

La formazione insegnanti oggi in prospettiva lifelong. Riflessioni e proposte per una scuola co-costruita e partecipata

ANTONELLA COPPI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding author: a.coppi@iuline.it

Abstract. Italian Universities have been invested in new tasks and responsibilities in the teaching profession reformed access. New qualifying courses have been activated. “60 CFU” (DPCM 8/4/2023) course will be fully operative starting from June 2024. Teacher education, according to these regulatory actions, is moving toward a lifelong learning perspective that is increasingly necessary to promote update and increase the quality and effectiveness of learning (Dozza, Chianese, 2013). Professional profiles have to be change oriented and up to date in order to transform school into a community of participatory, co-constructed learning, adequate to cope with the growing need for integration and intercultural dialogue, specific and adapted to special needs, the use of information and communication technologies (TIC) for a school of the second millennium (Baldacci, 2019). This article offers a reflection on these issues relevance from a perspective of comparison and direct experiences in the field.

Keywords. teacher education/training - teacher professional profile - Lifelong Learning - Capabilities

1. Introduzione

La formazione degli insegnanti della scuola italiana sta subendo un'importante riorganizzazione. Varato di recente il DPCM 04.08.2023 *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza* sono nuovamente le Università investite della costruzione di percorsi *post lauream* adeguati alla formazione specialistica e continua dei futuri insegnanti della scuola italiana.

Un breve *excursus* “storico” relativo all’ultimo ventennio ci mostra uno spaccato interessante: dal 1990 al 2010 presero avvio le Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario (SSIS)¹, che hanno portato il primo grande cambiamento riguardo all’accesso all’insegnamento. Della durata biennale, ad accesso programmato e strutturate prevedendo la frequenza obbligatoria a corsi e relativi esami, presentavano piani

¹ L’istituzione delle SSIS fu stabilita con la legge 19 novembre 1990, n. 341. Il decreto del MIUR del 26 maggio 1998 ne stabilì i criteri generali. L’accesso era a numero chiuso (contingente stabilito ogni anno dal MIUR).

di studio intensi fondati sull'approfondimento di saperi pedagogico-didattici generali e disciplinari, corredati dal consistente monte di 350 ore di tirocinio e da una prova finale scritta ed orale. L'esperienza si concluse nel 2011 con l'entrata in vigore dei Tirocini Formativi Attivi (TFA)², che hanno sostituito le SISS offrendo un nuovo percorso più ridotto (durata annuale). Anche questo percorso formativo trova la conclusione nel 2017, quando avrebbe dovuto iniziare il FIT (Formazione iniziale e tirocinio)³ che prevedeva tre anni progressivamente retribuiti di lavoro in classe. Il FIT non è mai entrato a regime, abolito prima che potesse iniziare la prima coorte di aspiranti insegnanti: si è invece vista la nascita del percorso 24 CFU (derivato dal FIT) che ha previsto l'accumulo di 24 crediti "in discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche" necessario per accedere ai concorsi a cattedra.

Negli anni immediatamente successivi e con la pandemia si sono aperti nuovi spazi a scuola: il *recovery fund* europeo ha offerto all'Italia la possibilità di ricevere fondi significativi e un accordo fondato sulla ridefinizione delle procedure per l'immissione in ruolo degli insegnanti, un percorso di formazione iniziale per dare avvio ad una carriera definita e un sistema di formazione continua. Oggi, dunque, per entrare nel mondo della scuola il MIM ha varato il nuovo "Percorso 60 CFU"⁴, che prevede un periodo intenso di formazione in presenza, con l'integrazione di un cospicuo monte ore dedicate al tirocinio indiretto e diretto, al termine del quale si approda ad un esame finale, aperto anche a coloro che, ancora studenti dell'ultimo anno di Laurea Magistrale, dichiarino di completare gli studi prima della prova finale del corso di Abilitazione.

L'instabilità normativa dell'ultimo ventennio, certamente non ha aiutato la scuola, che non ha potuto contare su una continuità didattica e ha impattato significativamente sul precariato con una forte ricaduta negativa sulla motivazione e sulla passione degli insegnanti a proseguire nella loro "missione".

Il DPCM 04.08.2023 porta alcune interessanti modifiche orientando una prospettiva nuova che integra la professionalità docente nella scuola contemporanea. Nello specifico, l'"Allegato A" al Decreto, incluso come documento a sé stante e specificatamente dedicato al disegno di un profilo professionale specifico, offre indicazioni valide sul piano formativo e professionale agganciato a tre pilastri principali: la motivazione, l'accumulo di competenze, la capacità di sostenere ed orientare ogni studente nelle proprie potenzialità e vocazioni.

