

Quaderni di Comunità
Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook
People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 1/2026

POLICIES, PRACTICES AND QUALITY ACROSS
EDUCATION, TRAINING AND LABOUR

Edited by
Concetta Fonzo, Laura Evangelista



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2026 Eurilink
Eurilink University Press rl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 82274 12 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, giugno 2026
Progetto grafico di Eurilink

Si ringrazia Eleonora Zecca per il contributo all'editing

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale,
effettuata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE	
<i>Concetta Fonzo, Laura Evangelista</i>	13
RUBRICA <i>EDUCATION</i>	21
1. The Involvement of Student Associations in Quality Assurance Mechanisms of Educational Reforms in Italy	
<i>Astrid Favella, Emiliane Rubat du Mérac</i>	23
2. Le competenze emergenti in enologia: qualità e coerenza nei percorsi di istruzione e formazione	
<i>Paolo Brogioni</i>	33
RUBRICA <i>EMPOWERMENT</i>	43
1. Intelligenza Artificiale: un approccio antropocentrico, etico, inclusivo	
<i>Alessandro Barca, Mariella Tripaldi</i>	45
SAGGI	55
1. Verso un sistema di apprendistato di qualità: standard europei, lavoro dignitoso e governance multilivello. Il caso della Regione Toscana	
<i>Miriana Bucalossi</i>	57
2. Valutare la qualità della formazione professionale in Italia: evidenze empiriche e prospettive di policy del quadro EQAVET	
<i>Massimiliano Mazzanti, Nicolò Barbieri, Alessandro Montanaro, Laura Evangelista, Concetta Fonzo</i>	85

3. Regulatory Fragmentation and Quality in Training: The Case of the Mediterranean Yachting Sector <i>Fabio Croci</i>	115
4. Validazione digitalizzata delle competenze nell'ap- prendimento non formale europeo <i>Giuseppe Palomba, Enrico Elefante</i>	143
5. The Evolution of Microcredentials within Italy's Continuing Vocational Training System: Regulatory Advances and Social Implications <i>Alessandra Pedone</i>	171
6. Digital Transformation: Processes, Organisational Models and Osh Training <i>Sara Stabile, Rosina Bentivenga, Emma Pietrafesa, Edvige Sorrentino, Margherita Bernabei, Silvia Colabianchi, Francesco Costantino</i>	203
7. Il valore euristico di Data, Digital e AI Literacy per la valutazione delle scuole nel Sistema Nazionale di Valutazione <i>Michela Freddano, Miriam Mariani</i>	239
8. The AI Turn in Higher Education: From Labour Market to Employment Challenges <i>Danilo Boriati, Mariangela D'Ambrosio</i>	277
9. Ripensare la valutazione con l'Intelligenza Artifi- ciale: qualità, equità e sostenibilità pedagogica nell'i- struzione superiore <i>Francesco Pio Sarcina, Michele Baldassarre</i>	305
10. Tra trasformazioni digitali e capitale relazionale: una lettura sociologica dell'esperienza universitaria per ripensare le politiche del diritto allo studio <i>Giuseppe Monteduro, Daria Panebianco, Sara Nanetti</i>	337
11. Un approccio basato sui diritti umani per la formazione del servizio sociale. L'esperienza del pro- getto europeo Fundamental Rights in Daily Actions of Social Workers (FRIDAS) nella coproduzione di stru- menti partecipativi <i>Cecilia de Baggis, Vittoria Grillo, Andrea Bilotti</i>	371

12. Coil In Engineering Educational Activities: Challenges and Opportunities <i>Néstor Mora Núñez, Juan Carlos Calabria Sarmiento</i>	399
APPROFONDIMENTO	427
Costruire futuro. Un modello di didattica trasfor- mativa per l'orientamento professionale <i>Domenico Barricelli</i>	429

1. VERSO UN SISTEMA DI APPRENDISTATO DI QUALITÀ: STANDARD EUROPEI, LAVORO DIGNITOSO E GOVERNANCE MULTILIVELLO. IL CASO DELLA REGIONE TOSCANA

di Miriana Bucalossi*

Abstract: Negli ultimi anni la qualità dell'apprendistato è divenuta un tema centrale nella costruzione di sistemi di istruzione e formazione professionale in grado di rispondere in modo coerente alle trasformazioni del mercato del lavoro e di promuovere condizioni di occupazione dignitose. La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea su un quadro europeo per apprendistati di qualità ed efficaci (2018) ha definito quattordici criteri di riferimento volti a garantire standard comuni per l'apprendimento e per il lavoro, riconoscendo la qualità come prerequisito per la rilevanza e l'efficacia dei percorsi duali. In una prospettiva complementare, la Raccomandazione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro sugli apprendistati di qualità ha ampliato il concetto europeo di qualità includendo la dimensione del lavoro dignitoso, con particolare attenzione ai diritti, alla non discriminazione, alla salute e sicurezza e alla giusta retribuzione degli apprendisti. La qualità, pertanto, non può essere ridotta a una mera verifica di conformità, ma si configura come coerenza sistemica fra obiettivi formativi, contenuti, metodologie e risultati di apprendimento. Il contributo, sviluppato come analisi concettuale e di *governance* fondata su un caso regionale, interpreta la qualità come leva di coordinamento multilivello in grado di armonizzare politiche e pratiche dell'apprendistato fra i diversi livelli istituzionali, rafforzando la trasparenza, la fiducia reciproca e il miglioramento continuo. Nel quadro

* Tuscany Region - Directorate for Education, Training, Research and Labour, Head of Apprenticeship, Traineeship and Work-Based Learning Policy Programming, and of European Networks and Projects Team, miriana.bucalossi@regione.toscana.it.

dei riferimenti europei (EQAVET e Raccomandazione 2018) e internazionali (Raccomandazione OIL 208/2023), l'articolo analizza il caso della Regione Toscana, che nel 2023 ha approvato la propria Carta di Qualità dell'Apprendistato (DGR 1165/2023). Questo strumento, concepito come quadro operativo per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi, ha l'obiettivo di rafforzare la coerenza fra attori e sistemi, promuovendo l'apprendimento organizzativo e la corresponsabilità tra istituzioni formative, imprese e parti sociali.

Parole chiave: apprendistato; qualità; *governance*; competenze; lavoro dignitoso.

