

**COMMISSIONE VII
CULTURA, SCIENZA E ISTRUZIONE**

RESOCONTO STENOGRAFICO

INDAGINE CONOSCITIVA

4.

SEDUTA DI MERCOLEDÌ 16 OTTOBRE 2019

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **LUIGI GALLO**

INDICE

	PAG.		PAG.
Sulla pubblicità dei lavori:		Clementi Cristiana, <i>responsabile e ideatrice del progetto « Bagus educazione emotivo relazionale »</i>	9
Gallo Luigi, <i>Presidente</i>	3	Cresta Miriam, <i>amministratrice delegata di Junior Achievement</i>	5
INDAGINE CONOSCITIVA IN MATERIA DI INNOVAZIONE DIDATTICA:		Ferrieri Gabriele, <i>presidente dell'ANGI</i>	3
Audizione di rappresentanti delle associazioni ANGI (Associazione Nazionale Giovani Innovatori), Ashoka Italia, Bagus Association, Junior Achievement, United Network:		Messina Riccardo, <i>presidente di United Network Europa</i>	10
Gallo Luigi, <i>Presidente</i>	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Mollicone Federico (FdI)	13
Aprea Valentina (FI)	13	Piccoli Nardelli Flavia (PD)	14
Clemente Mattia, <i>responsabile delle relazioni istituzionali di United Network Europa</i>	11	Prosperi Carlo, <i>membro del comitato scientifico dell'ANGI</i>	4
		Solesin Luca, <i>responsabile « giovani e scuola » di Ashoka Italia</i>	7
		Tafner Katia, <i>presidente di Bagus Association</i>	8
		Valera Alessandro, <i>direttore generale di Ashoka Italia</i>	6

N. B. Sigle dei gruppi parlamentari: MoVimento 5 Stelle: M5S; Lega - Salvini Premier: Lega; Forza Italia - Berlusconi Presidente: FI; Partito Democratico: PD; Fratelli d'Italia: FdI; Italia Viva: IV; Liberi e Uguali: LeU; Misto: Misto; Misto-Cambiamo !-10 Volte Meglio: Misto-C10VM; Misto-Minoranze Linguistiche: Misto-Min.Ling.; Misto-Noi con l'Italia-USEI: Misto-NcI-USEI; Misto-+Europa-Centro Democratico: Misto-+E-CD; Misto-MAIE - Movimento Associativo Italiani all'Estero: Misto-MAIE.

	PAG.		PAG.
<i>ALLEGATO 1</i> : Documentazione depositata dall'ANGI (« <i>Manifesto europeo per l'innovazione</i> »; « <i>L'innovazione in ognuna delle sue forme</i> »)	15	<i>ALLEGATO 3</i> : Documentazione depositata da Ashoka Italia; (« <i>Presentazione di Ashoka Italia</i> »; « <i>Everyone a changemaker</i> »)	115
<i>ALLEGATO 2</i> : Documentazione depositata da Junior Achievement (« <i>Presentazione di Junior Achievement Italia</i> »; « <i>Innovation cluster for entrepreneurship education</i> »; 5. « <i>Studio sul valore sociale del percorso di alternanza scuola-lavoro</i> »)	26	<i>ALLEGATO 4</i> : Documentazione depositata da Bagus Association; (« <i>Presentazione di Bagus Association</i> »; « <i>Educazione emotivo-relazionale</i> »)	133
		<i>ALLEGATO 5</i> : Documentazione depositata da United Network; (« <i>Presentazione informatica di United Network Europa</i> »)	154

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
LUIGI GALLO

La seduta comincia alle 15.

Sulla pubblicità dei lavori.

PRESIDENTE. Avverto che la pubblicità dei lavori della seduta odierna è garantita anche dalla trasmissione in diretta sul canale *web-tv* della Camera dei deputati.

Audizione di rappresentanti delle associazioni ANGI (Associazione Nazionale Giovani Innovatori), Ashoka, Bagus Association, Junior Achievement, United Network.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca, nell'ambito dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, l'audizione dei rappresentanti delle associazioni ANGI (Associazione Nazionale Giovani Innovatori) con Gabriele Ferrieri, Presidente, e Carlo Prospero; per *Ashoka Italia*: Alessandro Valera (Direttore Generale) e Luca Solesin; per *Bagus Association*: Katia Tafner (Presidente e direttrice del progetto «*Bagus* educazione emotivo-relazionale»), Cristiana Clementi e Marco Bonini; per *Junior Achievement*: Miriam Cresta (Amministratrice delegata), Livia Di Nardo e Giada Dionisi; per *United Network Europa*: Riccardo Messina (Presidente) e Mattia Clemente.

Come di consueto, darò la parola prima agli auditi e poi per brevi repliche ai commissari. Quindi partiamo da Gabriele Ferrieri, Presidente dell'Angi che illustrerà alcune *slides* alla Commissione.

GABRIELE FERRIERI. *Presidente dell'ANGI (Associazione nazionale giovani in-*

novatori). Buon pomeriggio a tutti, ringrazio il presidente e tutti i membri della Commissione cultura della Camera per quest'opportunità nell'ambito dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica.

Volevo spendere 60 secondi per presentare brevemente la nostra associazione. Si tratta di un'organizzazione nazionale *no profit*, interamente dedicata al mondo dell'innovazione, supportata da diverse istituzioni italiane ed europee e da esponenti della società civile della classe dirigente che si stanno proponendo insieme a noi per promuovere il tema dell'innovazione in tutte le sue forme attraverso la cultura, la formazione e le nuove tecnologie, sviluppando anche collaborazioni trasversali tra i principali attori e *stakeholders* del mondo dell'innovazione in Italia. In modo particolare, abbiamo constatato, analizzando il tema della cultura e dell'innovazione digitale, che le strategie didattiche per colmare il divario all'interno del sistema scolastico sono un punto fondamentale. In particolare, dall'analisi della ricerca che abbiamo fatto sviluppando i dati OCSE, abbiamo visto come ci sia grande interesse da parte del corpo dei docenti italiani: tre su quattro hanno manifestato l'interesse ad apprendere maggiormente le competenze digitali per poter migliorare il processo di insegnamento all'interno delle scuole italiane. Dal confronto di questi dati, si vede una propensione di gran lunga inferiore dei docenti italiani all'utilizzo delle nuove tecnologie rispetto agli altri lavoratori con il medesimo titolo di studio, che evidenzia il *gap* rispetto ai dati OCSE.

Abbiamo analizzato come l'Italia, nonostante una diffusione importante della navigazione in *internet*, con il 71 per cento della popolazione di età compresa tra i 16

e i 74 anni, risulti quart'ultima davanti soltanto a Turchia, Messico e Grecia. Se andiamo ad analizzare i dati relativi alla navigazione degli studenti al di fuori delle attività didattiche, la media è di circa 19 minuti al giorno, contro una media OCSE di 25 minuti, con picchi interessanti in Grecia e in Australia dai 42 minuti fino ai 52. Il MIUR ha introdotto la possibilità di poter attestare, attraverso la cosiddetta carta dello studente, lo *status* di frequentante dei ragazzi; ed è entrato all'interno delle scuole, nel contesto della promozione dello sviluppo didattico, il cosiddetto libro di testo in formato digitale: uno strumento che non è più una semplice trasposizione in *pdf* di un libro, o un semplice percorso multimediale, ma un *must* all'interno del contesto delle scuole.

Chiedo al presidente di poter passare su questo la parola al dottor Carlo Prospero, componente del nostro comitato scientifico che analizzerà il tema che abbiamo studiato.

PRESIDENTE. Do allora la parola al dottor Carlo Prospero.

CARLO PROSPERI, *membro del Comitato scientifico dell'ANGI*. Grazie per l'opportunità offerta ad ANGI di essere qui e grazie mille ai parlamentari presenti.

L'adozione del libro di testo digitale dovrebbe essere incentivata in quanto esso va a raccogliere e sintetizzare le esigenze di apprendimento delle nuove generazioni e degli adulti. Ognuno di noi possiede uno *smartphone*; la sua penetrazione nella nostra quotidianità è ormai elevatissima ed è quindi necessario che esso offra anche la possibilità di leggere un libro di testo e diventare uno strumento di carattere multimediale, utilizzabile in ambito didattico. Purtroppo, la banca dati relativa all'adozione dei libri di testo del settore scolastico ci dice il contrario. Qualche giorno fa a « Didacta » i dati rilasciati dall'osservatorio AIE - Associazione Italiana Editori - e dal MIUR ci hanno detto che la trasposizione dei libri di testo digitale, ovvero il *pdf*, è aumentata dal 70 per cento al 92 per cento in pochi anni. Invece, l'adozione dell'E-

Book, il libro elettronico, si attesta solo ed esclusivamente all'1 per cento. L'adozione digitale risulta molto limitata per tutti i gradi di istruzione.

Il libro di testo digitale, oltre ad incontrare i consumi delle giovani generazioni e di quelle più grandi, rappresenta un vantaggio non solo per l'utenza ma anche per gli editori. Addirittura, Pearson - che come ben sapete è uno dei principali editori di carattere universitario a livello globale - ha deciso di puntare nel mercato statunitense solo ed esclusivamente sul piano digitale; quindi, gli studenti statunitensi avranno unicamente supporti digitali da parte di Pearson. Il libro di testo digitale offre, come detto, anche un vantaggio per gli editori sul piano dei profitti: la marginalità nella torta editoriale è del 2 per cento per il cartaceo, mentre quella digitale arriva anche al 5 per cento, poiché i costi fissi vengono nettamente diminuiti. Le nuove frontiere possono andare anche oltre, come abbiamo visto precedentemente, si può arrivare a strumenti multimediali in grado di garantire un apprendimento *ongoing*, insieme ad un'innovazione del testo. Alcune università anglosassoni sono andate anche oltre: permettono un apprendimento individuale tramite i cosiddetti « MOOC » (*Massive online open courses*) ovvero i corsi *online* che qui in Italia non sono ancora particolarmente sviluppati.

Nelle nostre conclusioni abbiamo voluto proporre alcune indicazioni e dare raccomandazioni circa l'attuazione del Piano Nazionale Scuola Digitale. L'adozione di un libro di testo digitale deve essere supportata dalla formazione dei docenti. Raccomandiamo comunque un'incentivazione nell'adozione del libro di testo digitale. Qualche mese fa la Camera ha licenziato un'importante proposta di legge sulla promozione della lettura: vi invitiamo a prendere in considerazione, nella vostra attività parlamentare, misure per l'adozione del libro di testo digitale. Ovviamente, come legislatori dovete, e tutti noi dobbiamo in quanto società, cercare di affrontare le sfide che ci vengono di fronte, prima, in un momento precedente, puntando fino al *mobile learning*, studiando la sua regolamentazione.

Il *World Economic Forum* raccomanda, nell'ottica più ampia della trasformazione della modalità di apprendimento, a puntare verso una formazione continua ed olistica perché dalle conoscenze si passa al saper fare. Grazie mille.

PRESIDENTE. Grazie. Ha chiesto di parlare Miriam Cresta, amministratrice delegata di *Junior Achievement*.

MIRIAM CRESTA, amministratrice delegata di *Junior Achievement*. Buon pomeriggio a tutti, grazie onorevoli deputati e presidente. Anche per la presentazione di *Junior Achievement*, ritengo importante far precedere l'illustrazione dell'attività dell'associazione da un breve profilo dell'organizzazione.

Si tratta di un'organizzazione che nasce 100 anni fa: proprio quest'anno ricorre il suo centenario. Un'organizzazione che viene da lontano e che porta una metodologia collaudata a livello globale. Le caratteristiche fondamentali di questa organizzazione sono quelle di portare all'interno della scuola — considerando quindi questo *stakeholder* come primario nella propria attività — programmi di tipo educativo nell'ambito economico imprenditoriale dell'alfabetizzazione finanziaria, con un obiettivo specifico finale che è quello dell'occupabilità dei giovani. Questo obiettivo è una missione svolta a livello globale con numeri assolutamente importanti: sono 10 milioni gli studenti che vengono incontrati nelle scuole da *Junior Achievement* attraverso docenti formati e professionisti volontari; questi volontari sono 450.000 e sono 120 i Paesi del mondo in cui l'organizzazione opera. Si tratta di un'organizzazione che agisce con la logica di associazione o di ONG. In Italia siamo un'associazione senza scopo di lucro, riconosciuta; operiamo da 15 anni in ambito nazionale con 23 dipendenti e due sedi — una a Milano e una Roma — e moltissime altre risorse presenti sui territori che ci consentono di raggiungere più di 80 province all'interno del territorio italiano, più di 5.000 professionisti volontari che entrano nelle scuole a fianco degli insegnanti e più di 6.000 insegnanti. Numeri che di-

mostrano in qualche modo come questo progetto abbia anche una dimensione di scalabilità importante che deriva fondamentalmente da alcuni valori che vedete indicati in questa *slide*. Nello specifico si tratta di due valori che rappresentano la formula con cui quest'associazione negli anni è riuscita a creare delle basi di trasformazione all'interno dei contesti scolastici: basi educative con una logica innovativa. Il primo di questo valore è il credere nelle infinite potenzialità dei giovani e degli studenti; il secondo è associare a questa potenzialità figure di adulti che affiancano l'attività dei giovani, gli insegnanti in primo luogo, formati a metodologie più esperienziali: questa è la caratteristica dell'associazione. Quindi una formula che si trasforma in metodo all'interno delle classi dove, a fianco a un docente che noi chiamiamo « imprenditivo » — perché viene in qualche modo formato rispetto all'adozione di questa metodologia imprenditoriale nelle classi — vi sono contenuti didattici che rispondono alla logica digitale; ma, soprattutto, c'è questa seconda figura di adulto, quella dell'esperto proveniente da una comunità professionale, che è quella locale di riferimento dove opera la scuola, con programmi didattici che agiscono in ogni fascia, dalla scuola primaria fino alla scuola superiore, università compresa, nelle tre logiche che vi dicevo prima. Questa è una metodologia collaudata che la comunità dei professionisti di *Junior Achievement* — che in tutto il mondo si ritiene una comunità di pratiche — rivede, rimette in discussione di anno in anno, con una logica di apprendimento continuo, e che si basa su questo concetto esperienziale introdotto nella scuola e con un'attenzione e uno sguardo all'ambito internazionale.

Ultimo elemento non trascurabile: i professionisti che entrano nella scuola aiutano a fare da ponte, ad accorciare la distanza tra la scuola e il mondo reale, non solo quello del lavoro, portando anche contenuti che rispondono ad una logica di orientamento in modo indiretto.

Mi sembra importante segnalarvi anche i numeri dell'attività e dell'impatto che *Junior Achievement* ha generato in questi

ultimi anni in Italia, anche perché sono il prodotto di una legge - la n. 107 del 2015 - che ha introdotto l'obbligatorietà dell'alternanza scuola-lavoro. La metodologia *Junior Achievement* è basata su un dispositivo didattico che si chiama « mini impresa di studenti » che porta l'educazione imprenditoriale nella scuola e che è molto utilizzato all'interno della scuola italiana. Esso ha consentito una crescita a tre cifre di questo progetto, non solo al Nord dove, anzi, la presenza dell'associazione è minore rispetto al Centro e al Sud: più di 157.000 ragazzi fra i 16 e i 18 anni raggiunti dal 2014 al 2019, più di 4.000 volontari, quindi persone che hanno deciso di mettere a disposizione tempo e proprie competenze a favore della scuola al fianco degli insegnanti e dei ragazzi, per un totale di oltre 1.700.000 ore di formazione erogate.

L'obiettivo specifico di *Junior Achievement* è quello di promuovere l'educazione imprenditoriale. Su questo punto, non solo in Italia, ma anche in Europa, dove siamo presenti in più di 40 Paesi, abbiamo lavorato a fianco delle istituzioni, quindi anche della Commissione Europea. Siamo tra i promotori che hanno portato nel 2006 la Commissione medesima ad individuare lo spirito di iniziativa come una delle otto competenze chiave, cui è seguito, sempre in ambito europeo, il documento dell'*Entrecomp*, in cui la competenza imprenditoriale viene definita come una metacompetenza. Osservate quel fiore sulla destra in basso che rappresenta lo specifico di queste competenze che sono incluse in quella più ampia di spirito di iniziativa. In Italia, l'operazione di coinvolgimento di *Junior Achievement* da parte del Ministero dell'Istruzione in un progetto « *Erasmus Plus* » ha portato nel 2018 alla realizzazione del sillabo sull'educazione imprenditoriale, un elemento molto significativo che indica come, nella scuola secondaria, indipendentemente dall'alternanza scuola-lavoro, ci sia una tendenza dei docenti ad individuare nella competenza imprenditoriale un elemento da non trascurare.

Concludo dicendo che abbiamo anche misurato i cambiamenti generati dagli interventi e dai progetti dell'associazione, che

vedete essere esplicitati non solo in « *Hard Skill* » ma soprattutto, cosa più importante, in « *Soft Skill* ». I ragazzi e le ragazze che incontrano l'imprenditorialità a scuola migliorano del 10 per cento il proprio rendimento anche nelle altre materie.

Infine - un ultimo punto di vista assolutamente non trascurabile - l'educazione imprenditoriale, quando entra in una scuola, dà a quest'ultima la *leadership* di comunità educante all'interno della comunità locale, creando un ecosistema con tutti gli altri soggetti coinvolti nello sviluppo imprenditoriale. Abbiamo tradotto tutto questo in termini economici: per ogni euro investito in queste progettualità alla comunità locale ne ritornano oltre 4. È un'indagine svolta da *Human Foundation* con la valutazione SROI, ovvero del ritorno sociale dell'investimento e dell'impatto di un progetto. Come vi dicevo, quindi, la dimensione dell'orientamento è quella dell'occupabilità degli studenti, un *pass* che loro si portano a casa da questo tipo di esperienze.

Abbiamo, da ultimo, realizzato alcune *slides* contenenti raccomandazioni, ma non so se c'è tempo per illustrarle.

PRESIDENTE. Il tempo è terminato, dovremmo passare a un'altra audizione e poi vediamo se possiamo proseguire con le repliche. Passiamo la parola ad Alessandro Valera, Direttore Generale di *Ashoka Italia*.

ALESSANDRO VALERA, direttore generale di *Ashoka Italia*. Buon pomeriggio a tutti. Grazie dell'invito agli onorevoli deputati e deputate e al presidente.

Parlo a nome di *Ashoka Italia*, una realtà internazionale presente da quasi 40 anni, che lavora in 93 Paesi ed è attiva in Italia dal 2014. *Ashoka* è conosciuta come la più grande rete al mondo di innovatori sociali. Da 40 anni selezioniamo, mettiamo in rete, diamo finanziamenti e allarghiamo l'impatto degli innovatori sociali più influenti a livello globale; un paio di questi hanno anche ricevuto il Premio Nobel. Negli ultimi 10-15 anni abbiamo cambiato il *focus* del nostro lavoro per far sì che non siano soltanto gli adulti con le idee migliori ad essere aiutati nell'ampliare l'impatto del

loro cambiamento, ma anche i ragazzi stessi e abbiamo iniziato a lavorare con le scuole.

Secondo noi ci troviamo all'interno di un passaggio storico fondamentale, un passaggio dalla ripetizione al cambiamento costante. Abbiamo sentito diverse volte che il periodo fordista è finito: mentre prima la scuola, la società stessa doveva aiutare i nostri ragazzi a fare bene una cosa, ora, secondo noi, è fondamentale abituarli al cambiamento, per se stessi e per la società intera. Chi si sa adattare al cambiamento, prospera; chi non riesce, invece, ne è escluso. Non si tratta più di paesi ricchi in cui i ragazzi hanno un futuro e paesi poveri in cui non ce l'hanno. Lo ha la profuga afgana in Pakistan, che è riuscita ad avere un cambiamento passando attraverso una scuola *Change maker*, tra l'altro della rete di *Ashoka*, creata da uno dei nostri *Ashoka Fellow*. Ryan, invece, vivendo e crescendo in un Paese sviluppato del G8, come il nostro, è riuscito, per lo meno per ora, ad avere un impatto personale meno rilevante. Quindi, la nuova uguaglianza, secondo noi, è tra chi sa gestire il cambiamento e tra chi non vi riesce. Scuole ed educatori devono mettere tutti nelle condizioni di diventare agenti del cambiamento.

Cosa facciamo noi come organizzazione a livello globale? Identifichiamo e supportiamo gli imprenditori sociali più innovativi, acceleriamo le loro innovazioni per far sì che il numero di beneficiari possa aumentare e accompagniamo anche il processo di cambiamento nell'ambito della scuola. 500 dei nostri 3.500 innovatori sociali lavorano nell'ambito dell'infanzia o della scuola; quindi siamo partiti da loro per capire che cosa è necessario, al di là delle culture e metodologie diverse che implementano. Troverete molti dettagli negli atti che abbiamo depositato. Questa è la nostra teoria del cambiamento. Come gli imprenditori sociali partono da un servizio diretto — come dare un pasto caldo a chi non ce l'ha o occuparsi della donna vittima di violenza — quello che *Ashoka* ha fatto nel corso degli anni è stato aiutarli, prima, ad ampliare questo servizio, a mettere in *open source* quest'innovazione per far sì che venendo replicata indipendentemente, di-

ventasse un cambiamento sistemico. Nell'ambito della scuola ricordiamoci che fino a pochi secoli fa, l'idea che essa fosse per tutti e non soltanto per i figli dei ricchi era un pensiero rivoluzionario. Si è iniziato con un servizio diretto, con alcune scuole fatte dall'una o l'altra chiesa, molte volte, per dare un'istruzione ai ragazzi. Poi, questo metodo si è replicato, è diventato un cambio sistemico: la scuola per tutti è diventata un cambio di paradigma, nessuno potrebbe dire oggi che la scuola è solo per i figli dei laureati. Quello che proponiamo noi è di non aspettare 200 anni che questa cosa avvenga indipendentemente, ma accelerare questo processo per mettere al centro il *change making*, cioè il protagonismo dei ragazzi sul cambiamento. Su questo tema il collega Luca Solesin potrebbe dirci in due parole quello che facciamo in Italia.

PRESIDENTE. Do la parola a Luca Solesin.

LUCA SOLESIN, *responsabile giovani e scuola di Ashoka Italia*. Grazie. La nostra missione, il nostro lavoro è proprio quello di accompagnare il percorso di cambiamento del sistema educativo verso un paradigma trasformativo. Quest'ultimo — lo ha ricordato anche lei, presidente, in passate audizioni e il Ministro, ieri, — è proprio quello che dà ai giovani le competenze per essere protagonisti del cambiamento sociale, per contribuire al cambiamento, non semplicemente subirlo. Noi vogliamo fare questo, e lo facciamo con una metodologia che abbiamo imparato negli anni di lavoro con l'imprenditoria sociale, andando a trovare le soluzioni presso i nostri imprenditori sociali e nelle scuole *change maker* che selezioniamo.

Questo paradigma è basato sui principi di rilevanza, equità e di apprendimento permanente. È un principio nuovo, sicuramente adatto alla nuova realtà che stiamo vivendo. Lo facciamo identificando alcune soluzioni. Abbiamo compiuto una mappatura dell'innovazione didattica, cercando di trovare quelle scuole che stanno già mettendo in atto il principio del paradigma trasformativo. Abbiamo compiuto due ses-

sioni di mappatura dell'innovazione didattica delle scuole che ci indicano una strada da seguire, un modo, alcune soluzioni efficaci che possono essere utilizzate.

Per contribuire maggiormente ai lavori di questa Commissione, abbiamo identificato tre linee di azioni, tre messaggi, tre concetti che vengono dall'innovazione didattica che abbiamo mappato e dalle 11 scuole *change maker* che fanno parte di una rete internazionale di più di 270 scuole in tutto il mondo, che riteniamo utili per voi. Il primo è questo: il paradigma trasformativo sottintende una nuova alfabetizzazione, quindi non più soltanto saper scrivere, saper leggere, saper fare di conto, e non solo pensiero computazionale, ma anche l'alfabetizzazione per quanto riguarda le competenze per la vita, le « competenze *soft* ». Proprio la settimana scorsa è uscito il *framework* europeo *Lifecomp*. Abbiamo partecipato come *Ashoka* ai lavori per la creazione del *framework* di competenze sociali e personali per apprendere ad apprendere. Questo tipo di competenze per noi sono in particolare quattro: l'imprenditorialità, l'empatia, la *leadership* condivisa e la creatività. Queste competenze sono anche basate su quello che si chiama adesso il quinto pilastro dell'educazione. Nel 1996 il rapporto Delors identifica i quattro pilastri: imparare a fare, imparare ad essere, imparare ad imparare e imparare a vivere insieme. Proprio il mese scorso l'UNESCO ha lanciato una nuova iniziativa — « *Futures of Education* » — che suggerisce il quinto pilastro, che è imparare a diventare, « *Learning to become* ». Noi ci inseriamo in questo tipo di attività. Alcuni esempi: la scuola-città Pestalozzi di Firenze ha un'ora settimanale di educazione affettiva e relazionale; la scuola secondaria superiore Galilei Costa ha un'ora di *change making* dove i ragazzi realizzano *startup*. Secondo punto: la *governance*. L'innovazione scolastica è abilitata, perché sia sistemica ha bisogno di una *governance* diversa da quella abituale. Dove c'è una *leadership* diffusa, integrata, ci sono quadri intermedi, il cosiddetto « *Middle management* » *de facto*. Un esempio è il Malignani di Udine, scuola che conoscerete, è una delle più grandi di Ita-

lia. Lo *staff* dirigente è composto da 40 persone. Sempre sulla *governance*, la scuola è aperta al territorio, agli enti del terzo settore, al volontariato; è una scuola in cui gli studenti hanno voce attiva, hanno la possibilità di scegliere le proprie materie, di fare servizio anche sul territorio.

L'ultimo punto è stato toccato molte volte all'interno delle audizioni di questa Commissione: la formazione dei docenti. C'è bisogno di innovazione nella formazione dei docenti. Quello che noi proponiamo non è solo il bilanciamento fra formazione disciplinare o didattica, ma anche un tipo di formazione personale professionale. Nella società della conoscenza, la nuova realtà, abbiamo bisogno di un nuovo tipo di docente con altre competenze. Immaginiamoci un docente che non deve solo trasmettere la conoscenza, ma deve abilitare processi di apprendimento ed apprendere a diventare. Quindi anche i docenti devono avere le competenze per lavorare in gruppo, la capacità di lavorare in gruppo in senso collegiale. Un paio di esempi sono il Savoia Benincasa, che struttura una formazione *in itinere* su *team* scolastici, e il Liceo Bertolucci, che porta una formazione proprio alla collegialità. Maggiori dettagli sono negli atti, vi ringrazio per la vostra attenzione.

PRESIDENTE. Grazie. Adesso do la parola a Katia Tafner, Presidente di *Bagus Association*.

KATIA TAFNER, *presidente di Bagus Association*. Signore e signori deputati, gentile presidente della Commissione, innanzitutto vi rivolgo un saluto e vi ringrazio, a nome di tutta l'associazione *Bagus*, che oggi rappresento in qualità di presidente fondatrice, per l'interessamento al nostro lavoro e per l'occasione di condivisione che ci viene data oggi in questa prestigiosa sede.

Il nostro progetto « *Bagus* educazione emotivo-relazionale » ha come obiettivo il potenziamento dell'intelligenza emotiva nell'individuo all'interno della scuola. Non va però semplicemente inteso come un corso né come una nuova materia a sé stante, bensì come un insegnamento propedeutico

all'innovazione didattica di tutte le materie che vengono insegnate. Chiaramente, per raggiungere questo traguardo è necessario un percorso che vi verrà successivamente illustrato dalla dottoressa Cristiana Clementi, che è la formatrice emotivo-relazionale e progettista dello stesso.

Prima di passarle la parola, vorrei evidenziare le differenze principali tra gli esperimenti già compiuti in questo ambito sulla scena europea, nonché sottolinearvi i punti di maggiore innovazione. Da un breve raffronto, come potete vedere dalla *slide*, con la Danimarca sulla sinistra e altri 5 Paesi - tra cui l'Italia - sulla destra, emerge che sino ad ora l'approccio a questo tema è stato monotematico: da un lato ci si è occupati di intelligenza emotiva e bullismo e, dall'altro, di intelligenza emotiva ed empatia collegati sempre all'ASP, Abbandono Scolastico Precoce. Le percentuali e i risultati positivi che si possono leggere ci hanno incoraggiati a proseguire in questa direzione, modificando quindi la metodologia ed ampliandone la visione.

PRESIDENTE. Do la parola alla dottoressa Cristiana Clementi.

CRISTIANA CLEMENTI, *responsabile e ideatrice del progetto « Bagus educazione emotivo-relazionale »*. Buonasera presidente, buonasera a tutta la Commissione e grazie anche da parte mia per l'attenzione. Mi collego immediatamente a quanto detto dalla dottoressa Tafner con un *focus* su quelli che noi riteniamo essere i punti di forza di questo progetto, sotto l'aspetto dell'innovazione didattica.

La caratteristica principale che gli attribuiamo è quella di affiancare per la prima volta ad una metodologia di tipo logico-razionale un'alfabetizzazione emotiva strutturata. Che cosa vuol dire? È un insieme, un *mix* di competenze che consentono di conoscere, riconoscere e gestire la propria sfera emotiva alla base di qualunque tipo di scelta, di successo o anche di insuccesso, e riconoscere e rispettare la sfera emotiva altrui, quindi tutta una serie di competenze relazionali, fondamentali nella vita di oggi. Non solo, un approccio

globale al problema, quindi - come diceva prima la dottoressa Tafner - non finalizzato ad un singolo argomento come può essere l'empatia, l'abbandono scolastico, o altre singole tematiche, ma un approccio a 360 gradi, una funzione propedeutica allo sviluppo dell'educazione emotiva e all'introduzione della psicologia digitale. Si tratta di una cosa molto importante, perché qualunque forma di apprendimento di didattica oggi transita attraverso la strumentazione e la digitalizzazione e noi riteniamo fondamentale che soprattutto i giovani e i bambini siano formati emotivamente a un uso consapevole della tecnologia, proprio per permettere loro di fruirne nel modo migliore. Tutto questo avviene introducendo nella scuola i principi della formazione, accostandoli a quelli dell'istruzione tradizionale: quindi il sapere, il saper fare e il saper essere. Questo ci consente di realizzare un programma di formazione continua che trasformi il bambino di oggi in un adulto consapevole. Infatti il nostro progetto si rivolge principalmente ai bambini delle scuole primarie e ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado. Questo tipo di approccio, portando a una formazione completa e, quindi, a una crescita e ad una maturazione, a un equilibrio della persona adulta di domani, è propedeutico al saper gestire, affrontare ma soprattutto prevenire situazioni ad alto rischio, come il bullismo, lo *stalking*, i femminicidi, la nomofobia, la ludopatia, la discriminazione di genere, soprattutto manipolazioni affettive e digitali. Accostando questi principi alle tradizionali metodologie e agli obiettivi che riguardano la sfera didattica, si consente di realizzare un metodo integrato e innovativo che si concentra su una nuova immagine di alunno e di studente e sulle sue nuove specifiche esigenze, ma strizzando l'occhio anche alla formazione dei docenti. La caratteristica della metodologia che adesso spiegherò consente infatti un'autoformazione anche dei docenti che, presenti in aula, assisteranno a questo tipo di formazione.

La parola chiave di questo progetto è « intelligenza emotiva » con tutte le aree ad essa correlate: autostima, consapevolezza

di sé, capacità relazionali, motivazione a breve e a lungo termine, qualità della vita e salute. La parte integrante della nostra metodologia sono esperienze d'aula, simulazioni e laboratori di drammatizzazione delle emozioni provate nell'agire e le diverse dinamiche comportamentali. Responsabile della realizzazione scenica, e codocente, insieme a me, nelle attività pratiche, sarà il dottor Marco Bonini, qui presente. Oltre che noto attore e sceneggiatore, è anche scrittore e si è dedicato a questi temi in particolare nei suoi libri. La nostra sperimentazione pilota partirà a gennaio da Cortina d'Ampezzo, con la scuola parificata Montessori per poi proseguire con altre città del Veneto, una città nel centro Italia e una in Sicilia. Destinatarie del progetto, come ho già detto, sono le classi terza, quarta e quinta della scuola primaria e le classi della scuola secondaria di primo grado. Gli interventi previsti sono 2 ore alla settimana, una volta al mese, per 4 mesi in ciascuna classe, quindi monte ore che supera le 160. Alle ore di docenza vera e propria, sempre sotto questi canoni di apprendimento esperienziale, e, solo in un secondo momento collegati all'apprendimento di teoria e di nozioni, si aggiungono un incontro preliminare di presentazione, riservato alla scuola e ai genitori, e un incontro di restituzione tra genitori e studenti perché riteniamo fondamentale per la buona riuscita coinvolgere e fare rete con le famiglie, in modo da non disperdere le nozioni e le *hard skills* acquisite dai ragazzi durante la formazione.

Meta obiettivo di questo progetto è la realizzazione della prima guida all'intelligenza emotiva interamente realizzata dai ragazzi per i ragazzi, nell'ottica della *Peer Education*, quindi un tentativo di far comunicare i giovani tra loro, con la speranza di centrare al meglio linguaggi e strumenti per trasmettere queste nozioni. Queste le linee guida del nostro progetto.

PRESIDENTE. Grazie. Do la parola a Riccardo Messina, Presidente di *United Network Europa*.

RICCARDO MESSINA, *presidente di United Network Europa*. Grazie presidente, rin-

grazio la Commissione non solo per l'audizione, ma perché ha deciso di iniziare questa indagine conoscitiva sull'innovazione didattica che secondo noi rappresenta la cifra della sfida della scuola italiana nei prossimi dieci anni.

Molto brevemente presento *United Network*, la più grande organizzazione europea che sviluppa e promuove percorsi innovativi di alta formazione, dedicati ai giovani. Siamo un'organizzazione non governativa ufficialmente associata al dipartimento di *Global Communication* delle Nazioni Unite per il quale svolgiamo un'attività di sensibilizzazione, prevalentemente sui temi del *Millennium Goals*; siamo inoltre membri dello *United Nations Global Compact* Italia. Coinvolgiamo studenti delle scuole superiori e delle scuole medie principalmente, quindi studenti dai 10 ai 18 anni, in simulazioni di assemblee democratiche, delle Nazioni Unite, del Parlamento Europeo, della Camera dei Deputati. Durante questi giochi di ruolo, gli studenti vestendo giacca e cravatta — o *tailleur* per le ragazze — imparano tutte le abilità tipiche del diplomatico o del deputato; si confrontano anche con i temi di politica interna o internazionale che vengono affrontati ogni giorno da queste assemblee. Abbiamo coinvolto finora circa 30.000 studenti, con una rete di circa 500 scuole italiane, prevalentemente scuole secondarie di primo e secondo grado. Ogni anno organizziamo in Italia, negli Stati Uniti d'America e in Francia circa 40 progetti, alcuni di questi sviluppati insieme al MIUR. Lo facciamo con una serie di *partnership*, tra cui — a nostro avviso, particolarmente significativa per l'oggetto di questa indagine — la *Varkey Foundation*, una fondazione di diritto inglese che si occupa di innovazione didattica e organizza ogni anno a Dubai il *Global Teacher Prize*. Con la *Varkey Foundation* — e insieme al quotidiano « la Repubblica » — abbiamo sottoscritto un protocollo, siamo diventati partner unico della stessa per l'organizzazione dell'*Italian Teacher Award*, il premio nazionale, che premia gli insegnanti che hanno proposto nel precedente anno scolastico i progetti didattici più in-

novativi. La premiazione avverrà il prossimo gennaio 2020 a Roma.

Quali sono le finalità dei progetti che invece dedichiamo agli studenti? Ne individuo essenzialmente quattro. La prima è l'orientamento: un orientamento professionale scolastico perché gli studenti si trovano a confrontarsi con quella che potrebbe essere un giorno un'occasione di lavoro, ma anche, in un futuro più prossimo, un'occasione di studio. La seconda è l'internazionalizzazione: la maggior parte dei nostri studenti si confronta in queste simulazioni in lingua inglese. La terza è il tema della digitalizzazione: su questo vorrei fare una nota, segnalando che tutti gli studenti che partecipano ai nostri progetti utilizzano nella loro attività *Google Classroom* e, nel nostro viaggio nella scuola italiana, abbiamo visto come gli strumenti di *Google Classroom* siano diventati ormai nella maggior parte degli istituti un momento fondamentale di confronto fra studenti e docenti all'interno di una piattaforma diciamo «safe», come direbbero gli americani. In ultimo le «soft skills», cioè le competenze trasversali che poi sono la cifra dell'attività, sono l'elemento principale, la capacità specifica che gli studenti sviluppano all'interno di queste simulazioni. Secondo noi l'innovazione didattica oggi richiede principalmente alla scuola italiana la capacità di coniugare lo studio delle «hard skills», su cui siamo tradizionalmente molto forti, con le «soft skills», che qualcuno ha definito le «competenze emozionali». Noi le insegniamo attraverso alcuni metodi: il «learning by absorbing», più tradizionale; il «learning by doing», principalmente; il «learning by interacting with others» e il «role playing». In particolare il «role playing» — il gioco di ruolo — è quello che permette agli studenti di unire il sapere, il saper fare e il trovare in maniera autonoma gli strumenti e le nozioni che poi servono per risolvere i problemi che noi poniamo loro. Gli obiettivi sono diversi: innanzitutto il potenziamento della creatività degli studenti, la loro capacità di essere consapevoli dei propri atteggiamenti, ma anche delle proprie capacità, e far emer-

gere le competenze che noi abbiamo definito in qualche modo come «talenti».

