CARTOGRAFIE SOCIALI
Rivista di sociologia e scienze umane
Anno X, n. 19, 2025

Direzione scientifica
Lucio d'Alessandro e Antonello Petrillo

Direttore responsabile
Arturo Lando

Redazione
Elena Cennini, Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco

Staff di supporto alla Redazione
Giuseppina Della Sala, Federica Graziano, Luca Manunza, Andrea Postiglione

Staff di supporto alla Redazione per le attività di internazionalizzazione
Lucio Castracani, Laura Giovinazzi

Coordinamento redazionale
Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Comitato di redazione
Manuel Anselmi (Unitelma Sapienza), Marco Armiero (KTH Royal Institute of Technology, Stockholm),Tugba Basaran (Kent University), Davide Caselli (Università Milano-Bicocca), Valentina Castellini (Università di Toronto), Alberto De Nicola (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Nick Dines (Robert Schuman Centre – European University Institute), Stefania Ferraro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marcello Maneri (Università di Milano Bicocca), Alessandro Mazzola (University of Liège), Michelangelo Pascali (Università degli Studi Federico II – Napoli), Domenico Perrotta (Università di Bergamo),Valeria Piro (Università degli Studi di Milano), Ciro Pizzo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pietro Saitta (Università di Messina), Luigi Sica (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Anna Simone (Università Roma Tre)

Comitato scientifico
Maurizio Bergamaschi (Alma Mater Studiorum Università di Bologna), Emiliano Bevilacqua (Università del Salento), Fabienne Brion (Université Catholique de Louvain-la-Neuve), Sandro Busso (Università degli Studi di Torino), Alessandro Dal Lago (già professore presso Università di Genova), Davide De Sanctis (Università degli Studi Federico II – Napoli), Vincent Dubois (Université de Strasbourg), Didier Fassin (Institute for Advanced Study School of Social Science, Princeton), Domenico Fruncillo (Università degli Studi di Salerno), Fernando Gil Villa (Universidad de Salamanca), Akhil Gupta (University of California), Michalis Lianos (Université de Rouen), Marco Martiniello (University of Liège), Giulio Moini (Sapienza Università di Roma), Carlotta Mozzana (Università Milano-Bicocca), Laurent Mucchielli (CNRS – Centre national de la recherche scientifique), Fabio Quassoli (Università di Milano Bicocca), Salvatore Palidda (già professore presso Università di Genova), Michel Peraldi (CADIS – Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), Andrea Rea (Université libre de Bruxelles), Giuseppe Ricotta (Sapienza Università di Roma), Francesca Vianello (Università degli Studi di Padova)

"Cartografie sociali" is a peer reviewed journal

OLTRE L'ETÀ?

Metamorfosi
ed effetti sociali dell'invecchiamento

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 45,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Cartografie sociali è una rivista promossa da URiT, Unità di Ricerca sulle Topografie sociali.

Direzione e Redazione della rivista hanno sede
presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Via Suor Orsola 10 – 80132 Napoli (Italy)
www.unisob.na.it
cartografiesociali@unisob.na.it
cartografiesociali.rivista@gmail.com

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn (Print): 9791222328881
Isbn (Online): 9791222328874
Issn: 2499-7641

This is an open access journal distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY-4.0).

© 2025 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

Registrazione Tribunale di Napoli n. 37 del 5 luglio 2012

INDICE

Editoriale: Oltre l'età?
Il mutamento sociale in una società che invecchia
di Anna D'Ascenzio, Fabrizio Greco, Valentina Lamonica 7

MAPPE

Invecchiamento attivo e promozione del benessere
Una prospettiva critica
di Maurizio Bergamaschi 23

Invecchiamento della popolazione e mercato del lavoro
Nuovi scenari
di Giustina Orientale Caputo 45

Il pensionamento è una questione di legami
Reti familiari, aspettative e benessere nella transizione verso l'età anziana
di Donatella Bramanti, Sara Nanetti 65

Sfide generazionali nel mercato del lavoro italiano
Accesso, inclusione e dinamiche sociali nei contesti lavorativi
di Giorgia Panico, Giuseppe Venere 83

ROTTE

Telelavoro: opportunità o minaccia per i lavoratori senior?
Un'analisi teorica su insicurezza lavorativa ed equilibrio vita-lavoro
di Luisa Errichiello, Greta Falavigna 111

Invecchiare lavorando
Il caso dei lavoratori migranti senior in Italia
di Antonio Sanguinetti 127

Ricominciamo?
Come le donne over 50 imparano a insegnare
di Anna D'Ascenzio 145

Vulnerabilità e resoconti del caregiving
Posizionamento e micro-pratiche di cura sul campo
di Francesco Diodati 163

RILIEVI

"Ai miei tempi i te dava"
Artigiani e trasmissione del sapere tra generazioni
di Fabio Gasparini 181

Politiche sociali come spazi di capacitazione
L'abitare per anziani nella città di Torino
di Cristiana Di Pietro 193

WUNDERKAMMER

Invecchiamento di successo
di Robert J. Havighurst, traduzione di Isabella Maria Zoppi 209

Trasformazione del discorso sulla vecchiaia e costituzione di una "politica francese sulla vecchiaia" negli ultimi trent'anni.
Significato e ambiguità
di Anne-Marie Guillemard, traduzione di Antonella Emina 223

TRAVELOGUES

Invecchiamento e diritti sociali
Come i saperi sociali stanno ripensando il rapporto tra l'abitare anziano e la soggettività?
di Claudia Sabella 235

Anna D'ascenzio*

RICOMINCIAMO?
Come le donne over 50 imparano a insegnare

Abstract:
This contribution examines the professional trajectories of women over 50 who, following employment interruptions or prior job failures, undertake lifelong learning pathways – specifically the Tirocinio Formativo Attivo, as defined in the Italian context – in order to access the teaching profession. This phenomenon reflects a social transformation described by Robert Castel, wherein educational labor increasingly assumes the characteristics of care work. This form of labor is predominantly performed by a feminized workforce, which is often older and subject to precarious employment conditions. The study is situated within a contextual framework that considers the intersection of gender and age dynamics. Age emerges as a competitive disadvantage in environments where caregiving responsibilities remain unevenly distributed between schools and families, and where organizationally adverse school conditions persist. Nonetheless, many women respond to these structural barriers by adopting innovative strategies of territorial mobility, mobilizing personal resources, and reactivating prior competencies.

