

Agency e successo formativo: il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale

Agency and educational success: the re-engagement of drop-out students in VET schools

Gabriella Vitale

Università Ca' Foscari, Venezia

gabriella.vitale@unive.it

ABSTRACT

This paper presents preliminary results from a research about a group of at risk and drop out students re-engaged in VET schools of Veneto, a region of Italy. From theoretical framework of Capability Approach we claim that inclusion and success in education are related to the development and expression of agency. Although partial, the data collected highlight a vulnerability of agency of these young people. Furthermore the data show the presence of economic and socio-cultural variables that indicate a high risk of social marginalization, VET cannot be considered the umbrella solution for early school leaving. Tackling ESL should take greater account of factors that may affect the agency of young people. More evidence of research can help the debate in this field and address educational policies.

Questo lavoro illustra i risultati preliminari di una ricerca condotta con studenti a rischio e con esperienze precedenti di fallimento formativo, frequentanti il primo e il terzo anno di percorsi di formazione professionale del Veneto. A partire dal Capability Approach Framework si afferma che inclusione e successo educativo nei giovani sono connessi allo sviluppo e all'espressione della propria agency. Sebbene parziali, i dati raccolti mostrano la vulnerabilità dell'agency formativa di questi ragazzi e il forte peso delle variabili economiche e socio-culturali, che indicano un alto rischio di marginalizzazione sociale. La formazione professionale non può essere considerata una soluzione ombrello per la lotta alla dispersione scolastica. È necessario prendere in considerazione più ampiamente i fattori che ostacolano l'espressione dell'agency dei ragazzi. Maggiori evidenze di ricerca in quest'ambito possono contribuire ad indirizzare più efficacemente le policy educative

KEYWORDS

School Drop-Out, Vocational Education, Educational Success, Agency. Drop-Out, Formazione Professionale, Successo Formativo, Agency.

1. Il ruolo della Formazione Professionale nel dibattito attuale

La Formazione Professionale (FP) è stata negli ultimi quindici anni al centro di un dibattito mondiale, che ha visto su fronti talvolta opposti coloro che la indicano strumento a vantaggio di un'economia competitiva e coloro che ne sottolineano la sua funzione in chiave di sviluppo umano e giustizia sociale (UNESCO-UNEVOC, 2013).

In Europa il dibattito ha trovato equilibrio all'interno di una visione che vede nel lavoro il modo in cui ogni cittadino partecipa pienamente e responsabilmente tanto all'economia quanto alla costruzione della società attraverso una cittadinanza attiva; in questa cornice la Formazione Professionale viene considerata una modalità per la formazione del cittadino dentro l'attuale società cognitiva, in quanto considera l'educazione al lavoro componente fondamentale della cultura e del progetto formativo di tutti i cittadini (CEDEFOP, 2012).

L'obiettivo della Formazione Professionale è la crescita integrale della persona che si realizza attraverso:

- La formazione di professioni spendibili nel sistema economico;
- Il perseguimento del successo formativo
- L'attivazione di percorsi di inclusione sociale.

La formazione professionale, così intesa, si fonda sul riconoscimento del carattere etico e culturale del lavoro, esperienza in grado di far emergere le capacità buone delle persone e di consentire, attraverso l'acquisizione di competenze e saperi, di esercitare un ruolo attivo di cittadino e lavoratore (Nicoli, 2011, p.137).

Questa nuova collocazione della formazione professionale, che la allontana dal taglio addestrativo in cui fino ad anni recenti era stata relegata, tanto sul piano teorico che attuativo, trova fondamento su una rinnovata attenzione alla funzione pedagogica del lavoro.

È nel passaggio dalla categoria del fare strumentale a quella dell'agire generativo che si sancisce questa nuova funzione: il lavoro non è più sola riproduzione meccanica o esecuzione di un sapere definito altrove, ma esso stesso si qualifica come espressione di intenzionalità e progettualità, relazione con gli altri e partecipazione verso il raggiungimento di un obiettivo, che ha caratteristiche di formatività e di umanizzazione, in quanto opera di generazione e riconoscimento sociale (Costa, 2011).