Il piano di studio del percorso formativo, pertanto, si trova declinato nelle pagine degli allegati al DPCM: diversificato a seconda dei casi di accesso dello specializzando e delle sue competenze ed esperienze professionali pregresse tiene in considerazione le peculiarità formative legate all'area *pedagogica*, quella *linguistica-digitale*, quella *psi-co-socio-antropologica*, quella relativa alla *formazione inclusiva delle persone con BES* e naturalmente quelle *specifiche delle aree disciplinari* per le quali si richiede l'abilitazio-

² Il TFA costituì il superamento delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) e fu introdotto dal decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge n. 244 del 24 dicembre 2007 e modificato dal decreto del MIUR n. 81 del 25 marzo 2013.

³ Con il decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 attuativo della Legge 107 del 13 luglio 2015 (cosiddetta legge sulla "buona scuola"), viene stabilita la soppressione dei TFA disciplinari prevedendone la sostituzione con i percorsi di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT). Da allora vengono banditi esclusivamente cicli di TFA dedicati all'insegnamento di sostegno.

⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>

ne, con un affondo sulle *metodologie didattiche e sui modelli di mediazione didattica per la secondaria* e sulla *normativa scolastica* attualmente in vigore. Si tratta, quindi, di un piano degli studi che, accanto ad una solida preparazione disciplinare con la funzione di “zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, L.S.) e che si connette ai saperi pedagogici, psico-socio-antropologici e metodologico-didattici, definisce i punti di riferimento ormai irrinunciabili per la preparazione alla professione docente.

2. Ri-formare per formare: una sfida di oggi

Negli ultimi anni si è diffusa un’ampia letteratura sempre più specialistica sui temi della formazione docente che ha prodotto un campo autonomo di interesse nei dibattiti, nei discorsi e nelle pratiche di tutti coloro che a vario titolo si occupano di formazione degli insegnanti. Questo dibattito ha acquisito autonomia anche a livello internazionale per quanto riguarda le politiche comunitarie e i temi del lavoro e dei processi di apprendimento. La formazione degli insegnanti è diventata il “campo di attrazione” di molte problematiche legate allo sviluppo dei sistemi sociali: essa, però, ha rischiato di essere basata solo sul cambiamento tecnologico e lo sviluppo di risorse umane, oppure legata ai problemi dell’integrazione, dell’organizzazione e delle competenze individuali. Questi diversi orientamenti richiamano uno scenario in continua trasformazione, dove è centrale la relazione tra i processi di apprendimento degli individui e i contesti reali (Cambi, 2014). Come ricorda Franco Cambi, si tratta

[...] di pensare alla formazione come ad un processo di personalizzazione della cultura che sviluppa l’io e gli dà una “forma” personale (una identità, struttura, orientamento), che lo accompagna per tutta la vita e che si sviluppa attraverso soprattutto la “cura di sé”. Il tema è già proprio di Socrate, ripreso in Grecia con il modello di Paideia (formazione dell’uomo in quanto uomo); a Roma con la nozione di Humanitas, ripresa poi nel Rinascimento. Nella Germania del Settecento verrà chiamata Bildung e da lì avrà una diffusione in Europa fino ad oggi (Cambi, 2014, p.4).

I continui mutamenti che si verificano a livello di istruzione e nell’ambito della società comportano per gli insegnanti la necessità di rinnovare continuamente le proprie conoscenze e competenze:

Le scuole sono ambienti di apprendimento in continuo mutamento e agli insegnanti vengono richieste competenze e responsabilità sempre maggiori, sia all’interno della classe con gli studenti sia con la comunità professionale e, in termini più generali, con le famiglie e la comunità sociale allargata. Lo stesso può dirsi per i dirigenti: le potenzialità della *leadership* di scuola non risultano essere ancora del tutto dispiagate nel nostro sistema educativo di istruzione e formazione (Covi, 2017, p.11).