Abstract: In recent years, the quality of apprenticeships has become a central theme in the construction of vocational education and training systems capable of responding coherently to changes in the labour market and promoting decent employment conditions. The Recommendation of the Council of the European Union on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships (2018) defined fourteen benchmarks aimed at ensuring common standards for learning and work, recognising quality as a prerequisite for the relevance and effectiveness of dual pathways. In a complementary perspective, the International Labour Organisation's Recommendation on quality apprenticeships has expanded the European concept of quality to include the dimension of decent work, with particular attention to the rights of non-discrimination, health and safety and fair remuneration of apprentices. Quality, therefore, cannot be reduced to a mere verification of conformity, but is configured as systemic coherence between training objectives, contents, methodologies and learning outcomes. The contribution, developed as a conceptual and governance analysis based on a regional case, interprets quality as a multi-level coordination lever capable of harmonising apprenticeship policies and practices between the different institutional levels, strengthening transparency, mutual trust and continuous improvement. Within the framework of European (EQAVET and Recommendation 2018) and international (ILO Recommendation 208/2023) references, the article analyses the case of the Tuscany Region, which, in 2023, approved its

Apprenticeship Quality Charter (DGR 1165/2023). This tool, conceived as an operational framework for the design, monitoring and evaluation of pathways, aims to strengthen coherence between actors and systems, promoting organisational learning and co-responsibility between training institutions, businesses and social partners.

Keywords: apprenticeship; quality; governance; skills; decent work.

Introduzione

La qualità dell'apprendistato si colloca oggi al centro di una tensione strutturale che attraversa le politiche dell'istruzione, della formazione e del lavoro, legata al modo in cui i sistemi pubblici accompagnano le transizioni tra apprendimento e occupazione. Tale centralità non si spiega soltanto con l'esigenza di migliorare l'efficacia dei percorsi in termini di esiti occupazionali, ma rinvia a una ridefinizione più profonda del ruolo attribuito all'apprendistato nei sistemi contemporanei di integrazione tra apprendimento e lavoro. In un contesto segnato da rapidi mutamenti dei fabbisogni professionali e da una crescente attenzione alle condizioni di accesso, permanenza e progressione nel mercato del lavoro, la qualità dell'apprendistato diventa così una lente attraverso cui interrogare la capacità dei sistemi formativi di produrre traiettorie lavorative stabili, inclusive e coerenti con i principi del lavoro dignitoso, evitando usi meramente strumentali che riducono l'apprendistato a precarizzazione mascherata.

Questa evoluzione trova una prima formalizzazione esplicita nel quadro europeo delineato dalla Raccomandazione del Consiglio del 15 marzo 2018 su un Quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità (Raccomandazione 2018/C 153/01), che individua un insieme di criteri orientati a rafforzare la coerenza tra dimensione formativa e dimensione lavorativa dei percorsi. L'adozione di tali

criteri segna un passaggio rilevante nel modo di concepire l'apprendistato, poiché ridefinisce la qualità come condizione di legittimazione delle politiche di apprendimento sul lavoro, spostando l'attenzione da una logica prevalentemente quantitativa, incentrata sull'aumento della partecipazione e sulla rapidità delle transizioni, a una prospettiva qualitativa, attenta alle condizioni in cui apprendimento e lavoro si intrecciano.

Il riferimento europeo viene ulteriormente rafforzato dalla Raccomandazione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro n. 208 del 2023 sugli apprendistati di qualità (Raccomandazione ILO n. 208, 2023), che stabilisce un nesso esplicito e sistematico tra qualità dell'apprendistato e lavoro dignitoso. In questo quadro, la tutela dei diritti, la non discriminazione, la salute e la sicurezza e un'adeguata remunerazione non costituiscono dimensioni accessorie, ma componenti strutturali della qualità stessa. La convergenza tra il riferimento europeo e quello internazionale contribuisce così a definire la qualità dell'apprendistato come una questione sistemica, che investe simultaneamente gli obiettivi dell'apprendimento, le modalità della formazione e le condizioni di lavoro in cui tale apprendimento prende forma.

Una simile concezione della qualità implica il riconoscimento della sua natura intrinsecamente istituzionale. La coerenza tra dimensione formativa e dimensione lavorativa non si genera spontaneamente, né può essere garantita esclusivamente attraverso la definizione di standard condivisi. Le analisi europee e internazionali sulla *governance* dell'apprendistato mostrano come la qualità dipenda in larga misura dalla capacità dei sistemi di sostenere l'implementazione degli standard attraverso assetti di *governance* multilivello, chiamati a rendere operativa la funzione formativa dell'apprendistato all'interno dei contesti produttivi e a chiarirne la specificità rispetto ad altri percorsi di istruzione e formazione, coordinando attori, responsabilità e strumenti a livello europeo,

nazionale e territoriale (Cedefop, 2021a; OECD, 2022). In assenza di tali assetti, la qualità tende a rimanere un principio formalmente riconosciuto, ma frammentato e fragile sul piano delle pratiche.

Da qui discende l'esigenza di collocare la qualità oltre la dimensione del singolo percorso. Pur trovando in essi la propria realizzazione concreta, la qualità dell'apprendistato va interpretata come una dimensione del funzionamento istituzionale dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, che si riflette nel modo in cui attori, responsabilità e condizioni di apprendimento vengono coordinati e sostenuti nel tempo. La sua realizzazione dipende dalla capacità delle istituzioni pubbliche di promuovere e accompagnare la cooperazione tra imprese, istituzioni formative e parti sociali, attraverso dispositivi di supporto, apprendimento organizzativo e adattamento ai contesti locali, come evidenziato dalle analisi OECD (OECD, 2022). Tale dimensione risulta particolarmente rilevante nei sistemi caratterizzati da una forte presenza di piccole e medie imprese, nei quali i limiti organizzativi, le asimmetrie informative e i costi di coordinamento tendono a indebolire una qualità affidata alla sola iniziativa individuale degli attori coinvolti.

È all'interno di questo quadro interpretativo che il presente contributo propone una lettura della qualità dell'apprendistato come dimensione delle politiche pubbliche e come fattore di integrazione tra istruzione, formazione e lavoro. L'analisi si concentra sul caso della Regione Toscana, che nel 2023 ha adottato una Carta di qualità degli apprendistati realizzati sul territorio con l'obiettivo di rendere operativi i riferimenti europei e internazionali all'interno di un quadro di *governance* regionale (Regione Toscana, 2023a). L'esperienza è collocata in un contesto di confronto e apprendimento interregionale, che include la partecipazione al progetto Interreg Europe QUEEN – Quality Apprenticeships for Evolving Labour Needs – inteso come spazio strutturato di *policy learning*, in cui criteri e approcci alla qualità vengono messi in dialogo (Interreg

Europe, 2025). In questa chiave, il contributo intende mostrare come la qualità dell'apprendistato possa assumere un ruolo centrale nella *governance* multilivello dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, rafforzando la funzione dell'apprendistato come infrastruttura di transizione verso il lavoro dignitoso.