Quali sono i talenti che questo tipo di esperienze interattive sviluppano? Ovviamente il *public speaking*, il *team working*, la *leadership* e il *problem solving*. Su questo vorrei fare una raccomandazione alla Commissione: noi riteniamo che negli anni 20 di questo secolo, probabilmente la sfida principale per la scuola sarà quella di sviluppare e lanciarsi nel potenziamento delle *soft skills* degli studenti, perché, dal confronto con gli studenti esteri il tema vero che emerge è che i nostri ragazzi hanno conoscenze infinite, ma spesso hanno difficoltà nel metterle in pratica.

Concludo, per lasciare poi brevemente la parola al mio collega Mattia Clemente, dicendo che stiamo avviando uno studio col Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania: è un primo studio scientifico per misurare l'intensità e l'incidenza di questo tipo di progetti simulati sul potenziamento delle competenze trasversali degli studenti.

PRESIDENTE. Per Mattia Clemente, responsabile delle relazioni istituzionali, ci sono 2 minuti.

MATTIA CLEMENTE, responsabile delle relazioni istituzionali di *United Network Europa*. Buonasera presidente, buonasera a tutta la Commissione.

Nel poco tempo che mi rimane, volevo presentare un po' più nel dettaglio l'attività della *United Network*. Come è noto, la riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione del 2015 ha introdotto l'obbligo dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole, con la possibilità anche di svolgerla nella forma dell'impresa simulata. Pertanto, *United Network*, in conseguenza dell'introduzione di tale obbligo, ha modificato alcuni tratti distintivi dei progetti di simulazione che promuoveva nelle scuole, affinché potessero essere considerate dagli istituti quali esperienze di alternanza. Questo, nel 2016, è stato riconosciuto dal MIUR, col quale abbiamo sottoscritto un protocollo di intesa nazionale. I nostri progetti simulati risultano ancora più attuali nel

quadro della nuova riforma del 2018 che ha rinominato l'ASL – Alternanza Scuola Lavoro – in percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.

Veniamo ora un po' più nello specifico ai progetti, alle nostre attività: come è stato detto dal presidente Riccardo Messina, la nostra organizzazione cura le simulazioni delle più importanti assemblee democratiche, come le Nazioni Unite – i cosiddetti « *Model United Nations* » –, del Parlamento Europeo e della Camera dei Deputati. Tre sono i principali progetti che organizziamo: il primo è IMUN – *Italian Model United Nations* – che è la simulazione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite nella quale gli studenti si cimentano e approfondiscono i temi oggetto dell'agenda politica internazionale, indossando i panni degli ambasciatori, dei diplomatici di una delle Commissioni tematiche dell'ONU. IMUN si svolge in diverse edizioni regionali: quella che si svolge a Roma è quella più partecipata d'Europa. Poi abbiamo una simulazione delle Nazioni Unite che si svolge a New York. L'ultima giornata, quella conclusiva, si svolge proprio all'interno del Palazzo di Vetro, quindi offrendo una possibilità agli studenti di vivere il vero luogo della diplomazia. Poi la simulazione nazionale dell'assemblea parlamentare, in cui gli studenti simulano il lavoro che voi, onorevoli deputati, svolgete ogni giorno. Quindi propongono leggi ed emendamenti che poi approvano, utilizzando lo stesso regolamento della Camera dei deputati.

Tutti i *topic* sono ispirati agli SDGs (*sustainable development Goals*) delle Nazioni Unite, questo anche per sensibilizzare i giovani all'agenda 2030 dell'ONU, quindi allo sviluppo sostenibile del nostro pianeta.

Concludo raccontandovi le modalità con cui svolgiamo i nostri progetti. Da un lato la maggior parte di essi sono organizzati e curati direttamente dallo *staff* di *United Network*. Abbiamo più di 500 persone tra i 18 e i 29 anni – quindi molto giovani – che collaborano con noi, tra cui docenti, professionisti dell'educazione e gli stessi studenti che ci aiutano in quest'attività. Lavoriamo in sinergia con le istituzioni scolastiche che, faccio un piccolo appunto, sono

più ricettive di quanto si pensi in materia di innovazione didattica. Questi sono due esempi delle sinergie delle collaborazioni: l'Istituto Benedetti Tommaseo di Venezia con cui svolgiamo, organizziamo IMUN, la simulazione delle Nazioni Unite, a Venezia; la scuola media Mattarella di Modena con cui svolgiamo SNAP e IMUN, per l'edizione dell'Emilia Romagna per le scuole medie.

Vi ringrazio per l'attenzione. Siamo a disposizione per eventuali domande o chiarimenti. Grazie.

PRESIDENTE. Grazie. Abbiamo pochissimo tempo per gli interventi. Io faccio due brevi cenni ai temi trattati, prima di passare la parola ai colleghi che si sono prenotati. Intelligenza emotiva: abbiamo un provvedimento sul bullismo e *cyberbullismo* in Commissione giustizia ed è nostra volontà inserire l'aspetto che riguarda l'educazione emotiva e l'intelligenza emotiva anche nel piano di formazione docenti, perché credo che in Italia bisogna ancora partire, probabilmente in maniera forte, su questo tema.

Libri, *book*, libri digitali: qui secondo me bisogna provare ad andare un po' oltre la dicotomia libro cartaceo o libro digitale, perché mi aspetto dalle grandi case editrici del nostro Paese che inizino a produrre anche strumenti *hardware* e *software* per l'apprendimento, anche perché ogni casa editrice ha le competenze dei piccoli nuclei di sviluppo.

Ultima cosa: alternanza scuola-lavoro, che il precedente Governo ha trasformato in percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, che ritengo vadano sfruttati in tutte le loro sfaccettature. Devono essere emanate le nuove linee guida e un approccio più trasversale. Da una visita recente al liceo Da Vinci di Reggio Calabria, è emerso come si possa utilizzare in maniera anche creativa l'alternanza scuola-lavoro, aggiungendo moduli di curvatura per creare approfondimenti disciplinari quale, ad esempio, l'esperienza del liceo Biomedico, che ha visto il coinvolgimento dell'ordine dei professionisti medici. Quindi se noi potessimo ampliare questo tipo di esperienza anche ad altri settori professionali, e fare delle curvature didattiche, credo che l'al-

ternanza scuola-lavoro, ora percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, potrebbe rafforzare ulteriormente il proprio apporto qualitativo al Paese.

Do ora la parola al deputato Mollicone.

FEDERICO MOLLICONE. Grazie innanzitutto alle associazioni che sono intervenute e che hanno dedicato tempo prezioso ad elaborare le presentazioni su temi dell'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, che ci stanno molto a cuore. Siamo stati, infatti, tra i proponenti insieme alla collega Carbonaro e ad altri colleghi, perché riteniamo importante andare a conoscere direttamente le esperienze, i casi studio e le realtà, anche private, che sviluppano o hanno sviluppato strategie di innovazione. Abbiamo ascoltato e sono molto d'accordo che gli agenti del cambiamento — scusate se uso un po' di italiano rispetto a tutto questo inglese, ma penso che sia giusto anche valorizzare la nostra lingua — vadano nella direzione di stimolare il Ministero al cambiamento, perché è necessario — lo ha detto l'Indire in audizione, non lo dice Fratelli d'Italia — lavorare per rivoluzionare la scuola, in via sperimentale ovviamente, per superare lo schema classico docente-discente.

Questa è una prima direttrice. Abbiamo ascoltato con molto interesse l'analisi dell'ANGI sull'editoria digitale e sull'innovazione nell'apprendimento attraverso la cultura digitale. Considerate, rispetto anche a quello che adesso diceva il presidente, che le nuove generazioni apprendono, sono tornate ad apprendere per via orale. Diciamo che i ragazzi non leggono più: io ho un figlio di 14 anni e una di 22, e posso dire che non è vero che i ragazzi non leggono più. Apprendono, almeno quelli più curiosi e più aperti all'approfondimento, in maniera *crossmediale* e quindi ascoltano, vedono, imparano anche attraverso la tradizione orale, tanto che sembra di essere tornati addirittura ai tempi antichi della tradizione orale.

Concludo sottolineando l'interesse per l'aspetto dell'introduzione dell'empatia. Un paio di associazioni ne hanno parlato, in particolare la *Bagus*. Empatia come insegnamento, come prassi di insegnamento

all'interno delle scuole. Se si vuole superare il bullismo e le altre devianze è importante insegnare soprattutto l'importanza delle relazioni e delle emozioni, anche come tracciabilità di eventuali problemi. Se ci si accorge che in una classe ci sono problemi relazionali, l'empatia come prassi può essere sicuramente utile.

Un appello sull'editoria digitale: come appunto citato all'inizio dall'ANGI, credo che dovremmo avviare una serie di audizioni della categoria per capire come ci si è evoluti da questa speculazione editoriale cartacea a quella digitale, con tutto rispetto dell'indotto e dei libri. Sono un appassionato di libri, di codici, di fonti e, a mio avviso, vanno studiati nelle scuole, così come va insegnato l'amore per la lettura tradizionale. Tuttavia, bisogna aprire all'innovazione per risparmiare carta, tempo e, ovviamente, anche per far risparmiare soldi alle famiglie.

PRESIDENTE. Grazie. Deputata Aprea.

VALENTINA APREA. Grazie Presidente. Ringrazio tutte le associazioni. È stata musica per le mie orecchie! Ho appena pubblicato il libro « La scuola dei *centennials* », casa editrice Egea. Tutto quello che avete detto è in quel testo; non posso che farvi i complimenti. Devo dire, però, che se è vero che l'era digitale ha moltiplicato a dismisura gli ambienti di apprendimento — e condivido quello che ha appena detto il collega Mollicone a proposito dei ragazzi che apprendono di più e in modo diverso — e se noi continueremo a valutarli secondo il sistema monomediale, naturalmente il giudizio sarà negativo. Dobbiamo imparare a rispettarli per quello che sono: sono nativi digitali, senza essere maturi digitali; quindi c'è molto lavoro da fare lo stesso, ma è un lavoro diverso che richiede esattamente tutte le cose che voi avete detto. Tra l'altro sappiamo benissimo, proprio per gli studi e i rapporti che avete citato, che dalle *hard skills* siamo passati alle *soft skills* e adesso ormai si parla di *life skills* e non si potrà vivere, non si potrà essere cittadini nell'era digitale se non si avranno certe competenze. Allora, saper essere, sa-

per fare e saper innovare sicuramente diventa un *must*.

Che cosa vi posso chiedere? Sicuramente di continuare a lavorare nelle scuole, di fare avvertire la vostra presenza anche in sedi ministeriali e vi dico perché: stiamo spingendo molto come Commissione, si tratta di temi cari alla Commissione cultura per una formazione degli insegnanti del terzo millennio. Non vorremmo che la formazione — almeno io non lo auspico — venga fatta dai soliti noti, che dicono di voler fare una formazione diversa, ma che non appartengono ai circuiti internazionali, che non usano strumenti quali quelli che ci avete qui rappresentato. Quindi il suggerimento è di farvi conoscere anche in sede ministeriale e presso le case editrici, perché, come dicono i miei colleghi — l'onorevole Piccoli Nardelli e l'onorevole Mollicone — i libri devono poter avere anche parte di realtà aumentata, aggiornamenti digitali, come già in parte c'è ma è ancora troppo poco. Si può fare molto di più anche sul cartaceo obbligatorio che viene poi adottato dalle scuole, ancorché alternativo all'*E-Book* che naturalmente prima o poi arriverà. Buon lavoro, grazie.

PRESIDENTE. Grazie. Deputata Piccoli Nardelli.

FLAVIA PICCOLI NARDELLI. Grazie presidente. Grazie agli ospiti. Intervengo veramente solo per ringraziare. Ci avete

detto cose molto interessanti che toccano tanti punti di vista e tanti elementi per interventi sull'educazione in generale e sulla scuola in particolare. Devo dire che questa Commissione è particolarmente coinvolta sul problema dell'azione #24 della legge n. 107, cioè del digitale a scuola e quindi del libro di testo digitale e di quello che ciò comporta.

Gino Roncaglia che, come sapete è stato ospite spesso di questa Commissione su questi temi, ed è di estrema autorevolezza, sostiene la necessità di portare avanti l'uno e l'altro insieme, il cartaceo e il digitale, così come di portare avanti biblioteche innovative scolastiche, che siano analogiche e digitali insieme. Credo che su questo e sul trovare forme di accordo che ci consentano di andare avanti con equilibrio, quindi di innovare ma tenendo conto anche della grande tradizione del nostro Paese, si giocherà la sfida futura. Vi ringrazio molto per la vostra partecipazione.

PRESIDENTE. Ringrazio nuovamente gli ospiti anche per il ricco materiale depositato di cui autorizzo la pubblicazione in allegato al resoconto stenografico (*vedi allegati*). Dichiaro conclusa l'audizione.

La seduta termina alle 16.

*Licenziato per la stampa
l'11 dicembre 2019*

MANIFESTO EUROPEO PER L'INNOVAZIONE



ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
GIOVANI
INNOVATORI

PERCHÉ QUESTO MANIFESTO?

L'Associazione Nazionale Giovani Innovatori - ANGI è la prima organizzazione nazionale no profit interamente dedicata al mondo dell'innovazione in ognuna delle sue forme. Con il supporto di alcune delle maggiori istituzioni italiane ed europee e con il sostegno di importanti esponenti della società civile e della classe dirigente, ANGI persegue la sua mission di proporsi come punto di riferimento per l'innovazione, sviluppandola in tutte le sue declinazioni. Per far sentire la voce della nostra generazione ed essere portavoce dei giovani e del mondo innovazione, ANGI si rivolge alle diverse rappresentanze politiche in Parlamento e al Governo, per presentare alcuni dei punti che si ritengono fondamentali per vincere la sfida della prossima legislatura europea e mettersi a disposizione come interlocutore e partner tecnico per dare il proprio contributo a sostegno del futuro dei giovani per rilanciare il nostro ecosistema Paese.

1

EDUCATIONAL

Vi è la necessità di un network universitario europeo unico e internazionale, connesso e che valorizzi le eccellenze nazionali e che promuova reti di conoscenza in maniera diffusa e accessibile a tutti. Avere una formazione e competenze certificate in tutti Paesi UE rappresenta il primo passo concreto nell'unificazione del percorso d'istruzione europeo e quindi anche delle sue future generazioni lavorative.

2

ACCESSIBILITÀ

Innovazione significa prima di tutto accessibilità e inclusione sociale: costruire un ecosistema in cui non esistano categorie di persone ma solo categorie di servizi a portata di click, in cui mobilità e smart city siano l'humus culturale per lo sviluppo di una società coesa, dinamica e connessa.

3

SEMPLIFICAZIONE

I comuni rappresentano la connessione rapida di dialogo tra istituzioni e cittadini: il compito della rivoluzione digitale è favorire la moltiplicazione dei servizi a basso costo, velocizzare i processi e alimentare un nuovo modus operandi tra PA e collettività. Vi è necessità di un portale unico europeo declinato per ogni Paese UE che garantisca lo svolgimento di tutte le attività amministrative direttamente dall'utente con la creazione di un documento unico digitale europeo che integri Carta di identità, Tessera sanitaria, CF, dati sanitari e di istruzione, con l'ottimizzazione in un unico centro di costo dei relativi dati.

4

INTELLIGENZA ARTIFICIALE

Lo sviluppo della robotica e dell'intelligenza artificiale si contrappongono alla creatività del lavoro e alla figura dell'uomo lavoratore: il cinquecentenario della morte di Leonardo da Vinci è occasione per rilanciare l'Umanesimo 4.0, la centralità e la creatività dell'uomo, puntando su un nuovo approccio al mondo del lavoro tramite una "quinta via" inedita basata sulla contaminazione dei contenuti e sull'inter-connesione delle persone in equilibrio con la "IA" e la robotica, ponendo a fattore comune il proprio valore, lo sviluppo e la tutela delle imprese e dei lavoratori.

5

IMPRESA E LAVORO

Il lavoro del domani non ha luoghi e tempo ma connessioni: le politiche industriali di ogni Paese Europeo devono essere incentrate sulla necessità di favorire e di sviluppare reti d'impresa transnazionali capaci di far lavorare insieme le future classi dirigenti e gli incubatori, creando "agorà" innovativi in cui le start up possano confrontarsi e fare networking. Un percorso che veda le start up motore di una rivoluzione soft capace di creare tessuto produttivo e valore nelle città.

6

SICUREZZA

La sicurezza ha mutato il suo raggio d'azione: dalle strade alla rete. L'UE oggi si confronta con forme di minaccia sempre più organizzate e connesse. Oggi gli Stati nazionali hanno necessità di una cabina di regia unica sulla protezione dei dati, sul coordinamento delle attività informatiche e di intelligence favorendo nuovi data center e attività di coordinamento tra industria e difesa.

7

INVESTIMENTI E FINTECH

L'innovazione rappresenta il nuovo motore dell'economia mondiale, incentivando anche nuovi modelli Fintech: l'UE deve programmare nel prossimo bilancio 2019-2024 un fondo europeo per l'innovazione che possa finanziare l'ingegno e la capacità delle PMI già avviate e non: un modello d'impresa basato sull'internazionalizzazione e sul valore tecnologico come testimonianza di un patrimonio condiviso.

8

ENERGIA E SOSTENIBILITÀ

La sfida energetica connessa a quella ambientale rappresentano il punto di snodo delle prossime agende internazionali: inquinamento, desertificazione, urbanizzazione selvaggia, sono solo alcune delle numerose problematiche che mettono a rischio l'ecosistema e conseguentemente il nostro benessere. L'innovazione è un metodo e un alleato, ma alla base ci deve essere un sistema produttivo che rispetti l'ambiente.

9

SPORT, SALUTE E BENESSERE

Il rapporto tra uomo e tecnologia assume un peso sempre più preponderante nell'ambito dello sport. L'innovazione nei materiali e nell'utilizzo dell'intelligenza artificiale ha prodotto eccellenze nel campo sanitario e grandi conquiste per la salvaguardia della salute collettiva: siamo di fronte però ad uno scontro sociale europeo che ha bisogno di un nuovo metodo di approccio nelle tematiche legate all'innovazione e ai suoi effetti, alla costruzione di un nuovo concetto di etica.

10

INFORMAZIONE E COMUNICAZIONE

Il potere delle comunicazioni è diventato sempre più evidente e dirompente soprattutto nell'era dei social e della globalizzazione: oggi però il giudizio delle agenzie di rating che determinano il placet dei mercati internazionali deve essere regolamentato e nel caso di sbagliata analisi prevedere una forma di tutela secondo una normativa europea chiara e trasparente.

Presidente: Gabriele Ferrieri

Sito web: www.angi.tech Email: presidenza@angi.tech Tel: 338 95 98539



ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
GIOVANI
INNOVATORI



**Audizione Indagine Conoscitiva
Sull'Innovazione Didattica**

Camera dei Deputati

L'INNOVAZIONE IN OGNUNA DELLE SUE FORME

Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
GIOVANI
INNOVATORI

CHI SIAMO

L'Associazione Nazionale Giovani Innovatori - ANGI è la prima organizzazione nazionale no profit interamente dedicata al mondo dell'innovazione, in ognuna delle sue forme. Grazie al supporto di alcune delle **maggiori istituzioni italiane ed europee** e al sostegno di importanti esponenti della società **civile** e della classe dirigente, l'associazione ha gettato solide basi per il **perseguimento della sua mission**.

LA NOSTRA MISSION

Proporsi in **Italia** e nel **mondo** come punto di riferimento per l'**innovazione**, sviluppandola in tutte le sue declinazioni, promuovendo il tema della **cultura**, della **formazione**, delle nuove **tecnologie** e sviluppando **sinergie** in maniera trasversale tra privati, scuole, università, aziende, associazioni di categoria e istituzionali **nazionali ed internazionali**.



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
GIOVANI
INNOVATORI

INDAGINE CONOSCITIVA INNOVAZIONE DIDATTICA

Premesse

La VII Commissione (Cultura, scienza e istruzione) intende avviare un'indagine conoscitiva in materia di innovazione didattica, anche legata all'uso di nuove tecnologie.

Da qui nasce la necessità di promuovere un'indagine approfondita, che permetta alla **Commissione** di avere un quadro ampio e una **mappatura** reale delle prassi che si sono sviluppate a **livello nazionale**, del loro livello di penetrazione e diffusione nelle varie aree del Paese, così da allineare l'attuale modello educativo nazionale alle istanze richieste dalla società e **dall'innovazione digitale**, ed individuare di conseguenza le più efficaci strategie didattiche per colmare i divari all'interno del sistema scolastico.



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
GIOVANI
INNOVATORI

Conoscenza delle ICT e mondo digitale

E' innegabile che, ormai, tutte le **ricerche di lavoro** richiedano una conoscenza delle ICT, di basilari competenze informatiche.

Tra i segnali di scarsa «confidenza» della scuola con il **mondo digitale**, emerge anche il minore uso che gli insegnanti in Italia fanno delle tecnologie rispetto agli altri lavoratori con un titolo di laurea: per i primi l'indice di intensità Ict è inferiore allo 0,5 circa, per i secondi supera lo 0,8. Una situazione che gli stessi insegnanti vogliono correggere: tre docenti su 4 in Italia chiedono di avere più formazione nell'uso delle tecnologie per insegnare. (**Dati Ocse**)



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



ASSOCIAZIONE
NAZIONALE
GIOVANI
INNOVATORI

Dati OCSE in materia

L'uso di **Internet** in Italia è relativamente diffuso e riguarda il 71% della popolazione tra i 16 e i 74 anni, che però risulta essere il quartultimo livello dell'Ocse, superiore solo a Turchia, Messico e Grecia e contro una media dell'85%.

- L'attività di **navigazione fuori scuola** per fare i compiti è sopra la media Ocse. ogni quindicenne italiano usa il computer in classe 19 minuti al giorno, contro una media Ocse di 25 minuti e picchi in Grecia (42 minuti) e Australia (52).



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



La Buona Scuola e il nuovo ruolo dei libri di testo

- L'articolo 1, comma 28, della legge n. 107 del 2015 (c.d. La **Buona Scuola**) ha introdotto l'obiettivo di associare il profilo dello studente a una identità digitale. Finora, il principale processo attraverso cui il **MIUR** ha associato un profilo digitale agli studenti è stata la Carta dello Studente, che al momento è una tessera nominativa attestante lo status di studente frequentante.

- Il **libro di testo** comincia a trasformarsi in un oggetto prettamente digitale, non solo una trasposizione in pdf di un libro di testo, con percorsi multimediali e crossmediali (come video o infografiche).



Roma 16/10/2019 - ANGI - www.angi.tech

Il tema del «Libro Digitale»



- La **Banca Dati** delle adozioni dei libri di testo per l'a.s. 2015/2016 delinea uno scenario di **adozioni digitali** ancora piuttosto limitato. Le tre tipologie di adozione (previste dal DM 781/2013), sono così ripartite: nella secondaria di II grado il 35% adotta il libro prevalentemente cartaceo con contenuti digitali integrativi, il 63,9% anche il libro digitale e l'1,1% solo materiali digitali, mentre nella secondaria di primo grado le percentuali sono rispettivamente 33,2%, 66,1%, 0,7%. Il dato ufficiale di altre formule di adozione e utilizzo di contenuti, comprendendo quindi anche l'**autoproduzione**, invece, si attesta al 2% per il II grado e all'1% per il primo.



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



I vantaggi e l'introduzione del «Libro Digitale»

- Il **libro di testo digitale** rappresenterebbe un vantaggio sia per gli editori, che potrebbero abbattere i costi fissi di produzione, che per le famiglie, gravate da circa 500 euro l'anno di costi in libri, che per gli autori.

Torta editoriale cartacea fa rimanere agli **editori** circa il 2%, mentre quella digitale fornisce maggiori marginalità.

- Le nuove frontiere possono arrivare anche oltre.

Alcune **università** anglosassoni sono ormai completamente online, con i MOOC (corsi online).



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



Conclusioni

- *Attuazione del Piano Nazionale Scuola digitale*
- *Adozione Libro testo Digitale*
- *Verso il futuro: mobile learning e formazione continua ed olistica*



Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech



GRAZIE PER L'ATTENZIONE!

Roma 16/10/2019 – ANGI – www.angi.tech

Junior Achievement Italia

Indagine conoscitiva in materia di
INNOVAZIONE DIDATTICA

16 ottobre 2019



JUNIOR ACHIEVEMENT

Junior Achievement (JA) è la più vasta organizzazione no-profit al mondo che prepara i giovani all'**imprenditorialità** e al loro futuro lavorativo.



Da **100 anni** JA è impegnata nel fornire metodi e programmi didattici pratici ed esperienziali di educazione economico-imprenditoriale, alfabetizzazione finanziaria e **occupabilità**.

Ogni anno JA coinvolge nelle sue attività più di:

450.000
volontari
10
milioni di studenti
120
Paesi del mondo

Junior Achievement è un **network globale** organizzato in un centro direzionale con sede a Boston e sei centri operativi regionali: JA Africa, JA Americas, JA Asia Pacific, INJAZ Al-Arab nel Medio Oriente e nel Nord Africa, JA Europe e Junior Achievement USA.

L'impatto di JA è il risultato diretto della collaborazione con il mondo del business e le persone.





MISSIONE

Incoraggiamo e prepariamo i giovani, sostenendoli già dalla scuola, nello sviluppo di competenze adeguate ad affrontare con successo e intraprendenza l'ingresso nel mondo del lavoro e il futuro dell'economia globale.

VISIONE

Vogliamo essere il partner strategico di imprese, educatori e decisori politici per promuovere nuovi approcci all'istruzione e alla formazione dei giovani, contribuendo allo sviluppo socio-economico delle comunità locali.

VALORI

CREDIAMO NELLE INFINITE
POTENZIALITÀ DEI GIOVANI

SOSTENIAMO LO SVILUPPO
DELL'INNOVAZIONE,
DELL'IMPREDITORIALITÀ E
DELL'ECONOMIA

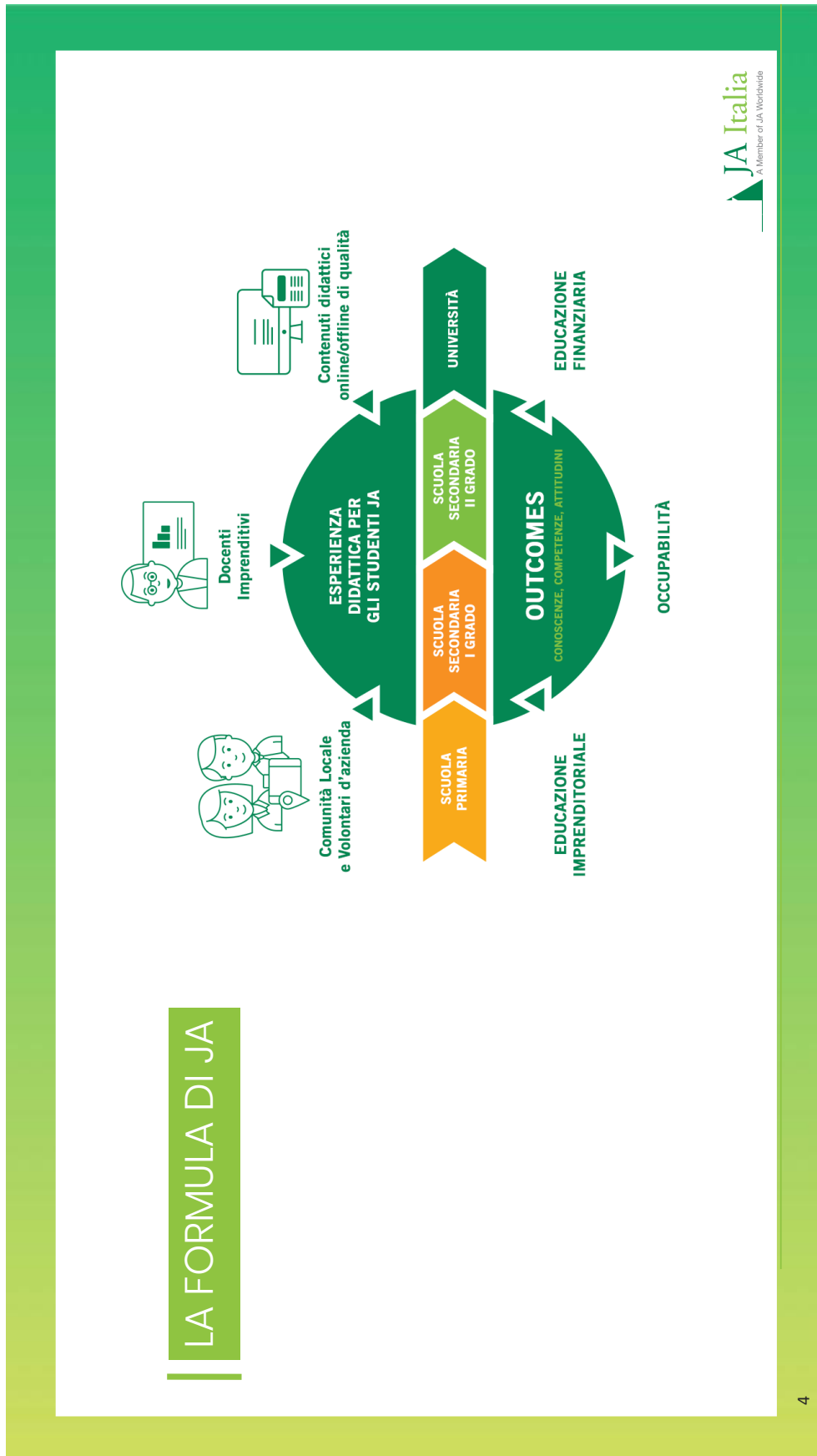
OPERIAMO CON DINAMISMO,
PASSIONE, ONESTÀ,
INTEGRITÀ ED ECCELLENZA

RICONOSCIAMO IL
CONTRIBUTO MOTIVAZIONALE
E FORMATIVO DI UN
APPROCCIO ESPERIENZIALE
NELL'APPRENDIMENTO

RISPETTIAMO LA CREATIVITÀ,
IL TALENTO, LA VISIONE E
L'ESPERIENZA DI OGNI PERSONA

CREDIAMO NELLA COLLABORAZIONE E
NELLA CO-PROGETTAZIONE CON UN
APPROCCIO MULTI-STAKEHOLDER





METODOLOGIA

Affianchiamo gli insegnanti nell'adozione di una **didattica delle competenze** che integra e completa i contenuti scolastici tradizionali, trasferendo una nuova cultura dell'insegnamento flessibile, innovativa, che si ispira alle migliori esperienze internazionali.

Raccogliamo la disponibilità di **professionisti d'impresa** su tutto il territorio nazionale e agevoliamo lo scambio di competenze ed esperienze intergenerazionale.

In questo modo la scuola non solo può accompagnare più adeguatamente i suoi studenti nella transizione dallo studio al lavoro, ma li ispira ad alzare lo sguardo, avere più ambizioni, speranze, autonomia di giudizio, intraprendenza.



APPROCCIO CONCRETO E COINVOLGENTE BASATO SULL'IMPARARE FACENDO



CONTENUTI DIDATTICI AGGIORNATI DI ECONOMIA, FINANZA PERSONALE, IMPRENDITORIALITÀ, ORIENTAMENTO AL LAVORO



ESPERTI D'AZIENDA VOLONTARI A FIANCO DEI DOCENTI DELLE CLASSI



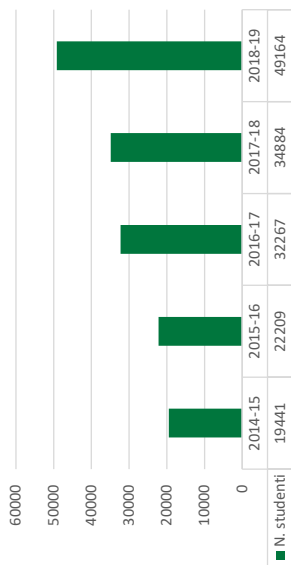
PROGETTI ED EVENTI INTERNAZIONALI PER GLI STUDENTI COINVOLTI



I NUMERI DI JA

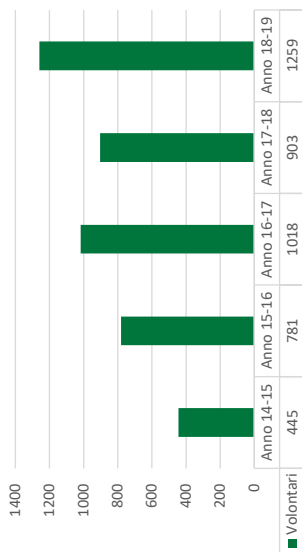
157.965

studenti raggiunti tra il 2014 e il 2019



4.406

volontari coinvolti nel quinquennio



1.771.818

ore di formazione erogata nelle scuole nel 2018-19



PERCHE' EDU IMP

“Imprenditorialità significa agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri. Il valore che si crea può essere finanziario, culturale, o sociale” .

- 2006: La Commissione Europea individua lo “spirito di iniziativa e imprenditorialità” come una delle 8 competenze chiave necessarie per una società basata sulla conoscenza.
- 2016: Nel 2016 nasce lo strumento ufficiale della Commissione Europea per la definizione di questa competenza chiave: ENTRECOMP
- 2018: Sillabo «Educazione all'imprenditorialità» per la scuola secondaria di secondo grado



GENERA UN CAMBIAMENTO

LE 4 DIMENSIONI DEL CAMBIAMENTO

- | | | | |
|---|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| HARD SKILL | SOFT SKILL | AUTOEFFICACIA | FUTURO POST DIPLOMA |
| CONOSCENZE TECNICHE DI BASE IN AMBITO AZIENDALE, ECONOMICO E FINANZIARIO; LE FINANCIAL AND BUSINESS MANAGEMENT SKILL. | CAPACITÀ RELAZIONALI, CREATIVE E ORGANIZZATIVE; CAPACITÀ DI GESTIRE SITUAZIONI COMPLESSE E INATTESE. | LA PERCEZIONE PIÙ AMPIA DEI PROPRI PUNTI DI FORZA E DEBOLEZZA. LA DETERMINAZIONE A SEGUIRE I PROPRI OBIETTIVI. | ASPIRAZIONE E PROPENSIONE VERSO LA FORMAZIONE. CHIAREZZA E CONSAPEVOLEZZA DEL PROPRIO FUTURO LAVORATIVO. |

L'INTENSITÀ DELL'IMPATTO GENERATO SULLE COMPETENZE

+32%	+54%	+42%	+32%	+35%
CONOSCENZE DI ECONOMIA, FINANZA E GESTIONE D'IMPRESA	ORGANIZZAZIONE E PIANIFICAZIONE	AUTOSTIMA	PROBLEM SOLVING	TEAMWORKING



MIGLIORA IL RENDIMENTO

L'impatto sulle competenze degli studenti

I risultati dell'indagine ICEE hanno evidenziato come gli studenti che investono almeno 100 ore in progetti pratici di imprenditorialità migliorano del 10% il proprio rendimento anche nelle materie curriculari. Di seguito sono riportate le percentuali di intervistati che ritengono che la partecipazione al programma didattico di impresa simulata di Junior Achievement migliori particolari competenze chiave degli studenti.

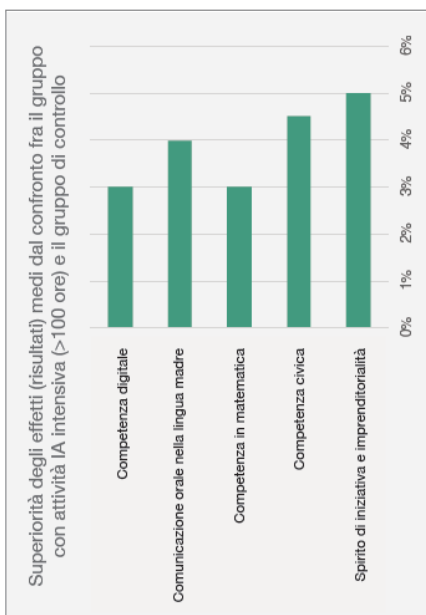
SECONDO GLI INSEGNANTI

84%
CAPACITÀ
DECISIONALI

57%
MOTIVAZIONE
SCOLASTICA

78%
SENSO DI
IMPRENDITORIALITÀ

80%
LEADERSHIP



ATTIVA L'ECOSISTEMA EDUCANTE

- Colma il divario tra scuola e mondo del lavoro attraverso il volontariato professionalizzante e il coinvolgimento di aziende, istituzioni, associazioni e comunità locali
- Offre opportunità di orientamento e aumenta l'occupabilità degli studenti
- Per il suo approccio esperienziale è particolarmente idoneo in contesti di vulnerabilità



Raccomandazioni



Strategia nazionale

1. Proseguire l'opera di riforma educativa adottando un approccio all'apprendimento più orientato alle competenze
2. È importante adottare una strategia nazionale sull'educazione all'imprenditorialità realizzata da tutti gli attori competenti per inserirla all'interno dei programmi scolastici.

