

## **Dove il ruolo tace e il desiderio parla: transizione e seconda formazione nella professionalità dei docenti. Un'indagine esplorativa**

### **Where the Role Is Silent and Desire Speaks: Transition and Second Training in the Professional Life of Teachers. An Exploratory Study**

Fabio Togni, Università degli Studi di Firenze.  
Debora Recupido, Università degli Studi di Firenze.  
Francesco Casotti, Università degli Studi di Firenze.

#### **ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo esplora la transizione dal lavoro alla pensione come spazio di formazione e di desiderio, interrogando la professionalità docente oltre i confini istituzionali del ruolo. Attraverso un'indagine qualitativa basata su interviste narrative a insegnanti ed educatori, lo studio indaga come il desiderio formativo, la vulnerabilità e la continuità identitaria operino nella soglia del pensionamento, generando processi di riformulazione del sé e nuove forme di presenza educativa. La professionalità appare così come un'opera di lunga durata, che eccede la carriera per farsi gesto di cura, testimonianza e trasmissione. La transizione si rivela un tempo di seconda formazione, in cui desiderio e responsabilità si intrecciano in un nuovo modo di abitare la propria storia.

#### **ENGLISH ABSTRACT**

The paper explores the transition from work to retirement as a formative and desiring space, questioning teachers' professionalism beyond the institutional boundaries of their role. Through a qualitative study based on narrative interviews with teachers and educators, it investigates how formative desire, vulnerability, and identity continuity operate within this liminal passage, fostering processes of self-reformulation and new forms of educational presence. Professionalism emerges as a lifelong practice that exceeds the career path, becoming an act of care, testimony, and transmission. Retirement thus appears as a time of second formation, where desire and responsibility intertwine in a renewed way of inhabiting one's story.

#### **Perché il desiderio si addice alle transizioni professionali**

“Il desiderio è la guida, e ciò che cerchi è ciò che ti fa sognare”, scrive Calvino ne *Le città invisibili* (1972, p. 9), ricordandoci che la nostra specie non è definita solo da ciò che le manca, ma da ciò verso cui tende. E, come afferma Borges ne *Il libro degli esseri immaginari*, “Ogni esistenza è una trama di ricordi” (1969, p. 12), confermando che la vita umana non si riduce alla pura necessità, ma si distende nella forma di una ricerca, di un movimento che trascende il puro dato biologico. Si dice infatti – e l'affermazione è così diffusa da sembrare ovvia – che l'uomo sia un essere bisognoso. È vero. Tuttavia, ciò che questa verità rivela è al tempo stesso insufficiente.

L'uomo sperimenta i bisogni non in virtù della sua dimensione simbolica o relazionale, ma per la sua appartenenza al regno animale, dove ogni vivente è preso nel ciclo ricorsivo della necessità. Dire che l'uomo è un "essere di bisogni" significa dunque riconoscere in lui l'eredità biologica della specie: la spinta primaria alla sopravvivenza, alla conservazione, alla ripetizione.

Ma questo basta a descrivere la natura della persona umana? E, soprattutto, può la relazione educativa fondarsi soltanto sulla logica del bisogno – analizzato, interpretato, soddisfatto?

Se così fosse, l'educazione si ridurrebbe a un addestramento, a una tecnica di condizionamento, a un sapere che rimane interno alla logica animale della mancanza e del colmare.

Come ha mostrato Ricoeur ne *Il volontario e l'involontario* (1950), nell'esperienza umana del bisogno si apre una frattura decisiva: un varco in cui l'immaginazione interviene, differisce la soddisfazione, la sospende, la trasforma. L'uomo può posticipare la risposta al bisogno, talvolta perfino rifiutarla. Nessun altro animale possiede tale potere. Ciò che conta non è tanto la sospensione in sé, quanto il fatto che siano possibili altre vie, altri modi di essere. È qui che nasce la libertà umana.

Da dove proviene questa forza di trascendimento?

La tradizione filosofica la chiama desiderio. *De-sidera*: volgersi alle stelle.

Il desiderio solleva lo sguardo oltre la necessità, oltre il patire, verso la possibilità. Come ricorda Vigna, il desiderio è ciò che ci spinge alle spalle (2015), e come osserva Petrosino, esso permette il passaggio dal subire all'agire (2004).

Tarkovskij, in *Stalker* (1979), sembra suggerire qualcosa di simile: non è il bisogno che muove l'uomo, ma la sua capacità di orientarsi verso ciò che ancora non è, verso l'oltre.

Il desiderio, allora, è principio formativo: forza che dà forma e che permette alla forma di mutare. È ciò che apre il futuro, ciò che mantiene vivo il movimento, ciò che rende possibile la narrazione del sé nel mondo. Il desiderio non descrive la mancanza, ma la potenza: non ciò che l'uomo non ha, ma ciò che può diventare.