Keywords:
Teacher; Age inequality; Women, Educational work; Care economy

* Il contributo rappresenta uno dei risultati di ricerca del progetto finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU – Progetto "Age-It – Ageing well in an ageing society" (PE0000015), CUP B83C22004880006, PNRR – PE8 – Missione 4, C2, Investimento 1.3. I punti di vista e le opinioni espresse sono tuttavia solo quelli degli autori e non riflettono necessariamente quelli dell'Unione Europea o della Commissione Europea. Né l'Unione Europea né la Commissione Europea possono essere ritenute responsabili per essi.

1. *Signori, si cambia!*[2]

Nel 1975 ha inizio il lento declino dei *Trente Glorieuses*; a seguito di tale evento politico, i programmi di welfare mediterranei, elaborati a parziale imitazione del Piano Beveridge (1954), diventano oggetto di una complessa riscrittura economica e organizzativa. Il settore previdenziale, in particolare, è effetto di un raggrinzamento amministrativo e finanziario che modifica, in termini di durata e di importo, anche i programmi di tipo pensionistico.

Il processo sociale non si manifesta nello stesso momento in tutti gli Stati nazionali del Sud Europa, né produce ovunque gli stessi effetti pubblici. Nel caso italiano, la struttura di welfare è sottoposta, a seguito del passaggio da una visione di *government* a una di *governance*, a una diversa razionalità economica che determina una maggiore selettività degli utenti nell'accesso ai sistemi di cura, ma anche una maggiore enfasi discorsiva rispetto alle politiche di attivazione occupazionale.

Pur essendo caratterizzato da inefficienze gestionali, il precedente modello, innestato direttamente su una struttura fordista, incentrata sulla piena occupazione maschile e su un modello di cura familiare[3], risulterà rimpianto da molti lavoratori negli anni a venire. Non si esclude che tale rimpianto sia spia di una percezione relativa alla perdita di potere da parte del soggetto maschile, poiché a tale soggetto era attribuita una funzione professionalmente attiva[4], utile ad assicurare a sé e alla propria famiglia una solida copertura assicurativa e una retribuzione adeguata (Esping-Andersen 1995), mentre all'attrice femminile (prevalentemente pensata nel ruolo esclusivo

2 "Signori, si cambia!" prende spunto dal titolo di un libro di Beppe Severgnini "Signori, si cambia. In viaggio sui treni della vita", pubblicato nel 2016 dall'editore Rizzoli. Nel testo si riflette sul concetto di cambiamento attraverso la metafora del viaggio in treno, paragonando le rotaie alle tappe della vita e le stazioni ai momenti di transizione. In questo modo, l'autore si interroga su come la convivenza casuale sui convogli possa generare nuove forme di confidenza e libertà.

3 La promulgazione della legge n. 335 del 1995 (nota come Riforma Dini) da parte del legislatore ha permesso all'agente amministrativo di intervenire modificando la precedente struttura previdenziale e introducendo un sistema di calcolo contributivo "pro-rata" in sostituzione del calcolo retributivo. Nel 2012, la legge n. 335 è stata sostituita dalla legge n. 92 (nota anche come Legge Fornero), che prevede in termini temporali, un'ulteriore e aggravante forma di conteggio.

4 Si farà riferimento al concetto di status e di ruolo a partire dalla sistematizzazione di Luciano Gallino (1978a; 1978b) all'interno del Dizionario di Sociologia. I due concetti sono definiti a partire dall'idea parsoniana di azione di ruolo nel sistema sociale (Parsons 1965), fino alla costruzione di una relazione tra status e ruoli sviluppato da Merton (2000).

di moglie e madre) era invece richiesto un ruolo di cura che agisse a parziale integrazione del servizio pubblico.

L'attribuzione dei ruoli rispondeva a un principio politico attraverso il quale le classi dirigenti locali avevano conferito, rispetto allo spazio pubblico, una diversa funzione economica e simbolica all'attore maschile e all'attrice femminile. Tale scelta, scrive Gøsta Esping-Andersen (1995), era stata valutata dall'intero sistema politico come più produttiva, poiché più funzionale alla conservazione dell'ordine familiare[5].

Pertanto, il superamento del modello fordista ha comportato come effetto diretto un decremento del potere maschile rispetto al mercato del lavoro (Bourdieu 2014), avviando al contempo un processo di femminilizzazione. Tale processo ha incrementato la presenza delle donne nello spazio di lavoro, pur favorendo l'introduzione della flessibilità organizzativa in settori occupazionali stabili (Saraceno 1994).

I fatti politici, se pur brevemente descritti, rappresentano una metamorfosi del sociale (Castel 2019), i cui effetti diretti e indiretti non possono essere considerati una mera questione di calcolo economico. Risulta pur vero, rispetto a quanto ora affermato, che il singolo lavoratore ha avviato, a seguito della parabola salariale e fin quando ha potuto, un diverso schema di valutazione[6] rispetto ai tempi di impiego e alle possibili combinazioni contributive. L'attivazione valutativa poc'anzi descritta può configurarsi come una risposta individuale a un'imposizione collettiva relativa alla dilatazione dei tempi professionali e allo sviluppo di carriere sempre meno stabili.

2. *Il campo del lavoro femminilizzato*

Alla parabola del salariato di castelliana memoria risulta anche connesso un processo di femminilizzazione che, pur ostacolando la polarizzazione dei ruoli di genere[7], determina un complessivo indebolimento dei diritti

5 La questione non sarà ulteriormente discussa nel presente contributo; per un ulteriore approfondimento si rinvia a quanto già scritto da Chiara Saraceno (1994), Maurizio Ferrera (1996) e Manuela Naldini (2003).

6 Cfr. Bramanti *et al.* (2025), Bramanti e Nanetti (2025).

7 Una bibliografia ragionata, organizzata cronologicamente e tematicamente, può essere elaborata a partire dal prezioso lavoro curato dal Centro Documentazione Donna (2015). I materiali sono stati raccolti nell'ambito del progetto promosso dall'Unione Donne in Italia di Modena, con il supporto della Fondazione Cassa di Risparmio di Modena, nell'ambito della ricerca "Stereotipi di genere sul lavoro: dal riconoscimento all'azione".

sociali. Dagli anni Duemila in poi, i dati relativi alle condizioni di impiego in Italia confermano quanto scritto. Tra il 1995 e il 2003, sono stati creati oltre due milioni di nuovi posti di lavoro; di questi, scrivono Andrea Brandolini e Chiara Saraceno (2007), il 71% è occupato da donne[8], inserite in contesti di lavoro intellettualizzati e terziarizzati solo apparentemente più favorevoli al lavoro femminile.

