegnamento, può certamente chiarire con precisione quanto sia delicata tale fase e anche quanto la *formazione* sia, in tal caso, croce e delizia di questo nuovo percorso lavorativo.

Le competenze acquisite in quello che è un percorso formativo specifico e professionalizzante destinato alla preparazione dei docenti di sostegno nelle scuole di ogni ordine e grado, risultano, nella pratica quotidiana, una volta in classe, talvolta non sufficienti, in considerazione del fatto che ampio e variegato è lo spettro d'azione di questa nuova professione. I percorsi di TFA oggi prevedono:

- *Formazione teorica*: moduli accademici su pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e metodologie didattiche per l'inclusione;
- *Tirocinio diretto e indiretto*: esperienza pratica nelle classi con alunni con disabilità, accompagnata da momenti di riflessione e supervisione;
- *Laboratori didattici*: attività mirate a sviluppare competenze specifiche per affrontare le diverse tipologie di disabilità;

Nonostante ciò, troppo spesso, nei precorsi di istruzione secondaria maggiormente, i neo-docenti di sostegno si ritrovano a lavorare con alunni dal profilo complesso e a secco di specifici (ecco l'aggettivo identico a quello posto per *formazione*) strumenti per agire. Un lavoro che richiede competenze avanzate (non minori di quelle di un qualsiasi altro professionista) sul fronte della relazione educativa, della pratica didattica, delle strategie e metodologie da utilizzare.

Non è semplice passare dal ruolo di architetto a quello di docente di matematica; considerevolmente complicato è transitare al ruolo non di semplice docente ma di docente di sostegno.

Le transizioni lavorative rappresentano un tema centrale nel dibattito pedagogico contemporaneo, in risposta alla crescente complessità e instabilità del mondo del lavoro, influenzato dalla globalizzazione, dalla digitalizzazione e dalle trasformazioni organizzative. Infatti, il lavoro, oltre ad essere un'attività produttiva, rappresenta un potente vettore di significazione esistenziale e sociale. La pedagogia del lavoro, tra le altre istanze, si pone l'obiettivo di fornire *strumenti formativi* che *sostengano* le persone nelle *transizioni professionali*, attraverso percorsi specifici e di progettazione e orientamento permanente. Tale approccio, basato sul concetto di *Career Management Skills*, mira a sviluppare competenze necessarie per affrontare i cambiamenti e adattarsi ai nuovi contesti professionali, promuovendo una progettualità consapevole. Ogni transizione implica una ridefinizione culturale e progettuale, che va supportata da resilienza e capacità di affrontare l'incertezza (Balzano, 2023a), affinché si accompagni la persona nel processo di riprogettazione della propria vita professionale (Balzano, 2022).

Nel caso del docente di sostegno si tratta di un ruolo che, oltre il PEI, la progettazione, l'interfaccia con famiglia e servizi, chiede di *adattare e personalizzare fortemente materiali didattici e metodologie di insegnamento in ragione delle esigenze degli alunni*: un lavoro non facilitato da procedure e dinamiche standardizzate, ma animato da conoscenza profonda della materia, grande spirito di osservazione, creatività e forza interiore.

Tra le criticità rilevate dopo nove cicli di TFA una di queste è risultata essere la necessità, dopo la conclusione del percorso, di una formazione continua e di un aggiornamento costante per gli specializzati. Considerando che a margine della specializzazione praticamente tutti entrano in classe con incarichi annuali o assunzioni a tempo indeterminato, il tema dell'aggiornamento, che abbiamo qui definito come *formazione specifica*, diventa questione riguardante i docenti e non più gli specializzandi/specializzati.

Tanto per i docenti curricolari quanto per quelli specializzati per le attività di sostegno la *formazione specifica* deve partire dalle situazioni pratiche di lavoro, dalle esigenze rilevate all'interno delle scuole, dalla gestione spesso complicata, ad esempio, di

particolari tipologie di alunni disabili. Deve *aggiungere e non replicare*, deve attivare la curiosità e dar luogo a reali progetti/processi di ricerca per promuovere la figura del *docente ricercatore*, in un posto (quello del docente) che dovrebbe essere riservato alle migliori energie di questo Paese.

Professionalizzare la figura del docente (ulteriormente) significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente e più specifica, realmente autentica e non solo obbligatoria (Balzano, 2023b, p. 1193). È necessario, dunque, che le politiche scolastiche siano orientate a fornire una *reale possibilità* ai docenti di formarsi ulteriormente, agevolando e non ostacolando tale pratica, una volta in servizio (anche da precari).

Si tratta di una svolta non di poco conto, che rappresenterebbe un affiancamento importante in quella che nei fatti è la transizione lavorativa del momento, almeno secondo i dati. Nel 2022 (VII ciclo) il Ministero ha autorizzato complessivamente 25.874 posti per i corsi di specializzazione sul sostegno; nel 2023 (VIII ciclo) sono stati 28.986 i posti autorizzati. Nel 2024 (IX ciclo) sono saliti a 31.767. Tra i partecipanti al TFA per il Sostegno secondaria di secondo grado è stato stimato che oltre il 50% dei profili provenisse dalla libera professione (avvocati, ingegneri, architetti, ecc.). Persone con un'esigenza formativa importante, ma anche con la necessità di essere supportati e sostenuti, nel nuovo percorso lavorativo (e di vita).

La necessità non più rimandabile è costruire una 'chiara' cultura professionale in grado di restituire riconoscibilità sociale all'insegnante, che significa anche riflettere sui possibili modelli, criteri, indicatori e pratiche utili alla regolamentazione di un profilo strategico e complesso (Magnoler, Notti & Perla, 2017).

