

Oltre la scuola: estendere la Ricerca-Formazione ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale

Beyond school: Extending Research-based Teacher Professional Development to socio-educational services and Vocational Education and Training

Elena Luppi^{1,2}, Aurora Ricci, Flavio Brescianini
Università di Bologna

Paolo Sorzio, Caterina Bemlich
Università degli Studi di Trieste

Sintesi

L'articolo propone un'estensione metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), settori caratterizzati da forte eterogeneità, target fragili e assetti organizzativi non standardizzati. Attraverso l'analisi degli aspetti metodologici della R-F e degli elementi caratterizzanti i contesti considerati il contributo arriva a proporre una rielaborazione dei cinque principi fondanti della R-F (Vannini, 2018). L'intento è quello di riflettere sulla loro applicabilità in ambienti non scolastici, evidenziando le sfide e le opportunità che ne derivano in termini di

professionalità educative, lavoro interprofessionale e co-costruzione di pratiche riflessive. L'approccio si conferma uno strumento capace di generare apprendimento trasformativo, riconoscimento delle competenze e valorizzazione dei saperi situati, contribuendo alla qualificazione dei contesti educativi non formali e al rafforzamento della loro legittimità formativa e pedagogica.

Parole Chiave: Ricerca-Formazione; Contesti socio-educativi; Istruzione e Formazione Professionale; Professionalità educative; Competenze di ricerca.

¹ elena.luppi@unibo.it.

² Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica: i paragrafi 2.5 e 4 sono da attribuirsi a Elena Luppi; il paragrafo 2.2 a Paolo Sorzio; il paragrafo 2.1 a Caterina Bemlich; i paragrafi 1, 2.3 e 3 ad Aurora Ricci; il paragrafo 2.4 a Flavio Brescianini.

Abstract

The article proposes a methodological extension of Research-based Teacher Professional Development (R-TPD) to socio-educational contexts and Vocational Education and Training (VET), sectors characterized by strong heterogeneity, vulnerable target groups, and non-standardized organizational structures. By analyzing the methodological features of R-TPD and the defining elements of the contexts under consideration, the paper advances a reworking of the five founding principles of R-TPD (Vannini, 2018). The aim is to reflect on their applicability in non-school settings, highlighting the challenges and opportunities that emerge in terms of

professionalism, interprofessional work, and the co-construction of reflective practices. The approach is confirmed as a tool capable of generating transformative learning, recognition of competences, and the valorization of situated knowledge, contributing to the qualification of non-formal educational contexts and to strengthening their formative and pedagogical legitimacy.

Keywords: Research-based Teacher Professional Development; Socio-educational contexts; Vocational Education and Training; Educational professionals; Research competences.

1. Introduzione

Dal 2013 – anno della sua fondazione – il Centro Interuniversitario di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'insegnante (CRESPI) ha concentrato le proprie attività di ricerca sui docenti della scuola con impatti importanti in termini di innovazione della ricerca e della formazione (Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025). Sebbene negli anni la R-F abbia già mostrato la sua efficacia e adattabilità anche in ambiti diversi dalla scuola (si veda ad es. Bondioli & Savio, 2014; Ciani, 2018; Luppi *et al.*, 2019; Zobbi & Pintus, 2024), in questa sede si cercherà per la prima volta di allargare formalmente il suo perimetro ai contesti socio-educativi e all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). A tal proposito, i 5 punti della R-F (Vannini, 2018) verranno adattati per integrarsi più efficacemente in questi contesti,

a seguito di una riflessione sulle specificità e diversità di questi ambiti in termini di professionalità delle figure educative, del ruolo di chi svolge ricerca, dei target, delle loro complessità e delle competenze che vengono mobilitate e promosse.

L'articolo tenta, in sintesi, di rispondere alla seguente domanda conoscitiva: è possibile declinare i pilastri della R-F nei contesti socio-educativi e nella formazione professionale?

2. Quadro teorico-applicativo

2.1. I contesti socio-educativi e la IeFP: eterogeneità, vincoli e risorse

Fin dal Libro Bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (CE, 1996), l'Unione Europea ha posto con decisione l'accento sulla necessità di riconoscere e valorizzare tutte le forme di apprendimento – formale, non formale e informale – come leve strategiche per l'inclusione sociale, la partecipazione democratica e l'accesso all'istruzione superiore. Il documento ha contribuito a ridefinire il concetto stesso di apprendimento, riconoscendone la diffusione in una pluralità di spazi e tempi di vita: dai contesti formali, strutturati intenzionalmente per finalità educative, a quelli non formali, dove l'apprendimento è intenzionale ma collocato in ambienti non scolastici, fino ai contesti informali, dove le competenze si sviluppano in modo non intenzionale attraverso l'esperienza quotidiana.

L'importanza e la pertinenza dell'apprendimento non formale e informale sono rese evidenti dalle esperienze acquisite attraverso interventi in contesti socio-educativi³. In particolare, l'apprendimento non formale e informale svolge un ruolo importante per lo sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività, la capacità di risolvere problemi e la resilienza. All'interno di questa cornice, i contesti socio-educativi, pur operando al di fuori del sistema di istruzione formale, assumono una rilevanza crescente. Si configurano come spazi di apprendimento flessibili e ibridi, capaci di rispondere in modo efficace alla complessità dei bisogni educativi contemporanei. Questi servizi, promossi da enti locali, cooperative sociali, organizzazioni del terzo settore o enti accreditati, si rivolgono a una molteplicità di destinatari e si declinano in interventi che vanno dalle attività ricreative e culturali a percorsi educativi strutturati, spesso finalizzati al contrasto della dispersione scolastica, alla

promozione del benessere e allo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Un tipo di contesto differente, ma con finalità – più o meno esplicitamente – analoghe, è rappresentato dall'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). A tal proposito, i percorsi di IeFP sono percorsi formativi rivolti a studenti che terminano il primo ciclo di istruzione e portano al conseguimento di qualifiche e diplomi professionali, rispettivamente dopo tre e quattro anni. La IeFP è parte del *sistema educativo di istruzione e formazione nazionale* e, attraverso essa, è possibile assolvere il *diritto-dovere di istruzione e formazione*. Per questa ragione, a differenza della precedente formazione professionale, la IeFP promuove sia competenze tecnico-professionali che competenze di base, così da conciliare formazione al lavoro ed educazione integrale della persona, promuovendo le competenze di cittadinanza previste dal regolamento sull'obbligo di istruzione e delle competenze chiave europee. La IeFP è di competenza regionale, questo significa che, salvo alcuni elementi comuni stabiliti a livello statale, in Italia esistono molteplici sistemi IeFP regionali con caratteristiche ben distinte, in termini finanziari, di gestione del personale e di organizzazione dei curricula.

2.2. Le diverse traiettorie della carriera educativa e formativa

Il personale educativo, attivo all'interno delle istituzioni dell'apprendimento non formale, opera per la promozione delle competenze trasversali mobilitanti, per sviluppare la metacognizione e sostenere atteggiamenti positivi verso il cambiamento e l'apprendimento, in linea con il concetto di *growth mindset* (Dweck, 2006). Questi traguardi sono particolarmente complessi proprio in ragione della vulnerabilità del target, che può includere giovani che hanno vissuto esperienze di insuccesso scolastico, adulti in condizione di fragilità e molti altri soggetti che, in generale, hanno sviluppato atteggiamenti e credenze sull'intelligenza e l'apprendimento come fattori statici (*fixed mindset*). Una tale complessità la si ravvisa anche per il personale della IeFP, il quale opera

³ In questa sede, con la dicitura "contesti socio-educativi" si fa riferimento sia ai servizi socio-educativi, di tipo non assistenziale, finalizzati alla promozione di benessere, autonomia e socializzazione, sia a esperienze progettuali educative che, più in generale, possono svilupparsi nell'ambito del terzo settore.

con un target caratterizzato da vulnerabilità analoghe; a ciò si aggiunge il fatto che frequentemente non possiede una formazione pedagogica specifica (Carlini & Evangelista, 2020).

Per rispondere a queste sfide, chi opera nei contesti socio-educativi deve predisporre percorsi flessibili e articolati, attraverso l'elaborazione di un curriculum non formale che si distingue per alcune caratteristiche fondamentali:

- connessione alle esperienze, alle conoscenze e all'identità dei soggetti partecipanti;
- creazione di ambienti di apprendimento in cui i partecipanti acquisiscono un senso di partecipazione effettiva alle attività svolte e alla produzione di artefatti visibili e implementabili (project-based learning);
- riconoscimento delle esperienze vissute e promozione delle soft skills;
- promozione dell'agency dei partecipanti.