Si riscontrano a livello nazionale, ma anche nel confronto con i sistemi internazionali, lacune da colmare, sia in termini di competenze manageriali, suscettibili di ulteriore perfezionamento, sia sotto il profilo della focalizzazione sui livelli di apprendimento degli alunni. Ecco, dunque, che coltivare il *capitale professionale* al fine di migliorare la scuola costituisce oggi una priorità da perseguire per tutti i sistemi scolastici. Attraverso questa prospettiva passa la necessità di ripensare la formazione degli insegnanti come un

prendersi “cura” del capitale professionale, attivando a livello di leadership meccanismi di ascolto, per offrire proposte credibili di crescita professionale, sapendo compiere una scelta consapevole riguardo agli standard richiesti negli interventi formativi per investire intelligentemente sulle sfide che, oggi, anticipano il futuro. Nella definizione di tali processi entrano in campo altri attori che condividono la necessità di costruire sistemi formativi in dialogo, capaci di sperimentare forme di cooperazione e di collaborazione, interconnessi e collegati⁵. Si tratta di ipotizzare una *società dell'apprendimento* che riconosca l'importanza della conoscenza non solo come fonte per il cambiamento ma come cornice entro la quale definire, e ridefinire, temi, problemi ed obiettivi comuni, atti a condividere la necessità di sviluppare una scuola di qualità. In tale dimensione non possiamo ridurre la formazione degli insegnanti semplicemente al cumulo di 60 CFU (Baldacci, 2024): in questa direzione occorre ripensare alle competenze, ai contenuti, alle conoscenze trasversali, che nel loro insieme disegnano il profilo di un nuovo docente capace di rispondere alle esigenze dettate da una società liquida e in continua trasformazione. Come ricorda Arsena (2024), secondo George Steiner il ruolo dell'insegnante può apparire ambiguo, spaziando tra la monotonia di una vita ordinaria e un profondo senso di missione. Dunque, insegnare racchiude una “varietà di figure” che richiamano ambiti e competenze diverse, da quello scientifico a quello umanistico, morale, filosofico, fondando il sapere su competenze nuove, adeguate a fare fronte a sfide crescenti, come la nuova povertà educativa, il rapporto con il digitale e l'IA, l'esclusione sociale e l'emergenza dell'integrazione (Arsena, 2024, p. 31). Affrontando il tema caldo proprio delle competenze, Frabboni ricorda che l'insegnante dovrebbe rifarsi a quattro irrinunciabili competenze professionali (Frabboni, 2009): le *competenze disciplinari*; le *competenze didattiche e metodologiche rivolte sia alla didattica generale che disciplinare*; le *competenze relazionali* sia relative alla conoscenza dei cambiamenti evolutivi degli allievi, sia delle reti socio-affettive che nascono e si tessono nella vita di classe, della collaborazione tra pari e dell'ascolto-dialogo tra docenti e allievi, sia la *competenza deontologica*, ossia «la padronanza pedagogica di pratiche di cura, di disponibilità, di cooperazione, di solidarietà, fondamentali per arricchire di cifre etico-sociali la comunità educante. L'insegnante oggi dovrebbe essere capace di comprendere il contesto sociale in cui agisce, considerando l'insegnamento come uno strumento che soddisfa un'esigenza di reciprocità ed *empowerment*, giustificando la necessità di una chiara definizione normativa e riconoscendone il valore educativo (Arsena, 2024, p. 31-32). In tale prospettiva emerge la visione che l'insegnante sviluppa di sé stesso, come colui che agisce non solamente nel proprio ambito di intervento, ma come promotore ed attuatore di un nuovo agire educativo, mettendo la “prua” a favore del vento costituito dalla “ricerca”, come autentica indagine didattica e formativa, da esplorare anche negli sconfinamenti e connessioni tra le differenti correnti di pensiero nate in Italia e a livello internazionale. Mettere al centro la formazione docente, significa interpretare la nuova professionalità in una prospettiva di comprensione profonda della trasformazione del processo didattico, che muove dalla consapevolezza che nel sapere pratico e teorico passa l'umanità di una persona capace di filtrare la propria azione educativa attraverso le proprie credenze, memorie, affetti, dilemmi, strettamente connessi con l'esistenza sociale della figura docente stessa (Dominici, 2017).

⁵ Commissione Europea (2017), *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 8 giugno 2017, COM (2017) 248 final/2.

3.3. La formazione degli insegnanti in prospettiva *Lifelong Learning*

Nell'Allegato "A" del DPCM la prospettiva *lifelong* occupa un posto ben definito nell'ambito del punto n. 4 "Standard professionali minimi", comma n. 5. Il profilo del nuovo docente abilitato all'insegnamento deve dimostrare padronanza in relazione alla

[...] capacità di promuovere le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale); competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali (All. A, DPCM, pag. 30).