La crescente domanda di capitale femminilizzato in settori economici *knowledge-intensive* ci induce a pensare che si tratti di spazi occupazionali in cui le principali funzioni produttive si concentrano nella realizzazione di attività concettuali, che quasi mai si trasformano in funzioni aziendali strategiche o di comando. Risultano sempre più femminilizzate le aree destinate allo sviluppo di competenze gestionali e operative, le cui mansioni sono caratterizzate dall'abilità di cura oltre che da una certa pratica relazionale. Abilità che da sempre, per effetto delle stereotipizzazioni di genere, sono ritualizzate attraverso la metafora dello spazio domestico.

Non sfugge a tale ritualizzazione l'occupazione femminile nel settore scolastico. Ancora nel 2024, le insegnanti donne rappresentano circa l'83% del corpo docente; nel primo ciclo (scuola dell'infanzia e scuola primaria) rappresentano quasi la totalità del personale. Secondo Antonio De Lillo (2010), la scarsa competitività maschile per questo tipo di occupazione è dovuta a retribuzioni troppo basse e poco adeguate rispetto all'impegno professionale richiesto. Come afferma lo studioso, da sempre gli uomini preferiscono orientarsi verso mercati professionali socialmente riconosciuti e più remunerativi.

Fino all'introduzione della Buona Scuola (Perrotta e Tuorto, 2017), queste compensazioni di tipo relazionale risultavano vantaggiose per molte docenti anche nella fase conclusiva della carriera, in quanto la possibilità di accedere anticipatamente al pensionamento attenuava la crescente difficoltà di conciliare l'attività lavorativa con la sfera familiare – criticità che, con l'avanzare dell'età, diviene per le donne particolarmente rilevante.

Antonio De Lillo (2010) scriveva che, fino all'ultima riforma previdenziale vi era sempre stata una ridotta presenza femminile nelle fasi

8 Il tasso di occupazione femminile resta comunque più basso rispetto alla media europea, riflettendo anche nella composizione numerica gli specifici squilibri territoriali. Si tenga conto del fatto che tra il 1995 e 2003, il tasso di occupazione femminile è cresciuto di 8,7 punti percentuali nelle aree del Nord-Est, di 8 punti nel Centro e di soli 3,7 punti nell'intero Mezzogiorno d'Italia. Va anche sottolineato che, nello stesso periodo di riferimento, la quota degli occupati a tempo parziale è aumentata del 2,7%, passando dal 22,2% al 24,9%, e che quasi il 39% del dato è rappresentato da lavoro femminile a tempo parziale. Cfr. Reyneri e Scherer (2008).

anagraficamente più avanzate della carriera scolastica. Il dato è riconducibile al fatto che le insegnanti, gravate da vincoli di cura strutturali, storicamente tendono ad abbandonare l'attività didattica non appena le condizioni contributive lo consentono. Quando la normativa permette loro l'uscita anticipata dal mercato del lavoro (Reyneri e Scherer, 2008), le insegnanti usufruiscono di tale possibilità in misura significativamente maggiore sia rispetto alle colleghe occupate in altri settori professionali sia rispetto ai colleghi maschi presenti nello stesso settore economico.

Quando questa *exit strategy* non è praticabile, si assiste all'attribuzione dello status di lavoratore anziano[9] anche nella vicenda occupazionale dell'insegnante, pur non essendogli assegnati specifici ruoli professionali.

Senza addentrarci in una discussione teorica relativa all'invecchiamento di successo, è possibile estendere il concetto di "invecchiamento attivo" al docente over 50 quando, oltre a soddisfare i principali indicatori di settore (Zaidi 2016), partecipa in modo continuativo alle attività del campo scolastico e non sospende l'azione formativa. Per effetto del suddetto paradigma, diviene "attivante" l'insegnante over 50 che, pur trovandosi in una fase avanzata della carriera, dimostra di voler sperimentare nuove pratiche educative, contribuendo alla costruzione di processi orientati al benessere collettivo dell'organizzazione scolastica.

Il diverso status, seppur acquisito in modo involontario, è avvertito dalla maggior parte di essi come un aggravio simbolico che comporta l'attivazione di nuove retoriche volte a rappresentare, anche nel campo scolastico, l'invecchiamento come un fatto sociale responsabilmente "regolabile" mediante l'adozione di stili di vita sempre più "attivi" e "attivanti". Si tratta di un sistema retorico che partecipa al governo delle condotte (Foucault 2015): da un lato, depotenzia l'azione di disimpegno rispetto al campo professionale (Henry, Cumming 1959); dall'altro, partecipa alla costruzione di diverso sapere rispetto alle questioni dell'invecchiamento.

9 La definizione di "lavoratore anziano" risulta problematica e culturalmente variabile. Non esiste un'età universalmente riconosciuta: in alcuni contesti si è considerati anziani già a 40 anni, in altri dopo i 65. Gli indici statistici, come quelli introdotti dall'*Equality Act* (2010), fissano soglie convenzionali (46 anni per l'indicatore dell'*Age Discrimination*), ma la percezione soggettiva e i contesti professionali influenzano fortemente lo status. In Italia, osservano Bordone e Rosina (2018), l'età avanzata è spesso interpretata come fase attiva e vitale come confermano i dati dell'indagine "Non mi ritiro" (Colombo 2015), gran parte degli over 65 non si considera affatto anziana.

L'azione discorsiva è sì orientata alla responsabilizzazione dello stile di vita individuale, utile a rallentare i processi di medicalizzazione (Giarelli 2014), ma non attiva al contempo una variazione dei tempi e degli spazi della didattica, né introduce nuove tappe di carriera[10]. Va anche detto che le transizioni di carriera intraprese nelle fasi avanzate della traiettoria professionale possono comportare rischi significativi, in particolare quando si fondano sull'impiego di tattiche formative, poiché non sempre risultano pienamente coerenti con gli interessi precedentemente maturati dall'attore sociale. In realtà l'azione formativa, oltre a costituire una possibile opportunità di riqualificazione professionale, rappresenta una forma di socializzazione anticipatoria rispetto a un nuovo spazio di lavoro, ma anche rispetto all'allungamento della vita lavorativa, per chi non può o non vuole abbandonare il campo occupazionale. Tali transizioni, infatti, implicano l'interiorizzazione di norme e aspettative di uno status mai sperimentato[11].

In presenza di una transizione professionale relativa a un'aspirante insegnante over 50, infatti, sarà necessario attivare un'azione di disimpegno che comporterà una ristrutturazione del campo, sia rispetto ai ruoli attribuiti dalla precedente professione sia nei confronti degli individui che occupano lo spazio professionale da abbandonare. Contemporaneamente, l'attrice avvierà l'apprendimento di nuove prescrizioni di ruo-

10 A.L., 52 anni, insegnante di ruolo e rappresentante RSU, ha dichiarato di percepirsi nella fase conclusiva della carriera e di voler abbandonare l'attività d'aula per dedicarsi all'approfondimento delle metodologie didattiche, magari frequentando un dottorato. Vorrebbe quindi lasciare la pratica dell'insegnamento per concentrarsi sull'approfondimento teorico, poiché l'incontro con gli studenti le risulta sempre più gravoso e, soprattutto, ritiene di poter essere molto più utile nella trasmissione di tali conoscenze ai colleghi più giovani.

11 Una lettura semplificata di tale passaggio in età avanzata costituisce tuttora una criticità metodologica rilevante (Leisink e Knies 2011), poiché il paradigma dell'invecchiamento di successo, pur incoraggiando l'assunzione di una postura attiva e proattiva (Capellari, Lucifora e Rosina, 2018), dice poco, in termini di analisi di caso, rispetto alle tensioni che il cambiamento professionale può generare nei diversi ambiti relazionali. Poco si dice in letteratura rispetto ai lavoratori over 50 che completano tale transazione mediante un'attività formativa (Lucifera, Treu 2020; Pirone 2010). Nella maggior parte dei casi, tale scelta si configura come una questione individuale, maturata in una condizione di isolamento rispetto alla cerchia professionale e alla famiglia, anche se meditata a seguito di interruzioni professionali o di insuccessi lavorativi. Le analisi disponibili presentano caratteristiche eminentemente quantitative, concentrandosi sulla sostenibilità del cambiamento in termini prevalentemente finanziari. Come osserva Francesco Marcaletti (2007), ciò ha prodotto una normazione esclusivamente di tipo economico sul prolungamento delle carriere lavorative.

lo. Tali imposizioni rappresentano la concreta socializzazione al ruolo, come scrive Helen Rose Ebaugh (1988), ossia l'interiorizzazione delle norme e delle aspettative che la donna immagina siano attribuite a un'insegnante. Poiché la socializzazione a un diverso ruolo comporta una diversa costruzione del sé, l'azione di disimpegno rispetto al precedente spazio serve ad articolare un discorso legittimo rispetto alle motivazioni e alle aspettative che hanno determinato l'aspirazione a una diversa carriera, ma anche ad agire a riduzione dei conflitti organizzativi presenti nel nuovo campo di lavoro.

Sebbene la letteratura abbia prodotto numerosi lavori sull'ingresso nei ruoli, trattando il processo di apprendimento come una fase della socializzazione professionale, ancora limitati risultano i contributi scientifici rispetto all'uscita da essi. Quest'aspetto risulta cruciale rispetto alla riflessione sulle forme di socializzazione in età adulta, così come risulta fondamentale nella comprensione dei processi di transizione professionale la nozione di "socializzazione anticipatoria"[12].

Questi discorsi potrebbero risultare utili anche per la riduzione di possibili conflitti organizzativi insiti nel campo scolastico. Nel contesto scolastico, potrebbero verificarsi conflitti derivanti da condizioni di inelasticità dell'offerta di lavoro stabile che complicano l'andamento delle carriere. Le stesso per effetto della femminilizzazione sono divenute sempre più lunghe e sempre meno lineari.

Alla luce della teoria relativa alla socializzazione anticipatoria degli aspiranti insegnanti over 50, si intende indagare l'azione di disimpegno e il processo di socializzazione al nuovo ruolo professionale. Ci si riferirà a donne over 50 che, non potendo sottrarsi all'allungamento dei tempi occupazionali, non possono o non vogliono intraprendere un'azione di disimpegno professionale. L'analisi dei dati si concentrerà sulla comprensione di questa forma di socializzazione, "narrata" come una "lucida tattica" rispetto a una possibile transizione professionale. La retorica non nasconde una visione fortemente strumentale dello strumento

12 Come già scritto da Merton e Rossi (1950), la socializzazione anticipatoria partecipa all'acquisizione di valori e pratiche proprie di status o gruppi del nuovo campo della professione. Questo tipo di socializzazione consente di interiorizzare competenze, codici e aspettative del nuovo spazio occupazionale prima ancora di accedervi, svolgendo la duplice funzione di rafforzamento delle motivazioni individuali e di facilitazione dell'inserimento, semplificando al tempo stesso l'adattamento, una volta acquisito il nuovo ruolo al campo di riferimento. Identificandosi con il gruppo professionale cui aspira, l'insegnante in formazione inizia a conformarsi agli orientamenti e alle aspettative normative del gruppo scolastico, ancor prima di assumere formalmente i diritti e i doveri connessi al nuovo status.

formativo e, in questo caso, del Tirocinio Formativo Attivo (TFA)[13], un percorso universitario abilitante all'insegnamento nelle scuole primarie e secondarie di I e II grado di cui si parlerà di seguito. In realtà, tale tattica serve a "ricominciare", pur trovandosi le attrici in un'età socialmente avanzata sia rispetto a pregresse "rotture" di legami familiari sia in relazione a una frattura occupazionale.

Nel terzo paragrafo, verrà presentato il processo metodologico adottato per l'analisi delle modalità di avvicinamento al campo della formazione da parte delle aspiranti insegnanti over 50. Nel quarto e nel quinto paragrafo, infine, saranno approfondite le condizioni di status e di ruolo degli aspiranti insegnanti, con particolare riferimento al peculiare processo di socializzazione che caratterizza questa specifica categoria di attrici sociali.

3. *Chi vuole ricominciare?*

Nel presente testo, si prenderà in esame una componente della popolazione professionale che, pur rappresentando ancora una minoranza, riveste un interesse particolare per le trasformazioni in atto nel settore occupazionale.

In uno studio commissionato dalla Camera dei deputati (2023) si affermava che, ancora nel 2022, gli adulti over 45 che sceglievano di partecipare a un corso di formazione formale erano 8,7% dell'intera popolazione. Il tasso di partecipazione formativa è inversamente proporzionale alle coorti di età (17,1% per i 25-34enni e 9,8% per 35-44enni). Rispetto al "normale" mercato della formazione professionale, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA) si configura come un requisito imprescindibile per l'accesso all'insegnamento, in quanto istituito per supplire a una presunta carenza di "merito". Con questa espressione, ci si riferisce al non possesso da parte dell'aspirante insegnante di precedenti titoli o al mancato superamento di concorsi. Tale strumento concorre tuttavia a produrre una stratificazione occupazionale non basata su criteri di merito individuali, bensì determinata da "regole del gioco" soggette a mutamenti arbitrari e repentini sia in relazione agli interessi della categoria

13 Nell'articolo ci si riferirà esclusivamente riferimento ai Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno. Cfr. Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011.

docente sia rispetto agli obiettivi politico-istituzionali che, almeno sul piano formale, ne legittimano l'introduzione (Carbone, Gargiulo 2022).

Ad oggi, avendo svolto attività formativa nel contesto organizzativo dei corsi TFA e avendo incontrato durante le lezioni oltre settecento corsisti, più della metà dei quali donne, posso confermare quanto scritto da Carbone e Gargiulo[14]. Nella maggior parte dei casi, il TFA rappresenta un titolo d'accesso spendibile da attrici dotate di un elevato capitale culturale che attivano una strategia d'uscita rispetto a carriere frammentate o interrotte a seguito di una perdita di potere economico e simbolico. Non disponendo di una teoria sulla socializzazione anticipatoria (Ebaugh, 1988), le partecipanti al corso considereranno l'età un fattore di svantaggio rispetto al contesto formativo, pur ostentando una volontà trasformativa rispetto al diverso status e alle competenze di ruolo a questo associato.

Il corso diviene in tal senso uno strumento utile all'ingresso in un ruolo rispetto a un sistema occupazionale sempre più contraddittorio, perché sempre meno comprensibile nel suo disegno organizzativo. Il possesso del TFA diviene dunque un dispositivo necessario all'inserimento in un processo occupazionale che non sempre conduce a forme di assunzione stabile, determinando, al contrario, posizioni lavorative differenziate e stratificate. Capita sempre più frequentemente che, all'interno del campo scolastico, i docenti in possesso del titolo svolgano le stesse attività didattiche di docenti stabili ma senza titolo rivestendo però status formativi diversi, contrassegnati da una variabilità di grado rispetto alla stabilità occupazionale e alla garanzia di diritti sociali.

Il 32,8% dei posti di lavoro nel campo scolastico disponibili è svolto da lavoratori temporanei. Il dato, pur non includendo le supplenze brevi, evidenzia un problema strutturale: ancora nel 2025, le cattedre per i docenti di sostegno restano tra le posizioni più instabili dell'intera organizzazione educativa[15].

14 Per un approfondimento sul corso e sugli effetti di specializzazione professionale si rinvia a: Canevaro *et al.* (2011), de Anna (2015), Demo (2015) e Ianes (2014).

15 Nella fase conclusiva dell'anno scolastico 2024/2025, il legislatore ha introdotto come disposizione giuridica (Decreto-Legge n. 45/2025 2025) il fatto che le famiglie possano richiedere la conferma del docente di sostegno (precario o non) già assegnato all'alunno, in nome della continuità educativa. Pertanto, all'oggi, il 50% dei docenti di sostegno precari dovrebbe essere confermato anche nell'annualità 2025/2026.

	Maschi	Femmine	Sommatoria
TOTALE PERSONALE	231.145	1.162.958	1.394.103
Tempo indeterminato 2023	122.432	586.673	709.105
Docenti di Ruolo	109.217	511.390	620.607
Docenti di sostegno	13.215	75.283	88.498
over 54 2023	5.331	21.129	26.460
45-54 2023	4.730	27.209	31.939
Totale docenti supplenti 2023	108.713	576.285	684.998
Totale Sostegno supplenti 2023	33.433	191.743	225.176
over 54 2023	8.322	41.417	49.739
45-54 2023	25.111	150.326	175.437

Figura 1. Dati da noi elaborati a partire dalle informazioni contrattuali pubblicate dal Ministero dell'Istruzione, relativi al personale scolastico di ruolo e temporaneo (2016-2023).

I dati, suddivisi per genere, grado scolastico e tipologia di impiego didattico nel periodo 2016-2023[16], mostrano che la precarietà non è più una fase transitoria, ma una condizione permanente e marcatamente femminile. Tra i docenti di sostegno precari, oltre l'85% è rappresentato da donne (191.743 contro 33.433 uomini). Solo 31.939 docenti della fascia 45-54 anni (circa il 15,4%) risultano in servizio con contratto a tempo indeterminato, la grande maggioranza, 175.437 unità (circa l'84,6%), è impiegata come supplente.

Gli over 54 rappresentano il 22,1% del totale (49.739 unità: 8.322 uomini e 41.417 donne). Più nello specifico, gli uomini over 54 costituiscono il 3,7% del totale dei supplenti di sostegno, mentre le donne della stessa fascia d'età arrivano al 18,4%. È da dire che l'ambivalenza occupazionale del fenomeno è nota a molte delle donne, che vi partecipano. Si tratta di persone altamente scolarizzate che utilizzano tale sistema di occupazione in modo strumentale. Il sistema serve loro a reagire a precedenti discriminazioni lavorative, arrivando a trasformare una condizione di svantaggio

16 Le fonti statistiche di base sono state raccolte a partire dalla documentazione del Ministero dell'Istruzione per ciascun anno scolastico, in riferimento sia al personale di ruolo sia al personale supplente con incarico annuale, includendo sia gli incarichi su disciplina sia quelli sul sostegno. Mancano i dati relativi alle supplenze brevi con incarico diretto da parte delle istituzioni scolastiche.

in un'opportunità retributiva. Non conoscendo pienamente le "regole del campo", queste donne, pur consapevoli di optare per una posizione economica meno vantaggiosa sotto il profilo salariale, la considerano comunque più sicura in termini di stabilità occupazionale.

A partire dall'anno accademico 2020/2021 e fino all'anno accademico 2024/2025, hanno sviluppato tale tattica di accesso, mediante la partecipazione a un corso TFA, 144.961 persone. Oltre il 75% di esse sono donne e il 15% ha un'età anagrafica superiore ai 45 anni.

Il processo didattico non sarà oggetto di analisi, così come non lo saranno gli esiti prodotti dalle metodologie di apprendimento[17], che integrano attività didattiche, laboratori, fasi di tirocinio e un esame finale volto al conseguimento dell'abilitazione alla classe di concorso. Nel testo non sarà analizzata nemmeno la specifica produzione di retorica motivazionale.

È indubbio, tuttavia, che l'aspirante insegnante in età matura abbia raccolto, al di fuori dell'ordine di campo, quelli che Lévi-Strauss (1964) definisce come "oggetti sociali" eterogenei: strumenti già utilizzati in altri contesti organizzativi, residui di precedenti esperienze professionali, con la consapevolezza che "avrebbero sempre potuto servire" in un processo di riqualificazione tanto materiale quanto simbolica.

Tornando al tema della ricerca, i dati presentati di seguito costituiscono una prima restituzione dei risultati da me raccolti durante il progetto Age-It. La raccolta dei dati si è basata sulla somministrazione di venti interviste semistrutturate, selezionando i partecipanti attraverso un campionamento a grappolo volto a includere soggetti con esperienze di mobilità interprofessionale in età adulta. Le interviste sono state condotte seguendo quattro tracce tematiche principali, relative: (1) ai percorsi di mobilità professionale, (2) ai processi di riconfigurazione identitaria successivi a tale transizione, (3) alla ridefinizione dello status e del ruolo professionale e (4) al rapporto con il riconoscimento sociale e con le aspettative provenienti dal contesto familiare.

L'analisi non si è limitata a indagare l'evoluzione della carriera degli insegnanti, ma si è focalizzata sullo sviluppo e sulla sperimentazione di tecniche di campo utili a esplorare la mobilità verso il settore scolastico da altri ambiti professionali. Le interviste, poi anonimizzate, sono state realizzate mediante la piattaforma Microsoft Teams, che permetteva la trascrizione integrale dei dati testuali; pertanto si è proceduto a una pulizia di essi prima della rilettura completa dei testi. Quest'ultima azione è servita

17 Desidero, tuttavia, richiamare l'attenzione sui contributi dei colleghi Chello (2017), Chello e Perez-Roux (2018) e Manno (2021).

ad avviare un processo di codifica tematica volto a individuare regolarità, scarti e dimensioni emergenti dai discorsi degli intervistati.

La prima traccia d'intervista è stata somministrata a tre dirigenti scolastici e a un policy maker, con l'obiettivo di indagare i profili professionali che accedono al campo dell'insegnamento tramite i corsi TFA. La seconda traccia, rivolta a un DSGA e a un assistente scolastico, riguardava invece gli aspetti organizzativi. La terza traccia è stata somministrata a due sindacalisti di settore al fine di comprendere i cambiamenti di carriera nel sistema scolastico e le nuove aspirazioni professionali rispetto a tale campo.

La quarta traccia, infine, è stata somministrata a tredici insegnanti[18]; tra questi, due sono di ruolo e in possesso di una lunga esperienza rispetto al campo scolastico. Tutti gli altri sono precari over 50 provenienti da altre professioni (in particolare, tre avvocati). In quest'articolo, si darà conto solo dei dati raccolti con gli insegnanti.

È opportuno segnalare, ai fini di una corretta validazione dei dati, che quattro delle intervistate riguardano aspiranti insegnanti che avevano frequentato o stavano frequentando i miei corsi di Legislazione primaria e secondaria sull'inclusione sociale negli anni accademici 2023/2024 e 2024/2025. In merito a questo punto, pur non costituendo la relazione didattica un elemento dirimente nell'intera ricerca, potrebbe aver inciso sul rapporto intervistatore-intervistata e deve quindi essere considerata come un fattore di *bias* rispetto alla costruzione del dato.

4. *Quello che le insegnanti non dicono*

Esaminati i confini e le condizioni di accesso al ruolo occupazionale, possiamo affermare, anche grazie al supporto dei dati qualitativi, che l'aspirante insegnante tende a percepirsi, con l'avanzare dell'età, come un *bricoleur* (Lévi-Strauss 1964). Questo tipo di percezione è influenzato, da un lato, dalle criticità derivanti dall'assenza di un corso universitario specialistico dedicato alla formazione per l'insegnamento sulle cattedre di sostegno e, dall'altro, dal fatto che la brevità del percorso di TFA non sempre garantisce un'adeguata qualità del processo di integrazione dell'insegnante sia nella fase di socializzazione professionale sia, successivamente, nel contesto classe. Pertanto, l'attore sociale utilizzerà il titolo e gli strumenti formativi ad esso connessi in modo eccentrico, sottraendosi in parte al fe-

18 Si è in tal senso riflettuto sul processo di riproduzione sociale applicati al campo scolastico, cfr. Bourdieu e Passeron (1972).

nomeno della "bessizzazione" e alle retoriche medico-specialistiche che, sempre più frequentemente, sostituiscono quelle pedagogiche[19].

Durante la fase d'intervista, l'enfasi narrativa prodotta dagli attori rispetto alle condizioni riproduttive (Bourdieu e Passeron 1970) sembra aver funzionato come rituale di riconoscimento, attraverso cui l'attore sociale mostrava deferenza verso ciò che riteneva conforme "al mio" posizionamento di docente.

Tutte e tre le aspiranti insegnanti hanno sottolineato nei loro racconti la precoce socializzazione familiare al mondo della scuola; alcune ricordando l'incoraggiamento di un genitore docente, altre il discorso di parenti prossimi che, a loro dire, hanno influenzato la transizione professionale. In ognuna di queste narrazioni ho sempre rintracciato nel ricorso alcuni schemi incorporati durante la precedente socializzazione professionale. Tale incorporazione evidenzia il fatto che l'aspirante insegnante, pur distaccandosi progressivamente dalle aspettative del precedente campo lavorativo, conservava una visione economica e legami di appartenenza con le precedenti reti sociali. Il discorso mostrava inoltre come il processo di socializzazione anticipatoria, attivato dalla formazione, consentisse all'aspirante insegnante di trasferire nel nuovo campo strumenti relazionali maturati in precedenti contesti socio-economici.

Dalle interviste è emerso che quasi tutte le partecipanti al TFA avevano già sperimentato precarietà nei settori del terziario avanzato, spesso come libere professioniste, e che avevano adottato nel campo educativo una postura da free rider, soprattutto se impossibilitate rispetto all'opportunità del pensionamento anticipato.

È quanto accaduto a donne la cui carriera non risulta dissimile da quella narrata da A.A., una docente sessantacinquenne che definisce la propria condizione "precarissima". Si è avvicinata al campo scolastico a sessant'anni, dopo una lunga esperienza come traduttrice autonoma. La scelta d'impiego è maturata nei primi due anni della pandemia, quando la scarsa domanda di traduzioni e il suggerimento della sorella, docente, l'hanno spinta a iscriversi alle graduatorie provinciali per le supplenze (GPS). Una scuola secondaria di II grado ha "pescato il suo nome" dalle graduatorie, assegnandole un incarico come insegnante di sostegno. Alcune parti dell'intervista restituiscono l'incorporamento di una condizione di precarietà strutturale che caratterizza una parte consistente degli insegnanti di sostegno e, più in generale, del corpo docente supplente over 50. L'attrice sociale adotta, seppur in forma ingenua, un agire razio-

19 Cfr.: Canevaro *et al.* (2011), de Anna (2015), Demo (2015) e Ianes (2014).

nale finalizzato unicamente a prolungare il proprio percorso lavorativo fino al pensionamento.

A.A. afferma infatti di non avere alcuna possibilità di stabilizzazione e di non volerla più ricercare, rifiutando di prendere parte ai concorsi PNRR 1 e PNRR 2 riservati agli aspiranti insegnanti, né ai corsi abilitanti su materia. Come sottolinea più volte, il suo unico interesse è continuare a lavorare fino al raggiungimento della pensione. Questa motivazione l'ha spinta a iscriversi al corso di TFA per garantirsi, seppur in modo instabile, il nuovo status professionale.

Nel caso di A.B., l'età avanzata è descritta come un paradossale vantaggio: azzerando le aspettative di carriera, rafforza gli aspetti più retorici della socializzazione anticipatoria legata alla cura, fino a voler estendere anche al campo educativo alcune pratiche di medicalizzazione.

Del resto, non è raro che aspiranti insegnanti over 50 vengano socializzati, già durante il tirocinio, a classi caratterizzate da criticità di tipo socio-assistenziale (Antonini, Argentin, Santagati, 2025). Tale socializzazione è stata molto apprezzata da C.S. che, dopo alcune esperienze come operatrice sociale in ambito terapeutico, ha partecipato al corso abilitante per formalizzare in uno status professionale i numerosi ruoli svolti, tra cui quello di docente di sostegno in contesto ospedaliero-scolastico. È evidente la volontà di introdurre nel contesto didattico le pratiche apprese nelle esperienze precedenti, con la consapevolezza che tali competenze possono conferirle una qualificazione sia professionale sia simbolica.

Non sempre, però, la transizione scolastica comporta l'abbandono completo del precedente ambito professionale. Alcuni lavoratori over 50, a seguito della riduzione degli incarichi nel proprio settore, cercano di integrare il reddito attraverso l'attribuzione di ore di docenza. Ad esempio, tra il 2020 e il 2024 circa 2.100 avvocate hanno sospeso l'avvocatura, segnalando la volontà di un progressivo disimpegno rispetto al campo giuridico. La scelta formativa, pur essendo effetto di una perdita di prestigio pubblico della professione, può diminuire il rischio di un fallimento professionale, visto che le avvocate over 50 tendono a usare l'insegnamento come un tempo di conciliazione economica.

La socializzazione anticipatoria alla scuola diviene un'azione a contrasto di un sistema professionale caratterizzato da squilibri di genere persistenti. Tale condotta professionale è resa possibile dall'art. 19 della Legge 247 del 2012.

Il dispositivo giuridico permette di combinare la partecipazione al campo forense con la partecipazione al campo scolastico. Qui, rispetto a una carriera in declino, la socializzazione formativa diviene un'opportunità,

seppur precaria, che agisce a supporto della socializzazione precedente, configurando la transizione verso il campo dell'insegnamento come tattica di conservazione del precedente ordine di campo.

L'analisi finora svolta chiarisce come, nel campo dell'insegnamento di sostegno, la socializzazione formativa non attivi solo e necessariamente un processo di ricollocamento professionale, ma spesso rappresenti una transizione biografica da settori economici in declino. Inoltre, l'uso strumentale del titolo abilitante come via di accesso al campo scolastico evidenzia una scelta di natura tattica, soprattutto nelle fasi anagraficamente avanzate. Ne risulta che per le aspiranti insegnanti di sostegno over 50 il TFA costituisce un dispositivo di ingresso che ridefinisce lo status professionale, anche quando l'accesso al campo educativo si configura come un'opportunità precaria, ma funzionale alla continuità economica e simbolica della carriera precedente[20].

Riferimenti bibliografici

Antonini A., Argentin G., Santagati M., 2025, *L'altra faccia della segregazione scolastica. Gli insegnanti di passaggio nelle classi ad alta concentrazione di studenti con background migratorio*, in «Scuola democratica», Fascicolo speciale, supplemento, pp. 147-172.

Beveridge J., 1954, *Beveridge and his Plan*, London, Hodder and Stoughton.

Bordone V., Rosina A., 2018, *Percezioni di invecchiamento e stili di vita*, in M. Trabucchi, G. Sampaolo, A.M. Melloni (a cura di), *La popolazione anziana e il lavoro: Un futuro da costruire*, Bologna, il Mulino.

Bourdieu P., 2014*, Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli.

Bourdieu P., Passeron J.C., 1972, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Rimini, Guaraldi Editore.

Bramanti D., Errichiello L., Falavigna G., Nanetti S., 2025, *Qualità dell'invecchiamento e capacità lavorativa: una mappa concettuale dei fattori chiave dell'equilibrio vita-lavoro in età avanzata*, in. D. Bramanti, L. Errichiello, Falavigna G., Nanetti, S. (a cura di), *Verso un invecchiamento attivo, in salute e sostenibile: riflessioni teoriche ed evidenze empiriche sul bilanciamento tra lavoro e vita privata*, Torino, Quaderni IRCrES. Dx.doi.org/10.23760/2499-6661.2025.23.02.

Bramanti D., Nanetti S., 2025, *Benessere dei lavoratori senior e prospettive di transizione al pensionamento*, in «Salute e Società», n. 2, vol. 24, pp. 65-76. DOI:10.3280/SES2025.

20 Nei prossimi mesi si procederà a una restituzione sistematica dei dati d'intervista, analizzando le parti più significative dei discorsi prodotti dalle aspiranti insegnanti.