1. La qualità dell'apprendistato, tra standard e pratiche

1.1 La qualità alla prova dell'attuazione

Nel dibattito contemporaneo sui percorsi di formazione e di apprendimento sul lavoro, la qualità tende a essere assunta come un obiettivo dato, inscritto nei dispositivi regolativi e negli standard che ne definiscono requisiti, criteri e aspettative. In questa prospettiva, essa viene spesso trattata come una proprietà intrinseca dei modelli formativi o degli strumenti adottati, quasi fosse il risultato naturale dell'adesione a quadri normativi formalmente condivisi. Una simile rappresentazione rischia tuttavia di occultare un nodo cruciale: la distanza che può aprirsi tra la qualità come intenzione e impegno normativo e la qualità come esperienza effettivamente vissuta nei contesti di apprendimento e di lavoro (Cedefop, 2021a). In questa direzione, le analisi comparative condotte dall'OECD mostrano come la qualità dell'apprendistato non possa essere ricondotta alla mera adozione di standard formali, ma dipenda dalla capacità dei sistemi di rendere tali percorsi credibili e attrattivi sia per i soggetti in apprendimento sia per le imprese, evitando dinamiche di selezione avversa e di progressivo indebolimento del canale (OECD, 2018).

Nel quadro delle politiche europee, la questione della qualità dell'apprendistato è posta in modo esplicito nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 15 marzo 2018 (Raccomanda-

zione 2018/C 153/01), che propone un insieme di criteri orientati a rafforzare la coerenza tra dimensione formativa e dimensione lavorativa. Tali indicazioni delineano un lessico condiviso e un orizzonte di riferimento comune, ma non definiscono meccanicamente le condizioni attraverso cui la qualità si realizza nei contesti concreti. Al contrario, esse presuppongono l'esistenza di capacità istituzionali e organizzative in grado di rendere operativi i principi enunciati, segnalando implicitamente che la qualità non può essere garantita dalla sola presenza di requisiti formali. Tale impostazione è coerente con la lettura proposta dall'OECD, secondo cui gli standard di qualità costituiscono una condizione necessaria ma non sufficiente. Essi producono effetti solo se inseriti in assetti istituzionali capaci di incidere concretamente sui comportamenti degli attori coinvolti e sugli equilibri di costo-beneficio che sostengono l'apprendistato nel tempo (OECD, 2018).

Una medesima tensione emerge anche nel quadro internazionale delineato dalla Raccomandazione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro n. 208 del 2023 sugli apprendistati di qualità (Raccomandazione ILO n. 208, 2023), che amplia il concetto di qualità includendo esplicitamente il riferimento alle condizioni di lavoro e al principio del lavoro dignitoso. In questo caso, la qualità dell'apprendistato viene collocata in un campo più ampio, che travalica il perimetro dei sistemi formativi e interroga direttamente le politiche del lavoro e i dispositivi di protezione sociale. Anche qui, tuttavia, l'enfasi posta sui principi e sugli orientamenti non si traduce automaticamente in esiti qualitativi, ma richiama la necessità di processi di attuazione coerenti e di un presidio pubblico capace di accompagnarli. In questa prospettiva, la Raccomandazione ILO n. 208 non si limita ad ampliare l'elenco dei requisiti di qualità, ma consente di riformulare il concetto stesso di qualità dell'apprendistato come categoria di confine tra politiche formative e politiche del lavoro, segnando un'evoluzione concettuale rispetto

all'impostazione prevalentemente formativa del quadro europeo del 2018.

1.2 Dalla norma alle pratiche: lo spazio della mediazione

Muovere dalla qualità come impegno normativo, piuttosto che come esito automatico, consente di spostare lo sguardo dal piano delle enunciazioni a quello delle pratiche. Tra norma e realtà si apre uno spazio di mediazione non neutro, nel quale i principi vengono interpretati, adattati e talvolta ridefiniti dagli attori coinvolti. È in questo spazio che si giocano molte delle condizioni che rendono l'apprendimento significativo e coerente, rendendo necessario interrogare la qualità non come attributo statico, ma come processo situato e relazionale (OECD, 2022). Già nelle analisi OECD sull'apprendistato, questo spazio intermedio è descritto come il luogo in cui si decide la tenuta stessa del dispositivo. Dalla qualità dell'esperienza vissuta dipende, infatti, la sua capacità di consolidarsi come percorso riconoscibile e competitivo rispetto ad altre opzioni formative (OECD, 2018).

Da questa angolazione, intendere la qualità dell'apprendistato come una questione che si decide nell'attuazione implica interrogare lo spazio che si apre tra tale impegno e le pratiche effettive. Gli standard e i quadri di riferimento delineano un orizzonte di senso condiviso, ma non determinano automaticamente i modi attraverso cui l'apprendimento prende forma nei contesti reali. Tra ciò che è prescritto e ciò che viene agito si estende uno spazio intermedio che non è neutro né residuale, poiché dipende dalle condizioni organizzative, dalle relazioni tra gli attori e dalla capacità dei sistemi di accompagnare i processi nel tempo. Come mostrato dalle analisi comparative di Cedefop, tale spazio di mediazione è amplificato, nei sistemi di apprendistato, dall'ambiguità che spesso caratterizza l'identità stessa dell'apprendistato

rispetto ad altri percorsi di istruzione e formazione e dalla debole strutturazione della formazione in impresa. In tali condizioni, l'attuazione degli standard fortemente dipendente dalle capacità di coordinamento e accompagnamento dei sistemi (Cedefop, 2021a). Questo spazio intermedio non va interpretato come una semplice distanza da colmare, ma come il luogo in cui la qualità si costruisce – o si indebolisce – attraverso pratiche concrete di interpretazione e di adattamento. È qui che gli standard vengono tradotti in azioni, negoziati nelle organizzazioni e incorporati nelle routine quotidiane, incontrando le logiche produttive, i vincoli operativi e le culture professionali dei contesti di lavoro. Come messo in evidenza da diversi studi europei, la qualità dell'apprendistato dipende in misura significativa dalla capacità dei sistemi di sostenere tali processi interpretativi, evitando che l'attuazione degli standard sia lasciata alla sola iniziativa dei singoli attori coinvolti (Ce-defop, 2021a; OECD, 2022). Ne consegue che riconoscere la centralità di questo spazio significa ammettere che la qualità non è il risultato della somma di singoli adempimenti, bensì l'esito di un equilibrio dinamico tra norme, organizzazioni e soggetti. Quando tale equilibrio manca, gli standard rischiano di perdere presa sulla realtà, aprendo la strada a forme di svuotamento del valore formativo dell'apprendistato. In questa prospettiva, il problema non è l'assenza di principi condivisi, ma la fragilità dei meccanismi attraverso cui essi vengono resi operativi e sostenuti nel tempo.