In parallelo, il personale della formazione nella IeFP, benché operi entro un curriculum formale, si ritrova spesso a lavorare anche sul piano del curriculum implicito (Brescianini, 2025). In questo modo, è chiamato a una progettazione in parte sovrapponibile a quella dei contesti socio-educativi non formali, attraverso la predisposizione di opportunità di apprendimento mirate allo sviluppo di *soft skills*.

Per sostenere e favorire le dimensioni del curriculum non formale e/o implicito, il personale educativo e formativo si trova frequentemente a operare in situazioni di complessità e a confrontarsi sui problemi con altre professionalità (insegnanti, assistenti sociali, psicologi, medici, ecc.), che portano con sé approcci, concettualizzazioni, metodi e scopi differenti. Il lavoro interprofessionale (Brandt *et al.*, 2014; Edwards, 2010; Reeves *et al.*, 2018) è una componente della professionalità educativa in contesti non formali e richiede specifiche competenze, come ad esempio:

- la capacità di lavorare all'intersezione di diversi linguaggi e metodi;
- saper identificare un problema condiviso, riconoscere e valorizzare i diversi punti di

vista degli altri professionisti, riuscendo a rendere al contempo esplicito il proprio;

- riuscire a sviluppare un'interpretazione integrata del problema e guidare interventi coordinati e coerenti.

2.3. Il ruolo di chi fa ricerca

Date le specificità dei contesti socio-educativi e della IeFP, diverse saranno le caratteristiche del ruolo di chi fa ricerca nel promuovere riflessività mediante un approccio partecipativo. In un recente lavoro del CRESPI (Bondioli *et al.*, 2025) vengono descritti i tre principali ruoli dei/lle ricercatori/trici all'interno della R-F nei contesti scolastici: facilitatori e garanti del processo, ricercatori esterni *tout court*, che portano con sé sapere teorico-metodologico e garanzia di scientificità del processo e formatori.

Se la scuola, seppur tra i continui mutamenti influenzati dagli scenari politici ministeriali, presenta un buon livello di strutturazione, con ruoli definiti, dispositivi collegiali e curricula comuni (Ciani *et al.*, 2025), l'IeFP e i servizi socio-educativi presentano una eterogeneità nelle istituzioni (servizi, enti pubblici, cooperative, enti formativi, consorzi, ecc.) e nel modo in cui assumono la propria funzione educativa e formativa; ciò, con background formativi e professionali di chi vi opera molto eterogenei (Cedefop, 2016). A tal proposito, se nel contesto scolastico chi fa ricerca funge da facilitatore e promotore di riflessione pedagogica, innestandosi su pratiche già esistenti, al contrario nei contesti socio-educativi e nella IeFP il lavoro metodologico del team di ricerca si fa più articolato, in quanto si tratta di una costruzione ex novo di pratiche con un ampio ventaglio di figure professionali: educatori, formatori, tutor, docenti di sostegno e coordinatori. Si tratta di contesti che richiedono, oltre ai saperi teorico-metodologici, la padronanza di competenze trasversali (flessibilità, *problem solving*), competenze analitiche, necessarie per interpretare le peculiarità del contesto e dei bisogni e, infine, competenze di leadership, utili ad accompagnare educatori e formatori lungo il processo di riflessione pedagogica.

Se la scuola possiede una finalità formativa chiara, negli altri contesti è presente un intreccio

di obiettivi legati, ad esempio, alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, all'inclusione, all'orientamento e all'occupabilità. In relazione a ciò, la fase di formazione si focalizza spesso sull'analisi delle pratiche formative e i ricercatori utilizzano la R-F come dispositivo metodologico di valore epistemico, in grado cioè di far emergere gli impliciti e di consentire il riconoscimento delle competenze delle figure formative ed educative.

Anche riguardo al tema della gestione dei dati durante la R-F, chi fa ricerca è chiamato a operare con molta attenzione e delicatezza, data la vulnerabilità del target e la pluralità di attori coinvolti (UE 2016/679, art. 4). Legato a questo aspetto, vi è, infine, quello della restituzione e messa in evidenza dei risultati che – a differenza della scuola – non può rientrare in un processo istituzionale quale il PTOF, ma richiede di valorizzare gli impatti della ricerca attraverso la creazione di sinergie con i vari stakeholder del territorio, al fine di promuovere le finalità educative e formative.

2.4. Target: diversità, bisogni, fragilità

Un elemento che accomuna gran parte dei servizi socio-educativi e dei percorsi di IeFP è che essi si rivolgono a un target spesso fragile e che fa esperienza di situazioni di disagio.

Benché la IeFP sia un'alternativa alla scuola secondaria di secondo grado, le caratteristiche degli studenti di questi percorsi sono molto differenti rispetto a quelle dei loro coetanei che frequentano la scuola, quantomeno nelle proporzioni: sul totale dei frequentanti, la IeFP presenta la percentuale più alta di studenti di origine straniera (MIM, 2023) e con disabilità (MI, 2022), oltre a riportare il più alto tasso di abbandono scolastico (MIUR, 2019). Si tratta di vere e proprie forme di segregazione scolastica su base etnica e socio-economica, dovute soprattutto al fenomeno, ampiamente presente in Italia, dell'*early-tracking* (Brunello & Checchi, 2007; Cordini, 2019). Date le caratteristiche di fragilità degli studenti che la frequentano, la IeFP rappresenta una *zona grigia* pedagogica (Tramma, 2015), cioè una «terra di mezzo» in cui il disagio degli individui non oltrepassa le soglie di accesso ai servizi e non li collo-

ca ai margini dello scenario sociale, ma neppure al centro, finendo così col renderli «i veri invisibili» (Tramma, 2015, pp. 66-67).

A differenza della IeFP, i servizi socio-educativi spaziano, in base alla loro *mission*, da quelli di natura più ricreativo-culturale – rivolti a persone che non necessitano di un sostegno educativo specifico – a quelli destinati a giovani e adulti in particolari situazioni di fragilità (MLPS, 2025). Questo, tuttavia, non esclude che nel primo tipo di contesto siano assenti situazioni di vulnerabilità sociale. Ciò significa che il ventaglio di bisogni educativi di chi frequenta i servizi socio-educativi è molto ampio ed eterogeneo, come sottolineato anche dalla normativa di riferimento per la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico: famiglie in difficoltà, minori a rischio, persone anziane, con disabilità, detenute, di origine straniera e in povertà educativa o materiale rappresentano solo alcune delle situazioni con cui l'educatore si confronta quotidianamente. Inoltre, quando riguardano i minori, i contesti socio-educativi sono spesso in rete con la scuola, intervenendo rispetto a bisogni che quest'ultima fatica a soddisfare, oltre che sostenendo indirettamente l'apprendimento scolastico.

Le caratteristiche delineate rendono questi contesti educativo-formativi dei contesti di R-F particolarmente sfidanti dal punto di vista dei bisogni educativi a cui devono rispondere i professionisti che vi operano. Si tratta di bisogni complessi ed eterogenei, che richiedono professionalità educative competenti in ambiti diversi e capaci di aggiornarsi in autonomia e in modo continuo.

2.5. Le competenze della Ricerca Formazione

La R-F mira a promuovere una postura riflessiva (Dewey, 1910) intesa come un processo intenzionale che scaturisce da situazioni problematiche, genera dubbi e conduce a un'indagine fondata per trovare soluzioni significative. Chi partecipa a un percorso di R-F, specialmente in contesti organizzativi caratterizzati da complessità, genera processi trasformativi in termini di apprendimento individuale e organizzativo (Mezirow, 2003).

In quest'ottica, le competenze sviluppate nei percorsi di Ricerca-Formazione possono essere assimilabili alle competenze trasversali, intese come configurazioni complesse e integrate di conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori, motivazioni e risorse personali che permettono di agire in modo efficace, consapevole e adattivo in contesti reali, professionali e sociali (Hoskins & Crick, 2010; Rychen & Salganik, 2003). Esse emergono dall'orchestrazione di risorse cognitive e non cognitive, interne ed esterne, e si concretizzano nell'azione situata, che ne rappresenta, allo stesso tempo, l'ambito di manifestazione, acquisizione e valutazione (Pellerey, 2004; Quaglini, 1993).

Strettamente connesso al concetto di competenza trasversale applicato alla R-F è il framework europeo *ResearchComp* (European Commission, 2022), che, in continuità con *EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016), *DigComp* (Vuorikari et al., 2022) e *LifeComp* (Celis et al., 2021) offre

uno strumento per la promozione di saperi che possono promuovere competenze mobilitanti, in questo caso legate alla ricerca. La Fig. 1 illustra le componenti di *ResearchComp*.

Molte delle competenze del *framework* risultano coerenti con gli apprendimenti propri della R-F: il pensiero critico e la riflessività (*cognitive abilities*), la collaborazione e il dialogo interprofessionale (*working with others*), l'autonomia nella gestione della ricerca (*managing research*), l'impatto sociale e l'agency (*making an impact*), fino allo sviluppo di consapevolezza metacognitiva (*self-management*), ecc.

Tali dimensioni confermano la natura trasformativa e professionalizzante della Ricerca-Formazione, un approccio che mobilita le competenze chiave di chi opera nei contesti educativi e formativi, favorendo anche la riconoscibilità professionale delle figure educative, spesso a rischio di marginalizzazione nelle organizzazioni multi-professionali (Luppi, 2018).



Fig. 1 - Il framework *ResearchComp* (Fonte: European Commission, 2022).

3. I 5 punti della R-F declinati nei contesti socio- educativi e nella IeFP

L'analisi delle peculiarità dei contesti socio-educativi e dell'IeFP, integrata dalle esperienze di ricerca presentate nel paragrafo 1, consente di

ipotizzare alcune caratteristiche specifiche che la Ricerca-Formazione può assumere in tali ambiti.

La Tab. 1 propone, nella colonna di sinistra, i cinque principi metodologici fondamentali della R-F (Vannini, 2018), mentre nella colonna di destra una possibile declinazione nei contesti socio-educativi e della IeFP, tenendo conto delle loro specificità organizzative, professionali e pedagogiche.

I 5 punti della R-F (Vannini, 2018)	Specificità nei contesti socio-educativi e di IeFP
Chiara esplicitazione della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento	Poiché lo sviluppo professionale si rivolge a molteplici figure professionali - operanti su target ad alto grado di complessità e non tutte unicamente in quello specifico contesto - l'esplicitazione delle finalità dovrà tener conto della necessità di creare alto livello di commitment tra i destinatari per evitare un approccio calato dall'alto, in particolare tenendo in considerazione le diversità e disomogeneità in termini di professionalità, ruoli e forme contrattuali presenti in questi contesti.
Creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F	Il gruppo di R-F può includere diverse figure professionali (come educatori, formatori, operatori del terzo settore e professionisti del sociale). I ruoli vengono definiti valorizzando i contributi di ciascuno, nella co-costruzione di un percorso condiviso e in relazione alla complessità dei bisogni educativi e dei contesti sociali in cui si opera.
Centratura sulle specificità dei contesti – istituzionali e non – in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti	I contesti socio-educativi variano notevolmente rispetto alla scuola per l'eterogeneità nelle strutture organizzative, nelle fonti di finanziamento e, conseguentemente, nei vincoli e nelle risorse. Lo stesso vale per i percorsi di IeFP, che differiscono su base regionale dal punto di vista normativo e, in generale, hanno autonomie maggiori rispetto a quelle della scuola. È fondamentale, quindi, analizzare ciascun contesto di ricerca nella sua unicità e misurarsi con esso di conseguenza.
Confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione	I contesti socio-educativi e della formazione sono caratterizzati da eterogeneità nei modelli e negli assetti organizzativi e dalla presenza di più tipologie di professionisti, spesso di settori non educativi. La R-F deve creare spazi di confronto che tengano conto di queste diversità e specificità, coinvolgendo i vari attori in modo che ciascuno possa contribuire alla co-costruzione del percorso di ricerca e di formazione.
Attenzione all'effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti	I contesti socio-educativi e della IeFP sono luoghi in cui l'innovazione si esprime attraverso pratiche educative flessibili e situate. La R-F deve valorizzarne le specificità e ricchezze pedagogiche, sottolineando l'impatto delle metodologie laboratoriali, situate e project based come spazi privilegiati per l'apprendimento. Particolare attenzione va posta alla documentazione dei processi e alla messa a punto di modalità di valutazione coerenti con la natura trasformativa e co-costruita dei processi formativi in questi contesti.

Tab. 1 - I 5 punti della R-F declinati nei contesti socio-educativi e nella IeFP.

4. Conclusioni

L'estensione della Ricerca-Formazione ai contesti socio-educativi e dell'Istruzione e Formazione Professionale consente di riconoscere e valorizzare la pluralità delle pratiche educative che si sviluppano al di fuori della scuola, in ambienti caratterizzati da una forte eterogeneità normativa, organizzativa e professionale. Questi contesti si distinguono per i curricula e gli orientamenti progettuali non uniformi, l'orientamento alla promozione delle *soft skills*, l'elevata complessità sociale e la presenza di target educativi in condizione di fragilità. Se la scuola fornisce un quadro relativamente strutturato e omogeneo, il mondo socio-educativo e la IfFP richiedono una maggiore adattabilità del dispositivo R-F, che deve fare i conti con sistemi meno definiti, obiettivi formativi più flessibili e una compresenza di figure professionali con *background* eterogenei.