Un **modello progressivo**
che preveda attività di
educazione imprenditoriale
in ogni livello scolastico

Prevedere meccanismi di
valutazione e certificazione
delle competenze acquisite



Formazione docenti

1. L'educazione imprenditoriale deve essere erogata dai docenti ed inserita nel curriculum scolastico: agli insegnanti deve essere garantita la possibilità di fruire di percorsi di formazione all'imprenditorialità tramite la partecipazione a programmi di Edu-Imp
2. È necessario che agli insegnanti sia concesso abbastanza tempo per l'insegnamento e siano incoraggiati a lavorare in squadra.

Inserire Edu-Imp nei percorsi di formazione iniziale docenti

Prevedere percorsi formativi in cui i docenti più esperti possano formare gli altri docenti



Coinvolgere l'ecosistema

- Favorire il volontariato professionalizzante come esperienza formativa e di apprendimento continuo per i dipendenti delle aziende, delle amministrazioni e del terzo settore e per gli imprenditori
- Coinvolgere la comunità locale a partire dai genitori

Favorire il volontariato professionalizzante attraverso incentivi formativi alle aziende e alle amministrazioni

Informare i genitori sui programmi e coinvolgerli in prima persona come mentor e volontari nei progetti dei propri figli





JA Europe
A Member of JA Worldwide®

østlandsforskning
Eastern Norway Research Institute

**Innovation Cluster
FOR ENTREPRENEURSHIP
EDUCATION**

I C E E
Innovation & Research
Entrepreneurship Education

Sintesi dei risultati principali



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The ICEE project was funded with support from the European Commission, Erasmus+ Programme. This document reflects only the views of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.





SOMMARIO

INTRODUZIONE	1
SINTESI DEI RISULTATI PRINCIPALI	6
RACCOMANDAZIONI	16

INTRODUZIONE

L'Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE) è un progetto di sperimentazione di politiche avviato a gennaio 2015 e conclusosi a gennaio 2018.

È stato assegnato dalla Commissione europea tramite il programma Erasmus+.

La ricerca è stata guidata dall'Eastern Norway Research Institute (ENRI).

A capo del consorzio impegnato nel progetto e responsabile della sua attuazione era Junior Achievement Europe (JA Europe).

All'iniziativa hanno partecipato in tutto 13 organizzazioni:

- 5 ministeri: il Ministero dell'Istruzione di Estonia, Finlandia, Italia e Lettonia, e Flanders Innovation and Entrepreneurship (Enterprise Flanders, del Ministero dell'Economia del Belgio);
- 3 istituti di ricerca (Eastern Norway Research Institute, The Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise Danimarca, la Facoltà di Economia dell'Università di Osijek, J.J. Strossmayer);
- 5 organizzazioni JA nazionali (Belgio, Finlandia, Italia, Estonia e Lettonia).

OBIETTIVO PRINCIPALE

L'obiettivo principale del progetto era analizzare quale impatto avesse l'educazione all'imprenditorialità e comprendere quali attributi siano necessari per realizzare il traguardo fissato dall'UE, ovvero garantire a tutti i giovani un'esperienza imprenditoriale pratica prima del completamento del loro percorso scolastico. La ricerca ha analizzato la situazione in presenza di una penetrazione del 50% dell'educazione all'imprenditorialità fra studenti dai 15 ai 20 anni, attraverso una sperimentazione sul campo che ha visto l'introduzione, per 27 mesi, di Impresa in azione in 20 scuole (accademiche e professionali) trasversalmente a 5 paesi.

“Introdurre l'educazione all'imprenditorialità e renderla una pratica quotidiana a scuola richiede tempo ma dà i suoi frutti. Tutto parte dagli insegnanti e dal preside. Alle scuole che desiderano lanciarsi in questo campo, il suggerimento è di partire dal piccolo e crescere, lasciando che gli insegnanti con una preparazione imprenditoriale formino i colleghi, riconoscendo le buone prassi e lavorando sulla motivazione dei vari portatori di interesse in ambito scolastico. Le decisioni politiche sono importanti per aprire le porte all'iniziativa e accrescerne la consapevolezza, ma ogni scuola deve trovare il suo DNA e la sua ricetta per il successo”.

Un insegnante TES Award

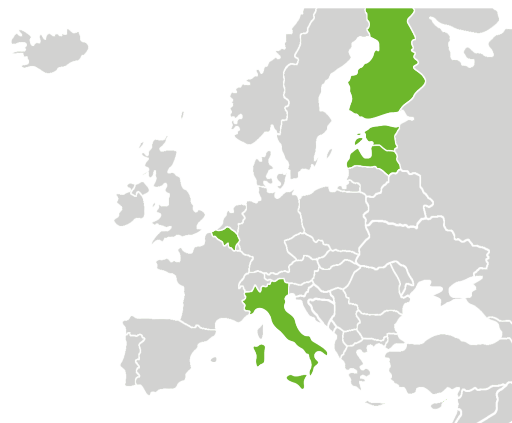
IL PROGRAMMA IMPRESA IN AZIONE DI JA

Il banco di prova delle sperimentazioni sul campo è stato il programma Impresa in azione (IA) ideato e realizzato da JA Europe. Il programma, basato sul concetto di mini-impresa, propone un'esperienza imprenditoriale pratica, che adotta un metodo learner-driven, ovvero guidato dal discente.

Gli studenti lavorano in gruppi, sotto la guida degli insegnanti e di manager/imprenditori volontari.

Gli studenti che partecipano al programma sviluppano la loro capacità di generare idee e trasformarle in azione; imparano a lavorare in squadra, a prendere l'iniziativa e ad assumersi le proprie responsabilità; provano in prima persona cosa significa gestire una vera azienda; comprendono in che modo l'economia e la finanza contribuiscono al successo del progetto e applicano alla pratica le loro conoscenze di matematica, scienze, lingue, scrittura, tecnologia o altre discipline specialistiche.

Al termine dell'anno scolastico, gli studenti chiudono la loro mini-impresa. Durante l'anno, hanno la possibilità di partecipare a competizioni e fiere per dimostrare quello che hanno appreso e realizzato.



INFORMAZIONI DEMOGRAFICHE

Venti scuole secondarie in Belgio, Estonia, Finlandia, Italia e Lettonia hanno partecipato a una prova sul campo di 27 mesi, un'esperienza imprenditoriale pratica basata sul concetto di mini-impresa.

Alle scuole partecipanti sono stati affiancati 5 istituti di controllo. La ricerca ICEE ha previsto una combinazione di metodi qualitativi e quantitativi.

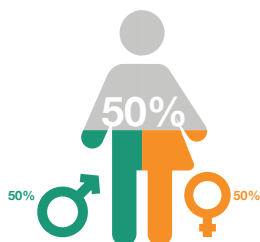
- I dati sono stati raccolti sia nella fase pre che nella fase post-indagine, coinvolgendo 12.000 rispondenti fra studenti, insegnanti, genitori e manager/imprenditori. Complessivamente, sono state intervistate 150 persone, in modalità individuale o di gruppo.
- Gli studenti hanno registrato un'età media di 17 anni, con un rapporto 50/50 fra maschi e femmine.
- Gli insegnanti avevano un'età media di 47 anni e il 72% erano donne.
- I genitori coinvolti nello studio hanno registrato anch'essi un'età media di 47 anni, con una rappresentanza femminile del 70%.

Il 35% degli studenti frequentava istituti professionali, il 20% un istituto tecnico o altri istituti e il 45% un corso accademico. Il 10% degli studenti era costituito da immigrati.

Il 17% degli studenti ha seguito IA su base facoltativa, l'83% su base obbligatoria.



GENERE/ETÀ



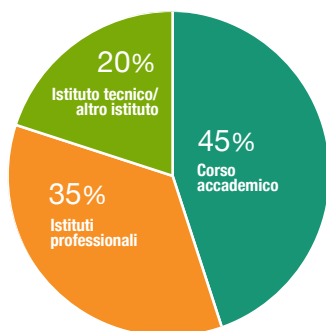
ETÀ MEDIA DEGLI STUDENTI: 17

SCUOLE COINVOLTE



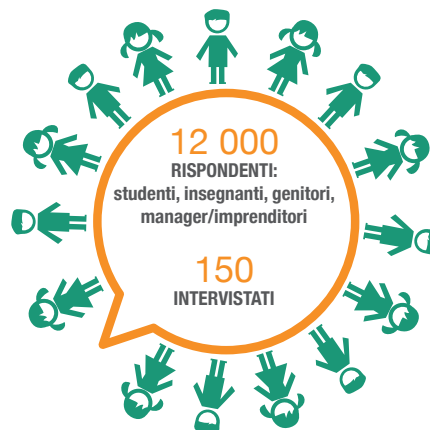
20
SCUOLE SECONDARIE SUPERIORI CON
LE MINI-IMPRESE
+5 SCUOLE DI CONTROLLO

PROFILO DEGLI STUDENTI



Risultati della ricerca dell'ICEE - Pagina 2

RISPONDENTI/INTERVISTATI



I CLUSTER DI INNOVAZIONE

Oltre alla ricerca, tutti partner dell'ICEE si sono concentrati su quattro "cluster" di interesse, allo scopo di individuare le buone pratiche già esistenti in Europa.

Procedendo secondo questi quattro cluster di innovazione, il consorzio ha analizzato diverse strategie nazionali, avanzando suggerimenti su come instaurare un "modello di progressione" dell'educazione all'imprenditorialità dalla scuola primaria alla secondaria superiore, legato ai contenuti/strumenti/metodi utilizzabili, agli approcci formativi per i docenti e agli strumenti di valutazione. Le relazioni di queste attività sono consultabili sul sito del progetto: www.icee-eu.eu.

Nel corso del progetto, i partner e le scuole hanno partecipato a numerosi incontri e laboratori.

A due laboratori sono stati invitati anche alcuni presidi e insegnanti premiati agli Entrepreneurial School Awards (TES) (<http://theentrepreneurialschool.eu>)

Due degli incontri sono avvenuti in partnership con il progetto EE-HUB (www.ee-hub.eu) e uno in collaborazione con l'Entrepreneurship Education Summit di Bruxelles 2017.

ANALISI DELLE
STRATEGIE
NAZIONALI

CONTENUTI E
STRUMENTI
CONSIGLIATI

MODELLO DI
PROGRESSIONE

APPROCCI
CONSIGLIATI
PER LA
FORMAZIONE
DEI DOCENTI

APPROCCI
CONSIGLIATI
PER LA
VALUTAZIONE





METODOLOGIA

In questa relazione, sono riassunti in forma sintetica alcuni dei risultati della ricerca, fra cui anche quelli dei cluster ICEE più pertinenti.

- Per una descrizione più approfondita dei risultati, il rapporto completo è consultabile sul sito www.icee-eu.eu.

In termini di raccolta dei dati, l'ICEE si è basata su due fonti principali:

- Uno studio quantitativo formato da indagini condotte presso studenti, insegnanti, genitori e manager/imprenditori in Belgio (Fiandre), Estonia, Finlandia, Italia e Lettonia. Allo studio hanno partecipato 25 scuole. I campioni netti comprendevano 7000 studenti, 3500 genitori, 1000 insegnanti e 400 manager/imprenditori. I dati sono stati raccolti su due anni scolastici. I risultati dello studio quantitativo sono stati pubblicati a gennaio 2018;
- Uno studio qualitativo che ha intervistato 150 rispondenti, provenienti da 10 scuole partecipanti, oltre che presidi e rappresentanti dei ministeri. Tanto per i colloqui individuali che per i focus group, i ricercatori si sono basati su griglie di intervista semi-strutturate. I risultati delle indagini qualitative, condotte nel 2016 presso 5 scuole, sono stati pubblicati a marzo 2017.

Il progetto di ricerca dell'ICEE offre una serie di vantaggi rispetto ad altri precedenti studi sull'impatto dell'educazione all'imprenditorialità (EI) e delle mini-imprese.

Ad esempio, la possibilità di comparare i partecipanti per cui IA era obbligatoria ai non partecipanti, o quelli con un'attività IA intensiva a quelli con un'attività IA ridotta, di verificare eventuali spiegazioni concorrenti dell'impatto, oltre che di lavorare su campioni ampi, con una buona rappresentatività.

L'ICEE misura l'impatto secondo un modello di ricerca "pre/post". Per documentare la significatività di IA, sono stati messi a confronto tre gruppi di rispondenti:

- studenti e loro insegnanti e genitori delle scuole test partecipanti a IA;
- studenti e loro insegnanti e genitori delle scuole test non partecipanti a IA;
- studenti e loro insegnanti e genitori delle scuole di controllo non partecipanti a IA su cui l'iniziativa è stata ininfluente.

Fin dall'inizio si prevedevano grosse differenze in termini di tempo dedicato a IA fra gli studenti. In media, gli studenti che hanno seguito IA hanno dedicato al progetto 160 ore nell'arco di circa 25 settimane (pari alla somma fra il tempo dedicato a IA a scuola e dopo la scuola), media pressoché identica in tutti i Paesi di studio. Il 70% degli studenti coinvolti in IA vi ha dedicato più di 100 ore di lavoro (attività IA intensiva), mentre il 30% vi ha dedicato meno di 99 ore (attività IA ridotta). Pertanto, i gruppi di prova sono stati suddivisi in base al tempo dedicato.

Ci si aspetterebbero risultati di apprendimento migliori per gli studenti con un'attività IA intensiva, ed effettivamente si è riscontrato un influsso positivo del programma su questo gruppo, in diverse dimensioni. Fra gli studenti con un'attività IA ridotta, invece, non sono stati riscontrati risultati positivi significativi.

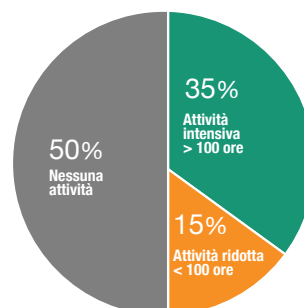
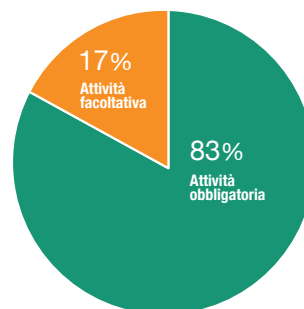
I dati ci hanno inoltre consentito di distinguere fra gli studenti partecipanti a IA in quanto attività obbligatoria (83% dei partecipanti a IA) e quelli partecipanti in quanto attività facoltativa (17% dei partecipanti a IA). In termini di impatto di IA sugli studenti, le differenze fra i due gruppi sono risultate estremamente esigue e pertanto non si è ritenuto necessario operare una distinzione nella presentazione dei risultati. Tuttavia, come prova di sensibilità dei risultati, i due gruppi sono stati analizzati separatamente.

Per quanto attiene gli studenti del gruppo di controllo, ci si aspettavano differenze fra i non partecipanti delle scuole di prova e quelli delle scuole di controllo. In fase di analisi dei dati, tuttavia, in termini di risultati di apprendimento, le differenze riscontrate fra questi due gruppi di controllo sono state esigue e per semplificare l'analisi, quindi, si è deciso di unire i due gruppi di controllo in uno solo.

In tutte le analisi della significatività di IA per gli studenti, sono stati comparati tre gruppi di rispondenti:

- gli studenti con un'attività IA intensiva (100 ore o più, 35% del campione totale);
- gli studenti con un'attività IA ridotta (pari o inferiore a 99 ore, 15% del campione totale);
- gli studenti che non hanno seguito nessuna attività IA (il 50% del campione totale).

L'analisi ha anche verificato l'impatto di variabili indipendenti, come il genere, il background legato all'immigrazione, il background dei genitori e precedenti esperienze imprenditoriali. Lo studio illustra i risultati principali dei tre gruppi. L'analisi dei dati dell'ICEE è stata condotta anche a livello di Paese, ma per semplificarne la presentazione questa relazione riporta solo i risultati principali in forma aggregata. I risultati per Paese sono presentati nel dettaglio in [cinque relazioni nazionali distinte](#).



SINTESI DEI RISULTATI PRINCIPALI

1

Una penetrazione del 50% ha un effetto sostanziale sull'organizzazione delle scuole, e trasforma, per alcuni aspetti, l'atteggiamento degli insegnanti

Come recita la descrizione del progetto, l'obiettivo principale dell'ICEE era il seguente: "Nell'ottica di perseguire l'obiettivo europeo, secondo il quale ogni giovane dovrebbe vivere un'esperienza imprenditoriale pratica prima di lasciare la scuola, il consorzio intende analizzare come si presenterebbe lo scenario se il 50% degli studenti di età compresa fra i 15 e i 20 anni facesse tale esperienza".

In primo luogo, il progetto ha lasciato un impatto importante sulle scuole. Dopo l'ICEE, la maggior parte degli insegnanti delle scuole test (coinvolti e non coinvolti nelle mini-imprese) si è dimostrata concorde sul fatto che il loro istituto "avesse un progetto di EI", che "l'EI fosse parte integrante dell'etica e della cultura scolastica", che "esistesse un'équipe dedicata, incaricata di sostenere la promozione dell'EI", che "la scuola collaborasse con le aziende e/o le realtà locali per realizzare programmi di EI" e che "i contenuti e i metodi legati all'EI fossero una priorità". In tutti questi ambiti, nel gruppo di prova si sono registrati cambiamenti significativi fra i risultati pre e quelli post-ricerca, mentre gli insegnanti delle scuole di controllo hanno riportato punteggi molto inferiori.

"Durante quest'anno, i nostri docenti hanno sviluppato o cambiato il loro atteggiamento verso l'imprenditorialità. Inizialmente gli insegnanti erano timorosi, non ne vedevano l'utilità, e affermavano che il loro compito era prepararli all'università, ma ora sono fra i sostenitori più convinti."

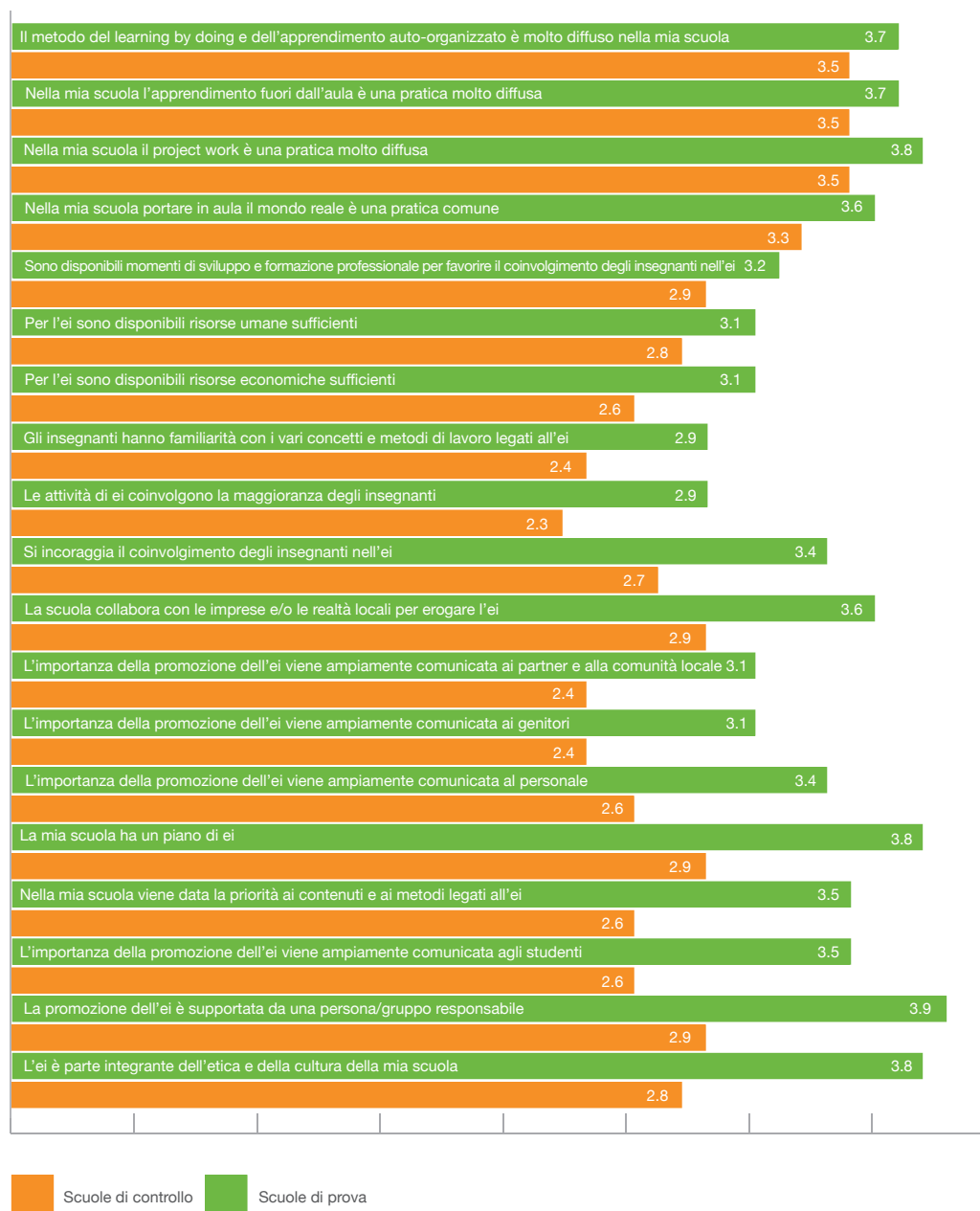
Un preside del progetto ICEE

"Quando abbiamo lanciato la nostra partecipazione all'ICEE e stabilito che avremmo aumentato il numero degli studenti coinvolti in IA da pochi partecipanti al 50%, abbiamo incontrato molta resistenza fra gli insegnanti. Al termine del progetto, mi aspettavo che tutti i docenti sarebbero tornati alla "normalità". Invece, quando li ho interpellati, volevano tutti che continuassimo a proporre il programma."

Un preside del progetto ICEE



La preghiamo di indicare in quale misura si trova d'accordo (5) o in disaccordo (1) con le seguenti affermazioni riguardanti la sua scuola e il suo impegno verso l'educazione all'imprenditorialità nello scorso anno scolastico. Media post-analisi degli insegnanti (n=803), suddivisi per tipologia di istituto



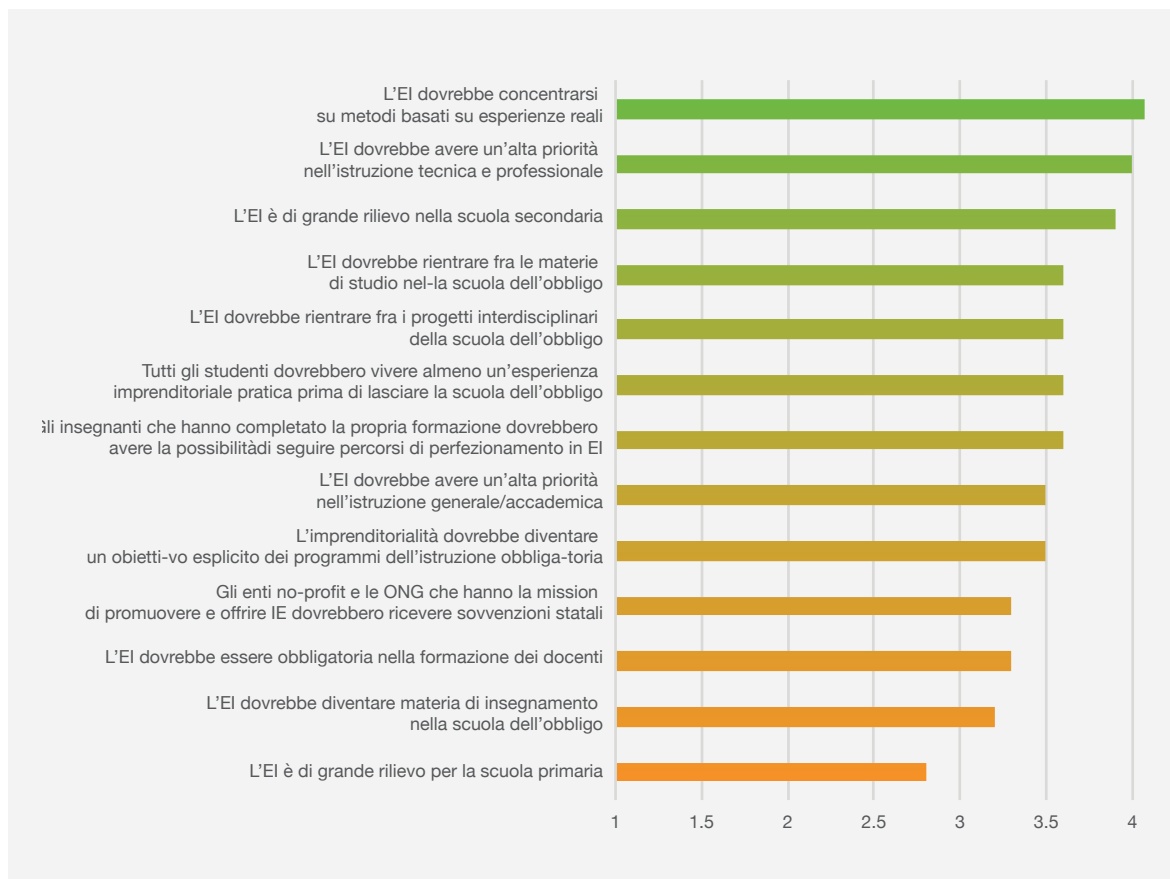
In secondo luogo, attraverso il loro coinvolgimento diretto nell'IA, gli insegnanti sono diventati più favorevoli all'EI in determinati ambiti. Rispetto ai colleghi non coinvolti nell'IA, i docenti coinvolti si sono dichiarati più spesso concordi sul fatto che l'EI dovrebbe essere obbligatoria nella loro formazione, che gli insegnanti che hanno completato la loro formazione dovrebbero avere la possibilità di seguire percorsi di perfezionamento in EI, che l'EI è un tema di rilievo anche per la scuola primaria, che dovrebbe diventare materia nella scuola dell'obbligo e basarsi su esperienze reali. In altri ambiti, invece, non si registrano differenze di opinione fra gli insegnanti IA e il gruppo di controllo, ad esempio in termini di rilevanza e priorità per la scuola secondaria, di utilizzo dell'EI come obiettivo esplicito nell'offerta formativa e di integrazione con gli insegnamenti e i progetti interdisciplinari già in essere. Sia gli insegnanti coinvolti nella prova sul campo che quelli del gruppo di controllo hanno la stessa opinione sull'utilità dell'EI rispetto a dieci diverse materie, prima e dopo la prova.

Nelle interviste qualitative i docenti hanno inoltre evidenziato alcuni aspetti importanti della loro esperienza con il metodo IA. Sullo stesso piano degli studenti. Molti insegnanti hanno

trovato significativo il fatto di essere sullo stesso piano dei loro studenti grazie alla natura cooperativa delle mini-imprese. È piaciuto loro imparare assieme agli studenti e da loro. Inoltre, segnalano che, attraverso IA, gli studenti riescono a mostrare i loro punti di forza personali quando il docente riconosce e vede la persona (cfr. risultato 6).

Riflessione e azione. Una condivisione organizzata delle conoscenze può aiutare gli insegnanti a comprendere perché gli studenti riescono bene o si trovano in difficoltà nell'esperienza IA. I docenti affermano di trovare utile condividere le loro esperienze pratiche, positive e negative, con i colleghi e di avere tempo per rifletterci. In alcuni Paesi, gli insegnanti hanno lavorato in gruppo, trovando nel supporto reciproco una grande risorsa.

La dirigenza scolastica. È importante che gli insegnanti sentano il sostegno della direzione dell'istituto, perché si affacciano al lavoro di IA con background e motivazioni diversi. Molti hanno evidenziato quanto la loro esperienza abbia favorito la motivazione e la padronanza, per il fatto di avere ambiti di responsabilità consoni nel lavoro di IA.





Lo studio ICEE si basa su un progetto di ricerca di grande qualità e le conclusioni riguardanti IA e il suo impatto sui vari risultati di apprendimento si basano su analisi di controllo delle eventuali spiegazioni concorrenti. Ma soprattutto, adotta un criterio conservativo per la significatività statistica (livello dello 0,01) e alcuni degli effetti positivi riscontrati fra gli studenti coinvolti nello studio coincidono con quelli di precedenti indagini sul tema, effettuate anch'esse con gruppi di prova e controllo. Pertanto, possiamo concludere con ragionevole certezza che le variabili sono correlate. Oltre ai test di significatività statistica, anche la "dimensione dell'effetto" è uno strumento importante per misurare e interpretare l'efficacia del progetto.

Avendo stabilito che "IA funziona" (ovvero genera un effetto, rilevato da prove di significatività statistica), possiamo chiederci "quanto bene funziona" (ovvero qual è il suo effetto, misurato con la d di Cohen). La d di Cohen indica la differenza standardizzata fra i valori medi di due gruppi e viene riportata in tutte le tabelle come valore supplementare

ai test di significatività statistica. Lo studio confronta il gruppo a attività IA intensiva e il gruppo non IA, con una d di Cohen risultante di valore compreso fra 0,0 e 0,3'. Poiché abbiamo esaminato diverse variabili, in ambiti diversi dalle finalità principali, questi valori corrispondono a quelli che avevamo previsto. Inoltre, l'ICEE è un intervento educativo complesso e di larga scala e il fatto di abbinarlo a un progetto di ricerca verificando attentamente altre variabili e i risultati pre-test rende più difficile ottenere punteggi elevati nelle dimensioni dell'effetto.



1. Una caratteristica che sembra accomunare gli interventi educativi è che solo pochissimi di loro generano effetti quantomeno descrivibili, secondo la classificazione di Cohen, come "scarsi". Questo è particolarmente il caso per i risultati scolastici degli studenti. In ambito formativo, se si riesce a dimostrare che un piccolo ed economico cambiamento può migliorare i risultati accademici anche solo con un effetto dello 0,1, allora tale cambiamento può essere ritenuto molto significativo, soprattutto se diffuso uniformemente su tutti gli studenti e ancora di più se il suo effetto è cumulativo nel tempo.

2

Se i progetti di imprenditorialità pratica come le mini-imprese vogliono incidere sul singolo e la società, la quantità è essenziale

Il 70% degli studenti coinvolti in IA vi ha dedicato più di 100 ore di lavoro (attività IA intensiva), mentre il 30% vi ha dedicato meno di 99 ore (attività IA ridotta). Gli studenti che dedicano più di 100 ore a IA sembrano essere positivamente influenzati dalla partecipazione, mentre quelli che vi dedicano meno di 100 ore non sembrano esserne influenzati.

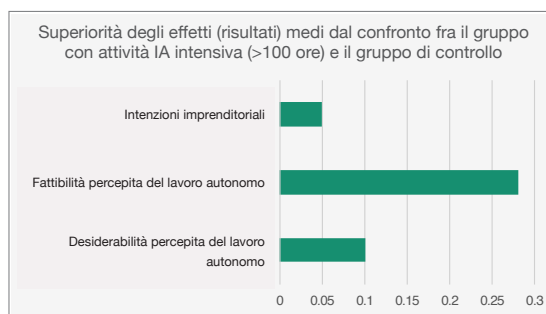
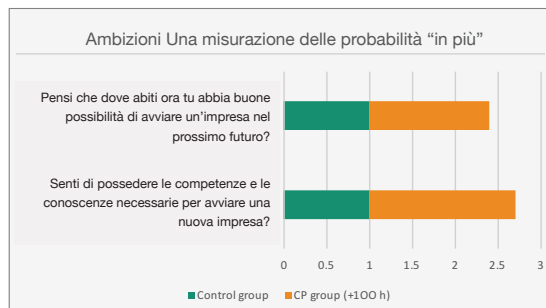
Se lo scopo principale di IA è consentire agli studenti di formare una propria vera impresa e toccare con mano come funziona un'azienda, gli studenti con un'attività IA intensiva sembrano essere positivamente influenzati anche in altri ambiti. Le analisi dimostrano che gli studenti con un'attività IA intensiva hanno ottenuto punteggi significativamente superiori in vari ambiti rispetto a quelli con un'attività IA assente o ridotta (ad es. percezione della fattibilità del lavoro autonomo, project management, spirito di iniziativa e imprenditorialità, e prestazioni scolastiche). Che l'attività sia obbligatoria o facoltativa, i risultati sono analoghi. Al contempo, la partecipazione non sembra avere influito sugli studenti con un'attività IA ridotta, oppure sembra avere negativamente influito in alcuni ambiti (ad es. la motivazione scolastica).

Un'elevata partecipazione a IA nelle scuole aumenta le ambizioni imprenditoriali (desiderabilità, fattibilità). In particolare, un'attività IA elevata sembra avere un impatto positivo sulla fattibilità percepita del lavoro autonomo (d di Cohen = 0,28).

Le differenze fra i tre gruppi non sono state significative relativamente alle intenzioni imprenditoriali. Durante il controllo di tutte le variabili rilevanti, non è comparso l'influsso sulle intenzioni imprenditoriali che avevamo previsto.

Oltre a misurazioni basate su più elementi (desiderabilità, fattibilità, intenzione), sono state incluse anche due domande monotematiche sul lavoro autonomo, dedicate alle competenze di business e alle preferenze professionali. Rispetto ai partecipanti non IA, i partecipanti con un'attività IA intensiva hanno una probabilità dell'1,7 maggiore di sentire di possedere le conoscenze e le competenze necessarie all'avvio di una propria attività e dell'1,4 maggiore di sentire di preferire il lavoro autonomo².

Inoltre, sembra che l'effetto percepito di IA sulle competenze e le conoscenze e sulla preferenza per il lavoro autonomo sia in qualche misura maggiore fra le ragazze rispetto ai ragazzi.



Nelle interviste qualitative, sia gli insegnanti che gli studenti hanno sottolineato come questi ultimi abbiano acquisito notevoli conoscenze su come avviare e gestire un'impresa, non solo in teoria, ma anche nella pratica. Si tratta infatti di conoscenze concrete sulle diverse fasi di vita dell'impresa: dall'idea alla produzione, fino alla commercializzazione e alla vendita.

“A certe persone non interessa usare la propria testa. Preferiscono ascoltare, non fare da soli. Questo è un grosso problema. Ora è obbligatorio, quindi ci sono più studenti così adesso. Qualcuno sostiene che l'insegnamento tradizionale sia migliore. Non vogliono fare da soli. Prima, quando l'impresa in azione non era obbligatoria, gli studenti che non ci riuscivano potevano abbandonarlo; ora non più.”

Uno studente, sulla partecipazione obbligatoria o facoltativa al programma

2. Studio svedese del 2015

Uno studio svedese del 2015 (IFN Working Paper No. 1063, 2015 - The Impact of Entrepreneurship Education in High School on Long-Term Entrepreneurial Performance) dimostra gli effetti a lungo termine dell'educazione all'imprenditorialità e dei programmi di formazione nelle scuole superiori sulle prestazioni imprenditoriali future. Lo studio è stato condotto fra il 1994 e il 1996, su una popolazione totale di 211.754 studenti delle scuole superiori svedesi, 9731 dei quali partecipanti al Junior Achievement Company Program (JA CP). L'analisi suggerisce che la partecipazione al programma JA ha avuto effetti positivi sulla probabilità a lungo termine di avviare una propria impresa, con valori anche pari al 30%.

Studio norvegese del 2011

Uno studio condotto da Østlandsforskning 2011 ha esaminato gli effetti a lungo termine del programma aziendale JA fra ex studenti di 24-25 anni di età, raffrontandoli con un gruppo di controllo corrispondente. I risultati hanno evidenziato che il 12% degli ex studenti coinvolti nel CP aveva fondato una propria impresa rispetto all'8% del gruppo di controllo. È inoltre emerso che il 33% degli ex studenti CP deteneva una posizione di dirigenza, rispetto al 25% del gruppo di controllo. (ØF- notat nr.: 17/2011 Ungdomsbedrift og entreprenørskap)



Un'intensa partecipazione a IA sembra stimolare competenze trasversali, con una particolare incidenza positiva sul project management (d di Cohen = 0,24). Per altre competenze trasversali (autoefficacia, creatività e lavoro di squadra), seppure l'impatto positivo sia significativo, l'effetto sembra essere inferiore. Se, da un lato, le competenze imprenditoriali possono essere intese come una serie di competenze specifiche atte all'esercizio di un'imprenditorialità di successo, esse possono essere considerate anche come competenze trasversali, applicabili a ogni sfera della vita. Nel quadro di EntreComp, le competenze di project management, creatività, lavoro di squadra e autoefficacia sono considerate preziose per l'imprenditorialità tanto che per altre sfere della vita.