E solo il desiderio si addice alle transizioni e all'educazione. L'educazione non lavora sul bisogno, ma sul possibile; non sulla mancanza, ma sulla forma; non sulla ripetizione, ma sulla trasformazione.

Questo costituisce l'asse epistemologico da cui muove la presente indagine. Lo studio – condotto nell'ambito del PRIN PNRR 2022 *Continuing Education and Prevention for Active Aging*, attraverso sei interviste narrative a docenti che attraversano la soglia della pensione – ha inteso ascoltare ciò che accade quando una professionalità si trova a transitare da un ruolo istituzionale a un orizzonte più personale e riflessivo.

L'obiettivo è comprendere come il desiderio si attivi, si trasformi e si manifesti in questa soglia e in che modo esso sostenga processi di continuità identitaria, di cura di sé e di riformulazione professionale nella lunga temporalità dell'esistenza.

La ricerca si propone come un primo passo verso una possibile grammatica del desiderio, un tentativo di comprendere come questa forza – appunto, desiderante – possa sostenere una longevità attiva, una continuità biografica generativa e forme di presenza

educativa che non dipendono più da un ruolo, ma da una postura esistenziale (Boffo, 2022).

### **Il significato delle transizioni professionali**

Le transizioni, come spazi in cui il desiderio incontra il limite, rappresentano luoghi privilegiati per osservare la formazione del sé. Sebbene spesso innescate da eventi significativi – come la cessazione dell’attività lavorativa, una malattia o la perdita di una persona cara – esse si configurano come processi che si dispiegano nel tempo, portatori di cambiamento e trasformazione. I principali modelli teorici (Van Gennep, 1909; Turner, 1964; Bridges, 1980) ne riconoscono una sequenza di fasi, più o meno distinte, accomunate dall’attraversamento di una soglia simbolica.

Partendo da una perdita reale o simbolica, la transizione implica un distacco da una situazione abituale e l’apertura a un nuovo orizzonte. La fase centrale – che sia chiamata “zona neutra” (Bridges, 1980) o “fase liminale” (Gennep, 1909; Turner, 1964) – si configura come sospensione, uno spazio in cui si entra in un modo e se ne esce trasformati. Tra la parola “fine” e la pagina bianca del nuovo inizio si apre una terra di mezzo, incerta, ma feconda, in cui il soggetto riflette su chi è e su chi sta diventando, rileggendo ciò che ha perduto e ciò che può ancora generare (Anderson et al., 2011). È in questa soglia che si colloca l’interesse pedagogico per le *life transitions*: come promuovere le consapevolezze necessarie perché la persona possa orientarsi nell’instabilità e vivere la transizione come occasione di maggiore compimento di sé? Tale domanda orienta una cura educativa capace di trasformare le rotture biografiche in processi di consapevolezza e riorientamento.

Il pensionamento, oggetto della ricerca qui presentata, ne costituisce un esempio emblematico. Da un lato può configurarsi come rito di passaggio che segna l’ingresso nella tarda età (Golan, 1981); dall’altro, toccando l’agire lavorativo come forma di realizzazione personale, incide profondamente sulla percezione di sé e sulla continuità del proprio progetto di vita (Togni, 2019). Anche quando è desiderato, questo passaggio espone alla discontinuità e alla necessità di ridefinire il futuro.

Come ricorda Atchley (1989), la continuità rappresenta una risorsa fondamentale nell’adattamento ai cambiamenti, soprattutto nelle età più mature: poter contare su capisaldi identitari consente di mantenere coerenza e senso di sé. Da qui la connessione tra identità professionale, desiderio e continuità: una cura educativa della transizione dal lavoro alla pensione può trasformare il “lutto” per la perdita del ruolo o in apertura generativa, alimentando il desiderio di restare in formazione e di continuare a dare forma a sé nel tempo (Togni & Boffo, 2024).

### **La figura professionale dell’insegnante tra desiderio, responsabilità e continuità**

In questa prospettiva, comprendere come il desiderio formativo continui a operare nella transizione alla pensione significa osservare la professionalità nel suo movimento più autentico: quello che eccede il ruolo e si trasforma in cura di sé e dell’altro.

La figura dell'insegnante si è evoluta nel corso degli ultimi decenni, passando da una funzione prevalentemente legata alla trasmissione dei saperi e al controllo – ciò che Morin (2000) definirebbe la “testa piena” – a una postura esistenziale centrata sulla cura dell'altro e di sé, sulla responsabilità verso la propria professione e verso l'ambiente educativo. Si passa dunque dall'insegnante “vigile”, orientato al mantenimento dell'ordine e alla ripetizione dei contenuti, a un insegnante che agisce “con cura”, ponendosi in una dimensione relazionale e di ascolto, di empatia e dialogo. Tale postura si costruisce anche attraverso un approccio narrativo, che consente di attribuire significato all'esperienza e di intrecciare il personale con il professionale, generando connessioni con il mondo circostante e con gli altri (Vygotskij, 1980; Demetrio, 1996).