1.3 Qualità, coordinamento e governance

È proprio all'interno di questo spazio di mediazione che il passaggio dagli standard alle pratiche non rappresenta un problema meramente attuativo, ma una questione analitica centrale per comprendere come e a quali condizioni l'apprendistato possa produrre esperienze di apprendimento coerenti con le finalità

dichiarate. Guardare a questo spazio consente di spostare l'attenzione dai dispositivi in quanto tali ai contesti in cui essi prendono vita. Si apre così la strada a un'analisi che interroga la relazione tra apprendimento sul lavoro e condizioni organizzative e istituzionali di attuazione. Letta in questa prospettiva, la qualità appare come un processo situato, che non può essere ricondotto a singoli fattori isolati, ma che prende forma all'interno di contesti organizzativi e relazionali specifici, attraverso pratiche e condizioni che ne orientano concretamente l'attuazione (D'Agostino e Vaccaro, 2019). La qualità non risiede né esclusivamente nei dispositivi regolativi, né unicamente nelle capacità dei soggetti coinvolti, ma emerge dall'intreccio di relazioni che connettono istituzioni formative, contesti produttivi, attori pubblici e professionali. In questa prospettiva, la qualità dell'apprendistato assume una valenza eminentemente sistemica, come evidenziato dalle analisi OECD, che mettono in luce come l'assenza di coordinamento e di supporto istituzionale tenda a tradursi in apprendistati di bassa qualità, con effetti cumulativi negativi sulla loro attrattività e sostenibilità (OECD, 2018). Evidenze comparative mostrano inoltre come l'eterogeneità degli assetti di apprendistato, se non accompagnata da adeguate capacità di *governance*, costituisca un ulteriore fattore di indebolimento dell'attrattività e della riconoscibilità dei percorsi, limitando la trasferibilità delle soluzioni di *policy* e la cumulabilità degli apprendimenti istituzionali (Smith, 2023). È in questa trama relazionale che gli orientamenti di *policy* trovano – o non trovano – le condizioni per tradursi in esperienze di apprendimento coerenti e significative.

Su questa base, la qualità si configura come un esito sistemico, che dipende dalla capacità dei diversi attori di operare in modo coordinato, riconoscendo la natura interdipendente dei rispettivi ruoli. L'apprendistato, più di altri dispositivi formativi, rende visibile tale interdipendenza, poiché colloca l'apprendimento

al crocevia tra formazione e lavoro, tra responsabilità educative e logiche produttive. Come evidenziato dalla letteratura europea sulla *governance* dell'apprendistato, la tenuta di questo equilibrio non può essere affidata esclusivamente ai singoli contesti, ma richiede assetti istituzionali in grado di sostenere forme stabili di coordinamento e di accompagnamento dei processi nel tempo (Cedefop, 2021a).

Quando questo crocevia non è presidiato da adeguati meccanismi di coordinamento, la qualità tende a frammentarsi, affidandosi a iniziative isolate o a soluzioni contingenti, difficilmente sostenibili. In tali condizioni, il rischio non è soltanto una riduzione dell'efficacia formativa, ma una progressiva perdita di riconoscibilità dell'apprendistato come esperienza educativa distinta, con conseguente indebolimento del suo valore formativo e sociale.

Studi sul caso inglese mostrano, ad esempio, che la qualità dell'apprendistato tende a consolidarsi solo in presenza di forme di cooperazione stabile e sostanziale tra imprese e soggetti formativi, orientate al lungo periodo e fondate su una condivisione effettiva delle responsabilità educative, oltre una logica meramente regolativa o transazionale (Brockmann e Smith, 2023). Analogamente, la letteratura giuridica ha messo in evidenza come l'effettività degli standard di qualità dipenda dalla presenza di capacità istituzionali, strumenti di implementazione e meccanismi di responsabilizzazione, e come la qualità dell'apprendistato debba essere letta anche in termini di garanzia effettiva dei diritti e delle condizioni di lavoro, collocandosi pienamente nel campo delle politiche del lavoro e del lavoro dignitoso, in assenza dei quali l'apprendistato rischia di essere utilizzato in forme riduttive o meramente formali (McCann e Stewart, 2024).

In questa chiave, emersa dal confronto tra dimensione organizzativa e dimensione giuslavoristica, leggere la qualità come esito di relazioni e coordinamento consente di spostare ulterior-

mente lo sguardo dal piano dei singoli adempimenti a quello delle architetture istituzionali e organizzative che rendono possibile la tenuta dei percorsi nel tempo. È su questo piano che la qualità si rivela come una questione eminentemente dinamica, legata alla capacità dei sistemi di apprendere, adattarsi e rigenerarsi, piuttosto che come un attributo statico definibile una volta per tutte.

1.4 Dai contesti ai casi

Se la qualità non è un esito automatico degli standard, diventa necessario interrogare i contesti in cui tali standard prendono concretamente forma. Le riflessioni sviluppate fin qui mostrano come la qualità emerga nello spazio intermedio tra norme e pratiche, e come dipenda in misura significativa dalla capacità dei sistemi di sostenere processi di interpretazione, coordinamento e mediazione tra attori diversi. È in questo spazio che i principi regolativi vengono tradotti in esperienze di apprendimento effettive, ma anche dove possono indebolirsi o perdere senso. Le analisi OECD mostrano infatti come i contesti non costituiscano semplici variabili di sfondo, ma fattori decisivi nel determinare concretamente se l'apprendistato riesca a configurarsi come esperienza formativa distintiva e sostenibile nel tempo (OECD, 2018). Assumere i contesti come punto di osservazione significa, in questa prospettiva, spostare l'attenzione dal piano delle enunciazioni generali a quello delle condizioni concrete che rendono possibile – o ostacolano – la tenuta della qualità dei percorsi di apprendistato. Non si tratta di verificare l'aderenza a un modello ideale, bensì di comprendere come la qualità venga costruita nel tempo attraverso l'interazione tra assetti istituzionali, pratiche organizzative e culture professionali. I contesti diventano così luoghi di osservazione privilegiati per cogliere le dinamiche che rendono l'apprendistato un'esperienza formativa riconoscibile, piuttosto che un dispositivo formalmente corretto ma

sostanzialmente svuotato.

È per questa ragione che l'analisi di casi concreti assume rilevanza analitica. I casi non sono chiamati a illustrare meccanicamente principi già definiti, ma a rendere visibili le tensioni, le scelte e i compromessi attraverso cui la qualità viene di volta in volta negoziata e sostenuta. In tal senso, essi consentono di esplorare il modo in cui la qualità dell'apprendistato si configura come processo situato, dipendente dalle specificità dei contesti produttivi e dalle forme di *governance* che li attraversano.

La sezione che segue si colloca in continuità con questo impianto, assumendo il contesto come spazio analitico in cui osservare come le questioni fin qui discusse (qualità, coordinamento, apprendimento sul lavoro) prendano forma in assetti istituzionali concreti. È in questo passaggio, dal piano regolativo a quello situato, che si gioca la possibilità di comprendere se e come l'apprendistato possa effettivamente produrre esperienze di apprendimento coerenti con le finalità dichiarate.

2. Dagli standard all'attuazione: una questione di governance

Il passaggio dalla definizione degli standard alla loro attuazione costituisce uno snodo critico per comprendere a quali condizioni la qualità dell'apprendistato possa effettivamente consolidarsi nei sistemi di istruzione, formazione e lavoro. Anche in presenza di criteri formalmente condivisi, la qualità non si traduce automaticamente in pratiche coerenti, ma dipende da assetti istituzionali capaci di sostenere nel tempo l'applicazione degli standard, chiarendo ruoli, responsabilità e modalità di coordinamento tra gli attori coinvolti (Cedefop, 2021a).

Le evidenze emerse dal monitoraggio del Quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità (EFQEA) – formalizzato dalla

Raccomandazione del Consiglio 2018 – mostrano che l'implementazione dei criteri di qualità risulta significativamente differenziata tra contesti nazionali, settoriali e territoriali. Tali differenze non sono riconducibili alla formulazione dei principi in sé, quanto piuttosto alla diversa capacità dei sistemi di dotarsi di assetti di *governance* in grado di accompagnarne l'attuazione nel tempo. In particolare, la tenuta della qualità appare associata alla presenza di configurazioni istituzionali che consentono di integrare funzioni diverse – regolazione, supporto e monitoraggio – e di rendere cumulativi gli apprendimenti istituzionali, mentre in loro assenza gli standard tendono a rimanere formali o a essere interpretati in modo eterogeneo (Cedefop, 2021b).

In questo quadro, la qualità dell'apprendistato tende a indebolirsi non tanto per l'inadeguatezza degli standard, quanto per il modo in cui le responsabilità connesse alla loro attuazione sono distribuite, coordinate e sostenute all'interno del sistema. Quando tali responsabilità risultano frammentate tra attori e livelli istituzionali diversi, senza dispositivi stabili di raccordo, la qualità perde consistenza operativa e fatica a tradursi in pratiche riconoscibili e comparabili (OECD, 2022).

Più che essere definita come un problema di *governance* in senso stretto, la qualità dell'apprendistato può dunque essere letta come una questione che interroga la capacità degli assetti di *governance* di sostenere la coerenza tra norme, pratiche e condizioni di apprendimento. In assenza di architetture istituzionali in grado di collegare in modo sistematico funzioni distinte, gli standard tendono a rimanere nominali e la tenuta della qualità viene affidata a soluzioni contingenti, difficilmente sostenibili nel tempo.

Questo disallineamento non rimane confinato al piano sistemico. Quando i meccanismi istituzionali non riescono a presidiare la coerenza dell'attuazione, le tensioni tra dimensione formativa e dimensione lavorativa tendono a trasferirsi sul livello del

percorso, incidendo sulle modalità concrete con cui l'apprendistato viene vissuto e riconosciuto. In tali condizioni, il percorso individuale diventa il luogo in cui si manifestano, in forma cumulativa, le incoerenze generate a monte dagli assetti di *governance*. Le criticità osservabili lungo i percorsi rendono pertanto visibili, sul piano dell'esperienza formativa, i limiti di assetti istituzionali che non prevedono strumenti adeguati a sostenere nel tempo la coerenza dell'attuazione. Affidare la qualità alla sola correttezza formale delle regole, in assenza di meccanismi di integrazione e coordinamento, espone l'apprendistato a esiti diseguali e poco prevedibili.

Le riflessioni sviluppate in questa sezione mostrano dunque come la qualità dell'apprendistato dipenda da un insieme di condizioni istituzionali che riguardano la configurazione degli assetti di *governance*, la chiarezza delle responsabilità e la capacità di integrazione tra funzioni diverse. Tali condizioni non operano in astratto, ma si costruiscono e si mantengono in contesti concreti, nei quali le politiche prendono forma attraverso interazioni tra istituzioni, imprese e sistemi formativi. Su questo piano la dimensione territoriale assume rilievo analitico, non come semplice sede di attuazione delle politiche, ma come spazio in cui la qualità dell'apprendistato può trasformarsi da principio normativo a capacità istituzionale del sistema. In tale ambito, processi di coordinamento, corresponsabilità e mediazione tra attori formativi, produttivi e istituzionali incidono concretamente sulla tenuta dei percorsi, come emerge dalle analisi empiriche condotte nei contesti territoriali (Romito, 2023).

3. La qualità dell'apprendistato nei contesti territoriali

Alla luce delle condizioni istituzionali che rendono possibile

la tenuta della qualità dell'apprendistato, la questione si sposta dal piano delle definizioni generali a quello dei contesti in cui tali condizioni vengono concretamente attuate. È a questo livello che la dimensione territoriale assume rilievo analitico, come spazio in cui gli standard condivisi vengono tradotti in assetti organizzativi, relazioni tra attori e pratiche di implementazione, rendendo visibile il passaggio dai principi alla loro effettiva realizzazione.