La formazione professionale, oltre a questo riconoscimento del valore formativo della prassi, si trova ad essere leva per l'inclusione e la responsabilizzazione sociale dei giovani con gradi diversi di complessità: rimettendo al centro i giovani e la loro capacità di agire (marginalizzati come sono dal rinvio della partecipazione attiva nella società) e offrendosi come strumento per il recupero della dispersione scolastica e il superamento di situazioni di esclusione sociale (Nicoli, 2013).

Gli obiettivi della FP delineati, dovrebbero realizzarsi attraverso un'offerta qualificante (che punti ad un innalzamento progressivo delle competenze e della qualità dell'offerta formativa) e una piena partecipazione dei ragazzi ai percorsi formativi (che consenta loro di accrescere la capacità di pianificare e realizzare un proprio progetto di vita attraverso il lavoro).

Questi aspetti acquistano una funzione strategica, tanto se considerati alla luce delle esigenze di mercato (una formazione professionale scarsamente qualificata non genera valore), quanto se considerati nei termini di giustizia sociale e culturale a svantaggio di chi è già escluso.

In questa prospettiva il successo formativo non è il semplice reingaggio scolastico per l'assolvimento del diritto-dovere di istruzione o il raggiungimento di un titolo di studio superiore, bensì il possesso della capacità dei soggetti di agire un personale progetto di formazione e che permettono loro di essere cittadini a pieno titolo. E il ruolo della FP nel recupero dei *drop-out*, deve essere quello di promotore di questa capacità di agire un personale progetto di formazione, di una vera e propria *agency formativa*.

2. Il quadro teorico: il *Capability Approach* e la definizione di un'*agency formativa*

L'esclusione dall'educazione è uno svantaggio che rende marginali coloro che ne sono colpiti in quanto si accompagna e amplifica la povertà di *capabilities* che permettono agli individui di scegliere come vivere la propria vita. La valutazione del benessere di un individuo e di una società deve essere rivolta alla comprensione delle *capabilities* e dell'*agency* che le rendono possibili (Sen, 1985, 1999, 2009). L'obiettivo dello sviluppo, secondo questa prospettiva, è espandere le *capabilities* e supportare l'*agency* degli individui per una loro piena realizzazione.

L'utilizzo in campo educativo del *Capability Approach Framework* (Otto & Ziegler, 2006; Robeyns, 2005; Walker & Unterhalter, 2007) ha messo in luce l'importanza di considerare il range delle opportunità formative valutate dagli individui e della libertà necessaria per connettere le opportunità che ciascuno valuta con i risultati raggiunti.

L'*agency*¹ è un funzionamento centrale per ogni individuo e il suo studio consente di indicare i limiti, le risorse e le potenzialità a cui un soggetto attinge per la realizzazione degli obiettivi che valuta o ha ragione di valutare (Sen, 1985). L'*agency formativa* dei giovani può essere oggetto di una vulnerabilità progressiva frutto di uno svantaggio corrosivo, la cui traiettoria va indagata per comprendere quali sono gli interventi più opportuni, anche in termini di policy educative (Walker & Faith, 2015).

Lo studio delle dimensioni individuali dell'*agency* (il cui focus è rivolto a comprendere ciò che i ragazzi sanno fare, ciò che credono di saper fare, le loro aspirazioni e prospettive future e la conoscenza-consapevolezza che essi hanno delle reali opportunità che gli sono offerte) consente di far emergere quelle barriere che impediscono la loro piena partecipazione al processo formativo (Galliot, Graham, 2014).

L'*agency* riguarda aspetti, contesti e relazioni diversi e distinti della vita delle persone e come capacità non si manifesta in maniera indifferenziata in tutte le situazioni, ma ha una natura dominio-specifica; ha un orientamento valoriale, in quanto una persona agisce in riferimento a una propria scala di valori; si esprime in quanto capacità di definire e controllare il corso di una azione ma anche come espressione o meno di una propria scelta autonoma. Uno studio della capacità agentiva che le persone possono mettere in campo deve tenere in considerazione questi elementi in una visione d'insieme, in quanto, solo se le informazioni relative alla capacità e all'autonomia in un determinato contesto sono garantite e raccolte insieme, e le divergenze tra loro esplorate, questo può darci un

1 Sen definisce l'*agency* come "what a person is free to do and achieve in pursuit of whatever goals or values he or she regards as important" (Sen, 1985).

quadro più utile a comprendere l'agency (Alkire, 2005, 2008; Ibrahim & Alkire, 2007).