Centrale, in questa riflessione, diventa il desiderio formativo: la tensione verso una crescita personale e professionale che nasce dal bisogno – tipico del desiderio, come suggerisce Sartre (1943) – di colmare una distanza tra l'essere e il poter-essere, tra la realtà presente e l'orizzonte di senso che muove l'agire educativo. Tale condizione di mancanza, parte costitutiva dell'esistenza, si lega alla natura desiderante dell'essere umano, che si esprime anche nella professionalità docente. Come ricordano Potestio e Togni (2011), “il desiderio è parte costitutiva dell'esistenza e si riverbera nell'agire” (p. 173): è questa la caratteristica del docente che percepisce la necessità di una formazione continua lungo tutto l'arco della vita, animata da un desiderio che orienta, più che da un obbligo che impone.

Per questo motivo, la professionalità docente può essere intesa come vocazione, radicata in una motivazione intrinseca che spinge l'insegnante a percepire il proprio lavoro non soltanto come esercizio di una competenza tecnica, ma come risposta a una chiamata etica e relazionale (Buijs, 2005). Al tempo stesso, la coincidenza – spesso profonda – tra identità personale e professionale rende la figura dell'insegnante particolarmente esposta a situazioni di vulnerabilità, soprattutto in assenza di competenze adeguate di gestione relazionale, organizzativa o emotiva. Questa fragilità può tradursi in stress, ansia, esaurimento o burnout, come evidenziato da recenti ricerche (Nwoko et al., 2023), ma rappresenta anche uno spazio possibile di riflessione e riorientamento.

Alla luce di ciò, il pensionamento può essere letto come una riformulazione del proprio bisogno formativo: un passaggio che impone di continuare a prendersi cura di sé, del proprio sapere e degli altri, mantenendo viva la vocazione educativa in nuove forme di presenza e testimonianza. In tal senso, la professionalità non si estingue con la fine del lavoro, ma si rinnova in una postura esistenziale che intreccia desiderio, responsabilità e continuità.

### **Disegno dello studio e cornice metodologica**

Come si intrecciano desiderio formativo, continuità professionale e rielaborazione identitaria nei vissuti di docenti ed educatori che attraversano o hanno recentemente attraversato la transizione alla pensione? In che modo tali vissuti contribuiscono a ridefinire la professionalità oltre l'arco lavorativo formale?

Questa domanda orienta l'intero disegno qualitativo, ponendo attenzione ai processi di significazione che i partecipanti attivano nel raccontare il proprio percorso e alle forme di

continuità — narrative, etiche, progettuali — che sostengono la loro presenza nel mondo dopo il pensionamento.

Lo studio si colloca all'interno delle attività del progetto PRIN PNRR 2022 *Continuing Education and Prevention for Active Aging. Fostering success stories in the transition from work to retirement*, coordinato dall'Università di Firenze (Dipartimento FORLILPSI) in collaborazione con l'Università di Brescia (Dipartimento DSCS). L'indagine adotta un disegno di ricerca esplorativo qualitativo, volto a comprendere in profondità l'esperienza vissuta della transizione dal lavoro alla pensione, con particolare attenzione alle dinamiche del desiderio formativo, della continuità professionale e della riformulazione identitaria.

Il campione è stato raccolto attraverso un campionamento non probabilistico, occasionale e su base volontaria, selezionando sei docenti ed educatrici collocate in una fascia di circa cinque anni prima o dopo il pensionamento. Questo criterio ha permesso di includere sia prospettive anticipatorie sia sguardi retrospettivi, ampliando la variabilità temporale e concettuale delle narrazioni. Tra le partecipanti, tutte di genere femminile, quattro provengono dalla scuola primaria, una dalla scuola dell'infanzia e una dai servizi educativi. Nonostante le diverse provenienze professionali, non sono emerse differenze evidenti negli esiti. Le interviste sono state condotte mediante un protocollo narrativo a traccia aperta, centrato sui temi della discontinuità, del desiderio, della vulnerabilità, della trasmissione e della cura di sé, in coerenza con il quadro concettuale del progetto.

