

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
Fondato 1911

Dare la parola:  
professionalità pedagogiche,  
educative e formative.  
A 100 anni dalla nascita  
di don Milani

a cura di  
*Vanna Boffo*  
*Giovanna Del Gobbo*  
*Pierluigi Malavasi*

Junior Conference



  
**Pensa**  
MULTIMEDIA

# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

13

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

### **Comitato scientifico della collana**

*Rita Casale* | Bergische Universität Wuppertal  
*Liliana Dozza* | Libera Università di Bolzano  
*Giuseppe Elia* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Felix Etxeberria* | Universidad del País Vasco  
*Hans-Heino Ewers* | Goethe Universität, Frankfurt Am Main  
*Massimiliano Fiorucci* | Università degli Studi Roma Tre  
*Vanna Iori* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Pierluigi Malavasi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*José González Monteagudo* | Universidad de Sevilla  
*Loredana Perla* | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”  
*Simonetta Polenghi* | Università Cattolica del Sacro Cuore  
*Rosabel Roig Vila* | Universidad de Alicante  
*Myriam Southwell* | Universidad Nacional de La Plata  
*Maria Tomarchio* | Università degli Studi di Catania  
*Giuseppe Zago* | Università degli Studi di Padova

### **Comitato di Redazione**

*Giuseppe Annacontini* | Università degli Studi di Foggia  
*Carla Callegari* | Università degli Studi di Padova  
*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Claudio Melacarne* | Università degli Studi di Siena  
*Alessandro Vaccarelli* | Università degli Studi dell’Aquila  
*Francesco Magni* | Università degli Studi di Bergamo  
*Andrea Mangiatori* | Università degli Studi di Milano-Bicocca  
*Matteo Morandi* | Università degli Studi di Pavia  
*Alessandra Rosa* | Alma Mater Studiorum Università di Bologna  
*Iolanda Zollo* | Università degli Studi di Salerno

### **Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference**

*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesca Dello Preite* | Università degli Studi di Firenze  
*Francesco De Maria* | Università degli Studi di Firenze  
*Glenda Galeotti* | Università degli Studi di Firenze  
*Luca Grisolini* | Università degli Studi di Firenze  
*Zoran Lapov* | Università degli Studi di Firenze  
*Silvia Mugnaini* | Università degli Studi di Firenze  
*Giorgia Pasquali* | Università degli Studi di Firenze  
*Jessica Piccardi* | Università degli Studi di Firenze  
*Giada Prisco* | Università degli Studi di Firenze

**Collana soggetta a peer review**

Dare la parola: professionalità pedagogiche,  
educative e formative.

A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di

*Vanna Boffo*

*Giovanna Del Gobbo*


*Pierluigi Malavasi*

*Junior Conference*



ISBN volume 979-12-5568-130-4  
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)



# Indice

## • SALUTI ISTITUZIONALI

Alessandra Petrucci 18

## • INTRODUZIONE AI LAVORI

Leandro Lombardi 21  
*Dare la parola significa formare "cittadini sovrani"*

Giovanna Del Gobbo 23  
*Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina*

Maria Tomarchio 28  
*Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose*

Pascal Perillo 33  
*"I care". L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche*

### Panel 1

Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità per le professioni educative

### Sottogruppo 1

## • COORDINATORI

Francesco Magni 39  
*Lo strano caso della «duplicazione» italiana dell'istruzione professionale. Motivi e speranze per un suo superamento*

<b>Antonia Chiara Scardicchio</b>	46
<i>L'educazione non è un App. Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità</i>	
<b>Monja Taraschi</b>	57
<i>Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole</i>	
 <b>• INTERVENTI</b>	
<b>Vanessa Bettin</b>	64
<i>Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento fra cambiamenti e costruzioni di reti</i>	
<b>Eleonora Bonvini</b>	71
<i>Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze: quando la segregazione formativa incontra l'“I care”</i>	
<b>Francesca Buccini</b>	76
<i>Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo</i>	
<b>Aurora Bulgarelli</b>	81
<i>Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale. Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma</i>	
<b>Chiara Carletti</b>	87
<i>Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva per una cittadinanza consapevole</i>	
<b>Lucia Carriera</b>	93
<i>La dimensione di 'casa' in comunità: esplorare l'esperienza vissuta per gli educatori professionali di comunità</i>	
<b>Giorgia Coppola</b>	98
<i>La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani</i>	
<b>Costanza Croce</b>	103
<i>Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana</i>	
<b>Guendalina Cucuzza</b>	108
<i>Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario</i>	

