

CONTRIBUTO TEORICO

Apprendere per competenze per prevenire l'abbandono scolastico

Marta De Agnelis
 Iolanda Sara Iannotta
 Antonio Marzano
 Rosa Vegliante

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo affronta il tema dell'interruzione precoce degli studi riguardante la fascia di età compresa tra i 18 e i 24 anni, problema oggi definito come early school leaver. Gli autori propongono alcune riflessioni circa l'approccio normativo-politico specificatamente europeo attuato allo scopo di arginare un problema che ha radici di natura culturale, sociale ed economica. La stragrande maggioranza dei Paesi dell'Unione, infatti, condivide il fenomeno dell'abbandono scolastico con percentuali allarmanti e la strategia Education and Training 2020 prevede di diminuire gli abbandoni precoci dai percorsi educativi e formativi entro il valore massimo del 10%. Per favorire lo sviluppo di una autentica "casa europea" in cui tutti i cittadini siano in grado di adattarsi alle esigenze del mercato del lavoro è necessario incoraggiare, accanto all'acquisizione di conoscenze durature, soprattutto la personale costruzione/individuazione di strategie di apprendimento e d'azione che permettano di affrontare, analizzare e risolvere, in maniera flessibile e originale, i problemi legati alla complessità della vita sociale, educativa e lavorativa. In questa prospettiva, il concetto di competenza rappresenta non tanto e soltanto l'esito del processo formativo, quanto la dimensione fondante dell'agire didattico il cui fine è la costante promozione di atteggiamenti attivi, costruttivi e propositivi: per motivare alla partecipazione nei contesti di apprendimento, per incentivare ad investire nel life/long-wide learning, per vivere e sentirsi pienamente cittadini europei.

ENGLISH ABSTRACT

This paper deals with the early interruption of the studies concerning the age group between 18 and 24 years, the problem today defined as early school leaver. The authors propose some reflections about the political-regulatory European approach implemented in order to face the problem that has its cultural, social and economic roots. In fact, this phenomenon, in the vast majority of EU countries, has alarming percentages and the Education and Training 2020 strategy plans to decrease the maximum value to 10% of early school leavers from education and training paths.

To encourage the development of a genuine "European home" in which all citizens are able to adapt themselves to the needs of the labor market, the personal construction / detection of learning and action strategies must be encouraged, alongside the acquisition of knowledge. This approach can help to address, analyze and solve problems related to the complexity of social, educational and employment life in a flexible and original way.

In this perspective, the concept of responsibility is not only the outcome of the training process, but it represents the size of teaching action whose aim is the constant promotion of active, constructive and proactive attitudes: motivating participation in the contexts of learning, providing incentives to invest in the life/long-wide learning, living and feeling fully European citizen.

1. Introduzione

L'interruzione precoce degli studi è un fenomeno rilevante che interessa, in modo più o meno significativo, tutti i Paesi dell'Unione Europea e che, nel lungo periodo, può rappresentare un problema effettivo di natura culturale, sociale ed economica. La "Strategia Europa 2020", nata a se-

guito dei risultati disattesi di “Lisbona 2010”, rappresenta la risposta fornita dalla Commissione Europea al fenomeno dell’abbandono scolastico. Nel 2000, durante il Consiglio Europeo di Lisbona, i Capi di Stato convennero di realizzare entro il 2010 «un’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». Dai lavori del Consiglio emerse il ruolo chiave dell’istruzione, poiché la scuola funge da mediatrice fra i bisogni individuali e quelli collettivi (Calaprice, 2012) e, collocandosi alla base delle politiche economiche e sociali, costituisce lo strumento principale per garantire ai cittadini la partecipazione attiva alle dinamiche di vita sociale (Allulli, 2009). Gli obiettivi previsti dalla strategia di Lisbona erano i seguenti: almeno l’85% dei giovani avrebbe dovuto possedere un diploma di scuola secondaria superiore; il tasso massimo di abbandono della scuola, prima di conseguire un titolo superiore o una qualifica professionale, non avrebbe dovuto superare il 10%; la partecipazione alle attività di formazione permanente avrebbe dovuto coinvolgere il 12.5% della popolazione; si sarebbe dovuta diminuire al 20% la percentuale di giovani con scarsa capacità nella comprensione del testo; si prevedeva un aumento di almeno il 15% del numero dei laureati in matematica, scienza e tecnologia. Alla luce del mancato raggiungimento dei suddetti benchmark, per il 2020 sono stati ridefiniti i seguenti obiettivi: la partecipazione all’istruzione prescolare di almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l’età di inizio della scuola primaria; la riduzione della quota di abbandono precoce dell’istruzione e formazione a meno del 10%; il calo dei giovani con scarse prestazioni in lettura, matematica e scienze ad un livello inferiore al 15%; l’aumento del 40% delle persone tra i 30 e 34 anni con un titolo di livello terziario; il coinvolgimento di almeno il 15% di adulti nella formazione permanente. Il Programma Education and Training 2020 (ET 2020), come esplicitato nei benchmark, fissa tra i principali obiettivi, quello di ridurre il tasso di dropout scolastico precoce ad un valore inferiore al 10%, riprendendo quanto irrealizzato nel termine previsto del 2010. Inoltre, viene innalzato il livello di istruzione superiore dei giovani stabilendo nei termini predetti la quota del 40% per il conseguimento di una laurea o di un diploma di qualifica professionale.