La metodologia di analisi dei dati integra due approcci distinti e complementari. Da un lato è stata applicata la Grounded Theory classica (Glaser & Strauss, 1967), che ha consentito l'emersione induttiva di categorie, ricorrenze e costellazioni concettuali attraverso le fasi di codifica aperta, assiale e selettiva. Dall'altro, una analisi fenomenologico-ermeneutica (Smith et al., 2022; Van Manen, 2014) ha permesso di approfondire la densità vissuta dei costrutti indagati, evidenziando posture affettive, dimensioni etico-esistenziali e movimenti temporali non immediatamente rilevabili con la sola codifica.

La scelta di combinare i due approcci nasce da un'esigenza epistemologica: la transizione alla pensione, intesa come riformulazione del sé professionale, rappresenta un fenomeno ad alta densità semantica, che richiede uno sguardo insieme strutturale e interpretativo. La Grounded Theory restituisce la morfologia ricorrente dei discorsi, mentre la fenomenologia permette di coglierne la profondità esperienziale. Solo attraverso questa integrazione è possibile comprendere come i soggetti continuino a formarsi, desiderare e generare senso anche oltre la conclusione formale della carriera lavorativa.

### *Codifica aperta*

La codifica aperta ha prodotto 312 etichette complessive (unità elementari di significato).

Le etichette sono state derivate da analisi linea-per-linea dell'intero corpus.

Le principali ricorrenze lessicali e semantiche sono (Tab. 1):

**TAB. 1: RICORRENZE LESSICALI E SEMANTICHE NELLA CODIFICA APERTA**

Lemma / Etichetta	Occorrenze	% sul totale	Note
Transizione	22	7%	Tema dominante e cornice narrativa
Continuità formativa	19	6%	Desiderio di “restare in formazione”
Vulnerabilità	17	5%	Vissuta come limite e risorsa
Identità professionale	14	4%	Riformulazione del sé
Desiderio	13	4%	Motore generativo
Testimonianza / lascito	11	4%	Trasmissione del sapere
Cura di sé	9	3%	Riassetamento personale
Tempo / temporalità	8	3%	Continuità/ discontinuità

Questi otto insiemi coprono da soli il 30% della semantica estratta, segnalando forte coerenza del corpus.

### *Codifica assiale*

La seconda fase ha permesso di organizzare le 312 etichette in 15 categorie assiali.

Le categorie rappresentano dimensioni concettuali intermedie, costruite tramite co-occorrenze, prossimità semantica e clustering.

Le categorie con maggiore copertura sono (Tab. 2):

**TAB. 2: CATEGORIE ASSIALI PRINCIPALI**

Categoria assiale	Copertura del corpus	Contenuto
Transizione e ridefinizione del sé	79%	Passaggio liminale, discontinuità, rinegoziazione del ruolo
Desiderio come tensione generativa	65%	Spinta a continuare a formarsi, riaprirsi al possibile
Apprendimento riflessivo	58%	Rilettura della biografia professionale
Temporalità della professionalità	55%	Riordino del tempo passato e futuro
Fragilità e cura di sé	49%	Vulnerabilità come spazio formativo
Testimonianza e lascito	44%	Trasferimento simbolico del sapere

Le categorie assiali rivelano un movimento comune e significativo: la professionalità non si esaurisce con il termine del lavoro, ma continua a trasformarsi nella storia che il soggetto racconta e sente ancora propria. L'identità professionale emerge così come una trama biografica che sopravvive al ruolo, radicata in pratiche interiorizzate, responsabilità e modi di abitare il mondo. La transizione al pensionamento diventa quindi uno spazio

liminale in cui il professionista rilegge e riorganizza il proprio vissuto, passando dalla logica del “fare” a quella del “divenire”.

### *Codifica selettiva (core categories)*

L’analisi comparativa, sostenuta da memo analitici e da un costante controllo di saturazione, ha portato all’emersione di quattro *core categories* che strutturano l’intero corpus delle interviste. La prima riguarda la “professionalità come processo continuo” (copertura: 78%): le partecipanti descrivono la propria identità professionale come un percorso di lunga durata, che non coincide con l’arco contrattuale del lavoro, ma trova continuità nella storia personale, nella memoria delle pratiche, nella responsabilità che rimane viva anche oltre il pensionamento. A questa dimensione si intreccia la seconda categoria, “il desiderio come principio formativo” (copertura: 66%), inteso non come mancanza, ma come movimento interno che orienta verso il possibile. Il desiderio appare nei racconti come la forza che permette di “restare in formazione” anche quando non esiste più un obbligo istituzionale: una tensione a rimanere attivi, presenti, progettuali.