Coordinatori  
**Lo strano caso della «duplicazione» italiana  
dell'istruzione professionale.  
Motivi e speranze per un suo superamento**

Francesco Magni

*Ricercatore*

*Università degli Studi di Bergamo - francesco.magni@unibg.it*

## 1. Uno sguardo di contesto

Nello scenario contemporaneo caratterizzato da crescenti incertezze e tensioni su scala planetaria, i sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP / *Vocational Education and Training - VET*) in tutto il mondo hanno via via assunto un'importanza strategica nel poter fornire ad una platea sempre più ampia di giovani una prospettiva di istruzione e formazione di qualità (Pilz, 2017; Mulder, 2017; Guile & Unwin, 2019). Questo non tanto, o non solo, per le complessivamente positive ricadute in termini di contrasto alla disoccupazione giovanile e quindi verso prospettive di maggiore occupabilità; quanto in primo luogo per la possibilità di fornire a tutti, nessuno escluso, traiettorie formative che possano davvero contribuire a far maturare i talenti e le potenzialità di ciascuno (Bertagna 2020; 2022), secondo una prospettiva antropologica integrata e unitaria, secondo il tradizionale trionomio *testa-cuore-mani*, recentemente rilanciato anche a livello internazionale come chiave di volta per comprendere e affrontare le sfide del XXI secolo (Goodhart, 2020). Tutto questo all'interno di una visione istituzionale e di una cornice ordinamentale che mira alla "pari dignità" dei percorsi formativi (Bertagna, 2006) valorizzando così, accanto a quelli contraddistinti da una impostazione maggiormente teoretico-riflessiva (*school-based*), anche quelli maggiormente orientati verso una dimensione pratica-laboratoriale (*work-based*) sulla scia del paradigma pedagogico dell'alternanza formativa (Potestio, 2020), particolarmente importante nell'ambito della formazione professionale come ci segnalano alcune antiche e al tempo stesso consolidate tradizioni europee (Bertuletti, 2021a).

Il tema assume carattere ancor più decisivo se si richiamano, seppur per fugaci cenni, alcuni dati che contraddistinguono il contesto nazionale italiano, tra cui: l'alta percentuale (oltre il 12%) di dispersione scolastica/formativa *esplicita* a cui si aggiunge una dispersione *implicita* pari a circa il 9% sul piano nazionale (sul punto si rinvia alle rilevazioni di Eurostat, 2023; INVALSI, 2023 e al commento di Ricci, 2023); un'alta percentuale (superiore al 22%) di giovani tra i 18 e i 24 anni in condizione di NEET (*Not in Education Employment or Training*) e una disoccupazione giovanile costantemente presente nelle statistiche nazionali. Ecco che ben si comprende fin da subito il valore strategico dell'oggetto in discussione.



Nonostante l'importanza dei sistemi di istruzione e formazione professionale, richiamata anche in sede europea in differenti occasioni (tra le più significative, European Union, 2010; European Commission, 2015), il nostro Paese consegna un panorama ancora in chiaroscuro, contraddistinto da luci e ombre.

Vi è innanzitutto da rilevare che nel corso degli ultimi decenni il nostro Paese ha visto una tenuta costante delle iscrizioni nei vari segmenti liceali mentre ha registrato un costante calo negli indirizzi tecnico-professionali (dati ISTAT e Ministero dell'Istruzione e del Merito). Infatti, a titolo di esempio e solamente per segnalare una certa tendenza, per i licei si è passati dal 45,8% del totale degli iscritti dell'a.s. 2008/2009 al 56,6% del 2022/2023 con un trend inverso per i tecnici (passati dal 33,7% al 30,7%) e per gli istituti professionali (dal 20% al 12,7%).

Se si guarda poi più in dettaglio a quanto accaduto negli ultimi anni per gli oltre 600.000 studenti che frequentano i percorsi professionalizzanti di Istruzione Professionale (IP) statale (443.000) e di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) regionale nei Centri di Formazione Professionale (157.000), pari a circa il 25% di tutti gli studenti del secondo ciclo di istruzione, si nota una progressiva – ancorché lenta – crescita nel tempo della IeFP regionale ed una riduzione degli iscritti all'Istruzione Professionale statale (IP).