Nelle interviste qualitative, gli studenti hanno parlato del processo, delle responsabilità e della gestione del gruppo. Chi ha partecipato a IA ha avuto l'impressione di fare parte di un processo di gruppo che gli è servito a imparare a lavorare democraticamente e in cui ciascuno ha potuto esercitare la propria influenza. Di conseguenza, i partecipanti hanno acquisito preziose capacità di comunicazione, risoluzione delle divergenze e decisione, ma hanno anche imparato che occorre lavorare sodo per il buon esito dell'impresa. Gli studenti sono stati felici di lavorare autonomamente e di assumersi responsabilità e hanno affermato che ciò ha permesso loro di imparare di più. Gli insegnanti, i volontari e i genitori hanno manifestato la stessa opinione. Gli studenti hanno descritto IA come un progetto più "vero" rispetto ad altri a cui avevano partecipato, per via della sua durata e dell'impegno di tempo richiesto, aspetti che hanno aumentato l'autenticità dell'esperienza e dato loro l'opportunità di procedere per "tentativi ed errori". Hanno imparato ad assumersi la responsabilità tanto della loro impresa quanto del loro processo di apprendimento.

Un'intensa attività IA ha avuto inoltre effetti positivi in ambiti diversi da quello principale, seppure tali effetti (involontari) siano risultati esigui. I test di significatività dimostrano che un'attività IA intensiva sembra influire positivamente su alcune competenze chiave (spirito di iniziativa e imprenditorialità, competenza civica, matematica, comunicazione orale nella lingua madre e competenza digitale), ma l'influenza di IA è limitata. Quanto allo sviluppo di altre competenze chiave, non essendo queste ultime l'obiettivo principale del progetto, non ci si attendeva un impatto significativo.



Nelle interviste qualitative, studenti, insegnanti e genitori hanno sottolineato che gli studenti hanno acquisito competenze generiche e che IA ha favorito alcune competenze chiave. Tutti e tre i gruppi hanno citato competenze quali la comunicazione e la risoluzione delle divergenze all'interno del gruppo, il saper presentare un prodotto (nella lingua madre e in inglese) e la capacità di gestire le finanze dell'impresa. In alcuni studenti è aumentata la comprensione dell'utilità di altre materie, tanto che hanno iniziato a prestarvi maggiore attenzione. Inoltre, gli studenti hanno manifestato nuovi atteggiamenti verso se stessi e i compagni, legati ad aspetti come la responsabilità, il coraggio, la pazienza, la produttività e l'autonomia. Fra i risultati di apprendimento più preziosi di IA, gli insegnanti hanno anche citato alcune conquiste personali, come la maggiore fiducia e competenza, cambiamenti riscontrati anche dai genitori.

“Passione! Devi davvero vivere quello che stai facendo, dedicarci tutto il tempo che serve. Esistono tante opportunità, ma ho imparato che bisogna riflettere su cosa è meglio in ogni momento.”

Uno studente IA sulle competenze acquisite

3 Un'attività intensiva in Impresa in azione non ha nessuna conseguenza negativa e migliora le prestazioni scolastiche

Un timore spesso associato all'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità nelle scuole è che possa sottrarre tempo ad altre importanti attività scolastiche. Tuttavia, né la ricerca qualitativa né quella quantitativa hanno riscontrato indizi o risultati a sostegno di questo timore nel gruppo ad attività IA intensiva.

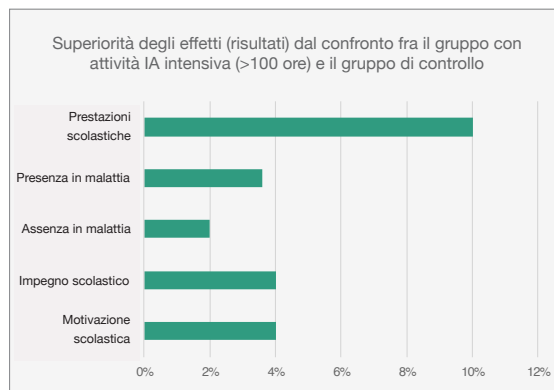
Di fatto, gli studenti che hanno trascorso più di 100 ore su IA sembrano aver migliorato le loro prestazioni in altre materie³, essere diventati più consapevoli del lavoro di squadra e anche più imprenditoriali nei loro studi. Le prestazioni scolastiche sono state misurate in base alla media dei voti (grade point average, o GPA) di un anno scolastico. La media degli studenti con un'attività IA intensiva è stata significativamente superiore rispetto a quella dei non partecipanti. Il programma ha influito meno in termini di motivazione scolastica, impegno, assenze e presenze.

Di fatto, gli studenti che hanno trascorso più di 100 ore su IA sembrano aver migliorato le loro prestazioni in altre materie³, essere diventati più consapevoli del lavoro di squadra e anche più imprenditoriali nei loro studi. Le prestazioni scolastiche sono state misurate in base alla media dei voti (grade point average, o GPA) di un anno scolastico. La media degli studenti con un'attività IA intensiva è stata significativamente superiore rispetto a quella dei non partecipanti. Il programma ha influito meno in termini di motivazione scolastica, impegno, assenze e presenze.

Uno degli effetti più grandi rilevati dalla ricerca ICEE sono le migliori prestazioni scolastiche, forse una delle evidenze più interessanti dal punto di vista degli insegnanti. In prospettiva pedagogica, questo risultato è probabilmente spiegabile e correlabile al migliore ambiente di apprendimento degli studenti e al fatto che essi percepiscano come significativa la loro istruzione.

Sia gli studenti che gli insegnanti hanno inoltre affermato che i loro rapporti reciproci sono cambiati in meglio. Gli studenti comprendono l'utilità delle altre materie oggetto di insegnamento. Segnalano inoltre una maggiore motivazione e un maggiore impegno. Nelle interviste, hanno manifestato nuovi atteggiamenti verso se stessi e i compagni, legati ad aspetti come la responsabilità, il coraggio, la pazienza, la produttività e l'autonomia.

Fra i risultati di apprendimento più preziosi di IA, gli insegnanti hanno anche citato alcune conquiste personali,



come la maggiore fiducia e competenza, cambiamenti riscontrati anche dai genitori.

Un insegnamento efficace dell'imprenditorialità coinvolge gli studenti in un processo in cui possono sfruttare le proprie esperienze, conoscenze e interessi come punto di partenza. Questi elementi li fanno tutti sentire direttamente responsabili dei loro progetti. Diventano inoltre più consapevoli del loro processo di apprendimento e lo percepiscono come significativo. Come ha affermato uno studente in una delle interviste, "imparare non è quando ti dicono tutto gli altri. Devi arrivarci anche da solo".

"Il numero degli studenti che hanno abbandonato è calato da quando abbiamo iniziato l'apprendimento di gruppo e l'EI. Credo che il learning by doing sia importante".

Un insegnante

"Nella nostra classe ci sono studenti non bravissimi, ma che riescono bene nella mini-impresa. Si sono davvero inseriti nel progetto. Attraverso il progetto e i miei interventi, hanno cambiato il loro atteggiamento verso l'iniziativa e verso la scuola in genere. Ad alcuni mancano competenze e quindi fanno fatica, ovviamente, ma mi riferisco all'atteggiamento nei confronti della scuola. Quando mi incontrano, mi raccontano cos'è successo, cosa hanno fatto. Vogliono condividere l'esperienza e questo è positivo".

Un insegnante

3. La media dei voti è stata calcolata sommando tutti i voti dello studente e dividendoli per il numero complessivo delle sue materie. È stata misurata sia prima che dopo IA.



4

Gli studenti danno un riscontro positivo sul metodo della mini-impresa e sui loro risultati di apprendimento

Le interviste dei focus group, che hanno coinvolto più di 100 studenti, insegnanti e genitori, ci hanno consentito di analizzare meglio *Impresa in azione* e sondare più a fondo i risultati dell'apprendimento.

- In primo luogo, gli studenti hanno apprezzato la durata del progetto (un anno accademico) e la complessità del lavoro. Hanno sottolineato che ci vuole passione, tanto lavoro e molto tempo per portare avanti la loro idea, e il loro livello di coinvolgimento è stato elevato.
- In secondo luogo, l'autonomia decisionale ha migliorato le loro capacità di lavorare in squadra e il fatto che il progetto lasciasse così tanto spazio ai "tentativi ed errori" ha reso l'esperienza più realistica. Attraverso la mini-impresa, gli studenti non sono solo responsabili verso se stessi e l'insegnante, ma anche verso i loro clienti, i manager/imprenditori e i loro compagni. Alcuni hanno gradito inoltre che la valutazione non avvenisse necessariamente attraverso i voti, bensì anche attraverso competizioni, clienti, autovalutazioni e finanze.
- In terzo luogo, insegnanti, studenti e genitori di tutti i Paesi dichiarano svariati risultati di apprendimento, ascrivibili alle conoscenze (come avviare e gestire un'impresa), alle capacità generali (come la creatività, la risoluzione delle discordie o le presentazioni) e agli atteggiamenti (motivazione scolastica, responsabilità, autoefficacia e fiducia in se stessi). Sia gli studenti che gli insegnanti affermano che l'esperienza ha permesso a un maggior numero di studenti di comprendere l'utilità di altre materie oggetto di studio.

"Il programma Impresa in azione è stato importante soprattutto per gli studenti che non dimostrano molto interesse verso la scuola in genere. Lavorando assieme agli altri nella mini-impresa si sono integrati e hanno assunto un ruolo, vivendo in prima persona il significato del lavoro di squadra e del lavoro pratico. Adesso si sentono parte integrante del progetto e quindi si divertono".

Un insegnante

"Gestiamo da soli il processo. Gli insegnanti si fidano di noi, vogliono dei risultati, ma non vogliono sapere come li abbiamo ottenuti: vogliono solo i risultati. Ovviamente ci fanno da supervisori, ma siamo liberi di gestire e organizzare tutto noi. All'inizio ci hanno dato alcune indicazioni su come avviare e organizzare le riunioni e cose simili. Dopo abbiamo chiesto ancora aiuto quando ne avevamo bisogno, ma abbiamo fatto da soli".

Uno studente

"Impresa in azione è un'iniziativa davvero ampia, che coinvolge molte materie. In questo modo, tutti gli studenti hanno la possibilità di migliorare, perché se a me manca qualcosa, ho la possibilità di colmare la mia lacuna. La cosa divertente, secondo me, è il fatto di poter scegliere il mio progetto. Questo non succede nelle altre iniziative. Impresa in azione dura molto, ti dà la possibilità di imparare e riflettere su quello che hai imparato".

Uno studente

5

La maggior parte degli insegnanti ritiene che le mini-imprese siano di grande rilievo e il rapporto con gli studenti sembra essere cambiato in meglio

La maggioranza dei docenti sottolinea la necessità di concentrarsi su metodi basati su esperienze reali, come le mini-imprese. Insegnanti entusiasti e competenti svolgono un ruolo fondamentale nell'introduzione e nella diffusione dell'EI.

Nella diffusione dell'educazione all'imprenditorialità, una delle criticità è che la maggior parte degli insegnanti non coinvolti nelle mini-imprese non ha una padronanza sufficiente dei suoi concetti e metodi di lavoro. Ai docenti serve più formazione per sentirsi competenti nell'insegnamento dell'imprenditorialità, sia in termini di processi pedagogici che di contenuti accademici su EI e IA. La maggioranza degli insegnanti coinvolti nelle mini-imprese ha riscontrato come molti studenti abbiano dimostrato un evidente miglioramento nella gestione delle varie criticità del progetto. Alcune delle risorse più importanti riscontrate sono state il lavoro di squadra e la cooperazione, ma anche sapere come avviare e gestire un'azienda e alcuni apprendimenti legati a determinate materie. La stragrande maggioranza degli insegnanti IA ha dichiarato che il programma è uno strumento di insegnamento efficace, di esserne stati soddisfatti come metodo educativo e di essere disposti a continuare a utilizzarlo e a consigliarlo ai colleghi.

“Agli studenti piace essere personalmente alla guida del loro processo di apprendimento. Ma al tempo stesso, si sentono sicuri perché sanno che l'insegnante è lì per aiutarli in caso di bisogno”.

Un insegnante

Nelle interviste di gruppo, gli insegnanti hanno dichiarato di essersi sentiti più alla pari con gli studenti durante il lavoro di IA, intrattenendo rapporti più informali e collaborativi. A seguito di questo rapporto più stretto con gli studenti e di un controllo più da vicino dei loro processi di apprendimento, alcuni docenti si sono relazionati con gli studenti in maniera più rispettosa. Alcuni hanno anche sottolineato i vantaggi pedagogici di questa modalità di apprendimento, affermando di essere riusciti a capire meglio i loro studenti, cosa che ha positivamente inciso sulla qualità del loro rapporto. Sulla base delle osservazioni e degli incontri con gli insegnanti coinvolti, il tasso di fidelizzazione dei docenti sembra risultare elevato.

Nelle interviste, alcuni insegnanti hanno messo in luce che più ragazze hanno partecipato all'EI e sono diventate CEO della loro mini-impresa. Tuttavia, evidenziano anche il perdurare dei ruoli di genere tradizionali, sia nella scelta produttiva o commerciale delle aziende, sia nel modo in cui sono state presentate.

“Molti istituti vedono le mini-imprese come “un di più”, un extra. Cerchiamo di aiutarli a vedere gli aspetti della mini-impresa che possono essere integrati nelle materie: lingue, matematica, ecc. Alcuni insegnanti lo capiscono, ma l'integrazione è difficile. Cerchiamo di parlare con i docenti e trovare modalità per integrarci e loro capiscono che così è fattibile”.

Un rappresentante di JA

6

La maggior parte dei manager e degli imprenditori crede nell'importanza dell'educazione all'imprenditorialità, e il mondo dell'imprenditoria vuole essere più coinvolto

Al momento, la cooperazione istituzionale fra il sistema d'istruzione ufficiale e il mercato del lavoro è carente e deve essere potenziata. La maggior parte dei manager/imprenditori sottolinea che le scuole fanno poco per aprire le porte a esperti d'azienda come loro che possano offrire formazione e supportare nell'educazione all'imprenditorialità. Al contempo, più della metà degli insegnanti sostiene che manager e imprenditori sono raramente disposti a fare da volontari nella formazione e nel supporto. Sia gli insegnanti che i manager/imprenditori ritengono che questi ultimi abbiano un'adeguata preparazione in termini di educazione all'imprenditorialità ma che la maggior parte degli insegnanti sia meno competente.

I manager e gli imprenditori hanno molto da offrire alla scuola in termini di educazione all'imprenditorialità, specialmente se ricevono consulenza pedagogica su come approcciarsi agli studenti. La stragrande maggioranza degli insegnanti IA ha dichiarato che il programma è uno strumento di insegnamento efficace, di esserne stati soddisfatti come metodo educativo e di essere disposti a continuare a utilizzarlo e a consigliarlo ai colleghi.

Risultati della ricerca dell'ICCEE - Pagina 14



7 La maggior parte dei genitori ha un atteggiamento positivo verso l'educazione all'imprenditorialità e i progetti di imprenditorialità in pratica come le mini-imprese

I genitori degli studenti che hanno partecipato a IA si sono detti soddisfatti delle modalità di apprendimento pratico e non teorico del progetto, ma hanno anche affermato di desiderare maggiori informazioni sul processo di apprendimento e sulla valutazione.

Con probabilità, la generazione dei genitori è meno familiare con l'approccio learning by doing tipico di IA e sente l'esigenza di maggiori informazioni su questi principi di insegnamento. È emerso che i genitori non sono molto coinvolti nell'EI. Potrebbero svolgere un ruolo molto più importante, tuttavia, e diventare leve positive dell'EI a scuola.

“Parliamo della mini-impresa con i nostri genitori e piace a tutti l'idea. Pensano che impariamo meglio facendo. Dicono che è una buona esercitazione in vista del mondo reale!”

Uno studente



8 La prioritizzazione da parte dei governi, il programma, la formazione dei docenti e la collaborazione fra scuola e imprenditoria sono aspetti fondamentali per intensificare la diffusione dell'educazione all'imprenditorialità

Insegnanti, genitori e manager/imprenditori hanno affermato che all'EI occorre un maggiore sostegno da parte del governo e degli organi di formazione dei docenti (università/corsi universitari).

Per supportare l'EI occorrono inoltre finanziamenti, e l'EI va integrata con più efficacia nei programmi e fra le materie di studio. La leva più importante è forse che la maggioranza di tutti i gruppi interessati (insegnanti, studenti, genitori e manager/imprenditori) crede nell'importanza dell'EI.

TEMA	LEVA	FRENO
Prioritizzazione istituzionale	Alcuni governi (nazionali, locali) hanno reso l'EI una priorità, al pari di molti dirigenti scolastici.	Alcuni governi (nazionali, locali) non hanno reso l'EI una priorità, né erogato fondi a favore.
Programma	In molti paesi l'EI rientra nei documenti/programmi scolastici.	L'EI non è ben integrata nel programma/fra le materie: molti insegnanti fanno fatica a dedicarle abbastanza tempo.
Formazione	I metodi di insegnamento dell'EI sono ritenuti efficaci e credibili dal punto di vista accademico; lo sforzo va nella direzione di offrire sempre più formazione adeguata ai docenti.	Manca un buon programma formativo per i docenti, che pertanto non padroneggiano l'EI in maniera adeguata.
Collaborazione fra scuola e imprenditoria	I manager/imprenditori vogliono portare in aula un'esperienza del mondo reale e le loro competenze; possono offrire le competenze di EI che molti insegnanti non posseggono.	La cooperazione istituzionale fra il sistema d'istruzione e il mercato del lavoro è carente. Le imprese e le scuole faticano a collaborare con efficacia.

La tabella illustra il continuum fra leve e freni

Risultati della ricerca dell'ICEE - Pagina 15

RACCOMANDAZIONI



Le evidenze emerse dalla ricerca sul campo possono essere utilizzate per diffondere l'educazione all'imprenditorialità nelle scuole; le analisi e i modelli possono facilitare il processo di introduzione a chi svolge ruoli operativi (dirigenti scolastici, insegnanti, ONG partner) e ruoli di supporto (genitori, partner privati, membri della comunità locale, media). Infine, in ottica più ampia, ci rivolgiamo anche ai policy maker europei, agli stakeholder e alla collettività nel suo complesso.

Dalla ricerca quantitativa

- Le scuole devono dedicare un tempo sufficiente alla mini-impresa e gli studenti devono fare uno sforzo maggiore dopo la scuola.
- Un'immersione profonda è meglio di un contatto superficiale. Una formazione di 100 o più ore nell'EI con le mini-impresе garantisce migliori risultati.

Dalla ricerca qualitativa:

- I ministeri dell'istruzione dovrebbero proseguire la loro opera di riforma educativa adottando un approccio all'apprendimento più orientato alle competenze.
- Devono inoltre continuare a definire strategie nazionali per l'educazione all'imprenditorialità, integrandola nei programmi scolastici.
- Ci si dovrebbe concentrare meglio sull'importanza del ruolo dei presidi come attori in grado di aprire le porte all'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità nelle loro scuole.
- Agli insegnanti deve essere garantita la possibilità di fruire di percorsi di formazione all'imprenditorialità tramite Impresa in azione o altri programmi simili. È inoltre necessario che agli insegnanti sia concesso abbastanza tempo per l'insegnamento e che siano incoraggiati a lavorare in squadra.
- È importante vedere gli studenti come ambasciatori presso il preside, il corpo docenti e i compagni, e concedere loro un tempo sufficiente per lavorare sulle loro imprese, oltre che un sostegno adeguato da parte degli insegnanti, dei mentori o di entrambi.
- Le associazioni aziendali locali, i mentori, le scuole, le organizzazioni JA o altre organizzazioni simili dovrebbero stabilire legami solidi per diffondere l'educazione all'imprenditorialità.
- I genitori dovrebbero essere informati dell'educazione all'imprenditorialità, di Impresa in azione, del processo di apprendimento e dei metodi di valutazione, al fine di garantire il loro coinvolgimento.
- Raccomandiamo inoltre che il progetto dell'ICEE continui ad approfondire gli argomenti summenzionati, attraverso approfondite indagini di tipo quantitativo e qualitativo.

Le raccomandazioni di 55 docenti di 15 Paesi

Nell'incontro finale dell'ICEE tenutosi a Tallin, a novembre 2017, 55 insegnanti e presidi provenienti da 15 paesi si sono riuniti per condividere le loro conoscenze e pratiche, stilando una serie di raccomandazioni su come le scuole possono affacciarsi nel migliore dei modi all'introduzione all'imprenditorialità.

Un insegnante da solo non è efficace. Gli insegnanti che introducono programmi di educazione all'imprenditorialità o utilizzano nella pratica metodi imprenditoriali non devono essere lasciati da soli. Dovrebbero avere sempre qualcuno con cui confrontarsi, scambiare le proprie opinioni e a cui chiedere consiglio. Le scuole dovrebbero creare una rete non solo al loro interno, ma anche all'esterno, coinvolgendo altri insegnanti o istituti, a livello regionale, nazionale o internazionale.

A scuola, ogni docente dovrebbe essere in qualche modo coinvolto o informato sull'educazione all'imprenditorialità. È importante informare dell'iniziativa tutti i docenti. Dovrebbero essere coinvolti insegnanti di varie materie, affinché conoscano le criticità e i vantaggi dell'educazione all'imprenditorialità, e comprendano le opportunità per la loro materia. È inoltre importante individuare gli insegnanti che già lavorano sul tema.

I docenti più esperti possono guidare la formazione dei colleghi. La mancanza di competenze fra gli insegnanti frena ancora la diffusione dell'educazione all'imprenditorialità. La formazione dovrebbe adottare una metodologia basata sul "learning by doing" e, durante il corso, gli insegnanti dovrebbero sperimentare in prima persona il programma o le attività, per comprendere cosa significa per gli studenti e per uscire dalla propria comfort zone. Il focus deve essere sulla metodologia. Un'analisi degli errori effettuati nell'insegnamento dell'educazione all'imprenditorialità è fondamentale per comprendere come migliorarla. In classe come durante la formazione è importante, per la motivazione, lasciare spazio per testare, provare, sbagliare e imparare. Se la scuola si avvale di insegnanti esperti, questi ultimi dovrebbero formare gli ultimi arrivati e colleghi che desiderano dedicarsi a questo tipo di insegnamento.

Coinvolgere la comunità locale, a partire dai genitori. È importante comunicare con i genitori: devono essere informati. Ad esempio possono essere coinvolti come mentori per gli studenti. Lo stesso vale per la comunità locale, sia per far sì che la scuola ne sia partecipe (fiere, eventi, ecc.) sia per sfruttarla come fonte di conoscenza e sostegno.

Migliorare l'ambiente scolastico e creare consapevolezza. Quando ci si dedica all'imprenditorialità, la scuola dovrebbe garantire una certa flessibilità nell'orario e lasciare che gli insegnanti dedichino un paio d'ore al lavoro di gruppo. Con l'intensificarsi dell'attività a scuola, l'imprenditorialità dovrebbe integrarsi meglio, e in quest'ottica l'istituto dovrebbe prevedere un piano di progressione. Talvolta può aiutare semplicemente cambiare la struttura delle aule o prevedere spazi più flessibili (open space) in cui lavorare. Fornire esempi validi, da ricercare anche fra gli ex alunni, può motivare gli studenti oltre che gli insegnanti. È inoltre importante comunicare l'impatto delle attività a tutti i portatori di interesse.

Coinvolgere la dirigenza Il supporto del preside, che rappresenta la dirigenza della scuola, è un fattore critico per il successo dell'iniziativa. Deve essere coinvolto, informato e aggiornato dell'andamento, delle attività e dei risultati.





L'Impatto del percorso di educazione all'imprenditorialità "*Impresa in Azione*"

Studio sul valore sociale del percorso di Alternanza Scuola-Lavoro di Junior Achievement Italia

A cura di Margherita Musella, Elena Pons e Federica Piron



INDICE

1. INTRODUZIONE

1.1 Introduzione.....	4
1.2 La valutazione del percorso <i>Impresa in Azione</i>	4

2. LA DEFINIZIONE DEL CAMPO DI ANALISI

2.1 Il programma di <i>Impresa in Azione</i>	7
2.2 Il contesto del programma	7
2.3 Le attività incluse nel campo di analisi SROI.....	10

3. L'ANALISI DEGLI STAKEHOLDER E LA DEFINIZIONE DEL CAMBIAMENTO

3.1 Gli stakeholder di <i>Impresa in Azione</i> e il loro coinvolgimento.....	12
3.2 Il profilo degli studenti di <i>Impresa in Azione</i> nel 2017/18.....	14
3.3 La Teoria del Cambiamento degli studenti.....	14

4. L'IMPIANTO E GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE

4.1 Modelli utilizzati per la rilevazione	21
4.2 Gli indicatori.....	22
4.3 Gli obiettivi e la struttura del questionario.....	24

5. LA RILEVAZIONE DEL CAMBIAMENTO

5.1 Il campione dell'analisi	25
5.2 I risultati dell'analisi.....	28
5.3. I risultati per tipologia di istituto.....	31

6. LA STIMA DEL VALORE SOCIALE

6.1 Le proxy finanziarie.....	33
6.2 Il Deadweight, l'Attribution e il Displacement.....	35
6.3 Il Drop-off	36

6.4 Il ratio SROI.....	37
6.5 l'Analisi di sensitività.....	38
7. L'ANALISI DELLE REGRESSIONI	
7.1 Introduzione e obiettivi dell'analisi.....	40
7.2 Risultati.....	40
7.3 Conclusioni.....	47
8. CONCLUSIONI.....	48
9. BIBLIOGRAFIA.....	50
10. ALLEGATI	
10.1 ALLEGATO I: Riassunto delle attività di coinvolgimento degli Stakeholder.....	53
10.2 ALLEGATO II: Analisi Controfattuale e Analisi Longitudinale delle Regressioni: Nota metodologica.....	54

1. Introduzione

1.1 Introduzione

La seguente valutazione è nata dalla collaborazione tra Junior Achievement Italia e Human Foundation, al fine di comprendere il valore sociale di *Impresa in Azione*, un programma di educazione imprenditoriale rivolto agli studenti italiani dai 16 ai 19 anni. Nel marzo 2003, il governo introduce il concetto dell'alternanza scuola-lavoro (ASL) nel panorama italiano con l'obiettivo di sviluppare tra i giovani italiani quelle competenze più spendibili nel mercato del lavoro.¹ Dall'anno scolastico 2017/18 l'ASL coinvolge tutti gli studenti dell'ultimo triennio delle superiori e l'alternanza diventa una parte importante della carriera scolastica dello studente, oggetto di verifica da parte del consiglio di classe e, in alcuni casi, andando anche ad incidere sulla valutazione finale dello studente.

Impresa in Azione è tra i programmi di ASL riconosciuti dal MIUR e le attività del progetto rientrano nei percorsi di *impresa formativa simulata* previsti dalla legge, finalizzati all'avvio e alla gestione di una mini-impresa. È uno dei progetti principali di JA Italia e costituisce un modello unico nel suo ambito. Ponendo l'apprendimento attivo, il *learning-by-doing*, al centro del percorso, coinvolge esperti d'azienda volontari/i *dream coach* e docenti scolastici in un programma di educazione all'imprenditorialità.

1.2 La valutazione di *Impresa in Azione*

Questa valutazione utilizza la metodologia SROI per analizzare gli effetti del programma nel 2017/18 sui beneficiari diretti, gli studenti degli istituti superiori sul territorio italiano. Il campo di analisi della valutazione si concentra sul ciclo di intervento del programma nel 2017/18 ed utilizzerà la metodologia del Social Return on Investment (SROI), che si basa su principi di contabilità socialmente accettati (SGAAP - Social Generally Accepted Accounting Principles). Lo SROI permette di analizzare e comprendere l'impatto sociale, economico e ambientale generato dal programma e, quindi, di stabilire quanti "Euro" di valore sociale sono stati creati per ogni "Euro" investito. Inoltre, Human Foundation ha integrato il framework di base con una analisi longitudinale controfattuale First Difference, per ottenere una rappresentazione statisticamente più rigorosa dell'impatto generato e indagare le relazioni esistenti tra gli elementi del programma.

Tabella 1 Impianto metodologico dell'analisi

Metodologia	Metodo/Strumento	Obiettivo
Social Return on Investment (SROI)	Teoria del Cambiamento con attività di ricerca qualitativa (Focus group e interviste)	Esplorazione delle dimensioni di cambiamento/outcome ³ generati dall'intervento. Rappresentazione del percorso di cambiamento che avviene per gli studenti di <i>Impresa in Azione</i> , con fattori abilitanti e disabilitanti

¹ Introdotta con la legge 28/3/2003 n. 53.

	Questionario strutturato Pre-Post	Rilevazione quantitativa degli outcome, calcolo dell'impatto, monetizzazione degli outcome (Deadweight, Attribution, Drop-off and Displacement)
		Misurazione/quantificazione cambiamento vissuto dai beneficiari.
		Quantificazione e calcolo del cambiamento vissuto dai beneficiari
Analisi longitudinale First Difference	Modelli di regressione ordered logit	Individuare le relazioni causali esistenti tra gli elementi del progetto Stimare l'impatto nel tempo del progetto sugli studenti che hanno preso parte al percorso di Impresa in Azione

1.2.1 SROI

L'analisi SROI è la principale metodologia utilizzata per valutare gli effetti del programma di *Impresa in Azione* sugli studenti coinvolti nell'intervento nel 2017/18. Nello specifico, lo SROI è finalizzato a mappare l'impatto sociale prodotto dal programma, valutando in termini monetari i costi, i benefici e le eventuali conseguenze negative di un'attività sul breve, medio e lungo termine. La presente analisi SROI segue le fasi e i principi della metodologia, sviluppandosi secondo la struttura seguente:

- 1. LA DEFINIZIONE DEL CAMPO DI ANALISI.** In questa sezione viene stabilito il campo d'analisi, studiando il contesto e le caratteristiche fondamentali dell'intervento.
- 2. L'ANALISI DEGLI STAKEHOLDER E LA DEFINIZIONE DEL CAMBIAMENTO.** In questa sezione vengono analizzati i beneficiari diretti del progetto, ovvero gli studenti, gli unici stakeholder inclusi nel campo d'analisi. La valutazione, essendo fortemente *guidata dalla teoria*², utilizza il metodo della Teoria del Cambiamento per individuare e rappresentare gli effetti del programma, evidenziando i meccanismi causali alla base di diversi cambiamenti o outcome generati dal progetto sugli stakeholder inclusi nell'analisi.
- 3. L'IMPIANTO E GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE.** In questa sezione vengono presentati i framework teorici utilizzati per la creazione degli strumenti di misurazione. L'analisi è condotta secondo un disegno a Pre-Post di tipo panel, e utilizza un questionario sviluppato per verificare le ipotesi esposte nella Teoria del cambiamento per valutare le conoscenze, capacità e attitudini degli studenti partecipanti al percorso prima e dopo il percorso. Il questionario strutturato viene compilato dallo stesso campione di studenti in due momenti diversi: all'inizio e alla fine del percorso.
- 4. LA RILEVAZIONE DEL CAMBIAMENTO.** In questa sezione vengono presentati i dati, rilevati attraverso le attività di misurazione, per mostrare se i target di outcome sono stati o meno

² Per un approfondimento sulle valutazioni *Theory-Based* si veda Birckmayer, J. D., & Weiss, C. H. (2000). Theory-based evaluation in practice: What do we learn? *Evaluation Review*, 24, 407-431 e Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: SAGE.

raggiunti. Viene descritto il campione dell'analisi e si evidenzia il livello di miglioramento complessivo degli studenti per ogni outcome incluso nell'analisi.

4. STIMA DEL VALORE SOCIALE. In questa sezione si realizza una somma di tutti i benefici, al netto dei valori negativi, e una comparazione tra risultato e investimento, ottenendo la stima della ratio SROI. Si utilizzano le proxy finanziarie per approssimare il valore di un bene al quale solitamente non viene associato un prezzo, e l'impatto generato dal programma viene calcolato al netto di quattro fattori: il deadweight, l'attribution, il displacement e il drop-off. Infine, l'analisi di Sensitività viene realizzata per testare le ipotesi che hanno un effetto importante sul calcolo dello SROI.

1.2.2. Analisi longitudinale First Difference

1. ANALISI DELLE REGRESSIONI

L'analisi longitudinale First Difference indaga i cambiamenti più significativi vissuti dagli studenti tramite un approccio controfattuale, ovvero, confrontando i cambiamenti vissuti dagli studenti coinvolti dal progetto *Impresa in Azione* (gruppo di trattamento) con quelli sperimentati dal gruppo di controllo, controparte statistica esclusa dal programma.

Dopo aver illustrato le principali caratteristiche del campione che, in questa fase dell'analisi, include anche un gruppo di controllo, sono presentati i risultati maggiormente significativi nello spiegare l'impatto del progetto di *Impresa in Azione* sugli studenti che vi hanno preso parte.

2. LA DEFINIZIONE DEL CAMPO DI ANALISI

2.1 Il programma di *Impresa in Azione*

Impresa in Azione è un percorso di formazione imprenditoriale rivolto agli studenti tra i 16 e i 19 anni di tutte le tipologie di Istituti superiori dai Licei ai Tecnici e Professionali. Riconosciuto come forma di ASL dal MIUR, il programma ha una durata di 80-120 ore e prevede la creazione di una mini-impresa, di cui gli studenti cureranno lo sviluppo, dal concept di un'idea al suo lancio sul mercato. Attualmente rappresenta uno dei programmi di educazione imprenditoriale per la scuola superiore più diffusi in Italia e ha coinvolto più di 100,000 studenti negli ultimi 15 anni.

Attraverso un articolato percorso composto di quattro tappe, lo studente costituisce un team imprenditoriale composto dai 7 ai 30 studenti con i quali simula la creazione e la gestione di una vera e propria impresa. Gli studenti ricevono l'assistenza da parte di un docente di classe e di un volontario/*Dream Coach*. Entrambi vengono selezionati e formati per guidare gli studenti nello sviluppo di conoscenze, capacità e attitudini utili per il loro futuro formativo e lavorativo.

2.1.2 Obiettivi del programma

Impresa in Azione ha i seguenti obiettivi formali relativi agli studenti delle scuole superiori italiane:

- **Stimolare l'autoimprenditorialità**, agendo su attitudini positive come l'intraprendenza, lo spirito di innovazione e la creatività.
- **Rendere gli studenti più consapevoli verso l'eventuale scelta imprenditoriale**, illustrando come nasce e si sviluppa una start-up sul mercato reale.
- **Avvicinare al mondo del lavoro, presentando modelli e prassi aziendali**, ruoli professionali e settori che offrono maggiori opportunità occupazionali.

2.2 Il contesto del programma

2.2.1 I driver del programma

Impresa in Azione emerge in un contesto di criticità economiche e sociali nel contesto dell'occupabilità giovanile europea. Un'analisi secondaria condotta su ricerche e policy paper nell'ambito dell'occupazione giovanile, la dispersione scolastica e i percorsi di formazione imprenditoriale ha messo in luce i seguenti fattori di contesto che preparano il terreno per ipotizzare il cambiamento generato dall'intervento di *Impresa in Azione*.