Quanto sopra riportato richiama la necessità di riferirsi al concetto di *competenza*, che, per sua natura, può essere considerata come un insieme integrato di conoscenze (*knowledge*), abilità (*skills*), qualità umane (*habits*). Una competenza è, dunque, un insieme equilibrato di sapere, saper fare e saper essere, non è qualcosa di acquisito o una conoscenza posseduta. Non può essere ridotta né a un sapere né a ciò che si è acquisito con la formazione (Cappa, 2019a). La competenza non risiede nelle risorse da applicare (conoscenze, capacità), ma nella applicazione stessa di questa risorsa (Marescotti, 2018). Come ricorda Dozza (2012), qualunque competenza è finalizzata o contestualizzata e per esistere necessita del giudizio altrui, di un certo grado di riconoscimento sociale almeno all'interno di un gruppo. Per questo la competenza è il patrimonio complessivo di risorse di un individuo nel momento in cui affronta una prestazione lavorativa oppure il proprio percorso professionale⁶. Sebbene non esista una definizione standardizzata, il costante aggiornamento delle competenze e del bagaglio delle conoscenze personali è il concetto alla base del *Lifelong Learning* (LLL), *apprendimento permanente* (Loiodice, 2016).

L'apprendimento permanente è un processo dinamico capace di adattarsi non solo alle abilità e alle motivazioni individuali ma anche agli eventi della vita che spesso impongono un cambiamento "adattivo" o addirittura trasformativo, quasi rivoluzionario (Dozza, Chianese 2013). Il suo obiettivo, quindi, è quello di aumentare o modificare l'insieme delle *competenze* per adeguarle alle nuove esigenze occupazionali ed anche ai bisogni individuali di inclusione e autorealizzazione. La competenza per l'apprendimento permanente, pertanto, esprime la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione, ovvero saperi, saper essere, saper fare, saper sentire, per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi condivisi e frutto di un cambiamento di rotta (Martino, 2022). In questo senso, quella che deve emergere è una figura professionale rilevante, competente, sicuramente qualificata nella didattica ed esperta nel trasferire conoscenze, linguaggi, che sa trasmettere valori e che apprende da ogni situazione. Ecco, dunque, che *apprendimento e cambiamento* compaiono come concetti che vanno di pari passo: l'apprendimento è incentrato sul cambiamento e il cambiamento, a sua volta, guida e spesso detta le regole dell'apprendimento (Cap-

⁶ CUN (2019), *Raccomandazione "in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie - percorso FIT"*, testo disponibile su: www.cun.it/uploads/70_34/ra_2019_01_16.pdf?v=. ULTIMA CONSULTAZIONE

pa, 2019b). La *trasformazione* è una delle chiavi fondamentali della crescita individuale, se non la più importante. Tale processo applicato alla formazione continua dovrebbe contraddistinguersi per alcuni elementi caratterizzanti legati alla centratura delle finalità delle azioni di formazione e di sviluppo professionale dei giovani neolaureati e dei loro apprendimenti, una attenzione specifica verso una formazione orientata all'innovazione, al cambiamento tecnologico, all'innovazione didattica e al perfezionamento delle pratiche, anche *con e verso* nuovi strumenti e sussidi (in primis quelli digitali). A questo si dovrebbe aggiungere la nuova predisposizione di un'offerta formativa strutturale e di sistema, organica e coerente con le finalità assegnate alla scuola, sottraendo la formazione all'estemporaneità e alla mutevolezza delle suggestioni che di volta in volta si manifestano in campo pedagogico (Annacontini, 2012). Infine, la ricerca di forme metodologiche e organizzative nonché di contenuti in grado di favorire la maggior ricaduta sulle concrete situazioni professionali nei contesti scolastici, si connette in modo inscindibile con la necessità di riformare una formazione principalmente teorica con una formazione fondata sulla riflessività sulla dimensione laboratoriale e sullo sviluppo di iniziative nei propri contesti scolastici (Baldacci, 2012). Da quanto espresso emerge la necessità di ridefinire i paradigmi metodologici di riferimento, innanzitutto, nell'articolazione delle istanze progettuali, alle quali assicurare il necessario supporto e la verifica scientifica delle azioni conseguenti, così da determinare impulsi indispensabili all'ideazione di piste di lavoro che i singoli possono autonomamente perseguire. Temi questi di grande attenzione nell'ambito del nuovo percorso abilitante previsto dall'All.to A del DPCM, che non trascura il tema dell'Orientamento, sia come strumento "guida" dei giovani alunni, sia come competenza imprescindibile degli insegnanti per l'acquisizione di una formazione rivolta a comunità professionali apprendenti, intese come gruppi di soggetti coinvolti in una stessa professione che forniscono a ciascuno dei propri membri la possibilità di sviluppo personale e professionale attraverso la condivisione di informazioni ed esperienze (Dozza, 2016). Infine, non si possono sottovalutare gli aspetti legati alla crescita professionale come volano della soddisfazione e della motivazione e rafforzamento del profilo dell'insegnante nel divenire della propria carriera. Lo sviluppo professionale è componente permanente per stimolare l'attenzione e la partecipazione a processi formativi di medio e lungo periodo, centrati sulle competenze di base e sugli aggiornamenti periodici. Questo approccio favorisce in termini operativi il diritto/dovere alla formazione in servizio: ecco, dunque, la necessità di coinvolgere le Istituzioni e il territorio nel supporto agli insegnanti a per sviluppare progetti di crescita che possano valorizzare le esperienze professionali spesso frammentate e sconnesse tra di loro entro una reale prospettiva di *Lifelong Learning*.

La creazione di contesti e strumenti in grado di favorire l'auto-sostenibilità delle comunità professionali apprendenti, anche grazie al contributo fornito dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, costituisce uno sguardo di grande importanza al riguardo, visti i ruoli che sempre maggiormente assumono le *community online*, intese quali ambienti virtuali di apprendimento cooperativo in grado di estendere le dimensioni spaziali e temporali dei momenti di formazione in presenza (Dipace, 2019, Limone, 2012).

Come ricordano Argentin & Giancola (2013), apprendere vuol dire *acquire, interpretare, cambiare e assimilare* un insieme correlato di informazioni, abilità ma anche di sentimenti ed emozioni.

È proprio il costante arricchimento delle conoscenze che permette di creare non solo nuove competenze ma anche di aprire la porta della propria vita a nuove e inaspettate opportunità (Baggiani 2018; Bertagna, 2018). Sotto questa prospettiva, il *Lifelong Learning* ha tutte le carte in regola per essere la sfida formativa della formazione professionale del nuovo docente abilitato, perché se per qualunque professione il *LLL* è fattore importantissimo, questo vale ancora di più per il mondo educante: come emerge dalle analisi empiriche, i livelli di apprendimento degli studenti dipendono direttamente dalla qualità della professione docente e dal profilo della *leadership*: un buon insegnante e un buon dirigente rimangono indelebili nelle memorie dei discendenti come delle loro famiglie. Per questo motivo, la *formazione continua* diventa necessaria per rispondere in maniera adeguata ai rapidi e molteplici mutamenti che si verificano a livello di istruzione e nell'ambito della società (Coppi, 2020). Ai docenti vengono richieste competenze sempre più complesse e nuove: devono essere non solo padroni della disciplina, ma anche possedere una serie di attitudini per farsi carico di una pluralità di compiti. Coltivare il capitale professionale significa ascoltare, offrire proposte credibili di opportunità professionali, scegliere standard elevati negli interventi, investire intelligentemente sulle sfide che, oggi, anticipano il futuro verso lo sviluppo di una scuola migliorata.

4. Conclusioni

La formazione professionale degli insegnanti secondo i “vecchi” metodi formativi e di impostazioni superate vanno verso un rinnovato approccio formativo che includa caratteristiche distintive dell'attuale società, strettamente connesse con la multimedialità, l'interattività, la socializzazione, la relazione. Mettere al centro la formazione docente come urgenza sociale e con essa il suo valore per la crescita individuale e della collettività, comporta un'attenzione inedita al tema dei saperi e delle competenze, ma anche al processo di cambiamento, che assegna significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile innovando i profili professionali docenti (Nigris, 2016). Ecco che in questa dimensione non si può sottovalutare il ruolo della scuola, come “azienda” ad alto potenziale produttivo, chiamata oggi a supportare l'insegnante nella sua crescita esperienziale. La solida base tecnica e le spiccate abilità di *problem solving* dovrebbero essere i punti di forza in grado di guidare gli insegnanti nel continuo aggiornamento delle competenze, nel miglioramento della loro risposta in termini di flessibilità, capacità e rapidità di adattamento a scenari sempre più mutevoli. Si tratta di pensare alla scuola italiana come a una scuola di qualità, che tiene al centro la *ricerca* in rete con le Università e altre Istituzioni deputate alla crescita e miglioramento del capitale umano, professionale, civile del nostro Paese, valore che incarna “energia rinnovabile”, come carburante per la promozione e il rafforzamento di tutti e che ha come obiettivo quello di valorizzare il profilo dell'insegnante affinché questo rafforzi le abilità e le peculiarità dei suoi alunni così da orientarli verso una educazione adeguata e idonea alle loro potenzialità: la scuola forma le basi di entrambi gli attori, per affrontare il presente e seminare per il futuro.