Un ultimo riferimento va a quanto previsto nell'anno di prova per i docenti, ossia il primo anno di immissione in ruolo. Un docente tutor affianca il docente neo immesso, impegnato in moltissime attività. Tra queste la formazione, sostanziata da formazione online (su piattaforma INDIRE), laboratori formativi obbligatori (almeno 12 ore), peer to peer (osservazione reciproca in classe con il tutor), bilancio di competenze iniziale e finale. Seppur ampliabili e rivedibili, una proposta interessante è, secondo chi scrive, quella di proporre queste attività, o almeno i laboratori formativi e il peer to peer, a tutti i *docenti precari con incarico annuale*. Sarebbe una prima e interessante forma di affiancamento funzionale a irrobustire l'agire lavorativo, oltre che ad accompagnare – e siamo al tema di questo lavoro – la persona nella sua transizione al nuovo ruolo lavorativo.

## CONCLUSIONI

I movimenti di approdo al mondo della scuola rappresentano una sfida complessa, che richiede una profonda riflessione pedagogica e organizzativa, oltre che politica (d'Aniello, 2015) se si considera, in linea di massima, che la scuola viene talvolta vista come un vero e proprio ammortizzatore sociale.

L'accesso di professionisti provenienti da percorsi di carriera non tradizionalmente legati all'insegnamento – come avvocati, ingegneri e architetti – evidenzia non solo un cambiamento strutturale nella figura del docente, ma anche l'urgenza di ripensare i percorsi di *formazione iniziale e continua*, ma soprattutto quelli *specifici*.

La figura del docente, e in particolare quella del docente di sostegno, richiede competenze avanzate, una preparazione pedagogica solida e una capacità di adattamento costante alle esigenze degli alunni e ai contesti educativi. Tuttavia, l'assenza di una progressione di carriera strutturata e la marginalità delle opportunità di crescita professionale rischiano anche di essere un ulteriore deterrente, in termini di motivazione, per la formazione ulteriore e più specializzata del corpo docente.

Diventa dunque imprescindibile costruire percorsi di *formazione specifica*, innanzitutto nel momento iniziale dell'accesso alla professione e che si estendano lungo l'intero arco della carriera docente. Tali percorsi devono essere basati su una reale analisi dei bisogni formativi, incentrati su situazioni pratiche di lavoro e finalizzati a stimolare la ricerca e l'innovazione didattica, seppure esistano ostacoli più o meno reali alla formazione. Ad esempio, l'indagine sulle competenze degli adulti (PIAAC) classifica gli ostacoli alla partecipazione formativa in sette categorie principali: mancanza di prerequisiti, vincoli di prezzo, mancanza di sostegno da parte del datore di lavoro, mancanza di tempo legato al lavoro, responsabilità familiari, tempo o luogo scomodo (Costa, 2023). Ma non è tutto. «L'atteggiamento verso l'apprendimento, noto anche come *Learning Attitude*, è un elemento cruciale per l'avanzamento professionale e personale. Tale atteggiamento non riguarda solo l'acquisizione di nuove competenze, ma anche l'apertura mentale a nuove idee, concetti e pratiche. L'attitudine all'apprendimento può influire sull'efficacia con cui un individuo acquisisce nuove competenze e applica tali competenze nel contesto lavorativo» (Ivi, p. 207).

È necessario valorizzare le competenze acquisite dai professionisti che affrontano la transizione verso l'insegnamento, sostenendoli con programmi di mentoring, aggiornamento continuo e un'efficace integrazione nel contesto scolastico.

Solo attraverso una visione sistemica, che coniughi la formazione iniziale, l'aggiornamento continuo e una chiara progressione di carriera, sarà possibile garantire una professionalità docente autentica, resiliente e orientata alla qualità educativa (Milani, 2021). Come sottolineato, «professionalizzare ulteriormente la figura del docente significa pragmaticamente porre l'accento su una preparazione che passa da una formazione differente e più specifica, realmente autentica e non solo obbligatoria» (Balzano, 2023b, p. 1193). Il tutto per la professionalizzazione di una delle più importanti figure lavorative del paese: il docente.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini G. (Ed.) (2018). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Balzano, G. (2022). Professionalizzare il lavoro e la carriera del docente. Appunti e riflessioni. *Professionalità studi*, 5(3-4), 128-139.
- Balzano, G. (2023a). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Balzano, G. (2023b). *Per umanizzare l'impresa-scuola: lavoratori, docenti, resilienti*. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A. & Vannini, I. (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, Lecce: Pensa Multimedia.



- Cegolon A. (2021). *Lavoro e pedagogia del lavoro. Origine, sviluppo, prospettive*. Milano: Studium.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Crescenza, G. (2022). The contribution of pedagogical knowledge in training the teaching profession. *Pedagogia oggi*, 20(1), 134-141.
- d'Aniello, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras Edizioni.
- Gaiaschi, C. (2022). *Doppio standard. Donne e carriere scientifiche nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz B. (2016). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career?. *Teachers and Teaching*, 22(4), pp. 461-484.
- Loiodice, I. & Dato, D. (2018). Il docente-tutor universitario per la terza missione tra tirocinio e alternanza. *Studium Educationis*, 19(1), 91-101.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- Magnoler, P., Notti, A.M. & Perla, L. (2017) (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani, L. (2021). Emergenza educativa e "corpo" docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), 35-41.
- Morandi, M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholè.
- Pignalberi, C. (2017). *Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro*. In Alessandrini, G. (Ed.). *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Postestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.