L'occupabilità giovanile

La disoccupazione strutturale giovanile è uno degli elementi più critici della crisi economica e finanziaria globale che ha colpito nel 2008, mettendo a dura prova le politiche del mercato del lavoro a livello nazionale ed europeo. Nonostante il leggero miglioramento del tasso di occupazione dei 14-35enni nel 2015, l'Italia continua a caratterizzarsi in Europa per la forte esclusione dei suoi giovani dal mercato del lavoro e per il divario che permane con altri paesi UE rispetto alla formazione e

l'occupabilità. Per quanto riguarda invece la formazione, la quota di 25-64enni con almeno un diploma continua a essere marcatamente inferiore (60% rispetto alla media UE del 77%) e il livello del tasso di abbandono scolastico è superiore alla media di ben cinque punti percentuali. Emerge inoltre che uno su cinque giovani italiani è NEET, ovvero non studiano e non sono impegnati in un'attività lavorativa. Persiste anche un divario notevole fra i 20-34enni e i 55-74enni nel tasso di occupazione e nel numero di dipendenti con bassa remunerazione, che per i giovani sono quasi il doppio rispetto alle classi di età più adulte.³

In linea con i principali trend europei, si è verificato anche un aumento del tasso di 'skill mismatch', ovvero la mancata corrispondenza tra le abilità di un lavoratore e quelle richieste dal mercato del lavoro. In particolare le soft skill, ovvero le competenze non tecniche come qualità ed atteggiamenti individuali e le abilità sociali, comunicative e gestionali sono state identificate come quelle più carenti tra i giovani Europei. In Italia questo dislivello sembra essere strettamente correlato a quello del 'educational mismatch', ovvero una formazione dei giovani non adeguata alle esigenze del mercato del lavoro. Inoltre, in Italia vi è una carenza di skill legate alle competenze finanziarie di base rispetto ad altri paesi OSCE.⁴

La dispersione scolastica

Gli "Early School Leavers" ovvero i giovani in "dispersione scolastica" sono i 15-24enni che hanno abbandonato gli studi prima del raggiungimento dell'obbligo scolastico (in Italia fissato ai 16 anni) o dopo l'età dell'obbligo, ma senza conseguire un titolo di studio valido (qualifica professionale o persino la licenza media).⁵ In Italia, il tasso di dispersione scolastica è del 13,8% e il paese rimane tra le ultime posizioni rispetto al benchmark 2020 Europeo del 10%.⁶ La riduzione dei dispersi è una priorità di policy per i paesi dell'Unione Europea, i quali hanno sviluppato un framework per le politiche evidence-based" per poter contrastare la pratica.⁷

Politiche nazionali ed europee

A fronte della crisi economica e della disoccupazione giovanile strutturale, i concetti dell'*imprenditorialità* e dell'*educazione all'imprenditorialità* hanno assunto un significato centrale nell'agenda politica europea, in particolare guidata dai seguenti obiettivi:

1. Incrementare e innovare le competenze richieste dal mercato del lavoro. Nel 2006 la Commissione Europea ha delineato otto competenze chiave che dovrebbero essere parte integrante della strategia

³ ISTAT (2016) 'Rapporto BES, 2016: un quadro integrato dei principali fenomeni sociali, economici e ambientali che caratterizzano l'Italia.

⁴ European Central Bank. (2012) 'Euro area labour markets and the crisis. Structural issues report'. ECB (Frankfurt am Main). Per un approfondimento sull'alfabetismo finanziario si veda sebbene il programma si proponga di affrontare le criticità sociali ed economiche legate all'occupabilità dei giovani italiani.

⁵ Definizione concordata dal Consiglio dell'Unione Europea nel 2003 (Council conclusions on "Reference levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks)", May 2003.

⁶ Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)

⁷ "Framework for coherent, comprehensive, and evidence-based policies" (2011) COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving 2011/C 191/01.

di apprendimento permanente di ogni Stato UE. Fra queste c'è il "Senso di iniziativa e di imprenditorialità" definito come la:

"capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi".⁸

Entro il 2020, si prevede che un ulteriore 20% dei posti di lavoro richiederà delle abilità di livello superiore e delle maggiori capacità *trasversali* come il lavoro di squadra, la comunicazione e la capacità di negoziazione, insieme ad altre competenze più funzionali all'occupabilità in un mercato del lavoro sempre più dinamico. A fine 2016 la Commissione Europea ha adottato la *New Skills Agenda for Europe* nella quale rilancia le otto competenze chiave e segnala un drammatico numero di "analfabeti digitali" sul territorio comunitario, mettendo in luce il fatto che il 40% delle aziende europee riscontra difficoltà a trovare lavoratori in possesso delle competenze appropriate per l'innovazione e lo sviluppo del business.¹¹

2. Migliorare la collaborazione fra sistemi di istruzione europei e mondo del lavoro. Nella strategia dell'OCSE, lo sviluppo delle competenze è più efficiente quando il mondo dell'apprendimento e del lavoro sono collegati. Rispetto ai programmi di studio definiti a livello governativo e insegnati esclusivamente nelle istituzioni scolastiche, l'apprendimento sul posto di lavoro permette ai giovani di sviluppare sia competenze tecniche e produttive con attrezzature moderne ("hard skills") sia competenze trasversali. Inoltre, i tirocini e i periodi di apprendistato e/o modelli di apprendimento *duale* possono agevolare la transizione dalla scuola al lavoro.⁹

In Italia, la riforma del sistema scolastico con il disegno di legge "La Buona Scuola" è diventata legge nel luglio 2015 e rispecchia l'agenda europea sopra descritta, tesa a rafforzare l'autonomia scolastica nella gestione della didattica, dei progetti formativi e dei fondi a disposizione di ogni scuola. In particolare, afferma l'esigenza di un apprendimento basato su esperienze concrete di lavoro, mettendo in evidenza il fatto che solo il 9% degli studenti italiani partecipa a percorsi di alternanza scuola-lavoro, a dispetto del numero rilevante di istituti superiori che organizzano questo tipo di percorso. In linea con l'agenda europea, la riforma pone particolare enfasi sul ruolo della conoscenza come motore di crescita e sviluppo per le economie avanzate e sottolinea l'importanza dello sviluppo delle competenze digitali e della didattica laboratoriale.¹⁰

2.2.2 L'imprenditorialità

Negli ultimi 10 anni, al livello globale, vi è stata un aumento significativo nell'offerta di percorsi formativi di questo tipo sia nelle scuole secondarie che nelle università¹¹. In questo contesto, il concetto dell'*imprenditorialità* alla base dell'intervento di Junior Achievement rientra pienamente nella *multidimensionalità*, che fa riferimento alle principali componenti della definizione OCSE:

⁸ Commissione Europea. (2006) 'Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente' (2006/962/CE).

⁹ OECD (2012) 'Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic approach to Skills Policies'.

¹⁰ MIUR (2014) 'La Buona Scuola: Facciamo crescere il paese'.

¹¹ Sugli istituti di scuola superiore si veda: Junior Achievement USA (2015) The States of Entrepreneurship Education in the USA; sulle università si veda: Liv Anne Støren, L. A. Entrepreneurship in higher education: Impacts on graduates' entrepreneurial intentions, activity and learning outcome Education + Training, 56(8/9) 795-813.

1. **Entrepreneurs** — gli imprenditori che, attraverso la creazione o lo sviluppo di un'area di business, generano valore.
2. **Entrepreneurial activity** — l'azione imprenditoriale che ha lo scopo di creare valore attraverso l'espansione di un'attività economica.
3. **Entrepreneurship** — il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

Quest'ultima componente riguarda la *mentalità imprenditoriale*, che non concerne solo i contesti professionali e produttivi specifici e imprenditoriali, ma anche le competenze e attitudini trasversali legate all'occupabilità. In questo contesto, l'imprenditorialità giovanile va oltre la creazione di nuove imprese future e include le capacità della persona di tramutare in azione le proprie idee. Questo avviene tramite l'assunzione di rischi, la creatività, l'innovazione e il saper pianificare e organizzare i progetti per raggiungere degli obiettivi. Queste sono le principali competenze che serviranno per raggiungere:

1. La capacità di lavorare in gruppo
2. La capacità di identificare punti di forza e punti di debolezza
3. Capacità di previsione degli eventi
4. Motivazione e determinazione nell'ottenere gli obiettivi prefissati.

Infatti, *l'educazione all'imprenditorialità* nasce dai principi dell'Agenda di Oslo nella quale si parla di un *mindset*, ovvero uno spirito proattivo, che deve cominciare fin dalla scuola come condizione indispensabile per l'adattabilità dei giovani a un mercato del lavoro globalizzato. Tale educazione promuove l'acquisizione di una competenza trasversale e necessaria per tutti:

“L'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti: aiuta i giovani ad essere più creativi e ad acquisire una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incitandoli ad agire in modo socialmente responsabile.”¹²

2.3 Le attività incluse nel campo di analisi SROI

L'analisi SROI è incentrata su tutti gli output del programma indicati nella figura sottostante in quanto attività che mirano a rafforzare le competenze imprenditoriali degli studenti. Il modello di apprendimento alla base del programma si fonda sull'esperienza e sulle competenze 'imprenditoriali' che vengono acquisite dall'esperienza diretta dello studente. Le attività incluse nell'analisi sono quindi quelle che, nell'insieme, servono a rafforzare l'approccio *learning-by-doing*, ovvero l'apprendimento attivo attuato dal percorso.¹³

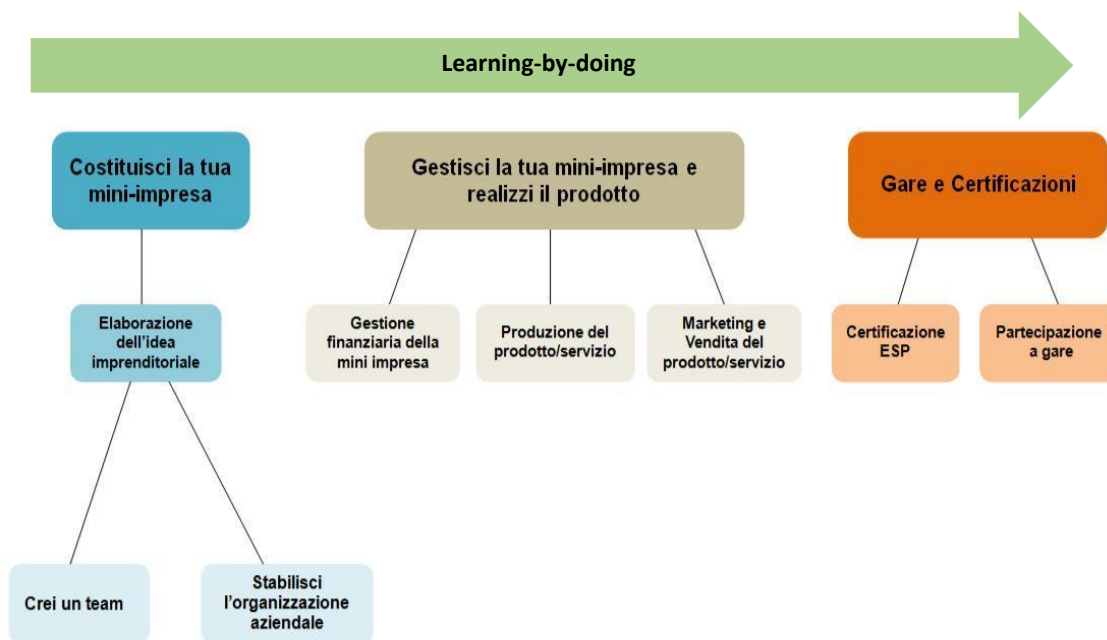
La *Figura 1* sottostante presenta le principali tappe del percorso incluse nel campo di analisi. Il formato didattico della mini-impresa proposto da JA Italia prevede che ogni team imprenditoriale di studenti si organizzi come una vera realtà aziendale, dotandosi di una struttura manageriale e di ruoli operativi, documenti, prassi e regole, con il fine di sviluppare concretamente un'idea imprenditoriale (un prodotto, un servizio, un'applicazione digitale) e di lanciarla sul mercato, abilitando una micro-

¹² Commissione Europea (2006). 'Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Attuazione del programma comunitario di Lisbona: stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento.

¹³ Per un approfondimento si veda O'Connor, A. (2013). 'A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes'. *Journal of Business Venturing*, 28(4), 546-563.

attività commerciale. Gli studenti che partecipano al percorso dovranno raccogliere il capitale per avviare la loro mini-impresa, affrontare le fasi di prototipazione, produzione e vendita. Infine, parteciperanno a gare regionali, nazionali ed internazionali durante le quali presenteranno il loro prodotto o servizio attraverso la stesura di un rapporto annuale e uno stand espositivo. Verso la fine del percorso ci sarà la partecipazione all'esame ESP il quale attesterà il possesso di conoscenze teoriche e pratiche in ambito economico, finanziario e imprenditoriale.

Figura 1 Attività di Impresa in Azione incluse nel campo di analisi SROI



1. Costituzione della mini-impresa

- Definizione dell'idea e analisi del contesto esterno.
- Attività di orientamento e team building.

2. La gestione della mini-impresa e la realizzazione del prodotto:

- Organizzare l'azienda attraverso la suddivisione di ruoli e mansioni.
- Contabilità e budgeting,
- Prototipazione e produzione,
- Marketing e vendite.

3. Gare e Certificazioni

- Partecipazione alle competizioni territoriali.
- Candidatura per i premi speciali online (solo per i vincitori territoriali).
- Partecipazione alla competizione internazionale (solo per il vincitore nazionale)
- Partecipazione alla competizione europea
- Esame finale per l'ottenimento della certificazione European Skills Pass (ESP).

3. GLI STAKEHOLDER E LA DEFINIZIONE DEL CAMBIAMENTO

3.1 Gli stakeholder di *Impresa in Azione* e il loro coinvolgimento

L'analisi SROI prevede l'identificazione di tutti gli stakeholder coinvolti nell'intervento, ossia delle persone o delle organizzazioni che influiscono sulle attività oggetto di analisi e che sono da queste influenzate. Secondo la metodologia SROI, per ciascuno stakeholder viene analizzato il grado di materialità del cambiamento vissuto.¹⁴ In corrispondenza con la definizione del concetto nell'ambito del *social accounting*, la materialità fa riferimento alla rilevanza (l'importanza che lo stakeholder attribuisce al cambiamento vissuto) e alla significatività (il grado del cambiamento capace di influenzare azioni, decisioni e stili di vita) di un cambiamento per un'organizzazione e/o per i suoi stakeholder.

Abbiamo consultato, attraverso un fitto programma di attività di rilevamento qualitativo, gli stakeholder di progetto secondari, ovvero i docenti, le famiglie degli studenti, i volontari e le aziende dalle quali questi provengono, per approfondire la nostra comprensione del cambiamento generato dall'intervento.¹⁵ Poiché questa valutazione fa parte di uno studio modulare dell'impatto sociale del percorso, i volontari, pur vivendo un cambiamento materiale, verranno inclusi nell'analisi a partire dal 2018/19. La tabella di seguito riporta i principali stakeholder di progetto con le ipotesi del cambiamento che vivono grazie al percorso:

Tabella 2 Descrizione degli Stakeholder principali di *Impresa in Azione*

Stakeholder	Numero di individui coinvolti- (2017/18)	Ruolo nel percorso	Cambiamento positivo ipotizzato grazie al percorso	Inclusi nell'analisi?
Gli studenti del III, IV e V superiore che partecipano al percorso di <i>Impresa in Azione</i> su tutto il territorio italiano.	15,683	Partecipano ad un percorso di educazione all'imprenditorialità 80 – 120 ore in media curricolari e/o extracurricolari, programmabili all'interno del percorso di Alternanza Scuola-Lavoro	Cambiamento Materiale. Descritto nella Teoria Del Cambiamento (Sezione 3.3)	Inclusi. Sono beneficiari diretti.
Volontari " <i>Dream Coach</i> " provenienti da diverse aziende	903	Investono dalle 6 alle 40 ore del proprio tempo per affiancare	Cambiamento Materiale. Nel medio-lungo termine:	Inclusi a partire dalla seconda fase dell'analisi nel 2018/19.

¹⁴ Il concetto della *materialità* è mutuato dal mondo della contabilità e stabilisce che l'informazione è materiale se ha la "capacità, in potenza, di influenzare le decisioni dei lettori o degli stakeholder". Di conseguenza, un'informazione è materiale se la sua mancanza nell'analisi SROI "compromette la corretta rappresentazione delle attività dell'organizzazione". Il cambiamento materiale è uno che soddisfa i criteri di rilevanza e significatività degli outcome per un'organizzazione e i suoi stakeholder Nicholls J. et al, (2009) trad. italiana a cura di Human Foundation (2014)

¹⁵ Si veda l'ALLEGATO 1 per una lista delle attività di coinvolgimento degli stakeholder svolte.

o liberi professionisti.		una classe all'interno del percorso. In media, svolgono 26 ore di affiancamento che comprendono 11 ore in aula e 15 ore di attività di back office.	1. Migliorate capacità di comunicazione. 2. Migliorate capacità di leadership. 3. Aumentate capacità di adattamento sul lavoro. 3. Maggiore soddisfazione personale dopo aver svolto attività di volontariato.	
Docenti scolastici provenienti da differenti aree educative: economico-sociale, tecnico-scientifica o umanistica, con una maggiore concentrazione negli istituti tecnici e professionali.	530	Investono dalle 80 alle 100 ore per sostenere gli studenti durante tutte le fasi del progetto. Assicurano il collegamento con il Consiglio di classe e concordano le modalità di coinvolgimento del volontario in aula. Sostiene gli studenti durante tutte le fasi del progetto. Partecipano ad una formazione obbligatoria.	Cambiamento immateriale. Outcome ipotizzati: Breve-medio termine: Acquisiscono delle conoscenze e competenze didattiche nuove. Medio-lungo termine: Aumenta la motivazione professionale	Esclusi. Cambiamenti immateriali. I cambiamenti che vivono grazie al programma non sono rilevanti (non rientrano negli obiettivi specifici del progetto) e non sono significativi (i docenti attribuiscono un valore minore ai cambiamenti da loro vissuti rispetto a quelli che osservano negli studenti).
Aziende che forniscono i volontari	13	Forniscono i volontari per affiancare i Dream Coach.	Cambiamento immateriale: Nel medio-breve termine: L'azienda trae benefici da una forza lavoro più flessibile nello svolgimento dei propri ruoli, con aumentate capacità trasversali. Ha un ritorno in termini di produttività quando il volontario torna a lavoro maggiormente soddisfatto grazie alla sua attività di volontariato.	Esclusi. Cambiamenti immateriali. I cambiamenti che vivono grazie al programma non sono rilevanti (non rientrano negli obiettivi specifici del progetto) e non sono significativi (si prospetta un livello di cambiamento basso).

3.2 Il profilo degli studenti di *Impresa in Azione* nel 2017/18

Nell'anno scolastico 2017/2018, circa 725 classi hanno aderito al percorso di *Impresa in Azione*, che ha coinvolto circa 15,683 studenti.¹⁶ I grafici sottostanti descrivono la composizione anagrafica e il profilo scolastico dei partecipanti al percorso nel 2017/18. La distribuzione di genere è di 61% e 39% per i maschi e le femmine, registrando un'aumentata partecipazione delle femmine rispetto al 2016/17 del 3%. Per quel che riguarda la distribuzione per età, quasi la metà dei registrati hanno tra i 17-18 anni (48%), mentre gli studenti tra i 15-16 anni sono il 47%.

Per quanto riguarda la provenienza geografica, gli iscritti provengono da 19 regioni italiane, e con una prevalenza delle regioni del sud. Le regioni più rappresentate sono la Lombardia (14% del totale), il Lazio (14%), e la Puglia (15%). La relazione tra licei e istituti tecnici/professionali invece è del 38% e 62% rispettivamente, con una leggera variazione rispetto al profilo del 2016/17 (40%/60%).

3.3 La Teoria del Cambiamento (TdC) per gli studenti del programma

La metodologia SROI prevede l'analisi e la mappatura dei principali cambiamenti vissuti dagli stakeholder inclusi nell'analisi. Per rappresentare gli input, gli output e gli outcome ipotizzati per gli studenti di *Impresa in Azione*, abbiamo scelto lo strumento della Teoria del Cambiamento (TdC). Rispetto a una semplice mappa di outcome, la TdC ci permette di rappresentare il percorso ideale dello studente che partecipa al progetto "*Impresa in Azione*", descrivendo i nessi causali che portano al cambiamento positivo vissuto nel breve, medio e lungo termine. Inoltre, lascia spazio all'analisi dei fattori che facilitano e/o inibiscono il "progresso" degli studenti verso l'obiettivo finale del progetto: l'aumentata occupabilità. Nonostante la TdC tenga conto dei differenti profili demografici, delle diverse conoscenze tecniche e dei differenti livelli di competenze attitudinali fra gli studenti, presenta una catena di eventi nella quale gli outcome intermedi portano ad outcome finali, in un processo di cambiamento che idealmente si attiva per tutti i partecipanti.

Gli outcome generati per gli studenti del percorso sono stati ipotizzati utilizzando dati raccolti dalle attività di rilevazione qualitativa nel 2016/17 (si veda l'*ALLEGATO I*) svoltesi con quattro tipologie di stakeholder, in particolare i focus group e le interviste semi-strutturate con gli studenti. Inoltre, la ricerca secondaria sugli outcome di altri interventi nell'ambito della formazione imprenditoriale ci ha permesso di contestualizzare e approfondire alcuni dei cambiamenti identificati.

Durante il percorso *Impresa in Azione* gli studenti investono il loro tempo (input), percorrendo quattro fasi che risultano in prodotti tangibili (output), che includono le principali tappe della costituzione e della gestione della mini-azienda, la partecipazione a gare e competizioni nazionali ed europee, fino ad arrivare all'esame European Skills Pass (ESP), che certifica le conoscenze finanziarie di base. I benefici del programma (outcome) si concretizzano entro la fine del percorso e continuano fino a un anno dopo la fine del percorso. Gli outcome di breve, medio e lungo termine vengono classificati nel seguente modo:

¹⁶ Dati ottenuti da Junior Achievement Italia.

1. CONOSCENZE

Le “hard skill” che rappresentano le conoscenze solitamente legate ad una tipologia di lavoro o settore. Esse sono spesso certificabili, come le conoscenze finanziarie di base nel percorso di *Impresa in Azione*.

2. SOFT SKILL

Sono un insieme di abilità e capacità legate alle qualità personali e alle abilità sociali e gestionali. Per lo scopo di questa valutazione si dividono in due gruppi:

2.1 CAPACITÀ TRASVERSALI

Queste riguardano le capacità creative, sociali (comunicazione e lavoro di gruppo) e gestionali (problem-solving).

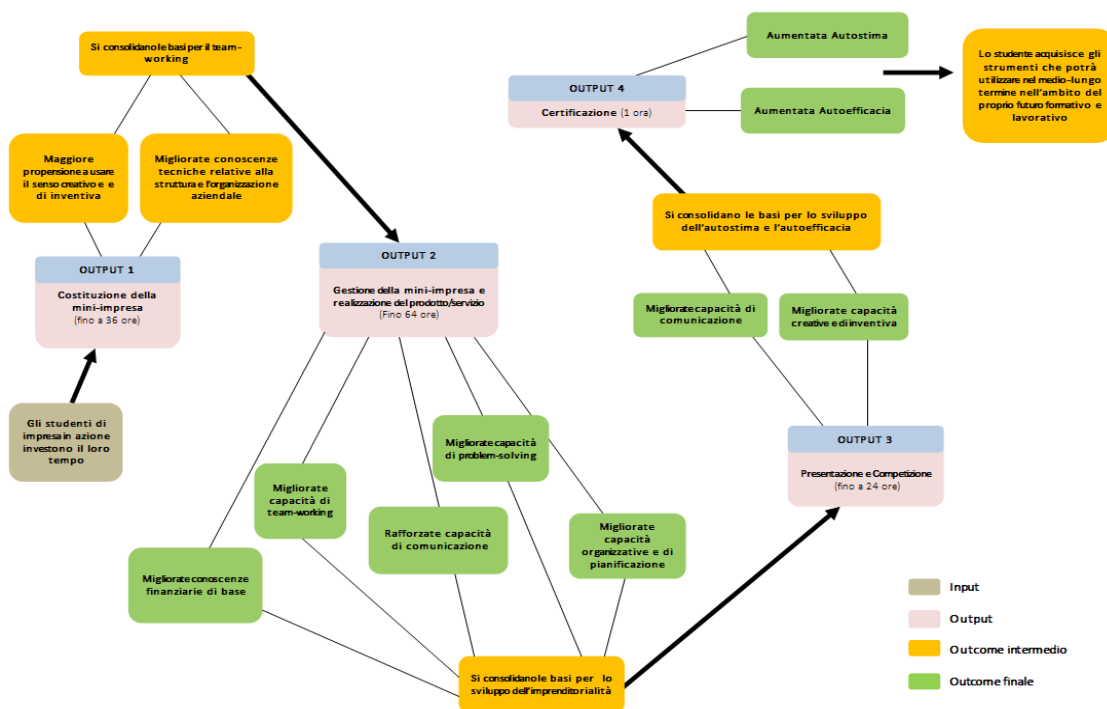
2.2 ATTITUDINI

Riguardano la predisposizione a un certo comportamento; in questo caso, le attitudini socio-emotive (autostima e autoefficacia) acquisite dallo studente sono la base imprescindibile del cambiamento vissuto nel medio-lungo termine riguardo il proprio futuro post-diploma. Esse comprendono anche l’imprenditorialità che è composta dall’insieme di conoscenze e soft skill di breve-medio periodo.

Nel medio-lungo termine, il cambiamento rimane nell’ambito attitudinale. La determinazione e la motivazione allo studio e al futuro lavoro sono le ultime tappe che daranno allo studente le potenzialità per raggiungere una maggiore occupabilità.

La figura sotto presenta la Teoria del Cambiamento (TdC) nel breve-medio termine, ovvero, la catena di eventi che riguarda i partecipanti di *Impresa in Azione* e ricopre un arco temporale di circa sei mesi dall’inizio del percorso alla sua conclusione. Gli outcome rappresentati sono quelli che verranno inclusi nell’analisi SROI e monetizzati per calcolare il valore sociale generato dal programma erogato da novembre 2017 a giugno 2018.

Figura 2 Teoria del Cambiamento (TdC) per gli studenti di *Impresa in Azione* - Breve-Medio Termine



Il Breve-medio termine

OUTPUT 1: Costituzione della mini-impresa (Massimo 36 ore). Questo primo output comprende la validazione dell'idea, la definizione del contesto esterno, la costituzione del team e la stesura dell'organizzazione aziendale. Nelle prime 16-20 ore di percorso lo studente è spinto a fare delle proposte innovative, guidato da metodi e da esercizi chiave per identificare la propria idea imprenditoriale come il brainstorming e i «Sei Cappelli per Pensare» che stimolano la sua creatività. Questa fase sembra dare allo studente l'opportunità di svolgere delle attività mai sperimentate all'interno del programma scolastico, portando a un nuovo e stimolante confronto creativo. Da subito lo studente sperimenta un contesto di apprendimento più riflessivo rispetto a quello della scuola tradizionale ed è incoraggiato a essere più propositivo quando affronta le seguenti fasi per arrivare a una decisione maggiormente definita sull'idea imprenditoriale:

1. analisi dei trend socio-economici in atto;
2. valutazione della fattibilità delle idee più interessanti;
3. disegno della soluzione;
4. raccolta di opinioni esterne e scelta definitiva

OUTPUT 2: Gestione della mini-impresa e realizzazione del prodotto/servizio (Massimo 64 ore). È durante questa fase critica che lo studente sviluppa le principali soft skill trasversali. Contemporaneamente, migliorano le conoscenze finanziarie di base, potenziate dai prodotti che lo studente dovrà elaborare per la propria mini-azienda negli ambiti della gestione finanziaria, la produzione, il marketing e la vendita.

1. Conoscenze Finanziarie di Base. Lo studente sviluppa nuove conoscenze tecniche relative alla gestione finanziaria dell'azienda attraverso la raccolta del capitale sociale e la gestione finanziaria della mini-impresa, la realizzazione del business plan e il bilancio della propria impresa. Successivamente apprende anche le tecniche di prototipazione e marketing durante la produzione, il marketing e la vendita del proprio prodotto/servizio. La gestione finanziaria della mini-azienda emerge come area di particolare interesse per gli studenti perché fornisce loro l'opportunità di conoscere la "realtà concreta delle cose".

2. Capacità sociali: team-working e comunicazione. Durante la seconda fase di output, il metodo di lavoro di gruppo si intensifica quando lo studente impara a costruire dei rapporti funzionali con gli altri membri, ad ascoltare e a trovare compromessi fra opinioni diverse e a coltivare il senso di motivazione all'interno del proprio team per raggiungere gli obiettivi di lavoro. Le capacità di comunicazione si sviluppano all'interno dell'esperienza "collettiva" del team quando lo studente sperimenta il lavoro di squadra e occupa un ruolo chiaro all'interno di un contesto nuovo nell'ambito scolastico. Quando svolge il proprio ruolo all'interno della mini-azienda, si assume delle responsabilità nei confronti del team ed è tenuto a dar conto agli altri membri sia del corretto utilizzo delle risorse

“...Attraverso questa esperienza ho capito che il lavoro di team è quando ognuno svolge il proprio ruolo ma con il supporto degli altri. Ci siamo resi conto che ognuno dipendeva dall'altro e che il lavoro di squadra era l'unica soluzione per poter completare il percorso...”

pratiche, come soldi e tempo, sia dello svolgimento dei propri compiti.¹⁷ Nonostante le capacità di comunicazione vengano coltivate all'interno del team spesso attraverso gli sforzi di negoziazione, rimangono subordinate alle capacità del team-working. Per la maggioranza degli studenti che intraprenderà il percorso, il lavoro di squadra sarà l'ambito che genera il cambiamento più trasversale perché emerge sia come capacità in sé, sia come *strumento* che il team imprenditoriale utilizza per affrontare tutte le fasi del progetto dall'avvio del percorso, alla competizione finale.

3. Capacità gestionali: organizzazione e pianificazione. Lo studente deve valutare e organizzare le risorse umane e finanziarie per portare a termine la fase della gestione finanziaria, la produzione, il marketing e la vendita del proprio prodotto o servizio. In questa fase di output lo studente, avendo già valutato la fattibilità della propria idea, sviluppa le capacità di pianificazione quando elabora un piano di attività che porterà al raggiungimento dei propri obiettivi. A tale riguardo, la stesura del business plan è un'attività chiave perché costituisce lo strumento per elaborare la pianificazione strategica aziendale, aiutando lo studente a formalizzare le scelte e organizzandole in una prospettiva di medio-lungo termine. Per la durata di questa fase di output, il team imprenditoriale deve regolarmente confrontare i risultati effettivi con quelli ipotizzati per la propria mini-azienda, assicurandosi che il lavoro svolto sia allineato con gli obiettivi fissati insieme al team.

4. Capacità gestionali: gestione delle complessità e delle incertezze. La necessità di dover gestire situazioni complesse e incerte in particolare durante la fase gestionale della mini-azienda, porta lo studente a sviluppare le capacità gestionali del problem-solving. Attraverso il lavoro di squadra e il raggiungimento degli obiettivi fissati di fronte a problemi "reali" incontrati nelle fasi di prototipazione, produzione e vendita, lo studente viene coinvolto in un processo di problem-based learning che lo spinge a scoprire delle soluzioni concrete alle difficoltà che incontra.

La competenza del problem-solving è intesa dai partecipanti come la capacità di affrontare e risolvere le situazioni problematiche che sorgono durante le attività pratiche del percorso. Per molti se un team non riesce a risolvere i problemi non può arrivare a completare le ultime fasi del progetto, come la produzione del prototipo e la gara regionale. Il problem-solving, come il lavoro di gruppo, emerge come area che genera un forte cambiamento perché comporta delle dinamiche diverse da quella della scuola.

OUPUT 3: Presentazione e Competizione (Massimo 24 ore) Alla fine del percorso, il team deve descrivere e presentare la propria impresa durante la fiera regionale, nazionale (per i vincitori regionali) ed Europea (per i vincitori nazionali). In questa fase, attraverso la stesura del rapporto annuale, la presentazione multimediale e l'allestimento dello stand, lo studente consolida le sue accresciute capacità comunicative, quando presenta il

“...se non riesci ad affrontare tutta una serie di sfide pratiche, **non completi il progetto in tempo...**”

“..fronteggiare i problemi significa lavorare con gli altri per capire come risolvere tutta una serie di cose che ti permettono di andare avanti con il progetto. **Se non sviluppi questa capacità non andrai mai davanti alla giuria [della gara regionale]...**”

¹⁷ Le citazioni sono estratte dalle interviste condotte con gli studenti che hanno partecipato al percorso nel 2017/18.

proprio lavoro a un pubblico esterno. Inoltre, acquisisce le capacità di impresa e di creatività che si saranno sviluppate trasversalmente durante le fasi della gestione aziendale.

La gara finale in particolare fa sentire gli studenti continuamente messi alla prova nell'esercizio delle proprie capacità comunicative, ed è il culmine della presa di coscienza delle proprie capacità, costituendo un momento nel quale diventa necessario per lo studente formarsi un'"idea di sé" per poter presentare il proprio lavoro ad un pubblico esterno.

OUTPUT 4: ESAME ESP (1 ora). Entro la fine del percorso, dopo aver sviluppato le conoscenze e le soft skill trasversali alla base dell'imprenditorialità, lo studente vive un cambiamento di natura socio-emotiva con l'aumento della propria autostima e di seguito dell'autoefficacia. Per gran parte degli studenti che partecipano al percorso, si ipotizza un cambiamento nell'autostima individuale concepita come "valutazione globale di sé", composta da due componenti: il *self-liking* ("mi piaccio) e il *self-competence* ("so di avere determinate capacità"). L'autostima per gli studenti del percorso è dunque "l'orientamento positivo o negativo verso sé stessi".¹⁸ Entro la fine del percorso i partecipanti di *Impresa in Azione* sono più consapevoli del proprio *valore* in particolare per quel che riguarda la dimensione della *self-competence*, ovvero, la convinzione di avere delle potenzialità da dispiegare dopo il diploma.

“..con questo progetto **non ti puoi fermare se lo vuoi completare.** Ti devi continuamente chiedere, **sto andando bene, cosa possiamo cambiare...dove sto sbagliando...**perché

Per molti studenti di *Impresa in Azione* l'aumentata percezione dei propri punti di forza e debolezza influisce anche su alcune aree chiave dell'autoefficacia in corrispondenza al modello di Bandura. Il partecipante viene messo alla prova quando affronta le varie fasi del progetto e trasforma le proprie capacità in azioni oppure quando vede che non raggiunge i risultati programmati a causa di determinate "mancanze" o "debolezze" sia personali che collettive. Per la prima volta nel contesto scolastico ha un indicatore nuovo per valutare le proprie competenze e conoscenze. Questo altera la sua "credenza circa le proprie capacità...di adottare con successo un determinato comportamento"¹⁹. Il potenziamento dell'autoefficacia e dell'autostima influisce in modo positivo sul passaggio dal breve-medio al medio-lungo termine, aumentando la sua imprenditorialità. Questa lo aiuterà a compiere la transizione dalla scuola al mondo formativo e/o del lavoro rendendolo più occupabile.

“...io sapevo già quello che volevo fare [all'università] ma **mi sento più motivata adesso** che siamo usciti fuori nel mondo a presentare la nostra impresa...”

Il Medio-Lungo Termine

Per gli studenti del percorso *Impresa in Azione*, il medio lungo termine viene definito come il periodo di transizione dalla scuola al mondo della formazione post-diploma (universitaria o terziaria) o al

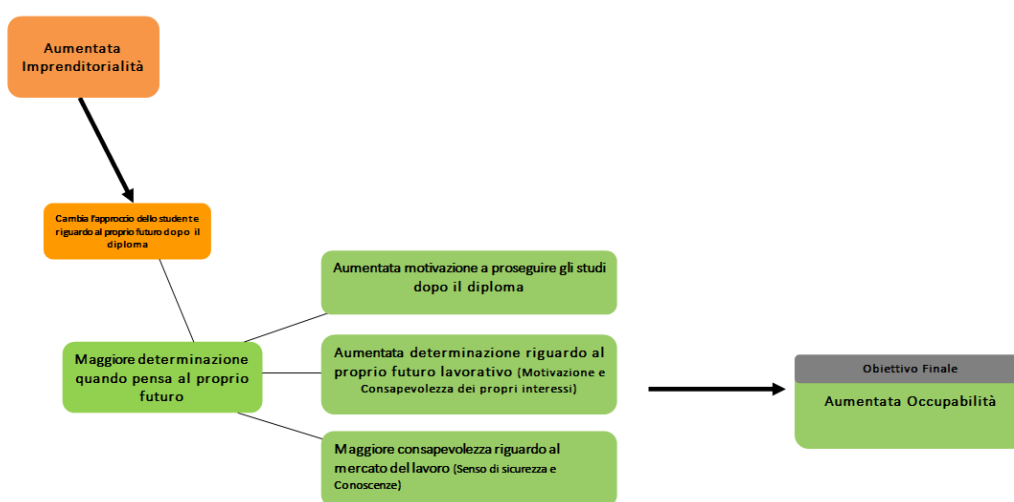
¹⁸ Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹⁹ Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Tr. it. Erikson, Trento, 2000.

mondo del lavoro. Lo schema seguente riflette il cambiamento che si ipotizza avvenga per gli studenti entro 12 mesi dal conseguimento del diploma.

Nonostante gli studenti del terzo e quarto superiore siano relativamente lontani dal conseguimento del diploma, il percorso li aiuta a sviluppare le attitudini che li *proiettano* verso la formazione post-diploma e il mondo del lavoro. Alla fine del percorso sono più aperti a esperienze nuove e più determinati quando pensano a un futuro post-diploma. Il loro nuovo bagaglio di “hard” e “soft skill” li porta a maturare una maggiore autonomia di pensiero e di azione quando pianificano il loro futuro e, di conseguenza, una maggiore determinazione ad intraprendere lo studio e il lavoro futuro.