2. L’abbandono scolastico come emergenza pedagogica

In una società dominata dall’instabilità e dal precariato, i fattori di natura sociale ed economica vanno ad incidere negativamente a livello personale, così da provocare malcontento e demotivazione e spingere i più a rinunciare agli studi. Va anche sottolineato come in Italia, il cui territorio è caratterizzato dalla quasi totale mancanza di materie prime, uno dei principali fattori su cui fondare lo sviluppo economico e sociale è rappresentato dalla qualità delle competenze professionali sviluppate nel sistema d’istruzione e formazione. Le costanti innovazioni nei vari settori e i processi di globalizzazione, poi, costituiscono un’ulteriore variabile di complessità per individuare e definire politiche adeguate a garantire l’acquisizione delle competenze necessarie per vivere e lavorare nell’attuale società. «Per promuovere l’innovazione e la crescita soprattutto attraverso il potenziamento di R&S, occorre una popolazione più istruita, più altamente qualificata e disposta ad apprendere in modo pressoché permanente; a sua volta più R&S producono a livello di popolazione una più diffusa e alta base conoscitiva» (Domenici, 2011, p.11). Detto in altri termini, è evidente che più è alto il grado di istruzione/qualificazione della popolazione giovanile, più si creano le condizioni favorevoli per lo sviluppo di una economia competitiva e per l’occupabilità.

La mission della scuola non si estingue con il mero conseguimento di un titolo di studio da parte dello studente e diventa oggi ancor più stringente e necessario, così come previsto dal quadro europeo delle competenze-chiave, promuovere processi formativi che mettano in grado il cittadino di inserirsi fin da subito, con consapevolezza e responsabilità professionale, nel mercato del lavoro.

ro. Ancor prima, senza dubbio, è indispensabile abbattere i tassi di abbandono scolastico: questi, in Italia, si presentano con cifre allarmanti, come una “nuova ma ciclica” emergenza pedagogica. Il rapporto Miur 2014 conferma che in Italia il tasso di abbandono scolastico è nettamente superiore alla media dell’Unione Europea: 17% nel 2013 rispetto al 12% europeo per la fascia d’età compresa tra i 18-24 anni. Il Programma Nazionale di Riforma (2013), prendendo atto della situazione specifica del nostro Paese, fissa la riduzione del tasso di abbandono al 16% nel 2020 (DEF 2013 Sezione III PNR, 10 aprile 2013), contro l’obiettivo medio europeo del 10%. Un obiettivo, quello italiano, non propriamente ambizioso.

L’abbandono scolastico costituisce un problema di natura sociale sul quale le diverse agenzie educative e formative sono chiamate a intervenire per arginare il fenomeno, in conformità con gli obiettivi stabiliti in ET 2020. A livello europeo i giovani che abbandonano precocemente gli studi conseguono, nel migliore dei casi, un diploma di scuola secondaria e non sono inseriti in un ciclo successivo di istruzione/formazione. L’indice si riferisce alla fascia di studenti d’età compresa tra i 18 e i 24 anni, i cosiddetti *early school leaver*. Con ET 2020 si prevedono strategie di intervento già a partire dalla scuola dell’infanzia al fine di contenere le cause di interruzione degli studi e in modo da monitorare la relazione fra aumento della dispersione scolastica ed interventi tardivi. L’abbandono scolastico rappresenta il fallimento del sistema formativo di una determinata nazione. Studi internazionali (Suh et al., 2007; Neild, 2009; Rumberger, 2011; Bowers et al. 2013; Freman, Simonsen, 2015), pur collocando tra i principali fattori di rischio quello socio-economico, individuano una molteplicità di cause, esplicite e implicite al problema, esterne ed interne al sistema scolastico.

Lo status dell’allievo si intreccia con diversi fattori: alle difficoltà cognitive e di apprendimento, alla demotivazione, alle caratteristiche della famiglia e del contesto di appartenenza, alla disponibilità economica si aggiungono le condizioni del mercato del lavoro, l’inefficienza di servizi o la mancanza di strutture formative e aggregative efficienti, dotate di personale competente. In quest’ultimo caso, Appleton et al. (2006) hanno dimostrato che esiste una relazione predittiva (*predictive relationship*) tra il coinvolgimento degli allievi e il rischio di abbandono (*for dropping out*). Tra i fattori che influiscono sul rischio di uscita dal sistema scolastico vi è l’irregolarità negli studi dovuta agli insuccessi formativi, ovvero ai mancati risultati positivi nei processi di insegnamento/apprendimento. Insuccessi, irregolarità, scarso rendimento, trasferimenti e ritiri sono tutti potenziali fattori di rischio le cui articolate interazioni si manifestano in percorsi scolastici accidentati (Gasperoni, 2002). Nella Comunicazione della Commissione Europea (COM, 2011) si sottolinea come le prospettive di trovare un impiego dipendono in gran parte dal livello di qualifica ottenuto e che la riduzione del tasso di abbandono precoce ridurrebbe la disoccupazione.

I giovani che lasciano la scuola sono più esposti al rischio di esclusione sociale, si crea altresì un circolo vizioso tra la qualità della formazione e l’occupabilità; “la disoccupazione alimenta una bassa qualità della formazione e una bassa qualità della formazione aumenta la difficoltà a trovare occupazione” (D’Isanto, Musella, 2013, p. 147). Ciò è supportato dalla teoria dello *scarring effect*, effetto cicatrice (Heckmann, Borjas, 1980; Corcoran, 1982; Ellwood, 1982), che prova il legame esistente tra le precedenti esperienze di disoccupazione e quelle future di un individuo. Tale relazione è positiva quando risultano strettamente proporzionali la variabile tempo e l’assenza di occupazione; ne deriva che più è lungo il periodo di disoccupazione nel quale un individuo permane, tanto più si prolunga la possibilità di rimanere fuori dal mercato del lavoro. In altri termini, quando lo spazio delle opportunità si restringe, si riduce la possibilità, da parte del soggetto, di passare da disoccupato a occupato.

3. Apprendere per competenze

I numerosi documenti istituzionali prodotti in Europa (tra i più significativi, si citano: OECD, 2001; EC, 2006; EU, 2014) e la letteratura di settore (Rumberger, 2001, 2011; Allulli, 2009; Alessandrini, 2012; Calaprice, 2012; Freeman, Simonsen, 2015) concordano nel considerare l'abbandono scolastico come un problema di natura individuale, poiché interessa il singolo, con considerevoli ricadute nell'ambito socio-economico. In tal senso – è questo l'assunto dal quale muove il nostro lavoro – è fondamentale l'azione preventiva in ambito scolastico atta a potenziare il capitale umano¹ al fine di adeguarlo alle profonde trasformazioni della società contemporanea. Il concetto di capitale umano assume ancor più significato all'interno di "un'economia basata sulla conoscenza", così come dichiarato nel Consiglio di Lisbona, in cui il valore economico è frutto della conoscenza stessa.

La crescita economica e l'innalzamento delle aspettative di vita della popolazione condizionano il processo di produzione; la scuola, conseguentemente, è chiamata a educare e formare un produttore capace di rispondere in modo consapevole e responsabile alle richieste provenienti dal mercato del lavoro (Baldacci, 2014). E se, riprendendo Becker (1964), il processo conoscitivo si traduce in una maggiore produttività nel mercato del lavoro andrebbe principalmente creato un collante tra i contesti di educazione formale e la vita reale già a partire dal periodo della prima scolarizzazione finalizzandola alla realizzazione di un benessere totalizzante. Queste considerazioni chiariscono anche il motivo per cui in Europa, nell'ultimo ventennio, le politiche educative si sono prioritariamente rivolte a favorire l'acquisizione di competenze piuttosto che il mero conseguimento di conoscenze a-contestualizzate. La competenza, intesa come approccio ai problemi e alla vita della persona, diviene dunque la risorsa fondamentale per agire in maniera efficace ed autonoma nella complessità del reale in cui la contingenza, la reticolarità e la multidimensionalità diventano i tratti identitari (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

Il concetto di competenza presenta, in ambito formativo, una specifica connotazione: si riferisce alla "capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004, p. 7). L'ISFOL (1997), a sua volta, definisce la competenza come la capacità di sintesi tra il sapere cosa e il sapere come da contestualizzare in riferimento ai diversi compiti.

Le attuali condizioni socio-economiche e culturali, caratterizzate da costante dinamicità, condizionano fortemente il mercato del lavoro che necessita sempre più di profili professionali in grado di trasferire le conoscenze in contesti e situazioni differenti. In tal senso, anche i processi di istruzione e formazione devono tendere da un lato all'autenticità garantendo al discente, parafrasando Wiggins (1998), di essere in grado di "fare" con ciò che sa (ci riferiamo, in tal senso, alla capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili ed osservabili) e, dall'altro, promuovere la flessibilità e l'originalità cognitiva per qualificare l'azione del soggetto in modo coerente ed efficace rispetto alle diverse situazioni problematiche affrontate (Meghnagi, 1992). È su questi presupposti che andrebbe ri-pensato l'agire didattico e, con esso, la progettazione e la valutazione del processo formativo.

Il processo decisionale e valutativo non segue un'impostazione lineare step by step, ma si esprime attraverso atti di natura riflessiva; per tale ragione, i mezzi e i fini si inseriscono in un'ottica ricorsiva e ciclica. Il cosiddetto "profilo in uscita", così come denominato nelle Indicazioni Nazionali del 2012, prevede al termine del primo ciclo d'istruzione la formazione di un soggetto-persona quale cittadino attivo e in grado di esprimere la propria personalità manifestantesi in tutte le sue dimensioni. In tal senso, le polarità semplice e complesso, ripetibile e irripetibile, ge-

nerale e particolare vengono superate nel processo di insegnamento-apprendimento individuando elementi di continuità con la realtà esterna e ponendo gli studenti nella condizione di confrontarsi con situazioni molto vicine ai propri contesti di vita. A livello operativo, l'interazione dialettica ed osmotica tra il contesto scolastico e il "mondo" si traduce nella definizione/costruzione di specifiche attività didattiche volte a simulare situazioni di realtà che prevedono la risoluzione di problemi sollecitando e favorendo la scoperta personale, la mobilitazione delle conoscenze possedute, l'interazione tra gli studenti, la ri/elaborazione dei nuovi costrutti concettuali.

Nel quinquennio 1997-2003 l'OCSE ha presentato il progetto DeSeCo per la Definizione e selezione delle competenze chiave (Ryken, Salganik, 2007) allo scopo di indirizzare il dibattito internazionale sui nuovi obiettivi di istruzione. Sulla base di quanto dichiarato dall'OCSE, l'Unione Europea, il 18 dicembre 2006, ha stilato una Raccomandazione relativa alle competenze chiave relative all'apprendimento permanente. Nel documento vengono identificate le competenze chiave di cittadinanza che costituiscono la base necessaria per ulteriori nuovi apprendimenti, lungo tutto l'arco della vita. Nella Raccomandazione, le competenze sono definite "alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. [...] sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"² (EC, 2006). Fra gli obiettivi ET 2020 vi è quello di raggiungere almeno il valore pari al 15% di soggetti adulti impegnati in percorsi di formazione permanente. In questo senso, considerare la formazione long life come un diritto del cittadino piuttosto che un obbligo prescritto dovrebbe costituire, a nostro avviso, la svolta culturale per far emergere la necessità di investire nell'istruzione, sia al livello delle politiche educative (sfera collettiva), sia (e forse principalmente) a livello individuale. In chiave europea, la formazione permanente non è da intendersi con il solo fine occupazionale; essa, anzi, contribuisce alla formazione civica, sociale e personale della persona nella sua totalità. Come sostenuto da Batini (2013) "il concetto di lifelong learning rappresenta il superamento di una dimensione temporale definita (il tempo dell'istruzione iniziale) che una volta costituiva, nell'esistenza di un soggetto, spesso l'unica porzione di vita dedicata all'apprendimento" (p. 23). Sen (1990), a tal proposito, ritiene che "un assetto sociale è tanto migliore quanto più consente a tutti gli individui di avere maggiori capacità di conseguire funzionamenti di valore" (p. 34).

Le politiche d'istruzione costituiscono un'area di competenza dell'Unione Europea sulla base del principio di coesione socio-economica stabilito con il Trattato di Maastricht nel 1992. A livello Europeo sono presenti progetti finalizzati alla prevenzione e al recupero dell'abbandono scolastico quali Stop Dropout (stima i bisogni dei soggetti a rischio e fornisce un supporto personalizzato), School Inclusion (identifica le migliori pratiche per combattere l'abbandono scolastico attraverso una strategia comune per la prevenzione del fenomeno), School Safety Net (relativo al Programma Lifelong Learning, mirante all'identificazione precoce degli studenti a rischio). In Italia, il sistema nazionale d'istruzione e formazione è stato significativamente adeguato negli ultimi quindici anni (ricordiamo almeno i seguenti atti normativi: la Legge n. 144 del 1999, la Legge n. 53 del 2003, il Decreto Legge 76 del 2005, il Decreto Legislativo 167 del 2011). Gli obiettivi generali contro la dispersione e l'abbandono scolastico finora perseguiti riguardano, per citarne solo alcuni, l'innalzamento dell'obbligo d'istruzione, i percorsi di orientamento, le risorse per la scuola, l'integrazione tra scuola e formazione professionale (Benvenuto, Sposetti, 2005).

La necessità di possedere le competenze "chiave" permette al cittadino di esercitare i propri diritti, di accedere e valorizzare le opportunità di apprendimento che vengono offerte nel corso della vita ed, eventualmente, ricollocarsi secondo necessità nel mercato del lavoro. La sfida che la scuola deve lanciare e vincere diventa necessaria e non più procrastinabile: bisogna puntare su

processi formativi idonei a favorire il passaggio da saperi statici, cristallizzati, frammentati, a saperi dinamici, flessibili e situati, capaci di essere trasferiti e riutilizzati in contesti diversi. In ragione di ciò è richiesta un'adeguata professionalità docente (Alessandrini, 2012) in grado di sostenere e attuare nuove pratiche formative indirizzate allo sviluppo delle competenze, oltre che all'incremento di politiche educative a carattere nazionale e trans-nazionale volte alla promozione del capitale umano.

4. Conclusioni e sviluppi futuri

La prospettiva formativa in cui oggi la scuola si pone – e deve imprescindibilmente porsi – parte da una ben precisa considerazione: le conoscenze sono poste alla base per lo sviluppo di competenze. L'allievo osserva, ascolta, esplora e manipola, interagisce con i compagni, elabora collegamenti, attiva percorsi informativi, analizza e prende decisioni e soltanto attraverso questo complesso di azioni riesce contemporaneamente a vivere l'esperienza e a interpretarla. In queste parole, nascosta ma velatamente presente, si pone una questione fondamentale, si indica l'obiettivo sotteso all'azione intenzionale di ogni insegnante: favorire nello studente lo sviluppo di competenze che si manifestano, nelle interazioni tra gli attori, attraverso i comportamenti. Vivere e sperimentare gli oggetti culturali avvia lo studente ad esercitare processi cognitivi che implicano l'immaginare le azioni implicate dal loro uso. La percezione, organizzandosi in funzione delle proprietà del mondo fisico, è indissociabile dall'azione; essa è predizione di ciò che ancora non è. La percezione è intenzionale, implica un processo attivo da parte degli esseri umani, una direzione che accompagna verso un obiettivo determinato. La nostra mente, poi, combina i messaggi, simula le conseguenze attese dall'azione. Ogni nostra decisione, dunque, parte dall'atto quale "intenzione di interagire come parte del mondo" (Berthoz, 1998; 2004). L'atto è sempre sostenuto da un'intenzione; la mente simula l'azione, genera ipotesi strategiche, anticipa e prevede le conseguenze delle azioni, compara il mondo percepito con le nostre ipotesi e questa attività è sempre legata a un progetto di azione. Percepire non significa soltanto simulare ma, soprattutto, implica una decisione attraverso la selezione e la discriminazione delle informazioni più pertinenti rispetto all'azione. Percezione ed azione sono dunque intimamente legate. Per tutti questi motivi una decisione, pur nata da una riflessione, è già portatrice dell'atto in cui sfocerà.

I sistemi educativi e formativi devono fornire agli studenti gli strumenti necessari per incrementare le proprie abilità creative, per sviluppare il pensiero strategico (mission, strategy, vision) e l'intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione, per acquisire conoscenze e competenze utili e durature all'esercizio del proprio diritto di cittadinanza attiva. Contemporaneamente, il livello di istruzione raggiunto è specchio delle possibilità di ingresso e permanenza nel mercato del lavoro. Soprattutto in Italia, vi è la necessità di favorire una mutazione genetica: il circolo "vizioso" ancorato alla mera trasmissione di conoscenze deve mutare in "circolo virtuoso". Il concetto di competenza rappresenta non tanto e soltanto l'esito del processo formativo, quanto la dimensione fondante dell'agire didattico il cui fine è la costante promozione di atteggiamenti attivi, costruttivi e propositivi.

A nostro avviso, la questione attiene alla qualità delle scelte metodologico-didattiche attuate dall'insegnante/formatore nei contesti d'apprendimento. Le metodologie di didattica attiva, in tal senso, rappresentano una opportunità imprescindibile per favorire, accanto all'acquisizione delle conoscenze, la mobilitazione delle stesse in un quadro di simulazione/azione strategico: un habitus mentale che nel tempo deve evolvere e divenire "modo d'essere" del futuro cittadino. La questione è cruciale e, a parere di chi scrive, fondamentale per prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico. Individuare una relazione tra l'abbandono/interruzione precoce degli studi, l'educazione per-

manente e la “competenza” (qui intesa nell’accezione di “imparare a imparare”) non sembra essere, a questo punto, un’operazione azzardata. Solo agendo nei contesti di educazione formale, fin dalla scuola dell’infanzia, può essere possibile concorrere a formare quell’habitus mentale cui si accennava poco sopra. Certo, le carenze strutturali dei nostri istituti scolastici rappresentano in alcuni casi un fattore che può limitare gli spazi dell’azione didattica; ma un efficace e motivante ambiente di apprendimento dipende soprattutto dalle competenze professionali dell’insegnante. Detto in altro modo, vivere esperienze scolastiche significative dipende dalla qualità dell’azione didattica ed è da questo assunto che bisogna ri/partire per arginare da un lato il fenomeno degli early school leaver e, dall’altro, per stimolare la flessibilità cognitiva dei futuri cittadini diventati ormai adulti.

Note

1 Secondo l’economista Becker (1964), per capitale umano si intende l’insieme delle conoscenze e delle capacità produttive (skills) che un soggetto acquisisce attraverso il processo di istruzione e formazione nel mercato lavorativo. Questa prospettiva evidenzia la sostanziale distinzione tra il capitale umano acquisito attraverso l’istruzione e/o attraverso l’esperienza lavorativa. Tale dicotomia risulta necessaria poiché trattasi di due ambiti con caratteristiche, problematiche e influenze proprie e che adottano politiche differenti. Ciononostante, l’istruzione e la formazione lavorativa diventano risorse e, in egual modo, strumenti che incidono sulla produttività economica e sulla realizzazione del soggetto nella società di appartenenza. Sulla scia delle teorizzazioni condotte nel settore, anche l’OECD (2001) fornisce una definizione di capitale umano quale insieme di conoscenze, capacità e attitudini che contribuiscono alla realizzazione del benessere personale, sociale ed economico del soggetto. L’istruzione diviene, quindi, la variabile principale nel processo di autorealizzazione personale.

2 Le competenze chiave individuate dall’Unione Europea nella Raccomandazione del 18 dicembre 2006 sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza.

Bibliografia

- ALESSANDRINI G., “Strategie europee di ricerca verso l’occupabilità: dimensioni di praticabilità e nuovi bisogni”, *Formazione e insegnamento*, X, 2, 2012, pp. 21-32.
- ALLULLI G. (2009), *La Raccomandazione europea per la garanzia di qualità dell’istruzione e della FP*, Professionalità, CVI, Brescia: La Scuola.
- APPLETON J.J., CHRISTENSON S.L., KIM D., RESCHLY A.L., “Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument”, *Journal of School Psychology*, XLIV, 5, 2006, pp. 427-445.
- BALDACCINI M., (2014), *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli.
- BATINI F. (2013), *Insegnare per competenze*, Quaderni della Ricerca, Torino, Loesher Editore.
- BENVENUTO G., SPOSETTI P. (a cura di, 2005), *Contrastare la dispersione scolastica. Azioni per una maggiore equità nel sistema di istruzione*, Roma, Anicia.
- BECKER G.S. (1964), *Investment in Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with*
-

Special Reference to Education , III edition, New York, Columbia Univ. Press.