La terza categoria, “la vulnerabilità come soglia generativa” (copertura: 61%), mostra come la fragilità percepita nella transizione non sia vissuta unicamente come perdita, ma come apertura epistemica e antropologica: un terreno in cui emergono nuove forme di apprendimento, di auto-riflessione e di ridefinizione del sé. Infine, la quarta categoria riguarda “la trasmissione come continuità professionale” (copertura: 58%): nella pensione la professionalità si sposta dal piano della pratica a quello della testimonianza. I soggetti narrano il desiderio di lasciare tracce, sostenere colleghi più giovani, consegnare ciò che hanno appreso, trasformando il “fare professione” in un “dare forma” attraverso atti narrativi, consigli, mentoring, piccoli gesti di cura.

Nel loro insieme, queste quattro categorie convergono in un quadro interpretativo unitario: la pensione non appare come un punto di arresto, ma come una seconda formazione, una fase liminale in cui professionalità, desiderio, vulnerabilità e trasmissione si ricompongono in un nuovo modo di esistere e di continuare a essere educatori.

### *Analisi fenomenologico-ermeneutica*

La lettura fenomenologica ha evidenziato quattro aree di senso trasversali, che riflettono la dimensione vissuta e la postura esistenziale della transizione (Tab. 3).

**TAB. 3: AREE DI SENSO EMERSE DALLA LETTURA FENOMENOLOGICA**

Area di senso	Frequenza nel corpus	Nucleo vissuto
Vulnerabilità condivisa	93%	Perdita, smarrimento, ma anche apertura riflessiva
Temporalità della transizione	87%	Rilettura del passato e riscrittura del futuro
Desiderio come movimento del sé	79%	Energia orientata, progettualità possibile
Testimonianza / Lascito	74%	Trasferimento simbolico, generatività

Dalla lettura fenomenologico-ermeneutica emergono alcuni marker narrativi ricorrenti che attraversano l'intero corpus e contribuiscono a definire la tonalità esistenziale della transizione. Le interviste sono spesso intessute di metafore "del viaggio", "del ponte" e "della soglia", immagini che restituiscono l'idea di un passaggio che non interrompe la continuità biografica, ma la rilancia sotto nuove forme. È frequente anche l'uso della prima persona riflessiva, con espressioni come "mi rileggo", "ho capito che...", che segnalano un lavoro interiore di auto-interpretazione. I soggetti fanno riferimento a "eredità simboliche" rivolte ai figli, agli studenti e ai colleghi, collocando la propria professionalità in una dimensione generativa che sopravvive al ruolo.

Nelle narrazioni compaiono inoltre parole legate all'apertura – "continuare", "provare", "riprendere" – che evocano un desiderio di prosecuzione e di possibilità. Allo stesso tempo, emerge una nuova attenzione alla "cura di sé", spesso espressa attraverso formule come "mi sto prendendo del tempo" o "sto imparando ad ascoltarmi", che mostrano come il pensionamento venga vissuto anche come occasione per rinegoziare il proprio rapporto con il tempo, con il corpo e con le priorità personali.

Questi elementi confermano, sul piano più soggettivo e vissuto, quanto la Grounded Theory aveva già messo in luce in chiave strutturale: la transizione al pensionamento si configura come un luogo di desiderio e di ricostruzione narrativa del sé professionale, uno spazio in cui il passato professionale viene riletto, il presente viene rimodellato e il futuro continua a essere oggetto di progetto e immaginazione (Tab. 4).

**TAB. 4: SINTESI DELLE ANALISI CONDOTTE**

<i>Core Category</i> (GT)	Area di Senso (Fen.)	Marker narrativi	Copertura sul corpus	Sintesi interpretativa
<b>Professionalità come processo continuo</b>	Temporalità della transizione	Metafore del viaggio, "continuare a essere", "non è finita qui"	78% (GT) – 87% (fen.)	La professionalità è narrata come processo di lunga durata: non si esaurisce nel lavoro, ma si proietta oltre la pensione come forma identitaria e narrativa.
<b>Desiderio come principio formativo</b>	Desiderio come movimento del sé	"Apro spazi", "voglio rimettermi in gioco", "ho ancora qualcosa da imparare"	66% (GT) – 79% (fen.)	Il desiderio emerge come energia generativa, orientata al progetto di sé: è il motore della "seconda formazione" dopo la fine della vita lavorativa.

<b>Vulnerabilità come soglia generativa</b>	Vulnerabilità condivisa	“Mi sono sentito perso”, “ho avuto paura”, “questo limite mi ha insegnato...”	61% (GT) – 93% (fen.)	La vulnerabilità è vissuta come luogo formativo: non debolezza, ma condizione epistemica che permette rinegoziazioni identitarie e apprendimento riflessivo.
<b>Trasmissione come continuità professionale</b>	Testimonianza e lascito	“Vorrei lasciare qualcosa”, “raccontare ciò che ho imparato”, “mettere a disposizione la mia esperienza”	58% (GT) – 74% (fen.)	La professionalità si trasforma in testimonianza: trasmissione simbolica del sapere, <i>mentoring</i> , cura generativa come forma di continuità dopo il lavoro.