Figura 3 Teoria del Cambiamento (TdC) per gli studenti di *Impresa in Azione* – Medio-Lungo termine



La determinazione è uno strumento strategico nel conseguimento degli outcome di successo nel futuro formativo e lavorativo dello studente, in quanto lo porta all’università ed a un rapido inserimento nel mercato del lavoro.²⁰ Si ipotizza che molti partecipanti saranno maggiormente motivati ad intraprendere un corso di studi universitario, sentendosi più positivi e proattivi quando pensano alla formazione post-scolastica

Per quel che riguarda il futuro lavorativo, nonostante il mercato del lavoro rimanga un concetto “lontano” dal vissuto di molti partecipanti, il percorso fornisce loro gli strumenti per avvicinarsi al lavoro attraverso l’approccio *esperienziale* dell’impresa simulata e lo sviluppo di conoscenze e competenze richiesta dai datori di lavoro. L’atteggiamento riguardo il lavoro futuro migliora quando lo studente dichiara di sentirsi contemporaneamente più ottimista quando pensa al lavoro e maggiormente consapevole dei propri interessi lavorativi. Nel lungo termine, questi cambiamenti rendono i partecipanti di *Impresa in Azione* più occupabili, facilitando la loro transizione dal mondo della formazione a quella del lavoro.

²⁰ Pritchard, D. et al. ‘Measuring Success: Impact measurement in the NEETs sector’. Man Charitable Trust. New Philanthropy Capital (NPC). London. 2012.

I fattori abilitanti esterni

La TdC pone l'attenzione sui fattori abilitanti e disabilitanti del percorso, consentendo una comprensione di alcune variabili sia di contesto sia individuali che potrebbero avere degli effetti differenziati sui diversi sottogruppi di beneficiari. Dalle attività di rilevazione qualitativa svolte nel 2016/17, sono emersi fattori esterni all'intervento che possono influire sul raggiungimento degli obiettivi del percorso. Il più importante riguarda la tipologia di istituto frequentato dal partecipante, il quale risulta fondamentale nel facilitare ed inibire il raggiungimento di alcuni outcome chiave del percorso. Di seguito, i tre fattori abilitanti esterni all'intervento.

1. La tipologia di Istituto. La tipologia di Istituto sembra influire sulla struttura del percorso didattico, sul numero di ore di attività pratiche svolte e sull'efficienza con la quale il percorso viene integrato all'interno del programma di studio superiore più generale. Gli Istituti tecnici e professionali offrono più opportunità per lo sviluppo di abilità tecnico-pratiche grazie al curriculum scolastico specifico e all'accesso agli spazi laboratoriali per realizzare i prototipi di prodotto. Per contro, i licei si concentrano maggiormente sull'obiettivo di acquisire competenze trasversali e sembrano fare maggiore affidamento sulla figura del volontario per l'apprendimento di conoscenze tecniche richieste per la gestione della mini-azienda. Nel caso di questa valutazione, il ruolo dell'istituto nel condizionare il successo del percorso verrà riconosciuto nell'applicazione differenziale dei fattori di sconto, presentata nella Sezione 6.2.

2. La realtà aziendale locale. La realtà aziendale locale sembra influire sul successo dell'intervento, in quanto fattore determinante nella selezione e nella disponibilità del volontario che affianca gli studenti durante il percorso. Si ipotizza che, nelle regioni dove la rete di partenariato di JA e delle aziende partecipanti è più grande e consolidata, il coinvolgimento dell'azienda e del volontario avvenga in modo più efficace, con migliori procedure di *matching* tra volontario e istituto e con un sostegno maggiore e più continuativo di JA attraverso i suoi rappresentanti territoriali.

3. Il background professionale e culturale della famiglia. Dai focus group svolti con gli studenti emerge che il sostegno allo studente da parte della famiglia, insieme al background professionale dei genitori, possono influire sull'esperienza del percorso per il singolo studente. Gli intervistati hanno sottolineato i vantaggi di avere imprenditori o manager in famiglia che possano accelerare l'apprendimento e fare da modelli per i rispettivi ruoli che gli studenti andranno a occupare all'interno della mini-impresa.

4. L'IMPIANTO E GLI STRUMENTI DI MISURAZIONE

4.1 Modelli utilizzati per le rilevazioni

Nell'analisi SROI la fase della misurazione dell'impatto risulta tra le più complesse, perché riguarda la scelta di indicatori SMART²¹ e l'identificazione di metodi di misurazione che possano rendere conto della complessità del cambiamento generato dal progetto preso in esame. Per poter sviluppare degli indicatori adeguati ai bisogni informativi della valutazione, abbiamo utilizzato diversi modelli di misurazione adatti all'ambito della formazione imprenditoriale e alla popolazione target dell'intervento:

La formazione imprenditoriale e l'occupabilità

In generale, i principali modelli di misurazione nel campo della formazione imprenditoriale hanno l'obiettivo di condividere un *framework* comune Europeo in relazione alla definizione di "imprenditorialità" e alle competenze cognitive e socio-emotive correlate. Nel complesso offrono un'ampia descrizione di outcome, indicatori e scale di misurazione adatte all'ambito della formazione imprenditoriale, nel quale l'utilizzo del questionario autovalutativo è diffuso. Di seguito i modelli principali adottati nella nostra analisi SROI:

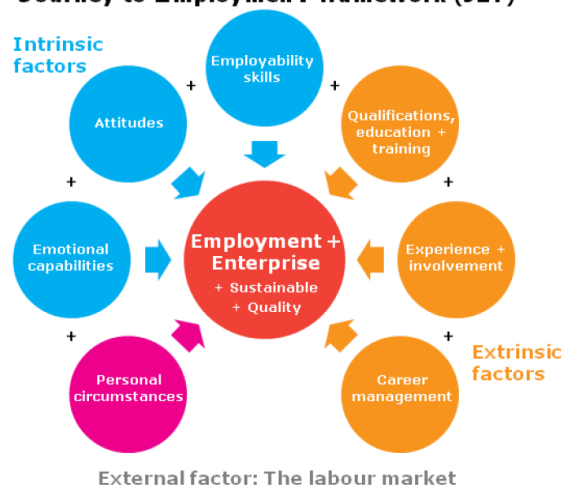
1. Il modello ASTEE (Assessment Tools and Indicators for Entrepreneurship Education) che consente a ricercatori e operatori nel campo di valutare cinque macro-aree di *outcome* che misurano le dimensioni cognitive, non-cognitive e trasversali/socio-emotive dei potenziali beneficiari diretti degli interventi formativi. Nel modello le conoscenze e competenze si sviluppano in tre dimensioni differenti:

- **le entrepreneurial skill**, ossia le competenze cognitive e quelle non cognitive richieste nelle diverse fasi di un'iniziativa imprenditoriale: creatività, conoscenza finanziaria di base, capacità di ideare un piano di lavoro, di valorizzare e di organizzare le risorse, di gestire l'incertezza e l'ambiguità, di lavorare in gruppo;
- **l'entrepreneurial mindset**, ossia il comportamento imprenditoriale, intendendo con questo termine la propensione alla gestione proattiva di iniziative, la capacità di riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, di rappresentare e negoziare gli obiettivi, di valutare e assumere i rischi quando necessario;
- **l'entrepreneurial knowledge**, ossia l'insieme delle conoscenze legate al mondo imprenditoriale.

²¹ Gli indicatori SMART dovranno essere: Specifici rispetto all'obiettivo da misurare; Misurabili, quantitativamente e/o qualitativamente; Accessibili, cioè tali che le informazioni si possano reperire ad un costo accettabile; Rilevanti rispetto ai bisogni informativi; Tempo-definiti, cioè con una chiara indicazione dell'orizzonte temporale di riferimento.

2. Il Youth Measurement Innovation Skills Tool che consente a ricercatori e operatori sul campo di valutare cinque *competenze generiche* alla base dell'imprenditorialità in quanto *comportamento innovativo*. Questo modello facilita un'analisi dell'imprenditorialità, prendendo in considerazione il contesto sociale più ampio e usando alcuni indicatori chiave del benessere sociale ed economico dei beneficiari diretti. Inoltre, ci permette di esaminare il comportamento *innovativo* di un individuo, promuovendo il concetto dell'innovazione in quanto generatore di valore economico e sociale.²²

Journey to Employment framework (JET)



3. I Framework delle Competenze legate

all'employability. La Young Enterprise delinea le principali skill e capacità acquisite dopo aver partecipato a un programma di Young Enterprise o a un intervento di formazione imprenditoriale. Il framework presenta le seguenti aree di competenza per *l'employability* e non include le qualifiche accademiche o outcome legati al *well-being* dei partecipanti. Inoltre, è stato fatto ricorso al Framework Jet elaborato da *New Philanthropy Capital* (NPC), che presenta sette fattori e tappe chiave determinanti per l'iter verso il lavoro.²³ Questi fattori interagiscono e si sovrappongono in modo non lineare, e sono tutti fondamentali nel percorso che porta all'*occupabilità*:

Il cambiamento nell'ambito socio-emotivo

Per valutare gli outcome di natura socio-emotiva quali l'autostima e l'autoefficacia, abbiamo utilizzato delle scale psicometriche che subiscono un processo di validazione scientifica più rigoroso rispetto alle scale dei modelli sopramenzionati, permettendoci di misurare le dimensioni di outcome più complesse con maggiore sicurezza. Inoltre, le scale utilizzate sono testate sugli adolescenti, che rappresentano la popolazione target dell'intervento, e sono caratterizzate da una facile somministrazione. Abbiamo quindi utilizzato la Scala di autovalutazione dell'autostima di Rosenberg, adattata all'italiano da Prezza et al., e la Generalized Self-Efficacy Scale di Jerusalem & Schwarzer, adattata al contesto culturale e alla lingua Italiana da Sibilina et al.

4.2 Gli indicatori

Per ogni dimensione di outcome abbiamo selezionato un indicatore che potesse descrivere il cambiamento secondo i modelli precedentemente menzionati, rispettando i criteri di specificità, misurabilità, accessibilità, rilevanza e tempo. La tabella sottostante riporta gli indicatori e le scale di riferimento per ogni outcome incluso nell'analisi:

²² Chell, Elizabeth & Athayde, R. (2009). The Identification and Measurement of innovation characteristics of young people: Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool. London: NESTA.

²³ Angela Kail & and Ní Ógáin, E. (2013) Inspiring Impact: The Journey to Employment (JET) Framework. London: NPC.

Tabella 3 Outcome e indicatori di progetto

Dimensione di Outcome	Outcome	Indicatore di Outcome	Scala di riferimento
Soft Skill: Capacità trasversali	Migliorate capacità di comunicazione	N. di studenti che migliora le proprie capacità di comunicazione (autovalutato)	Modello ASTEE (The Astee Project, 2014); Modello Youth Measurement Innovation Skills Tools (Chell & Athayde, 2009)
	Migliorate capacità creative e di inventiva	N. di studenti che migliora le proprie capacità creative e di inventiva (autovalutato)	
	Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	N. di studenti che migliora le proprie capacità di organizzazione e pianificazione (autovalutato)	
	Migliorate capacità di problem-solving	N. di studenti che migliora le proprie capacità di problem-solving (autovalutato)	
	Migliorate capacità di team-working	N. di studenti che migliora le proprie capacità di team-working (autovalutato)	
Hard Skill: Conoscenze tecniche	Migliorate conoscenze finanziarie di base	N. di studenti che migliora le proprie conoscenze finanziarie di base (oggettivo)	Ambiti di conoscenza basati sulle aree chiave della certificazione European Skills Pass (ESP).
Soft Skill: Attitudini	Aumentata autostima	N. di studenti per i quali aumenta l'autostima (autovalutato)	Scala di Autovalutazione dell'Autostima (Rosenberg, 1985 trad. Ita. Prezza et. Al., 2004)
	Aumentata autoefficacia	N. di studenti per i quali aumenta l'autoefficacia (autovalutato)	General Self-efficacy Scale (Jerusalem & Schwarzer, 1995, Ad. al contesto italiano Sibilia, et al.)
Attitudini: Futuro formativo e lavorativo	Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro dopo il diploma	N. di studenti che dichiara di sentirsi determinato quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo (autovalutato)	ASTEE (The Astee Project, 2014) Jet Framework (Kail & Ógáin, 2013)
	Aumentata motivazione a proseguire con gli studi dopo la scuola	N. di studenti che dichiara di sentirsi determinato a proseguire un corso di studi (autovalutato).	
	Aumentata determinazione riguardo al proprio	N. di studenti che dichiara di sentirsi più motivato quando pensa al proprio futuro lavorativo (autovalutato)	

	futuro lavorativo (M) ²⁴	N. di studenti che dichiara di conoscere i propri interessi di carriera futuri (autovalutato)	Youth Measurement Innovation Skills Tools (Chell & Athayde, 2009)
	Aumentata consapevolezza riguardo al mercato del lavoro (M)	N. di studenti che dichiara di sapere cosa aspettarsi da un futuro lavoro (autovalutato)	
		N. di studenti che dichiara di conoscere le conoscenze richieste dai datori di lavoro (autovalutato)	
		N. di studenti che dichiara di conoscere le qualità personali richieste dai datori di lavoro (autovalutato)	

4.3 Gli obiettivi e la struttura del questionario

Il principale strumento utilizzato nella rilevazione degli outcome è il questionario strutturato che è stato distribuito elettronicamente agli studenti di *Impresa in Azione*. Per permettere una misurazione pre/post del cambiamento, esso è stato fatto compilare anonimamente agli studenti in entrata al programma a febbraio del 2017 e in uscita a maggio/settembre del 2018. L'obiettivo del questionario era quello di verificare le ipotesi esposte nella Teoria del Cambiamento e, quindi, di valutare conoscenze, capacità e attitudini degli studenti partecipanti al percorso. Inoltre, ai fini della costruzione di un controfattuale, il questionario è stato distribuito anche a un gruppo di controllo, composto da studenti con caratteristiche statisticamente simili ai partecipanti di *Impresa in Azione* che non hanno preso parte al programma.

Il questionario è composto da cinque sezioni. La prima, per rilevare i dati anagrafici e socio-economici dei rispondenti, coerentemente con le categorie dell'ISTAT e dell'INVALSI; la seconda, per rilevare il profilo scolastico degli studenti e quindi comprendere sia il programma di studio dei rispondenti sia il loro rendimento scolastico, utilizzando tre dimensioni chiave (voto matematica, voto italiano, debiti formativi accumulati); la terza sezione comporta l'autovalutazione degli outcome di breve-medio termine, ovvero le capacità e le attitudini degli studenti; la quarta raccoglie dati sulle percezioni degli studenti riguardo al futuro formativo e lavorativo. Il questionario è composto interamente da domande chiuse ed utilizza le scale Likert a cinque punti per comprendere i diversi gradi di giudizio dei rispondenti per le 12 dimensioni di cambiamento oggetto dell'analisi. Ai rispondenti vengono presentate delle affermazioni che essi devono valutare in base ad una scala unipolare che va da «molto poco» a «molto».²⁵

²⁴ Calcolato con la media di due o più indicatori.

²⁵ Nella letteratura sull'utilizzo di queste scale in ambito valutativo, le affermazioni dichiarative cosiddette *forti* vengono utilizzate per facilitare l'analisi dei comportamenti e delle attitudini dei soggetti di ricerca, in quanto portano il rispondente a riflettere in modo più *indipendente* sull'affermazione posta. Si veda per esempio National Survey Training. (n.d.) Survey Design-best practice guidelines.

5. LA RILEVAZIONE DEL CAMBIAMENTO

5.1 Il campione dell'analisi

Profilo Anagrafico e Socio-economico

La tecnica di campionamento utilizzata è di tipo mirato ed attraverso di essa si è cercato di creare un campione statisticamente rappresentativo delle variabili geografiche degli iscritti totali nel 2017/8, con l'obiettivo di facilitare un'analisi dell'impatto sociale del programma al livello nazionale. L'indagine si è svolta su un campione di 500 studenti che hanno partecipato al percorso nel pre (dicembre 2017) e nel post (giugno e settembre 2018). Nei seguenti grafici viene mostrata la distribuzione del campione in relazione alle principali caratteristiche anagrafiche, socio-economiche e di profilo scolastico dei rispondenti al questionario strutturato. L'età media è pari a 17 anni con un range di 15-20 anni. Il 54% è di genere maschile e la grande maggioranza ha la cittadinanza italiana (93%). Nel campione c'è una rappresentanza leggermente maggiore di rispondenti provenienti dalle regioni del nord e del centro, con il 18% proveniente da regioni del Meridione. Le regioni più rappresentate nel campione sono la Lombardia (17% del totale), il Lazio (17%), il Friuli-Venezia Giulia (15%) e la Campania (10%).

Figura 5 Distribuzione rispondenti per genere



Figura 6 Distribuzione rispondenti per età

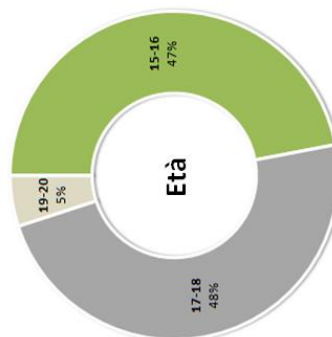
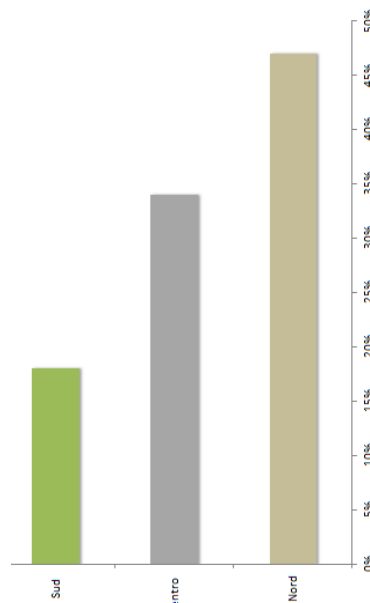


Figura 7 Distribuzione rispondenti per provenienza geografica



Per quel che riguarda il profilo socio-economico dei rispondenti il 43% delle madri e il 48% del padre risulta essere in possesso del diploma di scuola secondaria e l'istruzione terziaria (laurea e/o dottorato) non è prevalente, in particolare tra i padri. Nell'ambito del lavoro, i padri risultano complessivamente più occupati delle madri, con una differenza percentuale del 24%. Le professioni prevalenti tra le madri sono l'insegnante e/o l'impiegata e l'operaia, mentre un terzo del campione ha un padre operaio. Tra i padri, il 15% fa l'imprenditore rispetto al 7% delle madri.

Figura 8 Distribuzione rispondenti per occupazione parentale

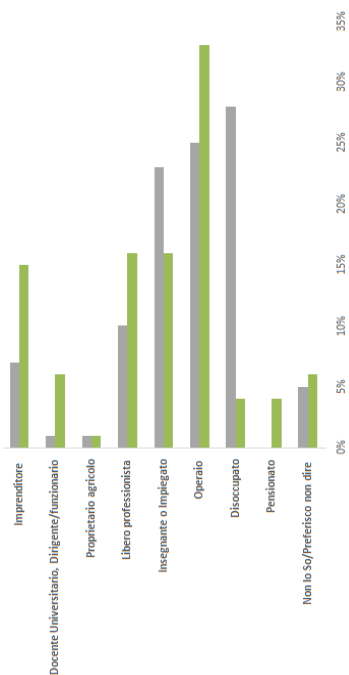
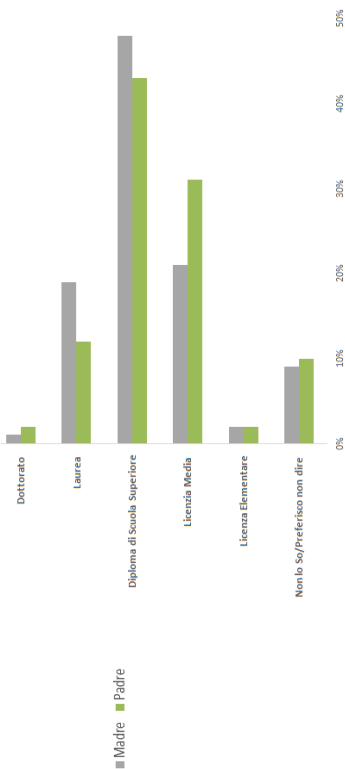


Figura 9 Distribuzione rispondenti per livello di istruzione parentale



Profilo Scolastico

Poco più della metà del campione è iscritto a un istituto superiore tecnico, di cui solo il 35% iscritto a un liceo. Inoltre è composto principalmente da studenti che frequentavano il III anno superiore quando hanno partecipato alla rilevazione Pre della valutazione, seguita dagli studenti del IV (5%).²⁶

Abbiamo monitorato alcune variabili legate al profilo scolastico dello studente che si sovrappongono con alcune caratteristiche del programma di *Impresa in Azione*, ovvero lo studio di materie che sviluppano conoscenze tecniche simili a quelle sviluppate dal programma e il numero di ore di

²⁶ Complessivamente, la distribuzione di genere e di età risulta sovrapponibile alla popolazione degli iscritti al programma di *Impresa in Azione* nel 2017/18. Si veda la sezione 3.2 per la descrizione della popolazione di riferimento.

laboratorio pratico svolto durante il programma scolastico regolare. Due terzi del campione svolge 2 o più ore di laboratorio, mentre l'11% non svolge nessuna attività laboratoriale. Il 60% studia Diritto ed Economia durante il programma scolastico regolare mentre il 43% studia Economia Aziendale. Per quel che riguarda il rendimento scolastico, i voti in italiano risultano essere in media più alti con il 73% del campione che ha preso 8 o più nell'ultimo anno scolastico e la metà del campione che ottiene 6 o meno in matematica. Quasi un quarto del campione ha ricevuto almeno un debito formativo alla fine dell'anno scolastico 2016/17, con l'11% che ne ha ricevuto uno.

Figura 10 Distribuzione rispondenti per tipologia di istituto

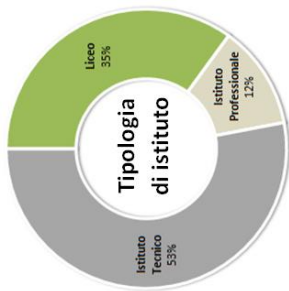


Figura 11 Distribuzione rispondenti per tipologia di istituto

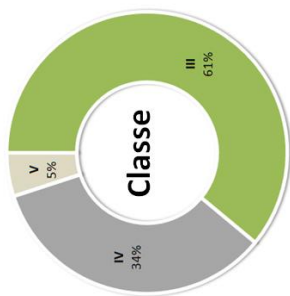
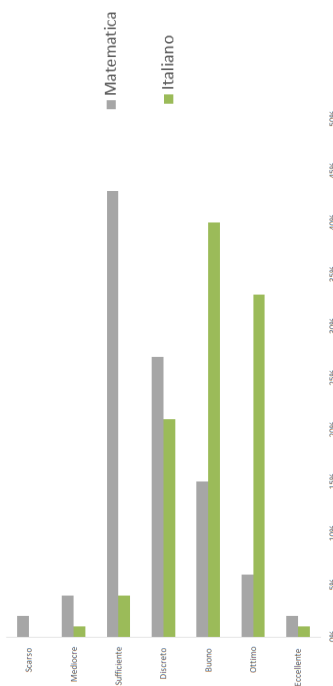


Figura 12 Distribuzione rispondenti debiti formativi



Figura 13 Distribuzione rispondenti dei voti in italiano e matematica



5.2 I risultati dell'analisi

Il cambiamento generato dal programma di IIA è stato calcolato utilizzando i dati longitudinali raccolti durante due rilevazioni: la prima all'inizio del percorso (Pre-dicembre 2017) e la seconda alla fine del programma (Post-giugno e settembre 2018). Per tutti gli outcome del programma abbiamo conteggiato gli studenti che si sono spostati di una o più opzioni, confrontando i punteggi ottenuti nel pre e nel post.²⁷ Inoltre, per poter esaminare con più profondità l'intensità del cambiamento positivo, abbiamo calcolato il numero di studenti che ottiene un miglioramento pari a due o più opzioni nella scala.²⁸

L'intervento di *Impresa in Azione* genera un cambiamento positivo per tutte le dimensioni, che coinvolge dal 22% al 44% del campione, con una media di cambiamento del 30% per tutti gli outcome. A un esame più profondo delle singole dimensioni si riscontrano differenze importanti tra il miglioramento nell'ambito delle hard skill, ovvero nelle conoscenze finanziarie di base, che risultano più alte in media rispetto a tutte le altre dimensioni del cambiamento. Il miglioramento nelle conoscenze tecniche è superato solo dall'"aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma" che emerge come outcome con il punteggio più alto in assoluto sia per il cambiamento complessivo sia per quello forte. Infatti, quasi la metà del campione dichiara di voler conseguire un titolo più elevato dopo aver partecipato al programma di *Impresa in Azione*. Tra le soft skill trasversali, il programma sembra influire maggiormente sulle capacità gestionali, ovvero il problem-solving e l'organizzazione e la pianificazione, seguite dalle capacità relazionali del team-working. Il punteggio più basso invece è stato registrato nell'ambito delle capacità creative e di inventiva con solo il 34% del campione totale che vive un cambiamento complessivo di tipo moderato. Tra le soft skill trasversali è il team-working a subire il cambiamento più forte con ben il 37% dei migliorati, aumentando di almeno due punti tra il pre e il post.

Per quel che riguarda l'autostima e l'autoefficacia, due outcome che aumenteranno l'imprenditorialità dello studente, esse migliorano per il 22% e il 25% del campione rispettivamente. Questo suggerisce che, per la gran parte dei migliorati, la maggiore convinzione di avere delle potenzialità da dispiegare dopo il diploma (autoefficacia) è accompagnata dallo sviluppo di un orientamento positivo verso sé stessi (autostima). Il cambiamento forte invece riguarda molto più l'autoefficacia che l'autostima, nella quale solo il 9% dei migliorati totali vive un cambiamento più intenso.

²⁷ Si è generata una matrice di transizione per il cambiamento degli studenti in cui le righe indicano il punteggio di partenza (prima del percorso) e le colonne quello di arrivo (alla fine del percorso).

²⁸ Per l'analisi SROI si utilizzano solo i dati che riguardano il cambiamento positivo e non quelli relativi al peggioramento dello stato dello studente.

Tabella 4 Soft-Skill Trasversali

N. medio di studenti che vive un cambiamento: 148 (5 outcome)

Outcome	N. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Migliorate capacità di comunicazione	149	30%	32%
Migliorate capacità creative e di inventiva	117	23%	10%
Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	160	32%	19%
Migliorate capacità di team-working	152	31%	37%
Migliorate capacità di problem-solving	160	32%	30%

Tabella 5 Hard Skill

(1 outcome)

Outcome	N. di studenti che vive un cambiamento	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Migliorate conoscenze finanziarie di base	218	44%	59%

Tabella 6 Soft-Skill Attitudinali

N. medio di studenti che vive un cambiamento: 117 (due outcome)

Outcome	N. di studenti che vive un cambiamento	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Aumentata Autostima	110	22%	9%
Aumentata Autoefficacia	124	25%	21%

Nel medio-lungo termine, il grado di cambiamento vissuto dagli studenti subisce maggiori variazioni rispetto agli outcome discussi fino ad ora. Complessivamente, il programma sembra influire maggiormente sulla motivazione a proseguire gli studi, con ben il 47% del campione che dichiara di voler conseguire un titolo di studio più alto grazie al programma. Per contro, il miglioramento nell'ambito del futuro lavorativo risulta minore, con il 34% degli studenti che dichiara di sentirsi più motivati e consapevoli dei propri interessi lavorativi e il 26% di essere consapevole delle caratteristiche del mercato di lavoro. Essendo il lavoro un momento relativamente distante nel tempo per gli studenti, non è sorprendente che il punteggio sia relativamente meno significativo per queste due aree. Per quel che riguarda invece la determinazione riguardo al proprio futuro, il calcolo del cambiamento positivo viene fatto solo sugli studenti che nel pre dichiarano di "non sapere cosa fare dopo la scuola" o di "non riuscire ad immaginarsi in un percorso di studi e/o nel mercato del lavoro". L'intervento ha dunque aumentato la motivazione per il 50% dei rispondenti (40 su 80) i quali dichiarano di voler proseguire un percorso di studio o un lavoro entro la fine del programma.

Tabella 7 Attitudini: futuro formativo e lavorativo

N. medio di studenti che vive un cambiamento: 144 (4 outcome)

Outcome	N. di studenti che vive un cambiamento	% del campione totale	% che vive un cambiamento forte sui migliorati totali
Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo	40 (su 80 rispondenti)	50%	N/A

Aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma	236	47%	74%
Aumentata determinazione riguardo al proprio futuro lavorativo	171	34%	25%
Maggiore consapevolezza riguardo al mercato del lavoro	130	26%	13%

5.3 I risultati, per tipologia di istituto

Vista l'importanza della tipologia di istituto come fattore abilitante nella Teoria del Cambiamento, abbiamo disaggregato i dati sul miglioramento per tipologia di istituto, creando due gruppi distinti: il primo, comprendente i rispondenti provenienti dai licei, e il secondo, con i rispondenti provenienti dagli istituti tecnici e professionali. **Come riportato dalla tabella di seguito, il miglioramento complessivo è maggiore per gli studenti dei tecnici e dei professionali per tutte le aree di outcome, con l'eccezione della determinazione riguardo il proprio futuro dove vi è un leggero sbilanciamento a favore dei licei del 2%.** Riguardo quelle dimensioni di outcome per le quali si ipotizza un punto di partenza diverso in base alla tipologia di istituto, ovvero per le conoscenze finanziarie di base e il lavoro di gruppo, le differenze percentuali tra licei e professionali/tecnici sono di 24% e di 32% rispettivamente. Molto più grandi invece negli ambiti delle capacità di comunicazione e quelle creative/di inventiva. Complessivamente, la differenza nel miglioramento per tipologia di scuola diminuisce nell'ambito del futuro formativo e lavorativo.

Tabella 8 Il miglioramento per tipologia di istituto

Outcome	N. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo	% di studenti iscritti al Liceo sul n. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo. ²⁹	% di studenti iscritti agli istituti tecnici o professionali sul n. totale di studenti che vive un cambiamento complessivo.
Migliorate capacità di comunicazione	149	38%	62%
Migliorate capacità creative e di inventiva	117	20%	80%
Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	160	36%	64%
Migliorate capacità di team-working	152	34%	66%
Migliorate capacità di problem-solving	160	33%	67%
Migliorate conoscenze finanziarie di base	218	38%	62%
Aumentata Autostima	110	22%	78%
Aumentata Autoefficacia	124	35%	65%
Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo	40	51%	49%
Aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma	236	46%	54%
Aumentata determinazione riguardo al proprio futuro lavorativo	171	37%	63%
Maggiore consapevolezza riguardo al mercato del lavoro	130	38%	62%

²⁹ Le percentuali sono state calcolate facendo un *simple weighting adjustment* usando la variabile tipologia di istituto nella quale la percentuale dei migliorati assoluti per ogni outcome è stata riproporzionata alla distribuzione campionaria degli iscritti al liceo e ai tecnici e professionali (35% e 75% del campione totale rispettivamente).

6. LA STIMA DEL VALORE SOCIALE

6.1 Le Proxy Finanziarie

Secondo i principi della metodologia SROI, il processo di attribuzione e di stima del valore richiede una 'definizione del prezzo' degli outcome.³⁴ A questo scopo, si utilizza la proxy finanziaria **per approssimare il valore di un bene al quale solitamente non viene associato un prezzo, perché, a causa delle sue caratteristiche intrinseche non ha un mercato.** Qui è importante attenersi ad un utilizzo ragionato di stime il più possibile realistiche. Le proxy utilizzate per la monetizzazione del cambiamento generato da Impresa in Azione approssimano il costo di un servizio e di un'attività capace di generare gli outcome per gli studenti e sono state identificate tramite un'attività di ricerca sulle seguenti aree:

1. **Il panorama delle iniziative di educazione finanziaria** e dei corsi brevi che sviluppano le conoscenze finanziarie di base per giovani adulti. Abbiamo analizzato i corsi e le iniziative promosse da diversi soggetti, che avevano come obiettivo la generazione degli outcome di progetto
2. **Corsi brevi che mirano allo sviluppo delle soft skill** di giovani adulti in Italia.
3. **L'offerta di sostegno erogato da parte di professionisti** che operano nei vari settori dell'aiuto educativo e psicologico alla persona, rivolto a giovani dell'età target dell'intervento di Impresa in Azione.

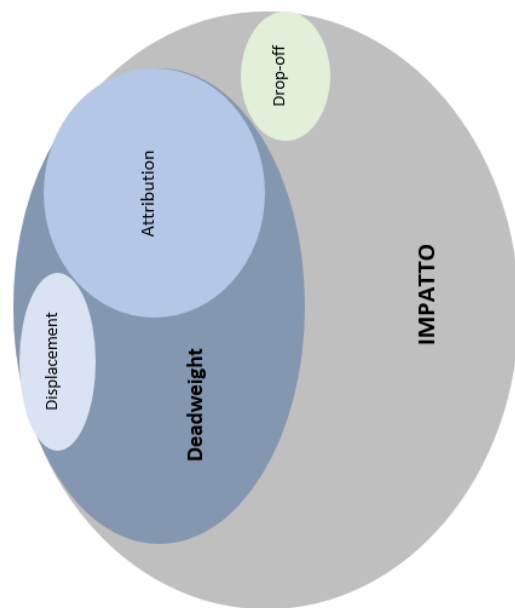
Di seguito vengono riportate le proxy selezionate per ogni indicatore di outcome, insieme al suo valore monetario e la fonte da cui è stato tratta.

Tabella 9 Proxy Finanziarie

Outcome	Proxy Finanziaria	Valore (€)	Fonte
Migliorate conoscenze finanziarie di base	Costo d'iscrizione a un corso per sviluppare capacità di stesura di un business plan, il budget e il piano operativo di un'azienda.	249	Centro di Formazione PerFormare Catalogo corsi. https://www.progettoperformare.it/corsi/gestione-aziendale-e-business-plan/
Migliorate capacità di team-working	Costo di un corso breve che sviluppa le capacità di team-building	140	Catalogo corsi UNINT https://www.unint.eu/files/2017/DID/Tabella%20costi%20soft%20skills.pdf
Migliorate capacità di organizzazione e pianificazione	Costo di un percorso di formazione breve per sviluppare le capacità di pianificazione del lavoro	116	Centro Olympos - Tariffe Corsi Brevi https://www.olympos.it/shop_formazione_aziendale/corsi-di-formazione-online/162-la-pianificazione-del-lavoro-corso-online.html

Migliorate capacità creative e di inventiva	Costo orario di un percorso breve di gruppo per lo sviluppo della creatività/senso dell'inventiva	210	Tarriffario Pedagogisti ed Educatori italiani. http://www.pedias.it/attivita-dettaglio.php?id_attivita=32
Migliorate capacità di problem-solving	Costo di un corso breve che sviluppa le capacità di problem-solving	140	Catalogo corsi UNINT https://www.unint.eu/files/2017/DID/Tabella%20costi%20soft%20skills.pdf
Migliorate capacità di comunicazione	Costo di un corso breve che sviluppa le capacità di comunicazione	140	Catalogo corsi UNINT https://www.unint.eu/files/2017/DID/Tabella%20costi%20soft%20skills.pdf
Aumentata autostima	Costo di un ciclo di sedute psicologiche per migliorare l'autostima	375	Tarriffario Psicologi italiani. http://www.psy.it/nomenclatore
Aumentata autoefficacia	Costo di un ciclo di sedute psicologiche per migliorare l'autoefficacia	375	Tarriffario Psicologi italiani. http://www.psy.it/nomenclatore
Aumentata determinazione quando pensa al proprio futuro formativo e lavorativo	Costo medio di ciclo di incontri di orientamento al futuro	180	Tarriffario Professionale per tutti i registri di SIAF ITALIA. http://www.siafitalia.it/wp-content/uploads/2012/10/tariffario_professionale.pdf
Aumentata motivazione a proseguire gli studi dopo il diploma	Costo medio di una seduta di counseling motivazionale	288	Tarriffario Professionale per tutti i registri di SIAF ITALIA. http://www.siafitalia.it/wp-content/uploads/2012/10/tariffario_professionale.pdf
Aumentata determinazione riguardo al proprio futuro lavorativo	Costo medio di una seduta di career counseling	340	Tarriffario Professionale per tutti i registri di SIAF ITALIA. http://www.siafitalia.it/wp-content/uploads/2012/10/tariffario_professionale.pdf
Maggiore consapevolezza riguardo al mercato del lavoro	Indennità lorda mensile minima nel Lazio per la partecipazione a un percorso di tirocino extra-curriculare	800	Soglia minima dell'indennità lorda mensile minima di un tirocino extra-curriculare nel Lazio

Figura 14 Rapporto tra il Deadweight, l'Attribution, il Displacement e il Drop-off.