BERTHOZ A. (1998), *Il senso del movimento*, Milano, Mcgraw-Hill.

BERTHOZ A. (2004), *La scienza della decisione*, Torino, Edizioni Codice.

BOWERS A.J., SPROTT R., TAFF S., “Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high schools: precision, sensitivity and specificity”, *High School Journal*, XCVI, 2, 2013, pp. 77-100.

CALAPRICE S., “Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un’indagine”, *Formazione e insegnamento*, X, 2, 2012, pp. 111-129.

CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA (2000), Conclusioni della Presidenza, 23-24 marzo, www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm, (21/10/2015).

CORCORAN M. (1982), “The Employment and Wage Consequences of Teenage Women’s Non-employment”, in R.B. Freeman, D.A. Wise (a cura di), *The Youth Labour Market Problem: Its Nature Causes and Consequences*, Chicago, Chicago University Press, pp. 391-419.

CUNTI A. (a cura di, 1999), *La dispersione scolastica. Analisi e azione formativa*, Lecce, Pensa MultiMedia.

D’ISANTO F., MUSELLA M. (2013), “Disoccupazione giovanile e abbandono scolastico precoce. Una estensione dello scarring effect”, in A. Amendola, M. Musella (a cura di) *Formazione e relazioni sociali. Gli investimenti virtuosi per rimettere in moto il Mezzogiorno*, Torino, Giappichelli, pp. 145-160.

D’ISANTO F., FUSCOLO M., MUSELLA M., “Le misure dello scarring effect”, *Impresa sociale*, II, 2013, pp. 1-24.

DOMENICI G., “Strategia “Europa 2020”, ricerca educativa e qualità della formazione”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 2011, pp. 9-16.

ELLWOOD D.T. (1982), “Teenage Unemployment: Permanent Scars or Temporary Blemishes”, in R.B. Freeman, D.A. Wise (a cura di), *The Youth Labour Market Problem: Its Nature Causes and Consequences*, Chicago, Chicago University Press, pp. 349-390.

EUROPEAN COMMISSION (2014), *Education and Training Monitor 2014*,

ec.europa.eu/education/monitor ,(24/07/2015).

EUROPEAN COMMISSION (2011), *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*, <http://eur-lex.europa.eu/> (31/07/2015).

EUROPEAN COMMISSION, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Communication from the commission to the Council and to the European Parliament*, {SEC (2006) 1096}.

FRABBONI F., PINTO MINERVA F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari-Roma, Laterza.

FREEMAN J., SIMONSEN B., “Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature”, *Review of Educational Research*, LXXXV, 2, 2015, pp. 205-248.

GASPERONI G. (2002), “I processi formativi tra vecchie diseguaglianze e nuove trasformazioni”, in C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp. 73-96.

HECKMANN J. J., BORJAS G. J., "Does Unemployment Cause Future Unemployment? Definitions, Questions and Answers from a Continuous Time Model of Heterogeneity and State Dependence", *Economica*, XLVII, 187, 1980, pp. 247-283.

ISFOL (1997), *Rapporto Isfol: Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Milano, Franco Angeli.

MEGHNAGI S. (1992), *Conoscenza e competenza*, Torino, Loescher.

NEIL R., "Falling off track during the transition to high school: What we know and what can be done", *Future of Children*, XIX, 1, 2009, pp. 53-76.

OECD (2001), *Employment outlook*, Paris, OECD.

PELLEREY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.

RUMBERGER R.W. (2011), *Dropping out. Why Students drop out of high School and what can be done about it*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

RUMBERGER R.W. (2001), *Who Drop Out of School and Why*, Santa Barbara, University of California.

RYKEN D.S., SALGANIK L.H. (a cura di, 2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, Franco Angeli.

SEN A. K. (1990), "Development as Capability Expansion", in K. Griffin, J. Knight (a cura di), *Human Development and the International Development Strategy for the 1990s*, London, Macmillan, pp. 41-58.

SUH S., SUH J., HOUSTON, I., "Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts", *Journal of Counseling & Development*, LXXXV, 2, 2007, pp. 196-203.

WIGGINS G. (1998), *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, Jossey-Bass.