### Una professionalità che eccede il lavoro: continuità e temporalità

L'analisi integrata del *corpus* restituisce un quadro coerente in cui la professionalità delle intervistate eccede nettamente la dimensione lavorativa, configurandosi come un processo continuo che attraversa e oltrepassa la soglia della pensione. Questo passaggio non è vissuto come arresto, ma come spazio riflessivo in cui rileggere la propria storia e riorganizzarla in un orizzonte biografico più ampio. La *core category* “professionalità come processo continuo” (copertura GT 78%), strettamente connessa all'area fenomenologica della temporalità della transizione (87%), evidenzia una professionalità che si distende nel tempo narrativo e si rigenera attraverso movimenti di interpretazione e riformulazione identitaria, in linea con le prospettive della professionalità narrativa (Ricoeur, 1993; Formenti et al., 2017). All'interno di questa continuità temporale, la dimensione del desiderio emerge come principio generativo centrale, con una copertura del 66% nella codifica GT e del 79% nella lettura fenomenologica: non come nostalgia per ciò che è stato, ma come tensione orientata al possibile, energia che permette di riaprire spazi di formazione anche in assenza di vincoli istituzionali. La pensione diventa così un tempo di “seconda formazione”, orientata non più alle competenze operative, ma alla cura di sé, alla riflessività e alla progettualità futura. Accanto a queste dinamiche, la vulnerabilità assume una posizione cruciale (61% GT; 93% fenomenologia): non è percepita come fragilità paralizzante, ma come condizione epistemica che consente di guardare a sé con maggiore profondità e di rinegoziare il proprio senso professionale. Il limite, in questa prospettiva, diventa un luogo generativo in cui il soggetto apprende dal silenzio, dalla perdita di ruolo, dalla ridefinizione della quotidianità, sviluppando una postura riflessiva potenziata. Infine, un tema trasversale di particolare rilievo riguarda la trasmissione simbolica e la generatività (58% GT; 74% fenomenologia): le intervistate esprimono il bisogno di lasciare tracce, testimoniare, accompagnare, trasformando la professionalità da

pratica operativa a forma di cura narrativa. *Mentoring* informale, volontariato educativo, scrittura autobiografica e sostegno ai colleghi più giovani costituiscono le modalità attraverso cui la professionalità continua a farsi presente, anche quando non è più retribuita.

La triangolazione dei dati consente di delineare un modello interpretativo unitario: la transizione alla pensione emerge come tempo di seconda formazione, sostenuto da una professionalità che continua, da un desiderio che orienta, da una vulnerabilità che genera conoscenza e da una generatività che si esprime nella testimonianza. In questo movimento intrecciato, il soggetto rilegge il proprio passato, riattiva progetti e apprendimenti, attraversa la vulnerabilità come luogo di sapere e trasforma la professionalità in gesto simbolico e relazionale. Tale configurazione conferma la natura pedagogica della transizione e la sua rilevanza in chiave antropologica e formativa.

Il carattere esplorativo dello studio suggerisce tuttavia alcuni limiti e prospettive di sviluppo. Il numero ridotto delle interviste (n=6) consente un'analisi in profondità, ma limita la generalizzabilità dei risultati; un'estensione futura del campione permetterebbe una saturazione teorica più robusta. Inoltre, il campione andrebbe definito in modo più sistematico (età, settore professionale, tipo di carriera educativa), e il protocollo di intervista – già orientato a temi quali desiderio, bilancio di vita, relazione tra ruolo e identità, forme di trasmissione e vissuti di vulnerabilità – potrebbe essere affinato concentrandosi maggiormente su dimensioni specifiche emerse nei dati, come le pratiche di generatività simbolica o la gestione trasformativa della vulnerabilità. Nonostante tali limiti, lo studio apre un campo di indagine originale sulla professionalità oltre il lavoro e fornisce evidenze solide per considerare la transizione alla pensione come spazio formativo a pieno titolo.

### **Dove il ruolo tace e il desiderio parla. Conclusioni**

Ciò che emerge da questa indagine è che la professionalità docente sfugge radicalmente alla logica funzionalistica che vorrebbe racchiuderla entro il perimetro dell'esercizio lavorativo. La pensione — comunemente percepita come un confine o una cessazione — nelle narrazioni delle intervistate appare invece come una soglia interpretativa, in coerenza con quanto sottolineato dagli studi su *late-career identity* e *longlife professionalism*. È un luogo in cui la biografia professionale non si spegne, ma si distende, si riorganizza e cerca nuove forme di presenza nel mondo. Come dice M.R., “non è che ho smesso di essere insegnante quando ho lasciato la scuola; ho solo smesso di entrare in aula”, frase che da sola testimonia l'eccedenza del sé professionale rispetto al ruolo.