La formazione docente è un processo inquieto e continuo caratterizzato dal rapporto personale con la cultura che si compie in molti modi: con la lettura, con la meditazione, con la scrittura di sé, etc. tenendo vivo lo sviluppo spirituale dell'io. (Cambi, 2014, p. 34).

Riferimenti bibliografici

- Annacontini G., *Le finalità della scuola: formare l'uomo, il produttore e il cittadino*. In Baldacci M. (a cura di), *L'Insegnante nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, 2012.
- Argentin G., Giancola O., *Diventare insegnanti in Europa. Una comparazione tra quattro paesi*, in "Scuola Democratica", 3, 2013, pp. 863-877.
- Arsena A., *Professione Insegnante. perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Roma, Edizioni Studium, 2024.
- Baggiani S., *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione, sostegno*, testo disponibile in eurydice.indire.it/la-carriera-degli-insegnanti-in-europaaccesso-progressione-sostegno/.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*, Milano, Franco Angeli, 2019.
- Baldacci M. (a cura di), *L'Insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, 2012.
- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Edizioni Studium, 2018.
- Baldacci M. et al., *Idee per la formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- Cambi F., *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in "Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro. Studi e saggi", Firenze, Firenze University Press, 2014, p. 123.
- Cappa C., *Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation*, in "Comparative Education", LIV (4), 2018, pp. 509-529.
- Cappa C., *La centralità della formazione insegnanti in Italia (e in Europa): la proposta CUNSF*, in "I problemi della pedagogia", LXV (2), 2019a, pp. 413-430.
- Cappa C., D'Ascanio V. (a cura di), *La formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie*, in "I problemi della pedagogia", Quaderni, (3), 2019b.
- Commissione Europea, *Sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto*, Comunicazione della commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, Bruxelles, 8 giugno 2017, COM 2017, 248 final/2.
- Coppi A., *Eudemonia ed apprendimento permanente per una educazione alla cittadinanza globale*, in "Formazione e Insegnamento. European Journal of Research in Education and teaching", 18, N. 1 (numero speciale), 2020, pp. 36-45.
- Dipace A., *Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente*, In Cipriani G., Cagnolati A. (a cura di), *Scienze umane tra ricerca e didattica*, Foggia, Il Castello, 2019, pp. 403-414.
- Domenici G. (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017.
- Dozza L. (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2012.

- Dozza L., Chianese G., *Una società a misura di apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Dozza L., *Apprendimento Permanente nelle prime età della vita*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- European Commission, *Eurydice Report. Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*, Lussemburgo, Publications Office of the European Union, 2018.
- Frabboni F., *Introduzione. L'orgoglio e la fatica di insegnare*, in Frabboni F., Giovannini M. L. (a cura di), *Professione insegnante*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Limone P., *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma, Carocci, 2012.
- Loidice I., *L'educazione per il corso della vita*, in Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Marescotti E., *Rappresentazioni contemporanee dell'identità adulta: caratteristiche, ruoli, aspettative e implicazioni educative*, in Federighi P. (a cura di), *L'educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze, Unifi Press, 2018, pp. 323-335.
- Martino F., *Il lifelong learning come vocazione ontologica "nell'Essere Più"*, in "Epale Journal", Vol. 11, 2022.
- Nigris E., *Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita*, In Dozza L., Olivieri S. (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- Steiner G., *La lezione dei maestri: Charles Eliot Norton Lectures 2001-2022*, Milano, Garzanti, 2013.
- Vygotskij L. S., *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, Trento, Ericson, 2006.
- Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti University Press, 1992.
- Volpicelli I., Cappa C., Sellari G. (a cura di), *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*. Roma, Universitalia, 2016.