In questa prospettiva, il territorio non va inteso come semplice ambito geografico o amministrativo di applicazione delle politiche, ma come sede di una capacità istituzionale, intesa come insieme di risorse organizzative, competenze e relazioni che rendono possibile la traduzione degli standard in pratiche formative stabili. È a questo livello che si misura la capacità dei sistemi di rendere operativa la dimensione formativa dell'apprendistato attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro. Le analisi di Cedefop mostrano infatti come tale capacità si manifesti in modo differenziato a livello regionale e locale, attraverso configurazioni istituzionali e relazionali che riflettono specifici assetti territoriali di *governance* e di intermediazione (Cedefop, 2021a).

È all'interno di tali assetti territoriali che l'integrazione tra apprendimento e lavoro non si produce automaticamente, ma prende forma attraverso processi situati, nei quali incidono fattori quali la struttura del tessuto produttivo, la presenza di funzioni di intermediazione, la capacità delle istituzioni formative di interagire con i contesti di lavoro e la disponibilità di competenze organizzative e pedagogiche (Cedefop, 2021a; OECD, 2022). Ne deriva che la qualità dell'apprendistato non può essere letta come effetto diretto della definizione degli standard, ma come esito della capacità istituzionale dei territori di sostenerne l'attuazione nel tempo.

La qualità emerge dunque dal modo in cui gli standard vengono assunti e resi praticabili nei contesti territoriali, più che dalla loro mera adozione formale. È attraverso questa modalità di

attuazione che rendono possibile l'integrazione formativa e che gli standard acquisiscono efficacia sostanziale. Come evidenziato dalla letteratura internazionale, l'attuazione degli apprendistati di qualità dipende dalla presenza di assetti territoriali in grado di sostenere l'integrazione formativa, riducendo i costi organizzativi per gli attori coinvolti, sostenendone l'impegno nel tempo e rendendo riconoscibili ruoli, responsabilità e aspettative (Cedefop, 2021a; OECD, 2022).

In questa prospettiva, l'integrazione tra lavoro e apprendimento si fonda su condizioni di attuazione che devono essere attivamente sostenute attraverso forme di coordinamento e intermediazione.

La letteratura OECD sottolinea come tali assetti svolgano un ruolo chiave nel rendere praticabile l'attuazione degli standard di qualità, assicurando la continuità della dimensione formativa nei diversi contesti territoriali ed evitando che essa resti affidata a iniziative contingenti o a condizioni locali particolarmente favorevoli (OECD, 2022).

All'interno di questa capacità istituzionale, il ruolo degli attori intermedi assume una rilevanza strategica. Essi operano come componenti infrastrutturali dei sistemi territoriali di apprendistato, rendendo osservabili e praticabili specifiche funzioni di raccordo tra sistemi formativi e contesti produttivi. In tal modo, contribuiscono a ridurre i costi organizzativi dell'integrazione formativa, a stabilizzare nel tempo ruoli e responsabilità e a sostenere investimenti formativi continuativi, collocandosi all'interno del funzionamento ordinario dei sistemi territoriali di apprendistato (Cedefop, 2021a).

Assumere una prospettiva territoriale consente dunque di leggere la qualità dell'apprendistato non solo come attributo dei singoli percorsi, ma come proprietà emergente della capacità istituzionale dei contesti locali di rendere effettiva l'attuazione degli standard esistenti, attraverso assetti di *governance*, relazioni tra attori e risorse organizzative adeguate. Questa capacità si manifesta

in forme differenziate nei territori, incidendo sulla continuità, sulla coerenza e sulla riconoscibilità della dimensione formativa dell'apprendistato.

È a partire da questa chiave di lettura che il contesto italiano assume rilievo analitico. Le evidenze di monitoraggio disponibili mostrano una marcata eterogeneità territoriale nell'attuazione dell'apprendistato, sia in termini di diffusione dei percorsi sia rispetto alle condizioni di realizzazione, in particolare per quanto riguarda l'attivazione dell'offerta formativa e l'integrazione tra formazione esterna e apprendimento sul lavoro. Tali differenze riflettono la diversa capacità dei territori di sostenere nel tempo le condizioni di attuazione dei percorsi, come emerge dall'analisi comparata delle esperienze regionali (Infante e Vaccaro, 2024). In questo quadro, le condizioni che rendono possibile l'attuazione della dimensione formativa dell'apprendistato risultano spesso incorporate in pratiche e assetti locali, senza essere esplicitate in termini di responsabilità organizzative e meccanismi di apprendimento istituzionale. Evidenze empiriche mostrano come tali configurazioni possano generare esperienze di elevato valore formativo, ma restino fortemente dipendenti da equilibri organizzativi e relazionali specifici, presentando criticità sul piano della trasferibilità e della cumulabilità nel tempo in assenza di assetti di *governance* più strutturati (Romito, 2023).

Nel loro insieme, queste considerazioni suggeriscono che, in Italia, la questione centrale non risiede nella definizione degli standard di qualità, quanto piuttosto nelle modalità attraverso cui essi vengono resi operativi nei contesti territoriali. La qualità dell'apprendistato si manifesta attraverso esperienze e pratiche locali, la cui stabilizzazione come dimensione ordinaria di funzionamento del sistema dipende dalla capacità istituzionale dei territori di sostenerne l'attuazione nel tempo, in linea con i principi condivisi a livello europeo e internazionale.

4. Dai principi alla capacità istituzionale: l'attuazione

4.1 Lavorare sulle condizioni della qualità

In continuità con una lettura della qualità come capacità istituzionale territoriale, la Regione Toscana ha progressivamente assunto la qualità dell'apprendistato come oggetto esplicito di intervento pubblico, collocandola al centro di una riflessione sulla capacità del sistema regionale di integrare formazione e lavoro in modo stabile e riconoscibile.

Un passaggio rilevante di questo percorso è rappresentato dall'elaborazione e dall'adozione della Carta di qualità degli apprendistati realizzati in Toscana (Regione Toscana, 2023a). La Carta si colloca entro il perimetro delle competenze regionali, intervenendo sul versante della *governance* e della componente formativa dei percorsi. Il documento non introduce nuovi criteri di qualità rispetto ai riferimenti europei e internazionali, ma assume la qualità come oggetto di responsabilità pubblica, concentrandosi sulle condizioni istituzionali attraverso cui tali riferimenti possono essere sostenuti e resi coerenti nell'attuazione regionale.