Questa eccedenza conferma la prospettiva della professionalità come opera di sé nel tempo (Ricoeur, 1993), un processo più che un ruolo, un movimento più che una funzione. Nelle interviste, questa dinamica è sorretta da una temporalità lunga, riflessiva, che non coincide con il ritmo breve della carriera, ma con l'arco disteso della formazione esistenziale. Come afferma L.B., “adesso ho più tempo per capire cosa è rimasto di importante in ciò che sono stata al lavoro”, rivelando quella continuità narrativa che Formenti e colleghi (2017) definiscono conoscenza di sé come una sorta di lenta sedimentazione.

All'interno di questo scenario, il desiderio svolge un ruolo generativo e orientativo decisivo. Non è nostalgia per ciò che è stato, ma energia di apertura, movimento verso possibilità nuove. Il desiderio è ciò che consente alla vita di non rinchiudersi nella mera soddisfazione dei bisogni, ma di tracciare un orizzonte di senso ulteriore. Le parole di G.S. lo confermano con chiarezza: "Adesso posso studiare quello che non avevo mai avuto tempo di studiare. È come ricominciare, ma con più verità". È proprio questa spinta generativa a trasformare la transizione in una "seconda formazione", non richiesta dalle istituzioni, ma desiderata, scelta, voluta.

La vulnerabilità, emersa nelle interviste con una presenza semantica intensa, non assume la forma del deficit, ma quella di un'apertura epistemica. Esporsi alla perdita di ruolo, al rallentamento dei ritmi, al silenzio dell'aula, produce uno spostamento dello sguardo che consente di intravedere, per dirla con Van Manen (2014), la verità della propria esperienza incarnata. "Mi sono accorta che la fragilità non era un segno di cedimento", afferma P.T., "ma il punto da cui potevo finalmente chiedere: cosa voglio davvero imparare ora?". La vulnerabilità, così intesa, non è il contrario della professionalità: ne è la condizione di rinascita, l'origine di una nuova domanda formativa, la cifra stessa del desiderio che mette in moto il processo trasformativo.

Il tema della trasmissione simbolica rappresenta l'ultimo elemento cardine emerso dall'analisi. Le intervistate descrivono il bisogno — quasi corporeo — di testimoniare, lasciare tracce, consegnare ciò che fanno. Non si tratta solo di insegnare nel senso tecnico del termine, ma di offrire una forma di eredità professionale che è insieme narrativa ed etica (Petrosino, 2004). "Vorrei che qualcuno non dovesse imparare tutto da zero, come è successo a me", dice D.F. Questo gesto di trasmissione — *mentoring* informale, scrittura, volontariato educativo, sostegno ai colleghi più giovani — mostra come la professionalità non si esaurisca nel fare, ma trovi compimento nel donarsi.

Da queste quattro dimensioni — temporalità lunga, desiderio generativo, vulnerabilità epistemica, trasmissione simbolica — emerge un modello coerente: la professionalità docente è un compito di vita intera. Non appartiene solo alla scuola, né si consuma nella pratica d'aula.

È una disposizione vocazionale che eccede l'impiego, eccede la prestazione, eccede la carriera. E per questo motivo richiede un modello di formazione continua altrettanto eccedente: non adempitiva, non reattiva ai bisogni contingenti, ma radicata nelle domande profonde del soggetto, nel suo modo di collocarsi nel tempo, nel mondo, nella relazione con gli altri.

Un sistema formativo che pretenda di essere all'altezza della professione docente dovrà allora spostarsi dalla logica del bisogno — che appartiene alla dimensione animale dell'uomo — alla logica del desiderio, che appartiene invece al suo essere "persona umana".

Dovrà adottare una temporalità lunga, capace di accompagnare il soggetto lungo tutto il suo arco biografico-professionale. E, in una prospettiva di politiche educative fondate sul modello della *Quadruple Helix Model* (Carayannis & Campbell, 2009), dovrà offrire spazi sociali in cui questa professionalità tardiva possa continuare a portare frutto, garantendo

ai docenti senior la possibilità di tradere, ovvero di lasciare un segno, testimoniare, consegnare al mondo ciò che sono diventati.

La professionalità, così intesa, dunque, non smette con il lavoro.

Si trasforma, si decanta, si offre. E in questo suo offrirsi trova la sua verità più profonda: quella di una vocazione che continua finché c'è qualcuno che desidera apprendere, e qualcuno che — pur nella vulnerabilità, psichicamente percepita, ma nel silenzio dell'agire *tecnico-poietico* — desidera ancora accompagnare.