Infatti, per la IP dall'anno scolastico 2015/16 al 2022/23 il trend del calo delle iscrizioni è costante, con un vero crollo degli iscritti agli Istituti Professionali che passano dal 18,6% all'12,7% del totale degli iscritti nel secondo ciclo. In termini assoluti la IP in questi anni ha perciò perso quasi 100.000 studenti frequentanti, passando dai 534.000 studenti del 2015/2016 ai 443.000 studenti del 2021/2022. L'IeFP regionale è passata invece nello stesso periodo da 140.000 ad oltre 157.000 studenti iscritti.

In queste oscillazioni va rilevata anche la fortissima disparità territoriale del segmento della IeFP, che vede oltre la metà dei suoi studenti iscritti nelle regioni del nord-ovest del Paese (Piemonte, Lombardia, Liguria), un 16% circa nel Nord-Est (Emilia-Romagna, Veneto, Friuli Venezia-Giulia) e un 21,5% nelle regioni del Centro (Toscana, Lazio, Umbria, Marche), con una sostanziale assenza nel Sud (4,2%) e nelle isole (5,6%).

Questa disparità, velocemente richiamata da questi dati, fa emergere una debolezza strutturale del secondo ciclo di studi professionalizzante, nel quale convivono due sistemi separati: da un lato quello dell'Istruzione Professionale (IP) statale, con la responsabilità di governance affidata al livello nazionale statale e metodologie didattiche ancora sovente rivolte a dinamiche e approcci “*school-based*”; dall'altro quello della Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), con la governance affidata alle Regioni (nel rispetto dei Livelli Essenziali delle Prestazioni-LEP fissati dallo Stato) e metodologie didattiche più volte verso paradigmi pedagogici dell'alternanza formativa e, in generale, *work-based* (Massagli, 2023).

Tale situazione è il frutto sedimentato di una serie di fallimenti sul piano delle riforme, a partire dalla mancata attuazione del sistema educativo unitario, articolato al proprio interno in un sotto-sistema dei licei e in un sotto-sistema dell'istruzione e formazione professionale, reciprocamente permeabili e di pari dignità

culturale prefigurato dall'art. 2 della legge n. 53 del 2003), che sarebbero rimasti collegati e connessi tra loro grazie alla costituzione di campus territoriali in grado di promuovere differenti indirizzi scolastici, al fine di organizzare un'offerta formativa personalizzata e flessibile per ciascuno studente grazie alla simultanea presenza di differenti istituzioni formative (Bertagna, 2009). Purtroppo, i governi successivi, invece di percorrere con coraggio e lungimiranza quella strada, da un lato ristabilirono fin da subito (legge n. 296/2006 e legge n. 40/2007) la tradizionale tripartizione delle filiere formative in licei, istituti tecnici e istituti professionali; dall'altro introdussero per gli istituti professionali statali la possibilità di erogare corsi di Istruzione e formazione professionale in regime di sussidiarietà (D.P.R. n. 87/2010) qualora le Regioni non avessero avuto sufficienti risorse (o motivazioni) per farlo.

In questo quadro si è poi innestata la recente riforma dell'Istruzione Professionale (Decreto Legislativo n. 61 del 13 aprile 2017) che al momento non sembra aver conseguito risultati apprezzabili in termini di rilancio e innovazione delle concrete prassi didattiche e organizzative degli istituti professionali (si vedano anche a questo riguardo anche le *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale* emanate con D.M. n. 766 del 23 agosto 2018).

Questo insieme di dispositivi socio-normativi ha portato a consolidare questa “strana duplicazione” dell'istruzione professionale (Bertuletti, 2021b), comportando da un lato situazioni di possibili sovrapposizioni sui profili professionali in uscita dai percorsi regionali (IeFP) e statali (IP); dall'altro un generale aumento delle diseguaglianze e delle opportunità formative tra territori compreso, in alcuni casi, l'assenza dell'offerta di IeFP in determinate regioni (Zagardo, 2022).

## 2. Insegnanti ed educatori nella istruzione professionale: figure di confine

In questo scenario così controverso e problematico, nel presente contributo si vuole concentrare l'attenzione su due aspetti, il primo di carattere “interno” alle singole istituzioni formative; il secondo volto alle riforme di “sistema”.

Per quanto riguarda il primo aspetto è opportuno segnalare che secondo il CE-DEFOP si possono individuare quattro tipologie di professionalità educative coinvolte nelle istituzioni VET/IeFP:

- insegnanti di discipline di carattere generale;
- insegnanti di discipline di carattere professionalizzante;
- insegnanti per le attività pratiche e laboratoriali;
- tutor e mentor che accompagnano, guidano e supervisionano gli studenti durante i percorsi di tirocinio e di formazione in azienda.