Il percorso che ha condotto all'elaborazione della Carta si è sviluppato attraverso un processo strutturato di confronto istituzionale e dialogo sociale avviato nel 2022. In tale quadro, la Commissione regionale tripartita, istituita dalla legge regionale Toscana 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) ha rappresentato la sede entro cui la qualità dell'apprendistato è stata trattata come questione di interesse pubblico, collocata all'interno delle politiche regionali del lavoro e della formazione. Accanto a questa dimensione istituzionale, il processo si è arricchito di momenti di confronto mirati con attori specifici del sistema regionale, tra cui l'Ufficio Scolastico

Regionale per la Toscana, le Fondazioni ITS Academy, le Università e le istituzioni dell'alta formazione e della ricerca, nonché gli Ordini provinciali dei consulenti del lavoro, che hanno consentito di far emergere criticità e snodi organizzativi rilevanti per la tenuta formativa dei percorsi.

L'impostazione della Carta riflette una concezione della qualità come dimensione trasversale all'intero ciclo dell'apprendistato. Essa non è ricondotta agli esiti occupazionali né alla correttezza formale dei percorsi, ma al modo in cui progettazione formativa, integrazione tra apprendimento e lavoro e responsabilità degli attori vengono sostenute nel tempo. In questo senso, la Carta opera come dispositivo di orientamento delle pratiche, collocando la qualità all'interno di un quadro di responsabilità pubblica condivisa. La qualità viene così inscritta in una logica ciclica di pianificazione, attuazione, monitoraggio e revisione, coerente con l'approccio EQAVET al miglioramento continuo dei sistemi di istruzione e formazione professionale, piuttosto che come esito di una verifica puntuale o di un controllo *ex-post*.

Nel percorso di attuazione della Carta, la Regione Toscana ha riconosciuto la necessità di affiancare alla definizione degli indirizzi di *policy* un'azione di accompagnamento istituzionale rivolta agli attori coinvolti nei percorsi di apprendistato, in particolare sul versante della capacità dei contesti produttivi di sostenere in modo coerente la dimensione formativa. In tale prospettiva, la Regione Toscana ha sottoscritto un Accordo di collaborazione istituzionale con la Camera di Commercio Italo-Germanica (AHK Italien) (Regione Toscana, 2023b), parte attiva, dal 2012, degli accordi di cooperazione tra i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro di Italia e Germania, finalizzati allo sviluppo dei sistemi di istruzione e formazione professionale e dell'apprendistato. Il contributo di AHK si inserisce all'interno di una traiettoria consolidata di cooperazione istituzionale bilaterale, orientata al

rafforzamento delle capacità formative e organizzative dei sistemi territoriali, più che al trasferimento di modelli o alla definizione di soluzioni standardizzate.

In questo quadro, le attività previste dall'accordo hanno riguardato la messa a fuoco e la decodifica di alcune dimensioni della capacità formativa delle imprese, spesso implicite o date per scontate, e difficilmente intercettabili attraverso strumenti regolativi tradizionali. L'attenzione è stata rivolta alla possibilità di rendere maggiormente intelligibili le condizioni che incidono sulla loro tenuta formativa, sostenendo processi di riflessione e di assunzione consapevole di responsabilità da parte degli attori coinvolti.

I contenuti operativi sviluppati nell'ambito dell'accordo – inclusi strumenti di supporto e orientamento rivolti alle imprese – vanno letti come espressione contingente di questa impostazione di *policy*, volta a favorire forme di autovalutazione consapevole e di apprendimento organizzativo, piuttosto che come dispositivi di verifica o certificazione. Il loro rilievo, nel quadro del presente contributo, non risiede nello strumento in quanto tale, ma nella scelta di *policy* che rende possibile pensarli, collocando la qualità dell'apprendistato sul piano della capacità istituzionale del sistema regionale di sostenere nel tempo pratiche coerenti con i riferimenti europei e internazionali (Regione Toscana, 2023a; 2023b).

4.2 Trasformare l'esperienza in conoscenza di policy

In questa prospettiva, la dimensione interregionale assume rilievo come spazio di istituzionalizzazione dell'apprendimento sulle politiche dell'apprendistato, estendendo la riflessione sulla qualità come capacità istituzionale oltre il perimetro regionale. La Regione Toscana ha promosso tale estensione a partire dal percorso di analisi e di *policy* sviluppato sulla qualità dell'apprendistato, maturato attraverso l'elaborazione della Carta di Qualità degli

apprendistati realizzati in Toscana e le attività di ricerca e confronto ad essa connesse. La rete EARLALL – European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning – ha costituito il contesto istituzionale entro cui questa riflessione è stata condivisa e proposta ad altre regioni e autorità locali, offrendo uno spazio stabile di cooperazione e di dialogo sulle politiche di istruzione, formazione e lavoro.

È all'interno di questo quadro che si colloca il progetto QUEEN – *Quality Apprenticeships for Evolving Labour Needs*, nell'ambito del programma Interreg Europe, promosso dalla Regione Toscana come estensione interregionale di una riflessione già maturata sul piano della *governance* della qualità dell'apprendistato e sviluppato insieme a un partenariato interregionale che comprende autorità territoriali provenienti da diversi contesti europei, tra cui regioni e organismi di Belgio, Romania, Repubblica Ceca, Bosnia ed Erzegovina, Spagna, Finlandia e Irlanda. La composizione del partenariato riflette la volontà di collocare la riflessione sulla qualità dell'apprendistato all'interno di un confronto strutturato tra sistemi caratterizzati da assetti istituzionali, tradizioni formative e configurazioni di *governance* differenti, ampliando il perimetro dell'apprendimento interregionale e rafforzando la dimensione comparativa delle politiche.

Il progetto QUEEN non si configura come un esercizio di comparazione tra modelli o di trasferimento di pratiche, ma come dispositivo di osservazione riflessiva delle condizioni che sostengono la qualità dell'apprendistato nei diversi contesti territoriali, mettendo a confronto assetti di *governance*, modalità di coordinamento e capacità di integrazione tra formazione e lavoro. In tal modo, l'apprendimento interregionale assume una valenza propriamente istituzionale, consentendo alle regioni di rendere cumulabile nel tempo l'apprendimento prodotto dalle politiche e di tradurlo in capacità pubblica di orientamento, coordinamento e affidabilità dei

sistemi di apprendistato, adattando i riferimenti europei e internazionali alla specificità dei propri ecosistemi territoriali di competenze.

5. La qualità dell'apprendistato come leva di valore pubblico

Alla luce dei processi di attuazione e di apprendimento istituzionale analizzati, la qualità dell'apprendistato può essere letta come una dimensione che attraversa il funzionamento dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, incidendo sulla loro capacità di rendere affidabile e riconoscibile l'incontro tra apprendimento e lavoro. In questa prospettiva, la qualità non coincide con un insieme di requisiti da verificare, ma con una coerenza sistemica tra obiettivi formativi, condizioni di apprendimento e responsabilità degli attori coinvolti, che si costruisce e si mantiene nel tempo attraverso assetti di *governance* adeguati (Cedefop, 2021a). Letta in questa chiave, la qualità dell'apprendistato assume rilievo come componente del valore pubblico generato dalle politiche formative. Essa contribuisce a rendere i percorsi trasparenti, riconoscibili e affidabili per le persone in formazione, per le imprese e per le istituzioni, sostenendo aspettative condivise e condizioni di lavoro dignitoso lungo l'intero svolgimento dei percorsi. La qualità opera così come infrastruttura immateriale delle transizioni, rafforzando la fiducia tra gli attori e la tenuta complessiva dei sistemi duali, in coerenza con i principi richiamati dalla Raccomandazione europea del 2018 e dalla Raccomandazione OIL n. 208 del 2023.

L'analisi suggerisce che tale capacità difficilmente si sviluppa in assenza di forme di coordinamento istituzionale in grado di integrare indirizzi di *policy*, pratiche attuative e processi di apprendimento collettivo. È nei contesti territoriali, e in particolare a livello regionale, che questa integrazione può trovare uno spazio di

costruzione intenzionale, rendendo la qualità un oggetto effettivamente governabile delle politiche pubbliche. In questo senso, il livello regionale si configura come ambito di mediazione tra riferimenti europei e internazionali e pratiche locali, capace di tradurre principi condivisi in condizioni operative coerenti.

Il caso della Regione Toscana mostra come sia possibile lavorare sulle condizioni della qualità attraverso strumenti di indirizzo e di accompagnamento che non esauriscono la qualità in singoli dispositivi, ma ne assumono la dimensione sistemica. La Carta di Qualità dell'Apprendistato e le forme di cooperazione istituzionale ad essa connesse rendono osservabile una modalità di intervento pubblico orientata a sostenere responsabilità, coordinamento e apprendimento istituzionale, più che a prescrivere comportamenti o a misurare esiti puntuali. In questo quadro, la qualità emerge come proprietà del funzionamento del sistema, piuttosto che come attributo episodico dei singoli percorsi.

L'estensione di questa riflessione sul piano interregionale rafforza ulteriormente la lettura della qualità come capacità istituzionale cumulativa. I processi di apprendimento tra regioni consentono di trasformare esperienze situate in conoscenza di policy, rendendo confrontabili assetti di *governance* e condizioni di attuazione, senza ricondurli a modelli da trasferire. L'apprendimento interregionale assume così una valenza propriamente istituzionale, contribuendo a rendere la qualità un riferimento stabile per l'evoluzione delle politiche dell'apprendistato (OECD, 2022).

In questa prospettiva, ciò che è in gioco non riguarda soltanto la qualità dei singoli percorsi, ma la capacità dei sistemi di offrire esperienze formative affidabili nel tempo, riconoscibili per i soggetti coinvolti e coerenti con obiettivi di sviluppo umano e territoriale. Quando questa capacità è sostenuta da responsabilità chiare, relazioni istituzionali stabili e condizioni di attuazione

condivise, la qualità dell'apprendistato si traduce in valore pubblico, contribuendo al rafforzamento dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro nel loro insieme.

Bibliografia

Brockmann, M., & Smith, R. (2023). 'Invested' partnerships as key to high quality apprenticeship programmes as evidenced in on- and off-the-job training. *Journal of Education and Work*, 36(3), 220–236. <https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2174958>.

Cedefop. (2021a). Apprenticeship governance and in-company training: Where labour market and education meet (Cedefop Working Paper Series, No. 3). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/065622>.

Cedefop. (2021b). EFQEA implementation: A Cedefop analysis and main findings. How schemes in Cedefop's European database on apprenticeship schemes compare with EFQEA criteria. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/563247>.

Consiglio dell'Unione europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 15 marzo 2018 relativa a un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità (2018/C 153/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 153, 2.4.2018.

D'Agostino, S., & Vaccaro, S. (2019). Apprendistato e qualità: un binomio possibile? *Scuola democratica, Learning for Democracy*, (2), 431–444. <https://doi.org/10.12828/94826>.

Infante, V., & Vaccaro, S. (a cura di). (2024). Segnali di potenziamento dell'apprendistato duale: XXII Rapporto di monitoraggio. Roma: INAPP. Retrieved from <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4512>.

Interreg Europe. (n.d.). QUEEN – Quality Apprenticeships for Evolving Labour Needs. Retrieved 29 December 2025 from <https://www.interregeurope.eu/queen>.

International Labour Organization (ILO). (2023). Quality Apprenticeships Recommendation, 2023 (No. 208). Geneva: ILO.

International Labour Organization (ILO). (2024). Making quality apprenticeships work: A guide for policy makers. Geneva: ILO. ISBN 978-92-2-041185-8.

McCann, D., & Stewart, A. (2024). Quality, formality and the evolution of international labour law: The new ILO quality apprenticeships standard. *Industrial Law Journal*, 53(4), 638–678. <https://doi.org/10.1093/indlaw/dwae012>.

OECD. (2018). Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>.

OECD. (2022). Engaging employers in quality apprenticeships: Making it happen locally. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6725cbbc-en>.

Regione Toscana. (2023a). Carta di qualità degli apprendistati realizzati in Toscana. Deliberazione della Giunta regionale n. 1165

del 9 ottobre 2023. Pubblicata sul Bollettino Ufficiale della Regione Toscana (BURT), n. 42 del 18 ottobre 2023.

Regione Toscana. (2023b). Accordo di collaborazione tra Regione Toscana e Camera di Commercio Italo-Germanica per la promozione della qualità dell'apprendistato. Deliberazione della Giunta regionale n. 1400 del 27 novembre 2023. Pubblicata sul Bollettino Ufficiale della Regione Toscana (BURT), n. 49 del 6 dicembre 2023.

Romito, A. (a cura di). (2023). Modelli e prassi di apprendistato formativo a confronto. Studi di caso in Italia ed Europa (INAPP Report n. 37). Roma: INAPP. Retrieved from <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/3953>.

Smith, E. (2023). Apprenticeships: The problem of attractiveness and the hindrance of heterogeneity. *International Journal of Training and Development*, 27(1), 18–38. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12281>.