A partire da queste considerazioni sono state circoscritte quattro dimensioni rilevanti dell'agency per la costruzione di una misura dell'agency formativa dei ragazzi, pur nella consapevolezza che le dimensioni individuate non coprono la totalità d'insieme dell'esperienza di agency di una persona.

La prima dimensione riguarda la capacità agentiva, intesa come capacità percepita rispetto a uno o più ambiti di competenza, ovvero la dimensione di controllo e padronanza del corso delle proprie azioni formativo/professionali (Bandura, 2001).

Essa è legata tanto alle esperienze educative pregresse che attuali dei ragazzi e il suo sviluppo, benché connesso all'espressione di una motivazione intrinseca, non è necessariamente dipendente da quest'ultima.

La seconda dimensione riguarda la capacità autonoma di darsi degli obiettivi, esprime il grado con il quale un individuo si sente protagonista delle proprie azioni o influenzato dagli altri (Ryan & Deci, 2000; Chircov, 2011).

Nella fascia d'età oggetto della ricerca (l'età va all'incirca dai 14 ai 18 anni) la considerazione della dimensione dell'autonomia va chiarita ulteriormente, in quanto la presenza di altri (adulti) nelle scelte effettuate non va necessariamente interpretata come il riflesso di vincoli sull'agency dei ragazzi, se non in quei casi dove i ragazzi non si riconoscono nelle scelte fatte o non si percepiscono come attori autonomi del progetto di vita che vanno costruendo.

La terza dimensione considerata riguarda la capacità di prendere decisioni e partecipare attivamente a ciò in cui si è coinvolti. La decisione presuppone la libertà di scegliere. Questo può avvenire in una scuola che abbia le caratteristiche di una *person-centered learning community* (Fielding, 2006), che permetta il reale coinvolgimento dei ragazzi nelle decisioni (Hart, 1992), nel progettare corsi e attività di studio, nella condivisione dei criteri di valutazione e che consenta ai ragazzi di esprimersi secondo le proprie diversità e abilità (Ellerani, 2013).

In questo senso l'agency può essere intesa come esercizio di progettualità verificabile, in cui l'ideazione e la volizione, come spinte propulsive all'agire, trovano un terreno fertile nella sperimentazione concreta dell'autodeterminazione.

L'ultima dimensione indagata riguarda l'orientamento valoriale dell'azione, la direzionalità verso cui l'agency è indirizzata, definita come capacità di proiettarsi verso scenari futuri dotati di senso, la capacità di aspirare (Appadurai, 2011).

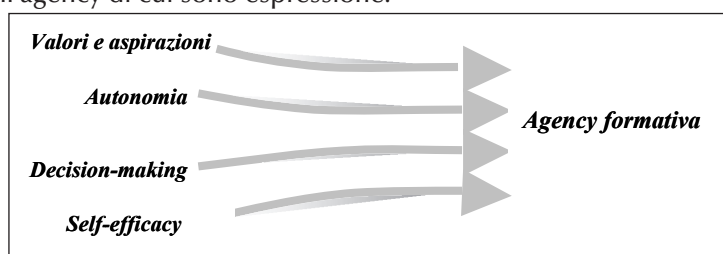
Molto spesso i ragazzi non agiscono verso il raggiungimento delle proprie aspirazioni, che rimangono speranze indefinite se non sono addirittura assenti (Alkire, 2008) o ancora le sfide che limitano la libertà di esercizio dell'agency possono annidarsi più subdolamente, in un adattamento di queste ultime, nella forma di preferenze adattive (Burchardt, 2009) frutto di chance ridotte nel selezionare gli scopi da raggiungere.

Si tratta dunque di comprendere come le dimensioni dell'agency prese in considerazione si associno al successo formativo, qui inteso sia come *re-engagement* scolastico (quale funzionamento vantaggioso ai fini di un futuro inserimento lavorativo e sociale) che come atteggiamento formativo autonomo e di partecipazione attiva nella sfera personale e relazionale del ragazzo (Hart (2012).

Le dimensioni individuate circoscrivono l'agency come competenza ad agire «la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che non è ancora data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale» (Costa, 2012, p. 91-92).

La relazione che intercorre tra le quattro dimensioni delineate permette di cogliere i modi diversi in cui la capacità agentiva interviene nella definizione e nel perseguimento dell'azione formativa dei ragazzi e di evidenziare attraverso ognuna le risorse e i vincoli che concorrono nel definire parabole ascendenti o viceversa discendenti nel perseguimento degli obiettivi formativi dei ragazzi.

Volendo esprimere in forma vettoriale il rapporto che esiste tra queste quattro dimensioni potremmo rappresentare l'agency come il risultato che consegue all'espressione di quattro forze che tanto più convergono tanto più esprimono la forza dell'agency di cui sono espressione.



3. La ricerca

3.1. Obiettivo

L'obiettivo della ricerca è comprendere come l'agency si associ al successo formativo, nei ragazzi che riprendono un percorso formativo in seguito a un *dropout*, inteso sia come *re-engagement* scolastico (quale funzionamento vantaggioso ai fini di un futuro inserimento lavorativo e sociale) che come atteggiamento formativo autonomo e di partecipazione attiva alla realizzazione di un personale progetto di vita.

3.2. Domande

Quale ruolo gioca l'agency personale dei ragazzi nel re-engagement scolastico/formativo dei drop-out?
In quale modo i percorsi di formazione professionale sono funzionali al potenziamento di questa agency?

3.3. Ipotesi

Vi è una relazione tra successo formativo e agency dei ragazzi.
A livelli più bassi di agency si associano un basso investimento scolastico e un basso risultato scolastico.
I ragazzi con precedente dropout mostrano valori significativamente più bassi di agency di coloro che hanno avuto un percorso di studi regolari.

3.4. Quadro metodologico

Lo studio raccoglie i primi risultati di un gruppo pilota all'interno di un'indagine più ampia che coinvolge 8 Centri di Formazione Professionale tra Veneto e Friuli Venezia Giulia. L'indagine si focalizza sull'attuale livello di agency degli studen-

ti frequentanti il primo e il terzo anno di un Corso di Formazione Professionale Regionale che ha sede in Veneto. I dati sono stati raccolti mediante un questionario strutturato. Tutte le sezioni dello strumento sono state costruite utilizzando fonti teoriche, le ipotesi della ricerca e riflessioni provenienti da precedenti studi e attraverso l'utilizzo di 6 scale preesistenti validate e standardizzate.

Le scale utilizzate sono le seguenti:

- 3 scale di Self-Efficacy (*Academic, Work e Search of Work*), lavorativa e di ricerca del lavoro) (Bandura, 2001)
- Future Time Perspective Scale (subscale *Personal Development, School Personal Career, Social Relation*) (Peetsma & van der Veen, 2011).
- Scala di Partecipazione (subscale *Home Participation e School Participation*) (CEVAS, 2011)
- Relative Autonomy Index (RAI) (Ryan & Deci 2000; Chirkov et al, 2003)

La survey comprende anche la rilevazione di alcune variabili descrittive (età dei ragazzi, istruzione e dati socioeconomici della famiglia) e la frequenza nello svolgimento negli ultimi 12 mesi di attività raggruppabili in tre aree: formazione, lavoro e interessi-tempo libero.

4. Primi risultati

I risultati che seguono si riferiscono a un gruppo di 109 studenti frequentanti uno dei 7 centri coinvolti nella ricerca. Il gruppo è composto unicamente da studenti maschi italiani, poiché nelle classi coinvolte non erano presenti ragazze né ragazze/i di origine straniera o di seconda generazione.

4.1. Caratteristiche socioeconomiche e culturali di provenienza, traiettorie scolastiche

I dati relativi al background socioeconomico familiare mostrano nel complesso una forte omogeneità: è presente prevalentemente uno status socioeconomico basso e basse sono le qualifiche e le occupazioni lavorative dei genitori.

La storia e i percorsi scolastici dei ragazzi evidenziano una fragilità diffusa: vi è un cospicuo numero di studenti bocciati una (26,8%) o due volte (18%), le voti di passaggio dal grado di scuola inferiore precedente sono in prevalenza bassi (il 53,2% ha avuto 6, il 36,8% ha avuto 7, la percentuale rimanente ha avuto 8), in ogni caso non vi è stato alcun accompagnamento o attività di orientamento.