Queste figure professionali, pur nella distinzione e differenza di ruoli e responsabilità, dovrebbero tutte contribuire a costruire ponti e nessi tra istituzioni scolastiche/formative e luoghi e contesti di lavoro, grazie al soddisfacimento di tre condizioni preliminari:

- un'esperienza di insegnamento presso l'istituzione scolastica;
- un'attività di sviluppo e aggiornamento professionale attraverso l'esperienza lavorativa in azienda;
- un'esperienza lavorativa effettiva e attuale (non passata) che si aggiunge a quella dell'insegnamento a scuola.

Queste tre condizioni dovrebbero favorire il superamento dei muri tra “scuola” ed “extra-scuola”, “studio” e “lavoro”, “teoria” e “pratica”, favorendo il perseguimento di un paradigma pedagogico-didattico compositivo (Bertagna, 2011) ed evitando al contempo di cadere in logiche autoreferenziali nei differenti i contesti di insegnamento/apprendimento.

In questa sede si vuole innanzitutto sottolineare la caratteristica di “figure di confine, che stanno sulla soglia” (*boundary crossing figures*) di insegnanti ed educatori che operano nelle istituzioni formative professionali. Una caratteristica sempre più valida per insegnanti ed educatori in tutti i contesti dell'istruzione e formazione formali e non, ma che appare particolarmente adeguata in questo caso. Infatti, gli insegnanti della Istruzione professionale (IP), e ancor di più della IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), sono “figure duali”, la cui identità professionale si forma attraverso la partecipazione e l'attraversamento dei confini tra due comunità di pratica: i contesti aziendali e professionali da una parte e le istituzioni scolastiche e formative dall'altra (Andersson & Köpsén, 2019; Mårtensson, 2022).

In questa direzione il tema della formazione iniziale e continua di queste figure professionali, in particolare quelle dell'insegnante “artigiano” della IeFP, se a livello europeo ha ricevuto crescente attenzione di studi e analisi (Grollmann, 2008; Parsons et al., 2009; Misra, 2011, CEDEFOP, 2022), così come alcuni tentativi di riforma e innovazioni in alcuni paesi europei (per il caso della Spagna, per esempio, si veda Marhuenda-Fluixá, 2019); a livello nazionale tale questione sembra rimanere sullo sfondo, fagocitata dalla quantitativamente prevalente figura dell'insegnante delle scuole statali.

### 3. L'occasione della sperimentazione della nuova filiera tecnologica-professionale

È su questo sfondo che si innesta il disegno di legge (n. 924) relativo alla *Istituzione della filiera formativa tecnologico-professionale* presentato al Senato della Repubblica nel mese di ottobre 2023.

Com'è noto, la proposta mira alla costituzione della filiera formativa tecnologico-professionale per rispondere alle esigenze educative, culturali e professionali

delle giovani generazioni, nonché a quelle dei settori produttivi nazionali e favorire così una migliore alleanza e transizione scuola-lavoro. L'obiettivo complessivo del progetto è dunque quello di rendere concreta la pari dignità dei diversi percorsi formativi, attraverso la realizzazione di un campus formativo che integri differenti percorsi e un nuovo modello curricolare di durata temporale "4+2" scandito da percorsi tecnologici-professionali, ma anche liceali, di durata quadriennale (IV livello EQF) a cui far seguire i percorsi biennali degli ITS Academy (V livello EQF), nonché quelli universitari "tradizionali". Altre caratteristiche della sperimentazione per le istituzioni scolastiche e formative che vi aderiranno sono quelle di prevedere un'ampia flessibilità didattica e organizzativa, nell'ottica di una didattica maggiormente laboratoriale e innovativa; la stipula di contratti di prestazione d'opera per attività di insegnamento con soggetti del mondo del lavoro e delle professioni; la certificazione delle competenze al termine dei percorsi, una maggiore internazionalizzazione anche attraverso metodologie CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), un potenziamento dei PCTO (percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento).