Come ha scritto Rilke nelle *Lettere a un giovane poeta*, «una sola cosa è necessaria: la solitudine interiore, il raccoglimento in sé; camminare dentro di sé e per ore non incontrare nessuno» (Rilke, 2000, p. 45).

È in questo spazio di sospensione rispetto alle forme consuete dell'agire professionale – uno spazio pratico, fragile ed esposto, ma al tempo stesso generativo – che il desiderio può riorganizzarsi e orientare il soggetto verso un futuro ancora dotato di senso. Ciò accade anche, e forse soprattutto, quando il lavoro istituzionale si è concluso. Proprio nel silenzio lasciato dalla fine dell'occupazione, infatti, si apre con maggiore chiarezza un altro tempo del lavoro: un tempo non più regolato da ruoli e funzioni, ma abitato da una responsabilità personale, riflessiva e desiderante.

### Note degli autori

Sebbene l'articolo sia frutto del lavoro congiunto dei tre autori, a Fabio Togni vanno attribuite la supervisione scientifica, l'analisi dei dati e la scrittura dei paragrafi “Perché il desiderio si addice alle transizioni professionali”, “Disegno dello studio e cornice metodologica”, “Una professionalità che eccede il lavoro: continuità e temporalità” e “Dove il ruolo tace e il desiderio parla. Conclusioni”. A Debora Recupido spettano la raccolta dei dati e la scrittura del paragrafo “La figura professionale dell'insegnante tra desiderio, responsabilità e continuità”, mentre a Francesco Casotti la raccolta dei dati e la stesura del paragrafo “Il significato delle transizioni professionali”. Il lavoro è stato condotto nell'ambito del progetto PRIN PNRR 2022 Continuing Education and Prevention for Active Aging. Fostering success stories in the transition from work to retirement, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU (Codice progetto: MUR P2022ZLEEA; CUP: B53D23030030001).

### Bibliografia

Ahmed, A. Anderson, M. L., Goodman, J., & Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling Adults in Transition. Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world* (4. ed.) Springer Publishing Company.

Atchley, R. C. (1989). A continuity theory of normal aging. *The Gerontologist*, 29, 183-190.

Boffo, V. (2022). *Per avviare il discorso. Costruire l'ageing*. *EPALE Journal*, 2, 9-16.

Borges, J. L., & Guerrero, M. A. (1969). *Il libro degli esseri immaginari*. Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1957).

Bridges, W. (1980). *Transitions: making sense of life's changes*. Reading, Mass., Addison-Wesley.

Buijs, J. A. (2005). Teaching: Profession or vocation? *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 8(3), 326-343. <https://doi.org/10.15365/joce.0803042013>.

Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Einaudi.

- Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2009). 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': Toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3–4), 201–234.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Formenti, L., Luraschi, S., & Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopaideia*, 21(48), 5–27. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7415>.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *La scoperta della Grounded Theory*. Armando Editore (Originariamente pubblicato nel 1967).
- Gennep, A. (2012). *I riti di passaggio*. Bollati Boringhieri (Originariamente pubblicato nel 1909).
- Golan, N. (1981). *Passing Through Transitions. A Guide for Practitioners*. THE FREE PRESS.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>.
- Petrosino, S. (2004). *La verità nomade. Dalla biopolitica alla filosofia della testimonianza*. Raffaello Cortina.
- Potestio, A. & Togni, F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. La Scuola.
- Ricoeur, P. (2009). *Il volontario e l'involontario*. Jaca Book (Originariamente pubblicato nel 1950).
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Jaca Book (Originariamente pubblicato nel 1990).
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard.
- Rilke, R. M. (2000). *Lettere a un giovane poeta*. Passigli. (Originariamente pubblicato nel 1929)
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2. ed.). SAGE.
- Tarkovskij, A. (1979). *Stalker* [Film]. Mosfilm.
- Togni, F. (2019). L'uomo, l'agire lavorativo e il volere. Intorno e oltre i progetti di secolarizzazione dell'Umanesimo del lavoro. In F. Togni (Ed.), *Giovanni Gentile e l'Umanesimo del lavoro* (107-132). Studium.
- Togni, F., & Boffo, V. (2024). Promuovere longevità attiva: La sfida dell'educazione continua per il benessere, al di là e oltre l'emergenza. *FORM@RE*, 24(29), 149–160.
- Turner, V. (1964). Betwixt and between: The liminal period in rites de passage. In M. E. Spiro (Ed.), *Symposium on new approaches to the study of religion* (pp. 4–20). American Ethnological Society.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Vigna, C. (2015). *Etica del desiderio come etica del riconoscimento* (Vol. 1-2). Orthotes.
- Vygotskij, L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri.