

# La formazione iniziale degli insegnanti di scuola: dall'esperienza dell'Università degli Studi di Milano verso un modello sostenibile

Paola Parravicini<sup>1</sup>, Silvia Kanizsa<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Delegato del Rettore per le Attività di formazione degli Insegnanti di Scuola –  
Università degli Studi di Milano;

<sup>2</sup> Già Professore ordinario nell'Università degli Studi di Milano Bicocca;

e-mail di riferimento: paola.parravicini@unimi.it

**Abstract** L'Università degli Studi di Milano è tradizionalmente impegnata nelle attività di formazione degli insegnanti e, per quanto attiene alla formazione iniziale, ha partecipato con puntuale dedizione alle attività richieste dai vari governi che si sono succeduti nel tempo. E non solo. Il Comitato per la Formazione degli insegnanti, attivo da tempo in seno all'Ateneo lombardo, ha contribuito in modo proattivo alla definizione di modelli di formazione e ha partecipato ai dibattiti che si sono sviluppati sia all'interno dell'Accademia italiana che negli ambienti ministeriali, scolastici, sindacali. Tutto ciò è avvenuto per una ragione principale: la possibilità di sfruttare vere e proprie economie di rete positive connesse con la dimensione e, quindi, l'eterogeneità di un ateneo di grandi dimensioni.

In questo lavoro, in particolare, verrà presentata l'esperienza dell'Università degli Studi in relazione all'ottenimento della certificazione prevista dal Decreto Legislativo n.59 del 2017: attraverso i dati raccolti attraverso quest'ultima esperienza, sarà infatti possibile proporre una serie di considerazioni circa i più differenti profili dei candidati all'insegnamento nei prossimi anni per giungere a una proposta di un modello di formazione iniziale degli insegnanti efficiente, efficace e sostenibile.

**Parole chiave:** Formazione degli insegnanti, Formazione iniziale, Tirocinio, Università, Scuola, Teacher education, Initial teacher training

## 1 Introduzione

Quando è giunto l'invito a partecipare a questo importante convegno in pochi, crediamo, avrebbero potuto prevedere quale sarebbe stato il futuro dell'attività degli Atenei nel brevissimo, nel breve e nel medio periodo. Dagli economisti traiamo che il lungo periodo non è, ragionevolmente, cosa di questo mondo. Le nostre considerazioni quindi risentono degli eventi che hanno “capovolto” l'intero mondo accademico nonché l'intera collettività negli ultimi mesi (Franzini E, Iannantuoni G, Svelto F 2020).

Il dibattito accademico (e non solo!) da molti anni si sviluppa e si accende intorno alla definizione del “buon insegnante”: quale dovrebbe essere il suo profilo, quale la sua formazione iniziale e quale quella in servizio<sup>1</sup>, quali competenze dovrebbe mostrare

- 
- I paragrafi da 1 a 3 sono da attribuirsi a Paola Parravicini mentre il paragrafo 4 è il risultato delle riflessioni comuni delle due autrici.

per meritare il passaggio dall'essere definito "un" insegnante a diventare "l'"insegnante che una collettività dovrebbe avere ma, soprattutto, meritarsi.

In quest'ottica si è deciso di partire dall'offerta, ossia dall'osservazione del capitale umano esistente; si è quindi ragionato sulle caratteristiche di chi ha partecipato ai percorsi per l'ottenimento dei 24 cfu in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche che, ad oggi, costituisce uno dei requisiti di partecipazione al concorso ordinario per l'insegnamento nella scuola secondaria di I e di II grado. I dati raccolti dall'esperienza nell'Università degli Studi di Milano, la dimensione e il grado di generalità dell'ateneo stesso e il posizionamento dell'Ateneo nella regione italiana che, probabilmente, è in grado di assorbire la percentuale in proporzione più elevata di aspiranti docenti, rassicurano circa la "bontà" statistica del campione utilizzato nel rispetto di stima campionaria dei parametri, errore massimo di stima prefissato e intervalli di confidenza.

Una prima analisi è quindi incentrata sulla possibilità di disegnare un profilo "generico" degli interessati all'insegnamento in termini di genere, età e condizione professionale; una seconda si pone invece l'obiettivo di definire l'interesse specifico del campione in termini di insegnamento per aree disciplinari. Le due analisi, complementari tra loro, consentono di giungere a delineare un profilo pressoché completo dell'aspirante insegnante che si ritiene possa costituire un buon tessuto per alcune riflessioni "non conclusive" che, si auspica, possano contribuire al dibattito circa la definizione di un modello *sostenibile* di formazione della figura dell'insegnante.

## 2 Gli aspiranti all'insegnamento e la loro carta d'identità

L'università degli Studi di Milano ha risposto alle indicazioni ministeriali contenute nel DM 616/2017 con l'istituzione di un percorso, annualmente bandito, rivolto sia ai laureati in ateneo e in altri atenei che agli iscritti all'ultimo anno di un corso di studio magistrale o a ciclo unico. Nell'arco temporale dei tre anni accademici di riferimento (2017/18, 2018/19, 2019/20) hanno partecipato al percorso (ribattezzato in Ateneo *FOR24*) 7887 persone (1530 nel solo anno accademico in corso, con termine entro il 30 settembre 2020).

Il rilevante numero degli immatricolati convince circa la possibilità di considerare affidabile il campione di riferimento sul quale concentrare l'analisi.

In particolare l'intero campione è costituito per l'82,5% da laureati mentre il restante 17,5% è formato da studenti iscritti all'ultimo anno di un corso di laurea.

La recente emanazione (28 aprile 2020) del bando di concorso ordinario per l'insegnamento nella scuola secondaria spingerà comunque verso l'alto la percentuale dei laureati nell'anno accademico in corso: è infatti probabile che la data del 31 luglio prevista

---

<sup>1</sup> A titolo esemplificativo e non esaustivo si veda: Allulli et al. 2014, Bertagna G. 2019; Cappa C. et al. 2013, Corsi M 2017; Felisatti E. Tonegoato P. 2013, Garavaglia A., Petti L. 2017; Kanizsa S. 2017; Limone P. et al. 2016; Magnoler P. et al 2017; Margiotta U. 2017; Michellini M. 2013; Montalbetti K. 2014; Nigris E. 2004; Ostinelli G 2009; Refrigeri L. 2017; Rivoltella, P. C. 2018; Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. 2019; Tammaro R., Petolicchio A. 2017;

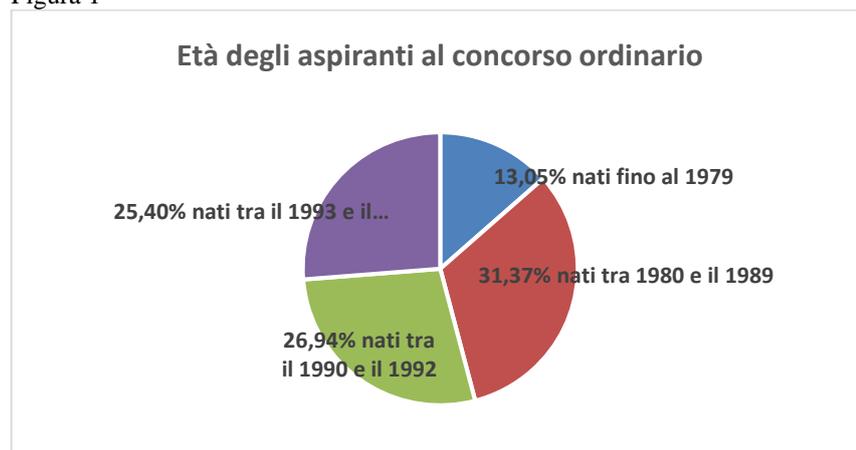
per la domanda al concorso stesso, accelererà la conclusione del percorso di studio di una percentuale non minima di studenti che, come risulta evidente, cercheranno di partecipare “per non rischiare di perdere un’opportunità”.

Sul significato dell’insegnamento come “una” opportunità, si tornerà più avanti. Vale qui solo la pena di sottolineare come l’insegnamento sia diventato, nella considerazione sociale, un’opportunità fra diverse altre possibili, via via sempre meno probabili per ragioni soprattutto di ordine economico-sociale.

Anche l’elemento di “genere” consente alcune considerazioni; l’analisi del campione utilizzato evidenzia che il 67% degli aspiranti all’insegnamento in scuola secondaria appartiene al genere femminile. Se, da un lato, si conferma il dato “storico” che evidenzia una maggioranza femminile interessata a questa professione, dall’altro lato preoccupa, come vedremo meglio più avanti, il rinnovato interesse del genere maschile dal momento che si concentra su una fascia d’età molto alta, facendo pensare ad interesse motivato dalla necessità di ricollocamento nel mercato del lavoro.

Ed è proprio sull’età degli aspiranti che si è poi concentrata l’analisi.

Figura 1



Fonte: nostre elaborazioni su dati Unimi

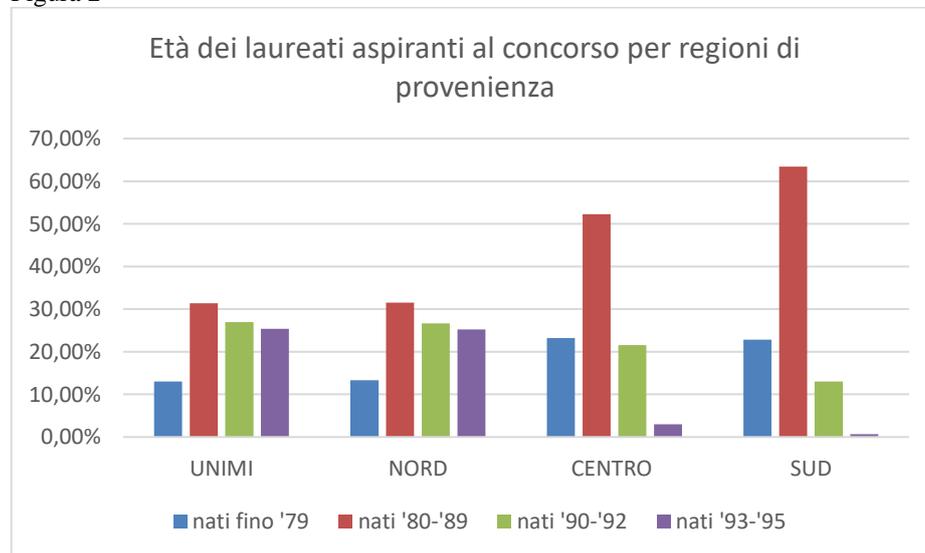
Come si può notare dalla Figura 1, il campione è stato suddiviso per fasce d’età.

I nati tra il 1996 e il 1997 costituiscono solo il 2,69% ma possiamo considerare questa bassa percentuale come un dato “naturale” dal momento che corrisponde alle coorti di neolaureati o di prossimi alla laurea che quindi, ragionevolmente, non hanno ancora ottenuto tutti i requisiti utili alla partecipazione al concorso. Ciò che colpisce è invece la quota pari ad oltre il 51% costituita dai nati fino al 1989 (nati fino al 1979 sommati ai nati tra il 1980 e il 1989). Se la lettura del dato è corretta, infatti, si può affermare che oltre il 50% degli aspiranti insegnanti si affaccia per la prima volta all’insegnamento ad un’età non inferiore a 31 anni. Se si considera, poi che il 15,2% è costituito da persone con oltre 41 anni (nati fino al 1979) e che il valore modale della classe d’età di nati tra il 1980 e il 1989 è nell’anno di nascita 1983 (a quindi 37 anni), si comprende come l’età media degli insegnanti che entreranno in ruolo sarà ancora molto alta rispetto

a quella dei colleghi europei. Come è noto, infatti, il problema dell'elevata età media degli insegnanti rileva da tempo in Italia (OECD 2018). In base al rapporto del 2018, in Italia gli insegnanti hanno in media 49 anni mentre nei Paesi OCSE l'età media si attesta sui 44; sempre in Italia il 48% dei docenti di scuola ha più di 50 anni contro un dato OCSE per la medesima percentuale di 34 anni.

Il dato che si rileva per gli iscritti al percorso FOR24 all'Università degli Studi di Milano conferma tale situazione evidenziando un ulteriore peggioramento: difficile, in queste condizioni, la rincorsa verso una riduzione dell'età media dei docenti italiani. E tale gap generazionale tra insegnanti non si può nemmeno imputare al percorso scolastico più lungo (la distanza tra il dato italiano e quello di media OCSE è ben superiore ai due anni di eventuale differenziazione massima) né a necessità di assolvimento di percorsi di formazione iniziale alla professione. Il percorso formativo disegnato nella legge Buona Scuola (Legge 107/2015) ha trovato tra i principali ostacoli proprio l'eccessiva articolazione del percorso formativo iniziale dell'insegnante (3 anni). Dal momento però che tale percorso formativo triennale non è mai venuto alla luce, si comprende come l'elevata età media dei docenti italiani abbia ragioni strutturali e non certo legate alla durata di percorsi formativi che, al momento, risultano di fatto completamente inesistenti. Al fine di comprendere meglio le cause di questo problema, sul quale si tornerà comunque anche nelle conclusioni, sono stati analizzati separatamente i laureati nell'Università degli Studi di Milano rispetto ai laureati in altre province lombarde e in altre regioni italiane che si sono rivolti all'ateneo milanese per l'ottenimento della certificazione ex DM 616/2017 (D Lgs 59/2017).

Figura 2



Fonte: nostre elaborazioni su dati UNIMI

Nota: Il dato sui nati nel 1996 e 1997 non è rilevante dal momento che riguarda i soli iscritti ad un percorso di laurea in UNIMI poiché gli studenti non UNIMI sono stati ammessi al Percorso FOR24 solo se già laureati

Dall'osservazione della Figura 2 risulta con chiarezza che in tutti i casi la percentuale più elevata degli aspiranti al concorso per l'insegnamento risulta costituita dai nati tra il 1980 e il 1989. Per quanto attiene alle regioni del nord (compreso il caso di UNIMI) la percentuale dei laureati nati fino al 1989 è pari al 44% circa, mentre per i laureati nelle regioni del centro e del sud del Paese le percentuali salgono rispettivamente al 75% e al 85%. Questo dato, che può risultare allarmante, deve comunque essere riletto alla luce di una spiegazione non influente: l'età modale per i laureati al centro e al sud del paese scende rispettivamente a 34 e 35 anni (contro i 37 del nord Italia): ciò potrebbe significare che il trasferimento dalle regioni di provenienza alla Lombardia e, ragionevolmente, a Milano è avvenuto qualche anno dopo il conseguimento della laurea probabilmente per necessità occupazionali, diverse comunque dall'insegnamento. Il dato più preoccupante è invece quello che riguarda i nati fino al 1979: potrebbe infatti rappresentare la situazione di laureati provenienti dalle regioni del Centro (23,24%) e del Sud (22,84%) che cercano nell'insegnamento una collocazione o, meglio, una ricollocazione professionale. In tutti i casi, comunque, il fenomeno di aspiranti docenti che si affacciano all'insegnamento per la prima volta e con età senza dubbio elevata risulta confermato.

### 3 Quali discipline si desidera insegnare?

La seconda parte dell'analisi è concentrata sulle classi di concorso alle quali gli aspiranti insegnanti potranno accedere sulla base dei corsi di studio affrontati.

Prima di esporre i principali risultati, si ritiene utile premettere alcune considerazioni.

Con la soppressione degli 8 ambiti disciplinari, avvenuta con la legge finanziaria per il 2019 (Legge n.145 del 30 dicembre 2018) e quindi modificando il decreto legislativo 59/2017 che aveva confermato i raggruppamenti delle classi di concorso in ambiti disciplinari, le procedure concorsuali finiscono di necessità con l'aumentare di numero passando da 8 a 25. Infatti i 5 ambiti verticali della scuola secondaria di I e II grado riguardavano complessivamente 15 classi di concorso mentre i 3 ambiti orizzontali della secondaria di II grado ne raggruppavano 10.

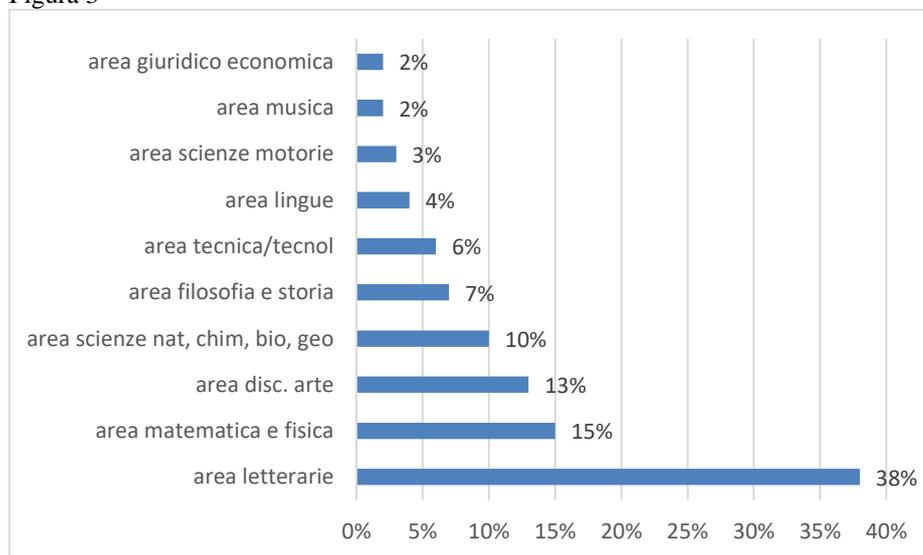
Dalla lettura dei dati a disposizione, è emerso che gli iscritti al Percorso FOR24 provengono da corsi di laurea che costituiscono titolo di accesso a 47 differenti classi di concorso. Per questo motivo è sembrato opportuno accorpate i dati in dieci macro aree disciplinari che, chiaramente, non coincidono con gli 8 ambiti disciplinari che, comunque, non esistono più.

Come si può osservare dalla Figura 3, la maggior parte degli interessati all'insegnamento sono i laureati in discipline letterarie, seguiti, ma notevole distanza, dai titolati all'insegnamento di matematica e fisica. Via via seguono le altre aree disciplinari con percentuali sempre meno rilevanti. Sono proprio le percentuali ridotte che inducono alla riflessione: come mai, in fondo, un numero così ridotto, in termini relativi s'intende, è interessato all'insegnamento?

Probabilmente, il problema nasce da lontano: questioni, mai risolte, legate al precariato storico nella scuola e all'inadeguatezza stipendiale finiscono con il rendere l'insegnamento sempre e solo un'opportunità che, se possibile, si mantiene come seconda se non terza o quarta scelta di professionalizzazione, magari da "recuperare" quando la contingenza economica diventa negativa o molto negativa.

Anche nell'ultimo rapporto curato dall'Ocse (OECD, 2019), ritorna puntuale l'osservazione già nota: un insegnante di scuola primaria guadagna, in Italia, 30.403 dollari, contro una media Ocse di 31.276 dollari, per poi arrivare a fine carriera a 44.468 dollari, contro una media Ocse di 55.364 dollari.

Figura 3



E la distonia risulta ancora più evidente se si guardano dati relativi agli insegnanti delle secondarie di primo e secondo grado. Lo stipendio di un insegnante della scuola secondaria di I grado è pari a 32.725 dollari a fronte di una media Ocse di 34.230. E neanche l'anzianità di servizio "paga" se dopo 15 anni il confronto è tra 39.840 dollari per l'Italia e 47.675 della media Ocse. Ma, paradossalmente, per la secondaria di II grado, le distanze sono ancora maggiori: a inizio carriera un docente in Italia guadagna 32.725 dollari, contro i 35.859 della media Ocse; dopo 15 anni di servizio in ruolo, 40.952 dollari (Italia) e 49.804 dollari (media Ocse) e, a fine carriera, 51.045 (Italia) e 60.677. Ma lasciamo il commento sulla questione stipendiale degli insegnanti alle parole di Papa Francesco che, al seminario organizzato in Vaticano dalla Pontificia Accademia delle Scienze Sociali sul tema "Istruzione: il Patto globale", ha rilevato: *"Davanti alle sfide dell'educazione ruolo cruciale è quello dei docenti, sempre sottopagati. La loro funzione deve essere riconosciuta e sostenuta con tutti i mezzi possibili. È necessario che abbiano a disposizione risorse nazionali, internazionali adeguate"*.

#### 4 Osservazioni non conclusive

Chi sono, quindi, i candidati al concorso per l'insegnamento bandito il 28 aprile scorso? Sembra proprio che si possano definire due figure principali.

Da un lato, per il 38% dei casi, il candidato è un laureato in discipline letterarie che, probabilmente, ha considerato l'insegnamento come la prima scelta tra le professioni maturabili attraverso il proprio corso di laurea. Dall'altro, per il 62% dei restanti, il candidato è un laureato per il quale l'insegnamento sembra essere, con il diminuire delle percentuali, una seconda, o terza o quarta scelta di vita professionale. Come accennato nel paragrafo 2, si è persa quindi, e in modo preoccupante, la considerazione dell'insegnamento come scelta primaria di professionalizzazione e, probabilmente, la profonda crisi economica dell'ultimo quindicennio, accompagnata da una crisi profonda della politica, hanno reso "cronico" il problema. Complesso infatti è diventato rintracciare un punto di vista pubblico nella società attuale mentre a crescere velocemente e forse anche "voracemente" è l'identità emotiva il cui sviluppo è lontano dalle categorie ideologico-filosofiche alle quali siamo stati abituati. Tutto questo, visto sotto un'altra prospettiva, si traduce in una disgregazione e frammentazione del concetto di comunità; ma la scuola è comunità.

Si è perso, in altre parole, il significato e il peso del discorso politico e questa scomparsa ha avuto conseguenze in molti ambiti; scuola, figura dell'insegnante e ruolo della sua formazione comprese.

Un discorso "politico" ha, o dovrebbe avere il senso della polis ossia della comunità considerata nella sua interezza; non è quindi rivolto a nessuno in particolare ma a ciascuno in generale. La prima necessità di chi si affacciava ad una candidatura politica (locale o nazionale che fosse) è stata quella di "definire un programma" di governo. Piano piano, ma forse è stato anche un "adagio ma non troppo", i programmi politici sono passati ad essere "in pillole" fino a sparire quasi completamente. E se anche si scrivono nessuno li legge dal momento che, se l'elettore li leggesse, si accorgerebbe facilmente della scarsa differenziazione che caratterizza gli uni dagli altri. Purtroppo però il programma politico aveva una ratio ben precisa dal momento che costituiva la rotta sulla quale si innestavano proposte che restavano generali anche se curvate per ambiti; di qui gli interventi sull'industria, sulla sanità, sulla giustizia, sulla scuola. Tutto ciò diventava quindi coscienza socio-economica. Non ci siamo accorti, ma è accaduto, che l'identità socio-economica, motore e acceleratore al tempo stesso della crescita di una nazione, cedesse il posto all'identità emotiva che è, di per sé, individuale. L'identità emotiva crea, però, aggregazioni su basi profondamente differenti da quella socio-economica: ci si aggrega, e lo si fa con connotazioni a tratti inossidabili, sulle preferenze alimentari, sulle squadre calcistiche, sull'amore per gli animali domestici, sull'affezione per il proprio quartiere e molte altre ancora. Nascono quindi "campanilismi emozionali" difficili da disgregare se si è persa, nel frattempo, la necessità di aggregazioni sociali più ampie, in una parola "generali". La mancanza di visione generale diventa crisi della "politica" che quindi non riesce più ad essere convincente (né avvincente): chiunque può governare, può decidere, può scegliere; non servono competenze specifiche, in pratica: non serve formazione. Ma se non servono competenze e formazione al politico perché mai dovrebbero servire ad un insegnante?

La gran parte del bilancio pubblico italiano è costituito da spese dovute (come ad esempio le pensioni e i trasferimenti agli enti locali) e quindi i margini di manovra per scelte politiche, per esempio di investimento, si sono ridotte e l'insegnamento è diventato un ammortizzatore sociale per rispondere alla crisi economica che ha polverizzato competenze professionali, anche robuste.

E torniamo alla domanda iniziale: come deve essere il buon insegnante?

Le osservazioni condotte convincono circa la necessità di una rinnovata riflessione, soprattutto in una nazione che senza dubbio più di molte altre, ha subito in questi mesi un capovolgimento epocale.

Innanzitutto, vale la pena di sottolinearlo, la professionalità dell'insegnante va "formata" attraverso un percorso efficace ma snello che non può essere sostituito da un "pacchetto" di crediti formativi che, come è noto, possono essere costruiti in modo personalizzato dall'aspirante docente. La competenza disciplinare, che non può essere presunta, è elemento necessario e imprescindibile ma non è sufficiente. A questa si devono collegare, e con maglie di trama e ordito ben fitte, competenze pedagogiche, psicologiche, metodologico didattiche e antropologiche in un percorso che veda la convivenza sinergica di accademia e scuola. Da un lato occorrerà quindi una riflessione accademica volta a innestare curricula "dedicati" all'insegnamento nei corsi di laurea magistrali che ancora non li prevedano. Ma non basta: i corsi di laurea non possono essere svuotati e nemmeno impoveriti di conoscenze, abilità e competenze per far posto ad altro. Occorre un passo in più. A questo proposito sono necessari percorsi post lauream, ben organizzati, regolamentati e, contemporaneamente, snelli. Senza dubbio molti esempi sono già stati implementati e, per alcuni aspetti hanno mostrato criticità e storture: occorre quindi utilizzare i correttivi che l'esperienza ha trasmesso. Gli impianti, in ogni modo, anche grazie alla ricerca pedagogica, metodologica e didattico disciplinare, ci sono già.

Nei fatti, le idee e i progetti per la formazione iniziale sono sicuramente molti ma, più spesso di quanto non si immagini, possono essere letti in una chiave convergente. Forse, un o' come per la politica, si è smesso di leggerli e, soprattutto, di richiederne l'applicazione.

D'altro canto già nel 2005 la Commissione Europea si era occupata del tema della formazione (anche) iniziale degli insegnanti fissando principi comuni orientati a definire la professionalità dei docenti di scuola al fine di promuoverne, innalzandoli, i livelli di qualificazione (Commissione Europea 2005). Il primo principio, dopo aver evidenziato la necessità che l'insegnante europeo sia un individuo laureato, insiste sull'esigenza che la formazione iniziale sia multidisciplinare e quindi i percorsi formativi che la caratterizzano dovrebbero sia verificare le conoscenze disciplinari per abilitarne l'insegnamento che sviluppare conoscenze e competenze pedagogiche e dotare delle capacità e competenze necessarie per guidare e supportare i processi di apprendimento. Oltre a tutto ciò, si dice, i percorsi formativi non dovrebbero prescindere dalla necessaria comprensione delle dimensioni culturali e sociali dell'educazione. Forse non tutto è stato scritto ma, senza dubbio, molto lo è già; la formazione iniziale degli insegnanti non solo è indicata dalla comunità accademica ma è raccomandata dalla Commissione Europea, almeno fin dal 2005.

Occorre infine, una formazione iniziale stabile nella sua caratterizzazione: il continuo cambiamento nella definizione del corredo iniziale dell'insegnante è destabilizzante e fuorviante. Per essere stabile, di necessità, dovrà avere caratteristiche di flessibilità per essere in grado recepire i cambiamenti che, come abbiamo visto e vissuto, possono essere anche molto repentini.

## Bibliografia

- Allulli G., Nicoli D., Magatti M., *Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Isfol, Franco Angeli, 2004
- Bertagna G., *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, Nuova Secondaria, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10446/141839>
- Cappa, C., Niceforo O., Palomba D., La formazione iniziale degli insegnanti in Italia, *Revista española de educación comparada* (22), 2013, p.139-163.
- Commission of the European Communities, Directorate-General for Educational and Culture, *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications* (2005 a)
- Corsi M., La formazione in servizio degli insegnanti, in Domenici G. (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma, 2017, pp. 225-229.
- Felisatti E., Tonegato P., Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti, *Form@re*, ISSN 1825-7321, Edizioni Erickson, Numero 79, Vol. 12, pp. 64-70, 2013.
- Franzini E., Iannantuoni G., Svelto F., La sfida dell'innovazione negli Atenei del dopo-crisi", *Corriere della Sera*, 7 maggio 2020.
- Garavaglia A., Petti L., Riprogettazione del setting del laboratorio di tecnologie didattiche per la formazione iniziale degli insegnanti, in Limone P., Parmigiani D. (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Progedit – Progetti editoriali srl, Bari, 2017.
- Kanizsa S., (a cura di), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, Edizioni Junior-Bambini Srl, Reggio Emilia, 2017
- Limone P., Pace R., Mangione R.(a cura di), *Dimensione didattica, tecnologica e organizzativa. La costruzione del processo di innovazione a scuola, Media e tecnologie per la didattica* - Open Access, Franco Angeli, 2016
- Magnoler P., Notti A.M., Perla L (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa multimedia, 2017.
- Margiotta U., La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori, *European Journal of Research on Education and Teaching*, vol 15, n.3, 2017
- Michellini M., *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, Franco Angeli, 2013
- Montalbetti, K., Tra riflessione e riflessività Il diario di bordo nella formazione iniziale degli insegnanti: analisi di un'esperienza, "Education and Reflective Practices", 2014 (1): 116-130
- Nigris, E. (a cura di). (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma : Carocci editore.
- OECD, *Education at a glance*, 2020; <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>  
OECD, *Teaching and Learning International Survey – TALIS*

Ostinelli G., Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland, *European Journal of Education*, Volume 44, Issue 2, 2009

Refrigeri L., La economical and financial illiteracy dei docenti della scuola italiana, in *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche. Formazione*, p. 405-418, Pensa Multimedia, 2017

Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholè, Brescia, 2019

Rivoltella, P. C., *Un'idea di scuola*, Scholé - Morcelliana, Brescia 2018

Tammaro R., Petolicchio A., *Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Pensa MultiMedia Editore srl – anno X, n.19, dicembre 2017*