4.2. Misure di agency

Al momento sono state prese in considerazione tre dimensioni di agency: la self-efficacy, l'orientamento al futuro e la partecipazione. Anche se vi sono alcune differenze significative tra sottogruppi, i valori di tutte le misure considerate sono piuttosto bassi per tutti gli studenti, tanto quelli con percorsi scolastici regolari che con percorsi irregolari.

Questi elementi mostrano una scuola con molti studenti fragili, i cui livelli di agency si collocano nei gradi più bassi delle misure prese in considerazione.

4.3. Analisi della Varianza (ANOVA)

È stata effettuata l'analisi della varianza delle misure di agency prendendo in considerazione la classe frequentata (il primo o il terzo anno), la carriera scolastica (suddivisa in percorso regolare, con ripetenza e con pluriripetenza) ed infine l'indice di status socioeconomico (ESCS).

Le differenze per classe frequentata (Figura 1) fanno riferimento alle Scale di Partecipazione Scolastica (*School Participation*), Self-Efficacy Scolastica (*Academic Self-Efficacy*) e la subscale della FTP di medio tempo inerente la carriera scolastica (*Long School Personal Career*). Gli studenti al primo anno (9th grade) sono maggiormente coinvolti nella vita scolastica, ma mostrano una self-efficacy scolastica e una FTP scolastica e professionale meno forte rispetto a coloro che sono all'ultimo anno di scuola (11th grade).

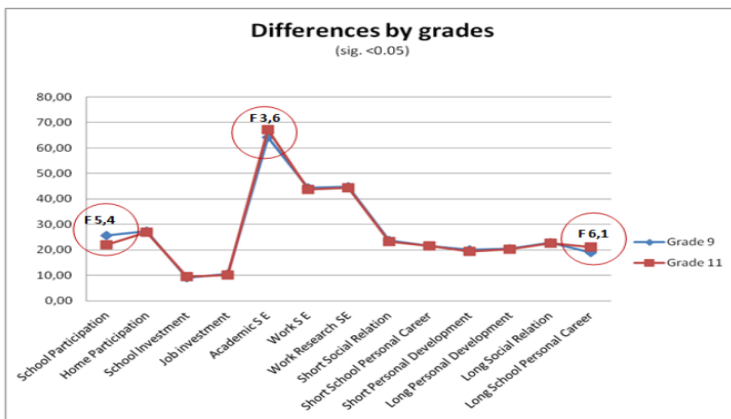


Figura 1

I percorsi scolastici (Figura 2) evidenziano differenze significative tra studenti con percorsi regolari e coloro i cui percorsi sono costellati da una o più bocciature nell'arco della carriera scolastica. Queste differenze coprono la self-efficacy in tutti e tre i domini investigati (*Academic, Search of Work and Work*), la partecipazione a scuola e in famiglia (*School and Home Participation*) e la prospettiva temporale scolastica e personale di medio periodo (*FTP Long School and Personal Career*).

Queste differenze potrebbero essere il segnale di una vulnerabilità progressiva negli studenti con fallimenti scolastici precedenti, specialmente per coloro i cui fallimenti sono ripetuti.

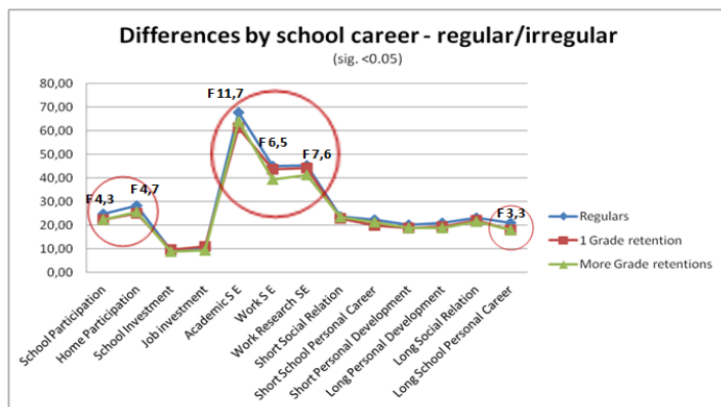


Figura 2

La marcata differenza evidenziata in funzione delle differenze socioeconomiche mette in luce il ruolo giocato dalle circostanze esogene nell'espressione delle ineguaglianze (le ineguaglianze tendono a riprodurre se stesse).