6.2 Il Deadweight, l'Attribution e il Displacement

Il deadweight è definito come la misura della quantità di outcome che sarebbe avvenuta in assenza dell'intervento ed è espressa in termini percentuali. All'aumentare del deadweight, il contributo di Junior Achievement Italia all'outcome declina. In linea con la guida supplementare sulla stima del deadweight e l'attribution, si è definito il concetto del deadweight composto da tre componenti per evitare errori di *double counting*: il deadweight "puro", l'attribution e il displacement.³⁰ La Figura 5 presenta il rapporto tra tutti i fattori di sconto nell'analisi.

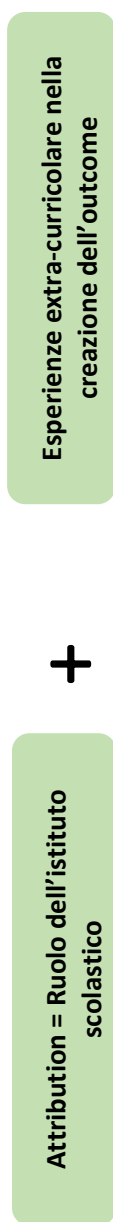
Abbiamo quindi stimato il deadweight utilizzando i dati sulla percentuale del campione che aveva già partecipato ad un percorso di alternanza scuola lavoro (deadweight puro), insieme alla misura della quantità dell'outcome generata da altre organizzazioni o soggetti (attribution) e ai possibili effetti negativi di spiazzamento degli outcome generato dal programma (displacement). Viene adottata la caratterizzazione della New Economics Foundation (NEF) per definire cinque soglie per ogni fattore di sconto, espresse in termini percentuali che variano dallo 0% al 100%.³¹

Per quel che riguarda la stima del deadweight puro, poco più di un terzo del campione (39%) ha partecipato a un percorso di alternanza scuola lavoro prima di *Impresa in Azione* che include esperienze dal tirocinio extra-curriculare all'impresa simulata. Pertanto abbiamo assegnato una stima di deadweight del 40% per questo gruppo. All'interno del fattore del deadweight puro, vi è l'attribution, ovvero la misura della quantità dell'outcome generata da altre organizzazioni o soggetti, espressa in termini percentuali. In questa analisi, l'attribution è stata stimata utilizzando tecniche di analisi qualitative già integrate nella raccolta dati durante i focus group con gli studenti e le interviste con diversi stakeholder.

³⁰ SROI Network. (n.d.) Supplementary Guidance for Estimating Deadweight and Attribution. Social Value UK.

³¹ Steed, S & Nicholles, N. (2011) Smaller Slices of a Bigger Pie: Attribution in SROI. New Economics Foundation.

Si è proceduto a una stima in base alla variabile *tipologia di istituto* e all'*esperienza extra-curricolare*, dove:



Per quel che riguarda la formazione scolastica, le ipotesi si basano sulle tre caratteristiche integrali legate alla tipologia di istituto, che contribuiscono alla creazione degli outcome attribuiti al programma *Impresa in Azione*:

- La centralità delle **attività pratiche nel programma** di studio (numero di ore laboratoriali)
- La centralità del **lavoro di gruppo svolto** (intensità del lavoro di squadra)
- La presenza delle **materie chiave** nel programma di studio (Economia Aziendale e Diritto ed Economia)

Per gli studenti degli istituti professionali e tecnici abbiamo quindi applicato un'attribution alta per gli outcome che sviluppano le capacità elencate sopra, mentre per tutti gli studenti abbiamo stimato il valore delle attività che potrebbe svolgere lo studente nel tempo libero in particolare le attività artistiche e creative, i progetti di volontariato o i percorsi psicologici. In base a queste stime risulta quindi un'attribution più bassa per gli studenti dei licei (30%) rispetto a quelli dei tecnici e professionali (60%).

Infine, il displacement indica la misura della quantità dei possibili effetti negativi di spiazzamento degli outcome, espressi in termini percentuali. Il displacement è stato stimato utilizzando tecniche di indagine qualitative, ovvero i focus group e le interviste con gli studenti. In base alle interviste effettuate si è ipotizzato che l'intervento non abbia generato alcun effetto di displacement, in quanto non sono stati rilevati outcome negativi o inattesi significativi generati dal progetto. Inoltre, gli outcome dell'intervento non sembrano essere sviluppati a spese di altri gruppi nella società. Alla luce di queste considerazioni il displacement è quindi calcolato a 0% per tutti gli outcome inclusi nell'analisi.

6.3 Il drop-off

Il drop-off indica la misura in cui l'outcome subirà una decrescita nel corso del tempo. Il drop-off è stato stimato attraverso ricerche secondarie sul tema dei percorsi di formazione imprenditoriale e le caratteristiche degli outcome sotto esame. Si è ipotizzato, prudentemente, che i cambiamenti misurati possano durare fino a 2 anni dopo la conclusione dell'intervento, in base al fatto che le conoscenze, capacità e attitudini sviluppate attraverso

il percorso richiedono uno sviluppo proattivo da parte degli studenti in uscita dal percorso per poter durare nel tempo. Si ipotizza, quindi, che il drop-off raggiunga una soglia media, ed è pertanto calcolato al 50% per tutti gli outcome.

6.4 Il ratio SROI

Il ratio SROI mette in rapporto il totale dell'investimento, o input, con il valore sociale generato dal programma di Impresa in Azione. Il valore monetario dell'investimento si basa sul costo unitario per studente che partecipa al programma (52 EURO), moltiplicato per il numero di studenti iscritti al programma nel 2017/18 (15.683 studenti). Il costo unitario è stato calcolato utilizzando i dati forniti da Junior Achievement Italia e il valore monetario del lavoro del volontario calcolato per studente.³² La valutazione SROI del programma *Impresa in Azione* mostra che Junior Achievement Italia genera un impatto con un rendimento positivo in termini di valore sociale per i beneficiari diretti del programma in 12 dimensioni di outcome. Applicando un tasso di sconto stimato al 3%³⁷, il valore sociale attuale generato dall'intervento al percorso è pari a **€ 110.950**, a fronte di un investimento di euro **€ 25.896**³³. In questo caso, Junior Achievement Italia ha contribuito interamente agli input per la realizzazione del progetto. Emerge dunque un ratio SROI del **4,3:1**, stimato per gli studenti del III, IV e V superiore, su tutto il territorio italiano.

Il valore totale dello SROI è composto per il 60% dagli studenti provenienti dagli istituti tecnici e professionali e per il 40% dagli studenti provenienti dai licei. La *Figura 16* dimostra che quasi due terzi del valore totale dello SROI è composto da conoscenze, soft skill e attitudini acquisite e sviluppate nel breve-medio termine, ossia le conoscenze tecniche e le soft skill trasversali e attitudinali. Il restante 45% del valore degli outcome nell'ambito del futuro formativo e lavorativo risulta relativamente alto essendo rappresentato da outcome con un valore monetario alto anche sul mercato.

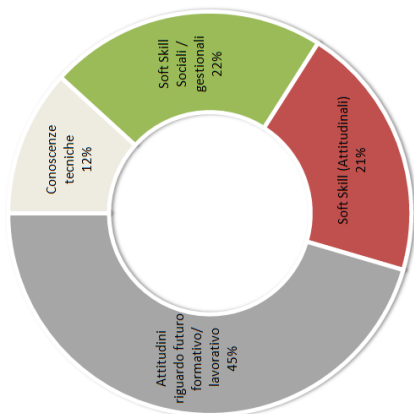
³² Il valore del tempo che investe il volontario mediamente per studente è stato calcolato utilizzando la stima dell'Osservatorio Sull'Economia Sociale (ISTAT e CNEL). Per un approfondimento si veda *Osservatorio Sull'Economia Sociale (ISTAT e CNEL) (2011) La valorizzazione economica del lavoro volontario nel settore non profit. Osservatorio Nazionale Associazionismo*.

³³ Questa stima si basa sull'analisi condotta su 500 partecipanti al percorso.

Figura 15 Il calcolo dello SROI



Figura 16 Distribuzione valore SROI per dimensione di outcome



6.5 l'Analisi di Sensitività

Nella metodologia SROI, l'analisi di sensitività serve a testare le ipotesi che hanno un effetto importante sul calcolo dello SROI. L'approccio consigliato è quello di calcolare il cambiamento necessario per arrivare ad un ratio SROI del €1: €1 investito e di riflettere sulla fattibilità di questi cambiamenti. In generale, più cambiamenti più modifiche sono necessarie, più è bassa la sensitività.³⁴ In questa analisi abbiamo ipotizzato due scenari in cui vengono alterati i fattori di sconto e la durata degli outcome di progetto. Di seguito le ipotesi che sono state testate:

- 1. UNO SCONTO MAGGIORE APPLICATO AL DEADWEIGHT E L'ATTRIBUTION.** Si ipotizza uno scenario più conservativo nel quale aumenta la misura della quantità degli outcome generata da altri soggetti o organizzazioni aumentando la percentuale del deadweight e diminuendo l'attribution.
- 2. LA DURATA DEL CAMBIAMENTO.** Si ipotizza uno scenario più conservativo riguardo alla durata del cambiamento generato dall'intervento. Dai dati raccolti dalle attività di ricerca svolte con studenti del percorso nel 2016/17 emerge che il programma di studio regolare in tutti gli istituti si intensifica nel IV e V superiore e che lo studente si concentra soprattutto sui contenuti oggetto dell'esame di diploma. Di conseguenza

³⁴ Nicholls J., Lawlor, E., Neitzert, E., Goodspeed, T. (2005). A Guide to Social Return on Investment. London: The SROI Network

non gli rimangono molte opportunità di rafforzare le soft skill trasversali acquisite grazie la programma.³⁵ Pertanto si ipotizza una durata più conservativa degli effetti di un anno.

Tabella 9 Analisi di Sensitività

IPOTESI B – Azione	Ratio
ii. Aumentano tutti i valori del DEADWEIGHT raddoppiati dal 20%-40% al 40%-80% e l'ATTRIBUTION raddoppiati dal 30%-40% al 60%-80%.	1,8
IPOTESI B – Azione	
i. La durata di tutti gli outcome viene ridotta da 2 anni a 1 anno.	2,6

I risultati dell'analisi di sensitività dimostrano che i fattori di sconto hanno un effetto importante sul calcolo dell'impatto social, indicato dalla maggiore sensitività dell'ipotesi A. L'ipotesi B invece dimostra che la durata del cambiamento è relativamente meno sensibile. Complessivamente, l'analisi di sensitività mostra come il calcolo SROI sia *relativamente sensibile* quando sottoposto a due scenari conservativi.

³⁵ Human Foundation (2017) Approfondimenti sul valore del percorso di *Impresa in Azione*. Human Foundation.

7. Analisi delle Regressioni

7.1 Introduzione e obiettivi dell'analisi

Tramite un approccio controfattuale, ovvero, confrontando i cambiamenti vissuti dagli studenti coinvolti dal progetto *Impresa in Azione* (gruppo di trattamento) con quelli sperimentati dal gruppo di controllo, controparte statistica esclusa dal programma, si è svolta un'analisi longitudinale *First Difference* che ha indagato i cambiamenti più significativi vissuti dagli studenti, e gli elementi da cui essi dipendono.³⁶

7.1.1. Il Dataset

Numerosità campionaria	
Gruppo di controllo	237
Gruppo di trattamento	500
Totale	737

Distribuzione di frequenza del campione	Gruppo di controllo	Gruppo di trattamento
Sud Italia	49	91
Centro Italia	83	171
Nord Italia	105	238
Licei	58	176
Istituti tecnici o professionali	179	324
Maschi	111	269
Femmine	126	231

Requisito fondamentale per lo svolgimento di un'analisi quasi-sperimentale è possedere due diverse osservazioni nel tempo per ciascun individuo. Per questo, tra i dati raccolti, abbiamo potuto utilizzare solo le informazioni relative a quegli studenti che hanno risposto due volte al questionario, una volta prima di partecipare a *Impresa in Azione* (rilevazione "pre"), e una volta dopo aver partecipato (rilevazione "post").

7.2 I risultati

Alla luce dell'impianto teorico illustrato nella Teoria del Cambiamento si presentano di seguito gli studi di regressione che hanno mostrato i risultati più convincenti rispetto alla partecipazione al programma *Impresa in Azione*, ossia i risultati più solidi in termini di differenza tra gruppo di controllo e gruppo di trattamento. I risultati delle analisi di regressione indagano la capacità di comunicazione, outcome di breve periodo, e la capacità di problem-solving, outcome di medio periodo, entrambi afferenti alla sfera delle *soft skill* trasversali; la valutazione del test circa le conoscenze finanziarie di base ovvero le *hard skill*; e, infine, l'*attitudine degli studenti riguardo al futuro lavorativo*.

³⁶ Per un approfondimento degli aspetti metodologici si veda l'*Allegato 2*.

Tabella 10 Risultati Analisi delle Regressioni

Variabili	Regressione 1 Comunicazione		Regressione 2 Problem-Solving		Regressione 3 Competenze finanziarie		Regressione 4 Attitudine sul futuro lavorativo	
	coefficiente	t-test	coefficiente	t-test	coefficiente	t-test	coefficiente	t-test
Trattamento (partecipazione al percorso IIA)	0.261*	(1.63)	0.255*	(1.65)	0.325**	(1.65)	0.210	(1.37)
Provenienza geografica (nord, centro, sud Italia)	0.200**	(2.05)	-0.102	(-1.07)	0.121	(1.37)	-0.0412	(-0.42)
Genere			0.293**	(1.99)	0.159	(1.18)		
Età							0.155**	(2.07)
Numero di libri a casa (esclusi quelli scolastici)					0.0924*	(1.83)	0.101*	(1.89)
Livello socioeconomico della madre					-0.0327***	(-3.39)		
Istituto tecnico o professionale			0.328**	(2.07)				
Liceo					0.326**	(2.17)		
Voto in italiano	0.177	(1.52)						
Voto in Matematica			0.187**	(2.00)				
Debiti scolastici					0.209*	(1.82)		
Organizzazione e pianificazione	0.287***	(2.59)						

Sicurezza circa il mercato del lavoro	0.216**	(2.24)						0.335***	(3.62)
Creatività	0.210*	(1.73)							
Autostima	0.476***	(3.37)							
Autoefficacia	0.677***	(4.00)	1.443***	(9.14)				0.353**	(2.26)
Imprenditorialità	0.178**	(2.37)						0.109	(1.55)
Lavoro di squadra			0.233**	(2.57)					
Comunicazione					0.115				(1.29)
Numero campionario	717		726			726			717
Prob> chi2	0.0000		0.0000			0.0003			0.0000

* p<0.104, ** p<0.05, *** p<0.01

Soft skill - Capacità di comunicazione

Prima regressione: Comunicazione

$$\begin{aligned} \Delta \text{Comunicazione}_i &= \beta_0 + \beta_1 \text{Studiante_IA}_{1,i} + \beta_2 \text{Area}_{2,i} + \beta_3 \Delta \text{Voto_Ita}_{3,i} + \beta_4 \Delta \text{Sic_Lav_M}_{4,i} \\ &+ \beta_5 \Delta \text{Creatività}_{5,i} + \beta_6 \Delta \text{Autostima}_{6,i} \\ &+ \beta_7 \Delta \text{Autoefficacia}_{7,i} + \beta_8 \Delta \text{Imprend}_{8,i} + \beta_9 \Delta \text{Org_Pian}_{9,i} + \Delta \varepsilon_i^6 \end{aligned}$$

Quando si analizza la comunicazione come variabile dipendente (y) le dimensioni che meglio riescono a rappresentarla sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- Capacità di organizzazione e pianificazione;
- Creatività;
- Autostima;
- Autoefficacia;
- Imprenditorialità;
- Sicurezza dello studente nell'orientarsi nel mercato del lavoro;
- Area geografica di provenienza;
- Voto di italiano.

L'abilità della comunicazione, che si sviluppa grazie al coordinamento tra i partecipanti durante il lavoro di gruppo e alla divulgazione della propria idea imprenditoriale verso l'esterno, rappresenta un aspetto cruciale all'interno del programma di IIA che ha su questa un impatto positivo e statisticamente significativo. La creatività appare come un elemento statisticamente significativo e positivo nella partecipazione all'aumento dell'abilità di comunicazione, attitudine stimolata già dalla prima fase del progetto dedicata alla creazione dell'idea che sarà realizzata durante tutto il corso dell'intervento. Il tipo di comunicazione promossa dal programma è particolarmente orientato all'azione, di conseguenza appare plausibile che la dimensione dell'organizzazione e pianificazione del lavoro stesso sia un fondamentale pilastro nella spiegazione dell'incremento delle abilità comunicative degli studenti. Secondo la stessa linea di ragionamento questo tipo di comunicazione è fortemente influenzato dal grado di

consapevolezza rispetto alle richieste del mercato del lavoro odierno. Allo stesso modo, autostima e autoefficacia³⁷ influenzano anch'esse positivamente e in modo statisticamente significativo il miglioramento nelle performance comunicative degli studenti.

Soft skill - Capacità di problem solving

Seconda regressione: Problem-Solving

$$\begin{aligned} \Delta Problem Solving_i &= \beta_0 + \beta_1 Studente_IA_{1,i} + \beta_2 Area_{2,i} + \beta_3 Genere_{3,i} + \beta_4 Professionali_{4,i} \\ &+ \beta_5 \Delta Voto_Ma_{5,i} + \beta_6 \Delta Autoefficacia_{6,i} + \beta_7 \Delta Team_{7,i} + \Delta \varepsilon_i \end{aligned} \quad 8$$

Le dimensioni che meglio riescono a spiegare l'aumento nel differenziale relativo alle capacità di problem solving degli studenti (y) sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- Il genere dello studente;
- Il tipo di scuola che lo studente frequenta;
- Il voto in matematica dell'anno scolastico precedente;
- Il livello di autoefficacia dello studente;
- L'attitudine al lavoro di squadra dello studente.

La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo e statisticamente significativo sull'aumentato differenziale delle capacità di problem solving degli studenti, così come lo ha il tipo di scuola frequentata dagli studenti: frequentare un istituto tecnico o professionale ha un'influenza positiva e statisticamente significativa sull'aumento delle capacità di problem-solving. Le attività formative di questo tipo di scuole superiori insistono molto sulle capacità sia gestionali pratiche sia di gruppo degli alunni, per questo non stupisce un tale rapporto causale. Così come non stupisce che all'aumentare delle capacità di lavoro di squadra, aumentino le capacità di problem-solving in modo statisticamente significativo. L'effetto che l'autoefficacia produce sulle capacità di problem-solving, positivo e altamente statisticamente significativo³⁸, dimostra lo stretto legame che esiste tra le soft skill. Infine, la provenienza geografica non ha un effetto statisticamente significativo nello spiegare variazioni nelle capacità di problem-solving degli studenti, risultato coerente con l'approccio nazionale dell'intervento che non è declinato a seconda di specifiche territoriali, ma resta simile a se stesso in tutte le regioni di intervento.

³⁷ Statisticamente significativo all'1%.

³⁸ Statisticamente significativo all'1%.

Hard Skill - Competenze finanziarie di base

Terza regressione: Competenze finanziarie

$$\begin{aligned} \Delta \text{Conoscenze_tecniche}_i &= \beta_0 + \beta_1 \text{Studente_IA}_{1,i} + \beta_2 \text{Area}_{2,i} + \beta_3 \Delta \text{Genere}_{3,i} + \beta_3 \text{Libri_casa}_{3,i} \\ &+ \beta_4 \text{Ma_Edu_Lav}_{4,i} + \beta_5 \text{Liceo}_{5,i} + \beta_6 \Delta \text{Deb}_{6,i} + \beta_7 \Delta \text{Com}_{7,i} + \Delta \varepsilon_i^{10} \end{aligned}$$

Le dimensioni che meglio riescono a spiegare l'aumento nel differenziale relativo alle conoscenze finanziarie acquisite (y) sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- Il genere dello studente;
- Il numero di libri a casa dello studente (esclusi i testi scolastici);
- Il tipo di scuola che lo studente frequenta;
- Il livello socioeconomico della madre;
- I debiti scolastici eventuali a carico dello studente;
- La capacità di comunicazione.

La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo e statisticamente significativo nella spiegazione delle aumentate competenze finanziarie. Insistere, durante il percorso di Impresa in Azione, sull'applicazione anche pratica delle nozioni teoriche impartite, permette di rafforzare la conoscenza delle stesse. Si noti come frequentare il liceo invece di un istituto tecnico o professionale abbia un effetto positivo e statisticamente significativo sull'aumento delle competenze finanziarie acquisite. Questo rapporto è spiegato dal diverso livello di partenza dei due gruppi di studenti. Mentre i ragazzi che frequentano gli istituti tecnici e professionali affrontano questi argomenti durante il normale svolgimento del programma scolastico e quindi partono da un livello di competenze più alto, i loro colleghi dei licei partono da un livello di competenze più basso e, per questo, hanno maggiori possibilità di incrementare le loro conoscenze su questo tema.

Vi sono poi due componenti che contribuiscono alla spiegazione dell'aumento delle conoscenze finanziarie: il numero di libri a casa e la differenza nel numero di debiti ricevuti tra la conclusione dell'anno scolastico 2016/2017 e la fine del successivo. In letteratura, il numero di libri a casa è considerato un indicatore fondamentale della performance scolastica più in generale, è utilizzato infatti dagli studi INVALSI come un'approssimazione del livello culturale respirato nella famiglia dello studente. Il numero di debiti invece aiuta a capire il rendimento scolastico dello studente. Un altro elemento che contribuisce a spiegare l'incremento delle conoscenze finanziarie degli studenti è il livello socioeconomico della madre: in particolare vediamo come all'aumentare della scolarizzazione e della posizione lavorativa della madre, la performance nei test si abbassi leggermente (l'effetto è un decimo di quello registrato per la variabile partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione).

Attitudini al futuro lavorativo

Quarta regressione: Attitudine al Futuro Lavorativo

$$\begin{aligned} \Delta \text{Attitudine al Futuro Lavorativo}_i \\ = \beta_0 + \beta_1 \Delta \text{Studiante_IA}_{1,i} + \beta_2 \Delta \text{Area}_{2,i} + \beta_3 \Delta \text{Età}_{3,i} + \beta_3 \Delta \text{Libri_Casa}_{3,i} \\ + \beta_4 \Delta \text{Sic_Lav_M}_{4,i} + \beta_5 \Delta \text{Autoefficacia}_{5,i} + \beta_6 \Delta \text{Imprend}_{6,i} + \Delta \varepsilon_i \quad 11 \end{aligned}$$

Le dimensioni che meglio riescono a spiegare l'aumento nel differenziale relativo alle competenze tecniche acquisite (la y di questo modello) sono:

- La partecipazione al programma di ASL Impresa in Azione;
- L'età dello studente;
- Il numero di libri a casa dello studente (esclusi i testi scolastici);
- Il tipo di scuola che lo studente frequenta;
- Sicurezza dello studente nell'orientarsi nel mercato del lavoro;
- Il differenziale nel livello di autoefficacia dello studente;
- Il differenziale nel livello di imprenditorialità dello studente.

La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo, sebbene statisticamente non completamente significativo³⁹, nella spiegazione dell'attitudine al futuro lavorativo dello studente. D'altra parte, raggiungere entro il termine del percorso di ASL un outcome di questo genere appare un risultato estremamente ambizioso. A sostegno di questa interpretazione vediamo come, per la prima volta, acquisisca un valore determinante l'età del rispondente: se, da una parte, a 16 anni non si ha minore consapevolezza circa il proprio futuro lavorativo, dall'altra, tanto più si avvicina l'esame di "maturità", tanto è più probabile che questa consapevolezza si faccia più chiara nelle menti degli studenti.

Anche il numero di libri a casa, vale a dire l'approssimazione del livello culturale della famiglia dello studente, contribuisce positivamente e in modo statisticamente significativo all'attitudine positiva circa le proprie prospettive lavorative. L'incremento dell'autoefficacia riportata dagli studenti aiuta a spiegare l'aumentata attitudine positiva circa il proprio futuro lavorativo, sottolineando il prevedibile rapporto tra la consapevolezza nelle proprie capacità e una serena attitudine verso il proprio futuro. Lo stesso effetto positivo, ma ancor più fortemente significativo, lo ha l'incremento della sicurezza sul proprio futuro lavorativo. Una variabile che, costruita sulla sicurezza in termini di aspettative, qualifiche e conoscenze necessarie per svolgere un determinato lavoro, misura l'insieme di conoscenze utili per affrontare il mercato del lavoro. Anche in questo modello la provenienza geografica non ha un effetto statisticamente significativo.

³⁹ L'ipotesi nulla è rifiutata al 17,1%.

7.3 Conclusioni

- **Confrontando gruppo di trattamento e gruppo di controllo, il progetto di Impresa mostra di avere un impatto significativo su tutte quelle aree di outcome individuate e presentate nello SROI** come elementi determinanti per stimolare la mentalità imprenditoriale degli studenti coinvolti. L'analisi mostra risultati più significativi per quegli outcome che nella Teoria del Cambiamento si sviluppano nel breve o medio periodo (capacità di comunicazione e di problem-solving, competenze tecniche) e meno profondi per quelli di lungo (attitudine al futuro lavorativo).
- **L'effetto del programma ha un impatto diverso sugli outcome a seconda della tipologia di scuola frequentata dalla popolazione studentesca di cui è composto il campione.** In particolare, emerge l'impatto positivo che **frequentare un istituto tecnico e professionale ha sul miglioramento delle "soft skill"** e quello che studiare presso un liceo ha sul miglioramento delle "hard skill".
- **La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo sulle capacità di problem-solving -outcome di breve e medio periodo- degli studenti di istituti tecnici e professionali.** Essi sembrano giovare in modo più olistico del programma, sviluppando e rafforzando le **soft skill**, più aderenti al loro percorso di studi. Tale rapporto causale non stupisce poiché le attività formative di questo tipo di scuole superiori insistono molto sulle capacità gestionali pratiche e di gruppo. Così come non stupisce che all'aumentare delle capacità di lavoro di squadra aumentino le capacità di problem-solving.
- **La partecipazione al programma di ASL di Impresa in Azione ha un effetto positivo sull'aumento delle competenze finanziarie -outcome di breve-medio periodo, in particolare per studenti iscritti in al liceo.** A differenza dei loro colleghi, gli studenti del liceo non dispongono di programmi scolastici che possano sostenerli in questo tipo di conoscenze tecnico finanziarie, pertanto l'impatto dell'intervento è marginalmente più efficace e rappresenta verosimilmente un primo approccio a certe competenze.
- **È considerevole l'aspetto dell'uniformità dell'impatto generato da Impresa in Azione rispetto alla provenienza geografica degli studenti coinvolti.** Sebbene il territorio italiano sia fortemente difforme in termini di lavoro offerto dal tessuto imprenditoriale locale, e conseguentemente di livello di disoccupazione giovanile e di distribuzione del fenomeno dei NEET, l'impatto del progetto esula dalla provenienza geografica dello studente, dato che questo elemento non risulta rilevante ai fini della costruzione di un solido modello quantitativo. Questo appare particolarmente incoraggiante quando si osservano i risultati relativi all'attitudine al futuro lavorativo degli studenti: Impresa in Azione propone un progetto in grado di stimolare la proattività circa le proprie opportunità lavorative, al di là del territorio di provenienza.

8. CONCLUSIONI

Questo report ha presentato i risultati dell'analisi SROI svolta per misurare il valore sociale generato dal programma di Alternanza Scuola Lavoro *Impresa in Azione* nel 2017-2018. Dall'analisi emerge che Junior Achievement Italia genera un impatto sociale positivo per gli studenti che vi partecipano nelle 12 aree di outcome ipotizzate nel breve, medio e lungo periodo. Il valore sociale totale generato dall'intervento per la popolazione osservata è pari a € 110.950, a fronte di un investimento fatto da Junior Achievement Italia pari a € 25.896 nel 2017/18. Per ogni euro investito nel programma vi è quindi un ritorno sociale di 4,3 euro per ogni euro investito, con una durata di due anni.

Essendo un metodo fortemente *Theory-based*, lo SROI risulta particolarmente efficace nel rappresentare la complessità del cambiamento economico, sociale ed ambientale generato da un intervento dalla prospettiva degli stakeholder, delineando in modo sintetico e chiaro il rapporto tra risorse, attività e outcome sotto esame. Inoltre, la monetizzazione degli outcome rende possibile una valutazione che risponde a scopi decisionali circa l'allocazione delle risorse finanziarie disponibili attraverso una scelta accurata delle proxy, mentre l'analisi di sensitività fa emergere le principali ipotesi alla base del calcolo.

La Teoria del Cambiamento di *Impresa in Azione* ha rappresentato il modo in cui il programma influisce sulle conoscenze tecniche, le soft skill trasversali e le attitudini riguardo al futuro formativo e lavorativo dei beneficiari diretti, gli studenti del III, IV e V superiore su quasi tutto il territorio italiano. Di particolare valore nell'attivare il cambiamento è il processo di apprendimento attivo nel quale lo studente viene coinvolto e il supporto continuo previsto dall'affiancamento di docenti e volontario/*Dream Coach*.

Lo strumento della ToC è comunque da intendersi solo come una guida teorica, per quanto importante, nell'analisi del cambiamento generato dall'intervento, a volte vincolato da fattori abilitanti e disabilitanti che fanno parte del suo stesso impianto. I fattori esterni abilitanti identificati in questa analisi possono incidere sul percorso verso il cambiamento positivo di un partecipante, rendendo complessa la scelta di indicatori sintetici e praticabili. Inoltre, le autovalutazioni degli studenti rischiano di mascherare le differenze nel profilo anagrafico e scolastico, oltre che nella percezione delle proprie competenze e capacità, che incidono sul grado di cambiamento vissuto. Ciononostante, il questionario strutturato costruito per questa analisi tiene conto di questi fattori e si basa sui principali framework teorici ampiamente applicati nell'ambito della formazione imprenditoriale e nelle dimensioni socio-emotive sotto esame.

Attraverso un'analisi pre-post di tipo panel abbiamo calcolato il cambiamento vissuto da 500 studenti che hanno compilato il questionario all'inizio e alla fine del percorso, quantificando il grado di miglioramento complessivo e forte individuale che è intercorso tra le rilevazioni del pre e il post. Complessivamente, l'intervento genera un miglioramento del 30% del campione in media per tutte le dimensioni sotto esame e sono le soft skill trasversali sociali e gestionali ad ottenere un punteggio più alto in assoluto. Si tratta quindi di capacità di breve e medio termine che sono le prime ad essere sviluppate durante il percorso nella Teoria del Cambiamento. Tra queste, gli effetti sulle capacità creative e di inventiva dei giovani partecipanti risultano relativamente bassi, contrariamente al miglioramento complessivo maggiore e più forte che si registra nell'ambito del lavoro di squadra: la capacità più trasversale su tutto il programma. L'efficacia del programma in questo ambito emerge anche nelle regressioni dopo un confronto tra gruppo di trattati e gruppo di controllo. Infatti, *Impresa*

in Azione risulta particolarmente efficace nello sviluppo delle capacità di comunicazione e di problem-solving tra i partecipanti.

Per circa un quarto degli studenti inclusi nell'analisi SROI emerge l'effetto positivo del programma nell'ambito socio-emotivo, ovvero, il miglioramento rispetto all'orientamento positivo verso sé stessi insieme alla loro convinzione di avere delle potenzialità da dispiegare dopo la scuola. Si ipotizza che questi studenti vivranno dei cambiamenti attitudinali che fungeranno da stimolo per la motivazione e la determinazione nel seguire gli obiettivi formativi e lavorativi futuri.

Coerentemente con la Teoria del Cambiamento abbiamo analizzato i risultati per tipologia di scuola, ipotizzando dei "livelli di partenza" differenti tra i partecipanti negli ambiti delle conoscenze tecniche e di alcune soft skill trasversali. Infatti, la provenienza dall'istituto tecnico o professionale sembra influire sulla performance dei partecipanti. Infatti, i licei che rappresentano la percentuale più bassa dei totali migliorati per quasi tutte le aree di outcome, in particolare per quel che concerne le conoscenze tecniche e il lavoro di squadra. Anche qui l'analisi delle regressioni risulta particolarmente preziosa per i chiarimenti che fornisce sul rapporto tra provenienza scolastica e gli outcome di progetto. Essa mette in evidenza il rapporto causale tra, da un lato, l'aumento delle soft skill trasversali e la provenienza da istituti tecnici e professionali, dall'altro l'aumento delle conoscenze finanziarie di base e la provenienza dal liceo.

Oltre al fattore del profilo scolastico emerge anche una relazione tra età e alcuni effetti del programma nel lungo-termine. Il rapporto tra la determinazione riguardo al futuro lavorativo e l'età rimane forte suggerendo che gli studenti più vicini al conseguimento del diploma sono più motivati e quindi consapevoli dei propri interessi lavorativi. Ciononostante, dopo un confronto con il gruppo di controllo il contributo dell'intervento in questo ambito non emerge con forza, segnalando la necessità di meglio indagare l'impatto dell'intervento nel lungo termine.

Anche nell'analisi SROI emergono differenze importanti tra i risultati nel breve-medio e nel lungo termine, ovvero nell'approccio alla formazione e al lavoro futuro dello studente. Sebbene il 47% del campione dichiara di voler conseguire un titolo di studio dopo aver partecipato al programma, la determinazione e la consapevolezza riguardo al mondo del lavoro non sembra aumentare il livello degli outcome di breve-medio termine, e, laddove si registra, il miglioramento è lieve. In generale, questo risultato non sorprende vista la "lontananza" dello studente dal mercato del lavoro e l'assenza di un vero e proprio percorso di orientamento al lavoro previsto dal programma. In questo senso, per assicurare che la durata degli effetti importanti di Impresa in Azione persista oltre la fine della scuola superiore, i giovani partecipanti dovranno continuare a sviluppare ulteriormente il bagaglio di skill indispensabile che il programma fornisce loro.

9. Bibliografia

Angela Kail & and Ní Ógáin, E. (2013) *Inspiring Impact: The Journey to Employment (JET) Framework*. London: NPC.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Birckmayer, J. D., & Weiss, C. H. (2000). Theory-based evaluation in practice: What do we learn? *Evaluation Review*, 24, 407-431

Commissione Europea. (2006) 'Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente' (2006/962/CE).

Chell, Elizabeth & Athayde, R. (2009). *The Identification and Measurement of innovation characteristics of young people: Development of the Youth Innovation Skills Measurement Tool*. London: NESTA.

Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: SAGE.

Commissione Europea (2006) Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al

Comitato delle regioni - Attuazione del programma comunitario di Lisbona : stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento. *COM(2006) 33* .Bruxelles: Commissione Europea.

Commissione Europea. (2006) Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Bruxelles: Commissione Europea.

Commissione Europea. (2012) Piano d'azione: Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa. Bruxelles: Commissione Europea.

Hansen, B. E. (2018) *Econometrics*. University of Wisconsin.

European Central Bank. (2012) 'Euro area labour markets and the crisis. Structural issues report'. ECB (Frankfurt am Main).

European Commission (2015) 'Entrepreneurship Education. The road to success. A compilation of evidence on the impact of strategies and measures. ICF International. Brussels: European Commission.

European Commission (2016) *A New Agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels: European Commission.

Devellis, R. (2011) *Scale Development: Theory and Applications*. Sage: London

Della Porta, D., (2010) *L'intervista Qualitativa*. Bari. Gius. Laterza & Figlia SPA.

Human Foundation (2017) *Approfondimenti sul valore del percorso di Impresa in Azione*. Human Foundation.

Imbens, G. W (2004) "Nonparametric Estimation of Average Treatment Effects under Exogeneity: a Review". *The Review of Economics and Statistics*. NBER Technical Working Paper No. 294

Info Camere (2015). *Dati Nazionali. Start-up Innovative*. Camere di Commercio D'Italia.

ISTAT (2016) Rapporto BES, 2016: un quadro integrato dei principali fenomeni sociali, economici e ambientali che caratterizzano l'Italia.

Jeffrey M. Wooldridge, D. J. (2002) *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. The MIT Press Cambridge: London.

Junior Achievement Worldwide (2014) *Impact: Making a Measurable difference*. Statistics and Stories from the field. JA Worldwide.

Junior Achievement USA (2015) *The States of Entrepreneurship Education in the USA*. JA USA.

Liv Anne Støren, L. A. _ *Entrepreneurship in higher education: Impacts on graduates' entrepreneurial intentions, activity and learning outcome* *Education + Training*, 56(8/9) 795-813.

MIUR (2014) *La Buona Scuola: Facciamo crescere il paese*.

Moberg et al. (2004). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*. (ASTEE Project). Odense.