Un punto di attenzione riguarda proprio la necessità di adottare metodologie che siano in grado di cogliere la complessità dei contesti, delle relazioni e dei soggetti coinvolti, superando approcci standardizzati e restituendo spazi di parola e centralità ai partecipanti. In questa prospettiva, la R-F si intreccia con il lavoro interprofessionale, che rappresenta uno snodo centrale per questi ambiti, richiedendo capacità di ascolto reciproco, mediazione tra linguaggi professionali e co-costruzione di significati condivisi.

L'attivazione della R-F in tali contesti non solo contribuisce alla qualificazione e al riconoscimento del lavoro socioeducativo e della IfFP, ma rafforza anche l'idea che la ricerca possa promuovere formazione e apprendimento come processi continui, distribuiti e situati, capaci di generare cambiamento tanto nelle pratiche quanto nelle istituzioni che le sostengono.

Bibliografia

- Asquini, G.** (Ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van Den Brande, L.** (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Bondioli, A., & Savio, D.** (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata ad un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 49-68.
- Bondioli, A., Savio, D., Damiani, V., Antonietti, M., Girelli, C., Gueli, C., & Losito, B.** (2025). Uno strumento per l'autovalutazione dei percorsi di Ricerca-Formazione (SARF). In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori* (pp. 119-189). Milano: Franco Angeli.
- Brandt B., Lutfiyya M. N., King J. A., & Chioreso, C.** (2014). A scoping review of interprofessional collaborative practice and education using the lens of the Triple Aim. *Journal of Interprofessional Care*, 28(5), 393-399.
- Brescianini, F.** (2025). La promozione della cittadinanza attiva nell'Istruzione e Formazione Professionale. In L. Fabbri, C. Melacarne, & P. Malavasi (Eds.), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 291-295). Pensa Multimedia.
- Brunello, G., & Checchi, D.** (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 782-861.
- Cedefop** (2016). *Professional development for VET teachers and trainers: A guarantee of quality in vocational education and training*. Publications Office.
- Ciani, A.** (2018). Contrastare la selezione con la qualità della progettazione. Una Ricerca-Formazione nel canale dell'Istruzione e Formazione Professionale. In Asquini G. (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 130-134). Milano: Franco Angeli.
- Ciani, A., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E., Silva, L., Guasconi, E., Capperucci, D., & Scierri, I. D. M.** (2025). I fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione. In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani, & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori* (pp. 193-296). Milano: Franco Angeli.
- Commissione Europea** (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*. Luxembourg: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Consiglio dell'Unione Europea** (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Cordini, M.** (2019). School segregation: Institutional rules, spatial constraints and households' agency. *International Review of Sociology*, 29(2), 279-296.
- Dewey, J.** (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V. & Ciani, A.** (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: Franco Angeli.
- Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Edwards, A.** (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.
- European Commission** (2022). *Knowledge ecosystems in the new ERA: Using a competence-based approach for career development in academia and beyond*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hoskins, B., & Crick, R. D.** (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.
- Luppi, E.** (2018). La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 204-209). Milano: Franco Angeli.
- Luppi, E., Bolzani, D., & Terzieva, L.** (2019). Assessment of transversal competencies in entrepreneurial education: A literature review and a pilot study. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 19(1), 251-268.

- Mezirow, J.** (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- MI** (2022). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020–2020/2021*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.2019-2020+2020-2021.pdf> [Accessed 11.03.2026].
- MIM** (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2021/2022*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO+Stranieri+2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475> [Accessed 11.03.2026].
- MIUR** (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> [Accessed 11.03.2026].
- MLPS** (2025). *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2024-2026*. Retrieved from <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita-poverta-ed-esclusione-sociale/focus/piano-nazionale-interventi-e-servizi-sociali> [Accessed 11.03.2026].
- Pellerey, M.** (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Quaglini, G. P.** (1993). Modelli di formazione per modelli di competenza. In D. De Masi (Ed.), *Verso la Formazione Post-Industriale* (pp. 151-163). Milano: Franco Angeli.
- Reeves, S., Xyrichis, A., & Zwarenstein, M.** (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1-3.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H.** (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M.** (2020). *LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tramma, S.** (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vannini, I.** (2018). Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y.** (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Zobbi, E., & Pintus, A.** (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148-155.