In entrambe le variabili considerate, carriera scolastica e status socioeconomico, le principali differenze riguardano le dimensioni della self-efficacy e la prospettiva temporale. I bassi valori nella prospettiva temporale scolastica e professionale potrebbero essere attribuite a scarse aspirazioni scolastiche. Questi primi elementi spingono a considerare che ulteriori dati possano evidenziare maggiormente gli ostacoli con cui i ragazzi si fronteggiano.

Le differenze considerate in relazione all'indice socioeconomico (Figura 3) coinvolgono un numero ampio di dimensioni misurate: la self-efficacy scolastica e di ricerca del lavoro, la partecipazione a scuola e a casa, la prospettiva temporale nel breve e medio periodo nelle relazioni personali e quella di medio periodo della carriera lavorativa.

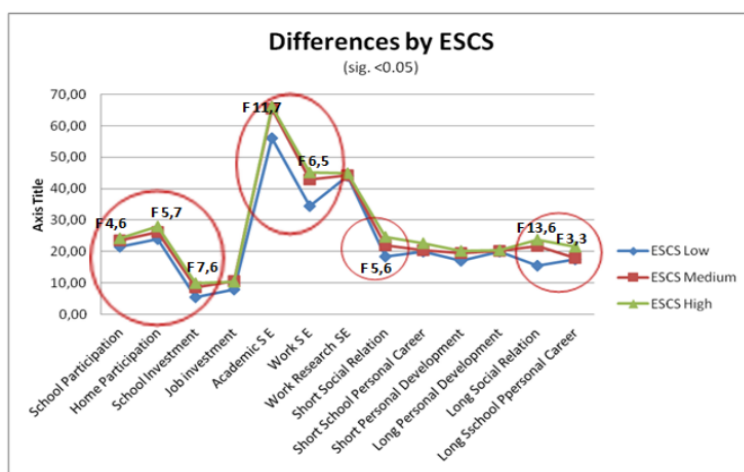


Figura 3

4.4. Analisi della regressione

La Figura 4 mostra i risultati dell'analisi della regressione². Sono 6 le variabili sopravvissute all'analisi e tutte contribuiscono significativamente all'analisi della regressione, spiegando il 45% della varianza del voto scolastico complessivo di fine anno.

| Stepwise Regression model | coefficient | Std error | t | Sign. | Importance |
|------------------------------|-------------|-----------|------|-------|------------|
| Intercept | 51.9 | 3.2 | 16.0 | .001 | |
| Home participation | -0.5 | 0.07 | -6.3 | .001 | 0.316 |
| Job investment | 4.5 | 0.8 | 5.3 | .001 | 0.281 |
| Academic Self Eff. | 0.3 | 0.03 | 5.6 | .001 | 0.257 |
| Regular students | 2.4 | 0.7 | 3.0 | .001 | 0.240 |
| Short school personal career | 0.3 | 0.1 | 3.0 | .001 | 0.234 |
| Work Self Eff. | 0.3 | 0.06 | 3.0 | .001 | 0.232 |

Figura 4. Rsquare:0,45->45% varianza spiegata. Sig. 0.001 Variabile dipendente: risultato scolastico

La Self-Efficacy Scolastica e Lavorativa hanno una relazione positiva con il punteggio raggiunto al termine dell'anno scolastico.

Il percorso scolastico, l'investimento verso il lavoro (il grado di intensità nell'interesse e nella realizzazione di attività autonome riguardo alla professione scelta) e la prospettiva temporale di breve tempo nella scuola e nello sviluppo personale, tutte queste indicano l'importanza di un'agency orientata verso un chiaro obiettivo in relazione al raggiungimento di un buon risultato.

Il grado di partecipazione alla vita familiare mostra una relazione negativa con i risultati scolastici raggiunti: più è alto più i risultati raggiunti sono bassi. È difficile al momento dare ragione di questo dato e si spera che la raccolta di ulteriori dati del gruppo complessivo degli studenti possa contribuire a chiarificarlo.

Chiaramente i dati devono essere interpretati con cautela per due ragioni: la prima è che la numerosità dei dati non è definitiva e riguarda un numero contenuto di ragazzi; la seconda è che lo studio non usa un disegno causale.

Sebbene al momento non tutte le variabili possano essere considerate nell'analisi della regressione a causa della numerosità contenuta del gruppo dei ragazzi, questi primi risultati sono interessanti e sembrano sostenere il framework teorico.

Conclusioni

Costruire il successo formativo mette in gioco differenti dimensioni dell'agency dei ragazzi. Al momento i dati raccolti mettono in evidenza una vulnerabilità di quest'agency tanto per gli studenti con percorsi accidentati e con precedente dropout che per coloro con una traiettoria scolastica regolare, seppur con differenze significative tra i due gruppi.

2 L'analisi della regressione è stata effettuata, con SPSS, mediante il modello di regressione *stepwise* convenzionale.

I dati mostrano inoltre che vi è una relazione tra l'agency e i risultati scolastici di tutti gli studenti, non solo di coloro che sono a rischio.

Per gli studenti che frequentano la FP l'ingresso nel mondo del lavoro è immediatamente successiva al termine del loro percorso e vi è il rischio che i percorsi siano troppo brevi perchè si raggiungono gli ambiziosi obiettivi del successo formativo e dell'inclusione sociale.

Ciò che colpisce, inoltre, è la forte preminenza delle variabili connesse al background socioeconomico e culturale di provenienza, che hanno un peso rilevante nei termini di ineguaglianza sociale, per la quasi totalità dei ragazzi. Questo dato va tenuto nella giusta considerazione e ulteriormente esplorato nel proseguo della ricerca, per i rischi connessi a contesti formativi ghetizzanti.

Si ritiene che gli sviluppi ulteriori della ricerca potranno offrire maggiori elementi a supporto dell'attuale dibattito sul ruolo e le caratteristiche della FP e indirizzare il focus delle policy nazionali verso soluzioni più articolate e complesse dell'architettura scolastica nella fascia che copre la transizione tra la scuola secondaria inferiore e la scuola secondaria superiore.

La FP non può essere di fatto essere considerata una soluzione ombrello per le difficoltà incontrate dagli studenti nella propria carriera formativa.

Riferimenti bibliografici

- Alkire, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- Alkire, S. (2008). Concepts and measures of agency. in Basu, K. and Kanbur, R (eds). *Arguments for a Better World: Amartya Sen. Volume 1: Ethics, Welfare, and Measurement*. pp. 355-474. Oxford: Oxford University Press. disponibile in www.ophi.org.uk.
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: ed. et al.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- CEDEFOP, (2012). *Trends in VET policy in Europe 2010-12. Progress towards the Bruges communiqué*. Working paper 16. Luxembourg: Publications Office of the European Union. disponibile in: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116_en.pdf
- Chircov, V. (2011). *Human autonomy in cross-cultural context*. New York: Springer.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, X, 2, 83-107.
- Ellerani, P. (2013). Contesti cooperativi per generare capacità e opportunità. *Formazione & Insegnamento*, XI, 4.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), 299-313.
- Galliott, N., Graham, L.J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career choice. *International Journal of Research & Method in Education*, 37, 3, 270-284.
- Hart, C. (2012). *Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury, 65-78.
- Hart, R.A. (1992). *Children Participation: from Tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF. disponibile in www.unicef-irc.org.
- Ibrahim, S & Alkire S. (2007). *Agency and Empowerment. A proposal for internationally comparable indicators*. OPHI Working Paper Series. disponibile in www.ophi.org.uk.
- Nicoli D. (2011). L'istruzione e la formazione professionale è un sistema. Valore culturale del lavoro e responsabilità delle regioni. *Rassegna CNOS*, n°1, 137-150.
- Nicoli D., (2013). Il sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Una risorsa non ancora valorizzata. *Scuola Democratica*, n.1, 195- 203

- Otto, H. and Ziegler, H. (2006). Capability and education. *Social Work & Society*, 4, 2, 269-287.
- Peetsma, T., van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 481-494.
- Robeyns, I. (2005). Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development and Capabilities: A multidisciplinary Journal for People-Centered Development*, 6, 1, 93- 114.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-75.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2009). *The idea of Justice*. London: Allen Lane.
- UNESCO UNEVOC, (2013). *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. Bonn. International Centre for Technical and Vocational Education and Training. disponibile in: www.unevoc.unesco.org
- Walker, M., Unterhalter, E. (2007). The Capability Approach: its potential for work in education. In Walker, M., Unterhalter, E. (ed). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. London/New York: Palgrave