Brandolini A., Saraceno C. (a cura di), 2007, *Povertà e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*, Bologna, il Mulino.
Camera dei deputati, 2023, *Formazione e lavoro: La situazione in Italia. Rapporto 2023*, in «Enzima12», Milano, link: https://documenti.camera.it.
Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D. e Caldin R., 2011, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson.
Capellari L., Lucifora C., Rosina A. (a cura di), 2018, *Invecchiamento attivo, mercato del lavoro e benessere*, Bologna, il Mulino.
Carbone V., Gargiulo E., 2022, *Un reclutamento "stratificato". I docenti italiani tra mobilità territoriale e di carriera*, in «Scuola democratica», Fascicolo 3, settembre-dicembre, pp. 463-483. Doi: 10.12828/106012.
Cassa Forense, Censis, 2021, *Rapporto-censis*, in «www.cassaforense.it», link: https://www.cassaforense.it/rapporto-censis.
Castel R., 2019, *Le metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*, Milano-Udine, Mimesis.
Chello F., 2017, *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Lecce, Pensa MultiMedia.
Chello F., Perez-Roux T., 2018, *Transizioni professionali e transazioni identitarie. Riflessioni pedagogiche sulla tras-formazione dell'insegnamento*, Pisa, ETS.
Colombo F, 2015, *"Non mi ritiro". L'allungamento della vita, una sfida per le generazioni, un'opportunità per la società*, in «anzianiinrete.wordpress.com», link: https://anzianiinrete.wordpress.com.
Colucci M., Gallo S., 2017, *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità – Rapporto 2017 sulle migrazioni interne in Italia*, Roma, Donzelli.
de Anna L., 2015, *I percorsi della Formazione*, in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura, *L'insegnante specializzato*, Milano, Franco Angeli.
De Lillo A., 2010, *Insegnanti e disuguaglianze sociali*, in A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
Demo H., 2015, *Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 53-70.
Equality Act, 2010, *UK Public General Acts 2010, c. 15. Table of contents*, in «www.legislation.gov.uk», link: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents.
Ebaugh R., 1988, *Becoming an Ex: The process of role exit*, Chicago, University of Chicago Press.
Esping-Andersen G., 1995, *Il welfare state senza il lavoro. L'ascesa del familismo nelle politiche sociali dell'Europa continentale*, in «Stato e mercato», dicembre, n. 45, vol. 3, pp. 347-380.
Ferrera M., 1996, *The "Southern Model" of Welfare in Social Europe*, in «Journal of European Social Policy», n. 1, vol. 6, pp. 17-37.
Foucault M., 2015, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*, Milano, Feltrinelli.

Gallino L., 1978a, *Ruolo*, in L. Gallino (a cura di), *Dizionario di Sociologia*, Torino, Utet.
Id.., 1978b, *Status*, in L. Gallino (a cura di), Dizionario di Sociologia, Torino, Utet.
Giarelli G., 2014, *Le politiche per gli anziani basate sull'evidenza: la prospettiva del corso di vita*, in «Sistema salute», vol. 58, n. 1, pp. 40-50.
Henry W.E., Cumming E., 1959, *Personality development in adulthood and old age*, in «Journal of Projective Techniques», n. 23, vol. 4, pp. 383-390. Doi:10 .1080/08853126.1959.10380946.
Ianes D., 2014, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
Istat, 2022, *La formazione degli adulti. Anno 2022*, in «www.istat.it», link: https:// www.istat.it/it/files/2024/04/Formazione-adulti-Anno2022.pdf.
Leisink P.L. M., Knies E., 2011, *Line managers' support for older workers*, in «International Journal of Human Resource Management», vol. 22, n. 9, pp. 1902-1917. Doi.org/10.1080/09585192.2011.573969.
Lévi-Strauss C., 1964, *Il pensiero selvaggio*, Milano, il Saggiatore.
Manno D., 2021, *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*, Barletta, Cafagna.
Marcaletti F., 2007, *Il lavoratore anziano. Molti predicati senza soggetto*, in M. Colasanto, F. Marcaletti (a cura di), *Lavoro e invecchiamento attivo. Una ricerca sulle politiche a favore degli over 45*, Milano, Franco Angeli.
Lucifora C., Treu T., 2020, *Active Ageing: Politiche pubbliche e prassi aziendali per l'invecchiamento attivo*, in M. Trabucchi, G. Sampaolo, A.M. Melloni (a cura di), *La popolazione anziana e il lavoro: Un futuro da costruire*, Bologna, il Mulino.
Merton R.K., 2000, *Teoria e struttura sociale*, Bologna, il Mulino.
Merton R.K., Rossi A.S., 1950, *Contribution to the Theory of Reference Group Behavior*, in R.K. Merton, P. F. Lazarsfeld (a cura di), *Continuities in social research*, New York, Free Press.
Naldini M., 2003, *The Family in the Mediterranean Welfare States*, London, Frank Cass.
Oggionni F., 2013, *La supervisione pedagogica*, Milano, Franco Angeli.
Parsons T., 1965, *Il sistema sociale*, Milano, Comunità.
Perrotta D., Tuorto D., 2017, *Dall'emancipazione negoziata alla mobilità forzata. Le maestre meridionali in Emilia-Romagna*, in M. Colucci, S. Gallo, *In cattedra con la valigia. Gli insegnanti tra stabilizzazione e mobilità – Rapporto 2017 sulle migrazioni interne in Italia*, Roma, Donzelli.
Pirone F., 2010, *La transizione dall'occupazione al pensionamento. Una ricerca tra i lavoratori anziani dell'industria automobilistica italiana*, Roma, Futura Editrice.
Reyneri E., Scherer S., 2008, *Com'è cresciuta l'occupazione femminile in Italia: fattori strutturali e culturali a confronto*, in «Stato e mercato», n. 2, pp. 183-202.
Severgnini B., 2016, *Signori, si cambia. In viaggio sui treni della vita*, Milano, Rizzoli.
Saraceno C., 1994, *The Ambivalent Familism of the Italian Welfare State*, in «Social politics: International studies in gender, state & society», vol. 1, n. 1, pp. 60-82.

Trabucchi M., Sampaolo G., Melloni A.M., 2020, *La popolazione anziana e il lavoro: un futuro da costruire*, Bologna, il Mulino.
Zaidi A., 2016, *Active Ageing Index: un'eredità del 2012 anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni*, in «Studi di sociologia», n. 2, pp. 127-137.