Al di là dei singoli aspetti e contenuti sui quali sarà forse possibile e opportuno tornare in maniera più approfondita in presenza di un dispositivo normativo definitivo, è comunque possibile fin da subito rilevare che una iniziativa di questo tipo va a toccare uno dei grandi nodi irrisolti dell'architettura istituzionale del nostro sistema di istruzione e formazione, attraverso una duplice scommessa di contenuto che si può così riassumere: da un lato dimostrare che,

grazie ad una diversa, più flessibile, personalizzata e coordinata organizzazione delle attività didattiche [...], i percorsi formativi secondari quadriennali possono addirittura migliorare i risultati di apprendimento oggi ottenuti nei percorsi quinquennali (Bertagna, 2023, p. 6);

dall'altro quella di

concedere agli Istituti Professionali (IP) quella autonomia vera che hanno oggi i CFP e gli ITS; la libertà di organizzarsi come comunità educante non come struttura burocratica; la libertà – e la responsabilità – di lavorare per un obiettivo e non guidati da procedure e di rafforzare il legame con il tessuto imprenditoriale (Gotti, 2023, p. 16).

Una sfida che a livello Paese, invece di generare infondati timori e battaglie da trincea in difesa di presunte "rendite di posizione", potrebbe invece rappresentare un'occasione di rilancio e ripensamento dell'intero sistema tecnologico-professionale, andando a contrastare e incidere forse in maniera significativa sui dati richiamati in apertura di questo scritto.

Non si nascondono né si sottovalutano le incertezze e le difficoltà di una simile impresa. Ma, al di là di molta retorica, forse si tratta di una concreta occasione da non disperdere e alla quale tutti i soggetti istituzionali coinvolti – Ministero, Regioni e istituzioni scolastiche e formative – possono contribuire per il suo buon esito.

## Riferimenti bibliografici

- Andersson, P., & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 6-7, 537-551.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2009). *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2011). Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici e (im)possibili soluzioni. In G. Bertagna (Ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 9-129). Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Roma: Studium.
- Bertagna, G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione*. Roma: Studium.
- Bertagna, G. (2023). Nasce la filiera formativa tecnologico-professionale. Un primo commento al disegno di legge. *Nuova Secondaria*, 2, 5-6.
- Bertuletti, P. (2021a). *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*. Roma: Studium.
- Bertuletti, P. (2021b). La strana duplicazione della formazione secondaria professionalizzante. Cause storiche e ragioni culturali di un'anomalia italiana. *Professionalità Studi*, IV, 4, 70-76.
- CEDEFOP (2022). *Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report*. Cedefop research paper, n. 86, Luxembourg: Publications Office.
- European Union (2010). *European Ministers for Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020*. <https://education.ec.europa.eu/document/bruges-communication-enhanced-european-cooperation-in-vocational-education-and-training-2011-2020>
- European Commission (2015). *Declaration of the Ministers in charge of vocational education and training – of EU Member States, Candidate Countries, European Economic Area Countries*, 22 June 2015. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/riaga-conclusions.pdf>
- EUROSTAT, 2023. *Early leavers from education and training*, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training#Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training\\_.E2.80.93\\_today\\_and\\_a\\_historical\\_comparison](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Early_leavers_from_education_and_training_.E2.80.93_today_and_a_historical_comparison).
- Goodhart, D. (2020). *Head Hand Heart: The Struggle for Dignity and Status in the 21<sup>st</sup> Century*, London: Allen Lane [trad. it. *Testa, mano, cuore. La valorizzazione del lavoro nelle società del XXI secolo*, a cura di E. Dalgo, Treccani, Roma 2022].
- Gotti, E. (2023). La sperimentazione Valditara: un'occasione per tornare a parlare di VET. *Rassegna CNOS*, 39, 3, s7-17.
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 4, VII, 537-547.
- Guile, D., & Unwin, L. (eds.) (2019). *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Wiley.

- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf).
- Massagli, E. (2023). *La didattica esperienziale. Apprendistato e impresa didattica nei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione*. Roma: Studium.
- Marhuenda-Fluixá, F. (2019). *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies*, Springer.
- Mårtensson, Å. (2022). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education & Training*, 74, 4, 682-700.
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education and Training*, 1, 27-45.
- Mulder, M. (Ed.) (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer.
- Parsons, D.J., Hughes, J., Allinson, C., & Walsh, K. (2009). The training and development of VET teachers and trainers in Europe. In *Modernising vocational education and training Fourth report on vocational training research in Europe* (vol. 2, pp. 73-156). CE-DEFOP, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Pilz, M., & Li, J. (eds.) (2020). *Comparative Vocational Education Research Enduring Challenges and New Ways Forward*. Springer.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Ricci, R. (2023). La dispersione scolastica e la povertà educativa. *Nuova secondaria ricerca*, 2, 124-134
- Zagardo, G. (2022). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*. CNOSFAP.