National Survey Training. (n.d.) *Survey Design-best practice guidelines*. General Medical Council.

Nicholls J., Lawlor, E, Neitzert, E., Goodspeed, T. (2005). *A Guide to Social Return on Investment*. London: The SROI Network.

Osservatorio Sull'Economia Sociale (ISTAT e CNEL) (2011) *La valorizzazione economica del lavoro volontario nel settore non profit*. Osservatorio Nazionale Associazionismo.

OCSE (2016) *Uno Sguardo sull'Istruzione*. Scheda Paese Italia. OCSE.

OECD (2012) *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic approach to Skills Policies*.

O'Connor, A. (2013). 'A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes'. *Journal of Business Venturing*, 28(4), 546-563

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*

Prezza, M., Trombaccia, F. R., & Armento, L. (1997). *La scala dell'autostima di Rosenberg Traduzione e validazione italiana*. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sibilia, L., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). *Italian Adaptation of the General Self-Efficacy Scale: Self-Efficacy Generalized*.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35- 37). Windsor, England: NFER-NELSON.

SROI Network. (n.d.) *Supplementary Guidance for Estimating Deadweight and Attribution*. Social Value UK. <http://www.socialvalueuk.org/resources/>

Steed, S & Nicholles, N. (2011) Smaller Slices of a Bigger Pie: Attribution in SROI. New Economics Foundation.

The ASTEE Project (2014) How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education: A report of the ASTEE Project with a user guide to the tools The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise.

10. ALLEGATI

10.1 ALLEGATO I: Riassunto delle attività di coinvolgimento degli Stakeholder

Obiettivo	Attività
Mappare tutti gli stakeholder ipotetici del progetto	Lettura documenti di Progetto “Impresa in Azione”
	Consultazione con Project Manager/Team JA
	Lettura fonti secondarie (Valutazione precedenti JA e valutazioni d’impatto di percorso nell’ambito della formazione imprenditoriale al livello di scuola superiore).
Stabilire quali gruppi di stakeholder includere nell’analisi	1. 2 Focus group con studenti iscritti al percorso “Impresa in Azione” dal 2014.
	8 Interviste telefoniche con Docenti del percorso dal 2013 al presente.
	4 interviste dirette con volontari-esperti di azienda
	1 Focus group con azienda partner JA aderenti al progetto
Stabilire quanti stakeholder includere per ogni gruppo <ul style="list-style-type: none"> • Fattibilità dei metodi di coinvolgimento proposti • Outcome ipotizzati nella Prima Fase SROI per gli Stakeholder da includere nei tre anni di analisi. 	1 Focus Group con Staff JA

10.2 ALLEGATO II: Analisi Controfattuale: Nota metodologica**L'analisi Controfattuale**

Come in qualsiasi contesto in cui si voglia implementare uno studio controfattuale, la base teorica che si vorrebbe catturare è l'ATE (Average Treatment Effect). Vorremmo poter isolare l'effetto medio della partecipazione ad un programma (in questo caso, Junior Achievement) sulla popolazione di riferimento che ne ha beneficiato (*gruppo di trattamento*), rispetto ad un *gruppo*, definito di *controllo*, che non ha partecipato a quel programma.

$$\tau^p = \mathbb{E}[Y(1) - Y(0)]$$

Nella valutazione di un programma l'obiettivo è quello di quantificare l'effetto medio di un certo trattamento o intervento p , su una specifica popolazione (p): nel nostro caso sono i ragazzi dai 14 ai 18 anni che frequentano un percorso di formazione in una secondaria superiore, in particolare, in un istituto che promuove il programma J.A.). L'effetto di questo trattamento, per un certo outcome Y (i.e. maggiore capacità comunicativa), corrisponderà alla differenza nel valore atteso tra $Y(1)$, cioè la quantità media di outcome per i beneficiari del programma, e $Y(0)$, cioè la media della quantità di outcome per coloro i quali non ha ricevuto un trattamento.

La tecnica statistica è stata utilizzata per poter commentare la relazione tra gli obiettivi che si propone di raggiungere Impresa in Azione, prevede infatti di certificare che si sia verificato un cambiamento per il gruppo di trattamento (gli studenti che partecipano di fatto al progetto) in termini delle competenze acquisite: pertanto serve un pre, che corrisponde alla compilazione di un questionario, il più possibile a ridosso dell'inizio del progetto; e un post, a conclusione dello stesso. Data la frequenza al progetto proposto da Junior Achievement, ci aspettiamo che le stesse domande possano essere approcciate con una consapevolezza differente e le risposte possano migliorare (o peggiorare).

Visto che il questionario non indaga solo aspetti meramente tecnici, frutto dell'acquisizione di alcune competenze specifiche, ma anche aspetti più intangibili (come, per esempio, l'aumentato senso di autoefficacia), è fondamentale poter confrontare il gruppo di trattamento con un gruppo di controllo, che possa rappresentare la loro controparte statistica. In effetti, soprattutto circa queste dimensioni meno tecniche, è molto importante tenere in considerazione lo scorrere del tempo, e quindi la crescita relativa dello studente, come possibile effettivo catalizzatore del cambiamento. L'avvalersi di un gruppo di controllo ci permette di poter isolare l'effetto netto del contributo, che il programma J.A. ha generato negli studenti che hanno partecipato al programma.

10.2.2. Analisi Longitudinale di Regressione

Uno studio di regressione è il mezzo per il quale si cercano di indagare i nessi causali che legano le variabili analizzate. Specificando la relazione tra la dimensione studiata, la Y o variabile dipendente, tentiamo di "spiegarla" tramite altre variabili, le X o variabili indipendenti:

$$\Delta Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{1,i} + \beta_2 X_{2,i} + \beta_3 \Delta X_{3,i} + (\dots) + \beta_n \Delta X_{n,it} + \varepsilon_{it}^2$$

Restringendo il campo delle possibili variabili esplicative alle dimensioni individuate dall'analisi qualitativa come gli agenti determinanti principali del programma, e dalle determinanti

demografiche, personali e socioculturali proprie dello studente, si è svolta un'analisi data driven⁴⁰, volta alla comprensione delle principali variabili con più potere esplicativo rispetto alla Y presa in analisi. A posteriori si è poi aggiunta la variabile Area⁴¹ che denota la provenienza geografica degli studenti coinvolti nello studio, per verificare l'efficacia dell'outcome studiato possa riguardare l'intera popolazione degli studenti italiani coinvolti. Per poter svolgere un'analisi longitudinale e quindi tenere in considerazione l'effetto dello scorrere del tempo, è fondamentale la presenza di due rilevazioni per ogni studente. In effetti, non si studiano semplicemente le risposte ai questionari nei due momenti pre e post, ma si interpreta il cambiamento generato dal programma, creando delle variabili⁴² che rappresentino il differenziale di punteggio tra post e quello pre:

Es.

$$\begin{aligned}\Delta Y_i &= Y_{i,post} - Y_{i,pre} \\ \Delta X_i &= X_{i,post} - X_{i,pre}\end{aligned}$$

In questo modo, le relazioni causali tra gli elementi che compongono il progetto Impresa in Azione, tecnicamente incarnati dai coefficienti statistici calcolati tramite un modello di regressione ordered logit, hanno la capacità di spiegare l'efficacia dell'elemento nel tempo.

⁴⁰ Algoritmo di minimizzazione iterativa "stepwise" che ha come obiettivo l'eliminazione di quelle variabili che non hanno abbastanza potere esplicativo per poter contribuire alla generazione di un modello di regressione efficiente.

⁴¹ Area è una variabile categorica che assume carattere: 0 se lo studente proviene da una regione del Sud Italia; 1 se proviene da una regione del Centro Italia; 2 se la provenienza è dal Nord Italia.

⁴² Non tutte le variabili sono soggette ad uno scostamento nel tempo come per esempio le variabili anagrafiche dello studente (genere, provenienza geografica, educazione della madre o del padre, ecc.). Queste variabili sono inserite nel modello nella loro forma originaria.

ALLEGATO 3

**Ashoka Italia**

Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano

Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

**INDAGINE CONOSCITIVA IN MATERIA DI INNOVAZIONE DIDATTICA
Audizione di Ashoka Italia ONLUS****Alessandro Valera, Direttore****Luca Solesin, Responsabile Scuola e Giovani****16 ottobre 2019****Introduzione**

Ashoka è un'organizzazione non governativa internazionale presente in 93 Paesi ed è leader mondiale nel campo dell'imprenditoria sociale. Ashoka è impegnata da 38 anni nel creare un mondo in cui ognuno si percepisca come agente del cambiamento per favorire soluzioni sistemiche alle principali problematiche sociali. In ciascun Paese, Ashoka sostiene i migliori innovatori sociali per creare sistemi in grado di cambiare positivamente la società ed opera con tutti gli attori del territorio nazionale avviando dei percorsi di confronto, condivisione e co-costruzione che portino coloro che si attivano per la comunità a sentirsi parte di un unico "ecosistema del cambiamento" tessendo connessioni nuove, ibride e trasversali, fuori dagli schemi convenzionali finora utilizzati. Per risolvere problematiche complesse c'è bisogno di soluzioni non ancora immaginate: Ashoka mira a facilitare questo processo.

Per costruire un mondo in cui "siamo tutti agenti del cambiamento", Ashoka identifica e sostiene gli imprenditori sociali più innovativi a livello internazionale, impara dall'esempio delle loro innovazioni e mobilita una comunità globale che abbraccia i nuovi paradigmi emergenti. Attraverso un rigoroso processo di selezione degli imprenditori sociali più innovativi (*Ashoka Fellow*), Ashoka ha costituito una rete internazionale di oltre 3500 individui capaci di rispondere in maniera efficace e sistemica ai problemi. Inoltre, ha avviato un processo di messa in rete delle migliori innovazioni dal punto di vista educativo, didattico, pedagogico e scolastico per accompagnare il processo di trasformazione del modello di crescita affinché ogni giovane possa sviluppare le competenze più rilevanti per essere agente del cambiamento.

1. Contesto

Le dinamiche portate dalla globalizzazione hanno contribuito negli ultimi decenni ad una accelerazione della velocità del cambiamento sociale. Tale velocità è senza precedenti nella storia dell'umanità e sta completamente trasformando il modo di vivere, lavorare e interagire delle popolazioni. Se in passato un'innovazione poteva impiegare millenni a diventare la norma, ora il cambiamento è così rapido da essere più veloce della durata media della vita di una persona: pertanto, tutti noi siamo chiamati ad affrontare il cambiamento sociale. La letteratura ha spesso descritto il mondo di oggi con l'acronimo *VUCA* (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*) in cui sempre più l'umanità sarà chiamata ad affrontare, fra molte questioni, cambiamenti climatici, problemi sociali dovuti alla frammentazione e la crescente

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires | Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul | Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw | Washington D.C. | Zurich |

**Ashoka Italia**Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano
Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

disuguaglianza, dilemmi etici relative all'intelligenza artificiale e alle biotecnologie (Hughes, 2018).

Emerge dunque una "nuova realtà" non fondata sulla logica dell'efficienza nella ripetizione, bensì sulla capacità di adeguarsi e gestire il cambiamento sociale. Il Dottor William Drayton nel 2018 illustrava questo momento storico e l'esigenza di un quadro di competenze differente in un passaggio emblematico:

"In passato, il valore veniva prodotto dall'efficienza nella ripetizione. Ora il valore viene prodotto da un continuo adattarsi e contribuire al cambiamento. In un mondo in continuo cambiamento una persona deve essere un "agente del cambiamento" se vuole contribuire alla costruzione di valore. Tuttavia, essere agente di cambiamento richiede delle competenze sofisticate che sono in qualche misura opposte a quelle richieste dal mondo che sta scomparendo".

Se dunque si intende costruire società solide ed aperte, in grado di affrontare le sfide di oggi e di domani, è necessario creare un mondo in cui ognuno possa fiorire, sviluppare tutto il suo potenziale e fornire il proprio contributo per il bene comune. Un mondo in cui ognuno è *changemaker*. In questo scenario, chiunque può essere un agente del cambiamento e ha la necessità e il diritto di avere a disposizione gli strumenti per attivarsi. Le nuove generazioni in particolare si trovano dunque davanti ad una grande sfida: guidare il cambiamento sociale. Dunque si ritiene necessaria una riflessione rispetto al sistema educativo vigente e al tipo di competenze necessarie.

2. Un nuovo paradigma educativo

L'obiettivo di Ashoka è quello di promuovere un nuovo modo di intendere il rapporto fra giovani, formazione e società. Basandosi sul principio della rilevanza educativa, Ashoka vuole che i giovani si percepiscano come attori del cambiamento sociale e che possano sviluppare le competenze necessarie per diventare leader di questo processo inarrestabile. Tali competenze risultano essere alcune delle "competenze per la vita", o "competenze per il XXI secolo" (Scott, 2015). In particolare Ashoka ritiene di fondamentale importanza lo sviluppo delle competenze di *empatia, imprenditorialità, leadership condivisa e creatività*.

A livello internazionale c'è un consenso crescente riguardo all'importanza di queste competenze sia rispetto alla rilevanza per la vita che per l'impiego. Competenze socio-emotive sono alla base di riflessioni in Forum internazionali (UNESCO, 2015) e costituiscono un contributo essenziale alla formulazione dei concetti di *educazione alla cittadinanza globale ed educazione per lo sviluppo sostenibile* affermati in maniera esplicita nel target 4.7 della Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Nazioni Unite, 2015). L'OCSE inoltre ha sviluppato di recente il *Learning 2030 Framework* e il *Learning 2030 Compass* alla base della *Global Competence*, oggetto di valutazione nelle ultime indagini PISA (2018). Le competenze esplicitate in precedenza costituiscono dei pilastri sui quali si regge la *Global Competence* (OCSE, 2018). Infine, la Commissione Europea inserisce l'imprenditorialità e le competenze sociali e personali fra le otto (8) competenze chiave di cittadinanza (ET 2020). Tali competenze sono state

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires | Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul | Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw | Washington D.C. | Zurich |

**Ashoka Italia**Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano
Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

oggetto di formulazione più approfondita con la creazione dell'ENTRECOMP (UE, 2016) e del recente dal LifeComp Framework (Joint Research Centre, 2019).

Nonostante un quadro internazionale incoraggiante, il sistema educativo italiano risulta in qualche modo arretrato sotto questo punto di vista. Tale arretratezza è senza dubbio da imputare a problematiche storiche di lungo respiro e un contesto economico e sociale stagnante. All'interno dell'Unione Europea l'Italia ha uno dei tassi maggiori di *NEET (Not in Education, Employment or Training)*, abbandono scolastico, disoccupazione giovanile e laureati. Attendendo i dati PISA di prossimo rilascio, le ultime indagini mostrano una performance peggiore rispetto alla media dei Paesi OCSE. Infine un recente studio OCSE (2017) ha dimostrato come in Italia sia presente un mancato incontro fra domanda e offerta di competenze (*skills mismatch*). Ciò rende dunque più difficoltoso l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro con conseguenti ricadute sociali.

Risulta dunque necessario adottare un approccio complesso alla trasformazione del sistema educativo (Snyder, 2013) andando a riflettere sugli aspetti dei contenuti dell'educazione, l'organizzazione dell'apprendimento e, più in generale, i pilastri sui quali fondare un paradigma educativo nuovo.

Il rapporto Delors (UNESCO, 1996) istituiva quattro pilastri dell'educazione: imparare a fare, imparare ad imparare, imparare ad essere ed imparare a vivere insieme. La formulazione di questi quattro pilastri è stata alla base delle riforme educative di molti Paesi industrializzati a cavallo fra il XX e XXI secolo. Tuttavia le dinamiche descritte in precedenza ribadiscono e sottolineano la dimensione temporale e intergenerazionale delle scelte di riforma educative. In particolare, la tematica del "futuro" e del senso di appartenenza di esso da parte delle giovani generazioni richiede una riflessione rispetto a quale società si desidera creare tramite l'educazione e l'apprendimento.

Il paradigma educativo di riferimento per questo tipo di educazione è dunque quello trasformativo ed è basato su un quinto pilastro suggerito dall'UNESCO nella recente iniziativa "*Futures of Education*": "*learning to become*", imparare a diventare. Esso comprende dunque la capacità di adattarsi al cambiamento ma anche saper fornire soluzioni innovative per trasformare la società per come la si desidera.

Il passaggio verso un nuovo paradigma, come anticipato, risulta essere un problema complesso. Non possono essere adottate soluzioni che riguardino unicamente singoli aspetti. È necessario riflettere dal punto di vista sistemico e culturale per poter intervenire su tutte le leve che abilitano o inibiscono il cambiamento. L'innovazione didattica è senza dubbio una di queste leve.

Ashoka ha individuato tredici leve fondamentali per un cambiamento complessivo del sistema scolastico: Insegnanti ed educatori, Dirigenti scolastici, Curricula e politiche, Università, Valutazione scolastica, Giovani, Genitori, Aziende, Media, Valutazione degli studenti, Ricerche, Tecnologia, Risorse economiche. Solo affrontando in maniera integrata questi aspetti è

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires | Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul | Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw | Washington D.C. | Zurich |

**Ashoka Italia**

Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano
Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

possibile confidare in un cambiamento. L'attivazione di uno o più in maniera episodica rischia di compromettere l'intero impianto riformistico.

3. Il programma Scuole Changemaker

Ashoka intende utilizzare le metodologie dell'innovazione e imprenditoria sociale per il cambiamento all'interno del sistema educativo agendo sull'innovazione didattica all'interno delle leve "Insegnanti ed educatori", "Dirigenti scolastici", "Curricula e politiche", "Università", "Giovani", "Media" e "Valutazione degli studenti".

L'azione di Ashoka si ispira al framework dei cinque livelli di impatto (Figura 1). Ashoka ha mappato i tipi di interventi all'interno di una scala di impatto. Il primo livello, servizio diretto, identifica quei tipi di attività che portano un'innovazione didattica in una classe. In questo modo si raggiunge un impatto limitato nel tempo e nei destinatari. Il secondo livello, molti servizi, comprende attività in cui un'innovazione didattica viene portata in un intero istituto. Moltiplicando il numero di interventi si moltiplica anche il numero di beneficiari. Tuttavia l'impatto che si genera è sempre direttamente proporzionale al tempo impiegato per generarlo da parte di una istituzione. Il terzo livello, repliche indipendenti, identifica le attività che istituzionalizzano una buona pratica, un modello, che può essere replicato indipendentemente dall'autore iniziale. In questo modo si possono raggiungere molti più beneficiari. È il caso dell'approccio delle buone pratiche che mostra tuttavia dei limiti strutturali e di sistema. Gli ultimi due livelli, cambio sistemico e cambio di paradigma, costituiscono il cuore delle attività di Ashoka. Identificata una pratica didattica (livello 1) che è già stata moltiplicata (livello 2) e replicata come buona pratica (livello 3), Ashoka riconosce il potenziale di cambiamento sistemico e di paradigma condensando i concetti chiave, disseminandone il potenziale di cambiamento, connettendo gli innovatori con le altre leve per il cambiamento. In particolare il cambiamento sistemico (livello 4) identifica quelle attività che permettono un cambiamento dei ruoli, relazioni e risorse che regolano un sistema. Il cambiamento di paradigma (livello 5) identifica le attività che modificano il modo di pensare, i valori, concetti, idee, presupposti che si trovano alla base dell'emergere di ruoli, relazioni e risorse che regolano il sistema. Ashoka adotta dunque una teoria del cambiamento c.d. *bottom-up*, un "movimento dal basso" in grado di proporre soluzioni sistemiche.

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires |
Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul |
Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico
City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw |
Washington D.C. | Zurich |



Ashoka Italia
Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano
Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

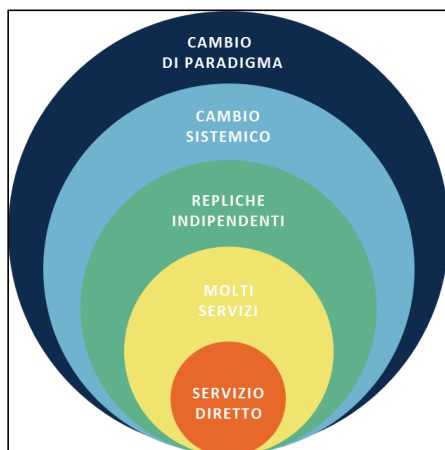


Figura 1: livelli di impatto per il cambiamento. Fonte: Ashoka.

Il primo passaggio per il cambiamento sistemico e di paradigma consiste dunque nell'individuare l'innovazione emergente. Nel contesto educativo Ashoka ha creato un network internazionale di 276 scuole (ottobre 2019) che ha chiamato *Ashoka Changemaker Schools*, Scuole Changemaker.

Queste scuole sono tutte caratterizzate da 5 elementi:

- Allineamento alla visione educativa
- Apprendimento attivo e protagonismo degli studenti
- Capacità e volontà di innovare
- Capacità e volontà di influire positivamente il sistema scolastico
- Presenza e sperimentazione di un modello di leadership integrato

Nel 2017 Ashoka ha portato il programma Scuole Changemaker in Italia perseguendo gli obiettivi di cambiamento sistemico e paradigmatico, lavorando sull'attivazione della possibilità di cambiamento e connettendo le esperienze delle migliori scuole con le altre leve identificate in precedenza.

La prima fase del programma è stata costituita da una mappatura dell'innovazione didattica italiana. La mappatura è stata condotta nel 2017 e nel 2019 utilizzando una metodologia c.d. "palla di neve" partendo da un *pool* di 70 esperti esponenti della società civile, della scuola, delle università e delle istituzioni. Tramite questa doppia mappatura Ashoka ha individuato 475 scuole in cui già è stata efficacemente avviata la sperimentazione di didattiche innovative e 32 reti e metodologie nuove. La distribuzione geografica delle scuole innovative è uniforme nel Paese. Fra le regioni con maggiore presenza di scuole innovative risultano Lazio (85), Lombardia (70), Toscana (64) e Puglia (52).

Fra centinaia di scuole innovative in tutta Italia ne sono state selezionate undici (cinque nel 2017 e sei nel 2019): istituti orientati alla stimolazione di valori come empatia ed autoimprenditorialità, che puntino alla responsabilizzazione dei propri alunni e alla

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires | Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul | Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw | Washington D.C. | Zurich |

**Ashoka Italia**Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano
Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

condivisione di responsabilità fra corpo docenti e studenti di ogni grado. Queste scuole sono entrate a far parte della rete internazionale delle “Scuole Changemaker” di Ashoka di tutto il mondo.

In seguito alla mappatura sono stati realizzati workshop aperti agli stakeholder del mondo scolastico. Tali workshop hanno lo scopo di connettere le innovazioni con i territori, espandere il movimento innovativo, mostrando e dimostrando che il cambiamento è possibile, necessario e realizzabile con questi strumenti.

4. Principali messaggi che emergono dall’innovazione

Alla luce di quanto presentato e sulla base delle analisi e del lavoro condotto con gli imprenditori sociali e le Scuole Changemaker del network, sono stati indentificati tre aspetti relativi all’innovazione didattica di particolare rilevanza per un cambiamento del sistema educativo.

4.1 Una nuova alfabetizzazione

Dall’analisi delle innovazioni incontrate emerge un’alfabetizzazione nuova, un curriculum volto a sviluppare competenze per la vita, un curriculum innovativo basato sul quinto pilastro educativo: «Learning to Become». L’innovazione didattica, intesa in senso ampio che comprende le finalità educative, il metodo (ciò che comunemente viene definito “didattica”) e diversi strumenti (organizzativi e materiali) attraverso i quali metodo e finalità vengono espressi, è sempre guidata da una visione e non è fine a se stessa.

Alcuni esempi di questo curriculum si trovano nelle Scuole Changemaker Scuola Città Pestalozzi di Firenze che ha creato un’ora di educazione affettiva e relazionale, l’ISIS Galilei-Costa-Scarambone di Lecce che ha introdotto l’ora di «changemaking» in cui chiede ad ogni classe di sviluppare una *start-up* innovativa, o nelle Palestre dell’Innovazione, create e diffuse da Fondazione Mondo Digitale.

4.2 Governance

L’innovazione viene spesso abilitata da una leadership integrata a livello scolastico. La rigidità del modello scolastico spesso rende difficile l’emergere dell’innovazione. La presenza di «Quadri intermedi» o Middle Management *de facto* crea i presupposti per una responsabilità condivisa, maggiore *accountability* e attitudine al cambiamento. Inoltre una scuola aperta al territorio diventa centro di un sistema di conoscenza e apprendimento che favorisce il dialogo e la fiducia fra famiglie, istituzioni e aziende per la costituzione di una comunità educante per il bene degli studenti. Infine, studenti e studentesse protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento sviluppano competenze chiave come la capacità di scelta, autonomia e responsabilità utili alla loro vita e al loro futuro impegno.

Alcuni esempi possono essere trovati all’ ISIS Arturo Malignani di Udine dove lo Staff del Dirigente Scolastico è composto da Staff di Direzione, Direttori di Sezione, Funzioni Strumentali e Coordinatori di Dipartimento; all’ITE Tosi di Busto Arsizio (VA) dove enti del terzo settore e di volontariato hanno casa all’interno della scuola; al Collegio del Mondo Unito a Duino (TS) dove

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires | Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul | Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw | Washington D.C. | Zurich |

**Ashoka Italia**

Via Soperga 36 c/o COSV, 20127 Milano
Italy.ashoka.org – italy@ashoka.org

gli studenti scelgono le loro materie e sono impegnati alcune ore la settimana in attività di *service learning*.

4.3 Formazione docenti

La società della conoscenza, nella nuova realtà, nella nuova scuola richiede un nuovo ruolo del docente. Non più trasmissione di conoscenza ma facilitazione di processi di apprendimento all'interno di una comunità educante. Questo nuovo ruolo richiede una preparazione e formazione continua su aspetti non solo disciplinari e didattici (questi ultimi ancora carenti), ma anche personali e professionali come la capacità di lavorare in gruppo, la cura del benessere per la gestione dello stress, la gestione dei conflitti o capacità di valutare competenze trasversali.

Alcuni esempi possono essere trovati all'IIS Savoia Benincasa di Ancona dove la formazione interna *in itinere* è fortemente promossa anche su aspetti non strettamente disciplinari o didattici; o al Liceo Bertolucci di Parma dove parte della formazione viene svolta sulle dinamiche del collegio docenti.

Lista Scuole Changemaker italiane

- Collegio del Mondo Unito dell'Adriatico, Duino (TS); www.uwcad.it
- Scuola Città Pestalozzi, Firenze; www.scuolacittapestalozzi.it
- IISS E. Majorana, Brindisi; www.majoranabrindisi.edu.it
- IC San Giorgio, Mantova; www.icsangiorgio.edu.it
- Liceo Bertolucci, Parma; www.liceoattiliobertolucci.org
- ISIS Arturo Malignani, Udine; www.malignani.ud.it
- ITE Enrico Tosi, Busto Arsizio (VA); www.etosi.edu.it
- IIS Savoia Benincasa, Ancona; www.savoiabenincasa.gov.it
- IC 3 Modena, Modena; www.ic3modena.edu.it
- IC Parma Centro, Parma; www.icparmacentro.it
- ISIS Galilei-Costa-Scarambone, Lecce. www.galileicostascarambone.edu.it

Contatti

Alessandro Valera, Direttore

avalera@ashoka.org

Luca Solesin, Responsabile Scuola e Giovani

lolesin@ashoka.org

Ashoka Italia ONLUS

italy@ashoka.org

www.ashoka.org/it

Amsterdam | Bamako | Bandung | Bangalore | Bangkok | Berlin | Bogota | Budapest | Buenos Aires |
Cairo | Caracas | Colombo | Dakar | Dublin | Fortaleza | Frankfurt | Geneva | Hong Kong | Istanbul |
Johannesburg | Kampala | Karachi | Kathmandu | Lagos | Lima | Lausanne | London | Madrid | Mexico
City | Milan | Nairobi | Paris | Rome | São Paulo | Tel Aviv | Tokyo | Toronto | Vienna | Warsaw |
Washington D.C. | Zurich |



ASHOKA

Ashoka Italia

Indagine Conoscitiva in materia di Innovazione Didattica
VII Commissione (Cultura, scienza e istruzione)
Palazzo Montecitorio

16 ottobre 2019

Dott. Alessandro Valera, Direttore

Dott. Luca Solesin, Responsabile Scuola

ASHOKA

Everyone a changemaker

Ashoka è la più grande rete internazionale di innovatori sociali. Lavorando con loro e con alleati in tutti i settori, Ashoka crea un mondo in cui ognuno si percepisce come agente del cambiamento, per favorire soluzioni sistemiche alle principali problematiche sociali.

Anno Fondazione: 1981

N. Paesi: 93

N. Ashoka Fellow: 3500+

N. Scuole Changemaker: 270+



LA NUOVA REALTÀ'

Passaggio storico dalla ripetizione al cambiamento costante

Chi si sa adattare al cambiamento prospera, chi non riesce è progressivamente escluso

Nuova realtà mostra una nuova inuguaglianza

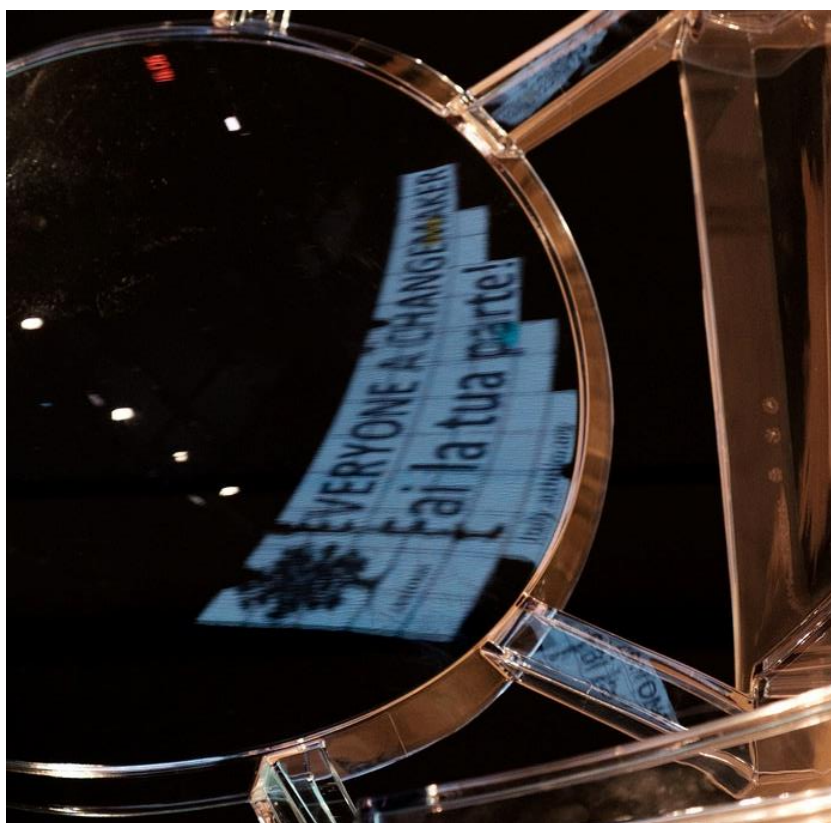
Scuola ed educatori devono mettere tutti nelle condizioni di diventare attori del cambiamento



COSA FACCIAMO

Un nuovo paradigma

- I. Identificazione e supporto degli imprenditori sociali più innovativi.
- II. Accelerare un mondo in cui "Siamo tutti agenti del cambiamento".
- III. **Accompagnare il processo di cambiamento di paradigma in ambito educativo**



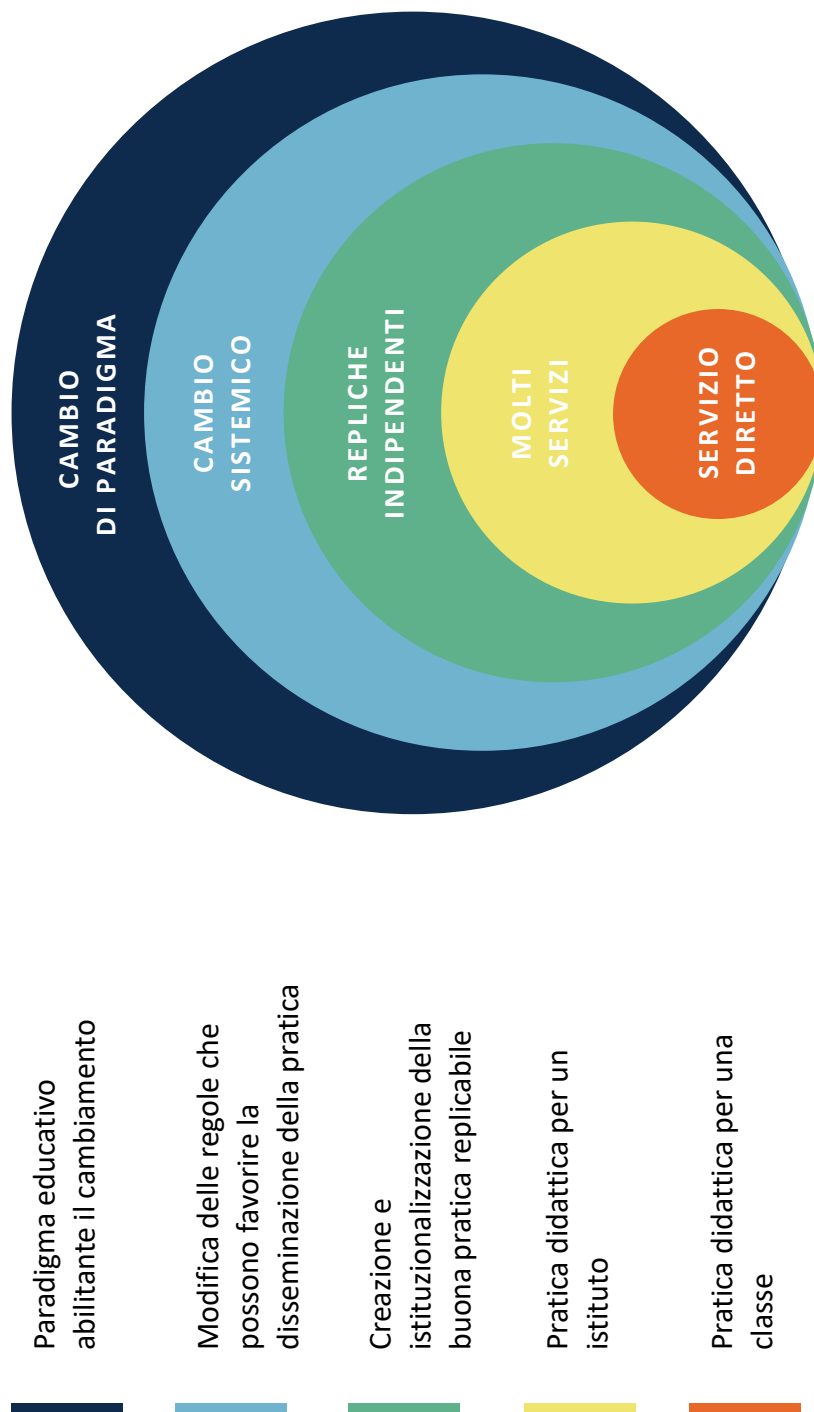
CAMBIAMENTI CRITICI IN SISTEMA **COMPLESSO**

1. Insegnanti ed educatori
2. Dirigenti scolastici
3. Curricula e politiche
4. Università
5. Valutazione scolastica
6. Giovani
7. Genitori
8. Aziende
9. Media
10. Valutazione degli studenti
11. Ricerche
12. Tecnologie
13. Risorse economiche





TEORIA DEL CAMBIAMENTO



EDUCAZIONE

Per affrontare un mondo in cui la costante è il cambiamento è necessario che ogni giovane si percepisca come changemaker, attore e protagonista del cambiamento sociale.

Bisogna dunque ripensare gli **obiettivi** dell'educazione e **l'organizzazione** dell'apprendimento.

Un nuovo modo di intendere il rapporto fra giovani, formazione e società. Un paradigma di «**educazione changemaker**».

Questo modello richiede complesse competenze: **Empatia, Imprenditorialità, Leadership condivisa e Creatività**

Lavoriamo per accompagnare il processo di cambiamento di paradigma in ambito educativo verso un nuovo paradigma basato sui principi di rilevanza, inclusione, qualità e apprendimento permanente.



IN ITALIA



Scuole Changemaker

Scuole Changemaker italiane:

1. Collegio del Mondo Unito, Duino
2. Scuola Città Pestalozzi, Firenze
3. ITIS Majorana, Brindisi
4. IC San Giorgio, Mantova
5. Liceo Bertolucci, Parma
6. ISIS Malignani, Udine
7. ITE Tosi, Busto Arsizio
8. ISIS Savoia Benincasa, Ancona
9. IC 3 Modena
10. IC Parma Centro
11. ISIS Galilei-Costa Scarambone, Lecce.

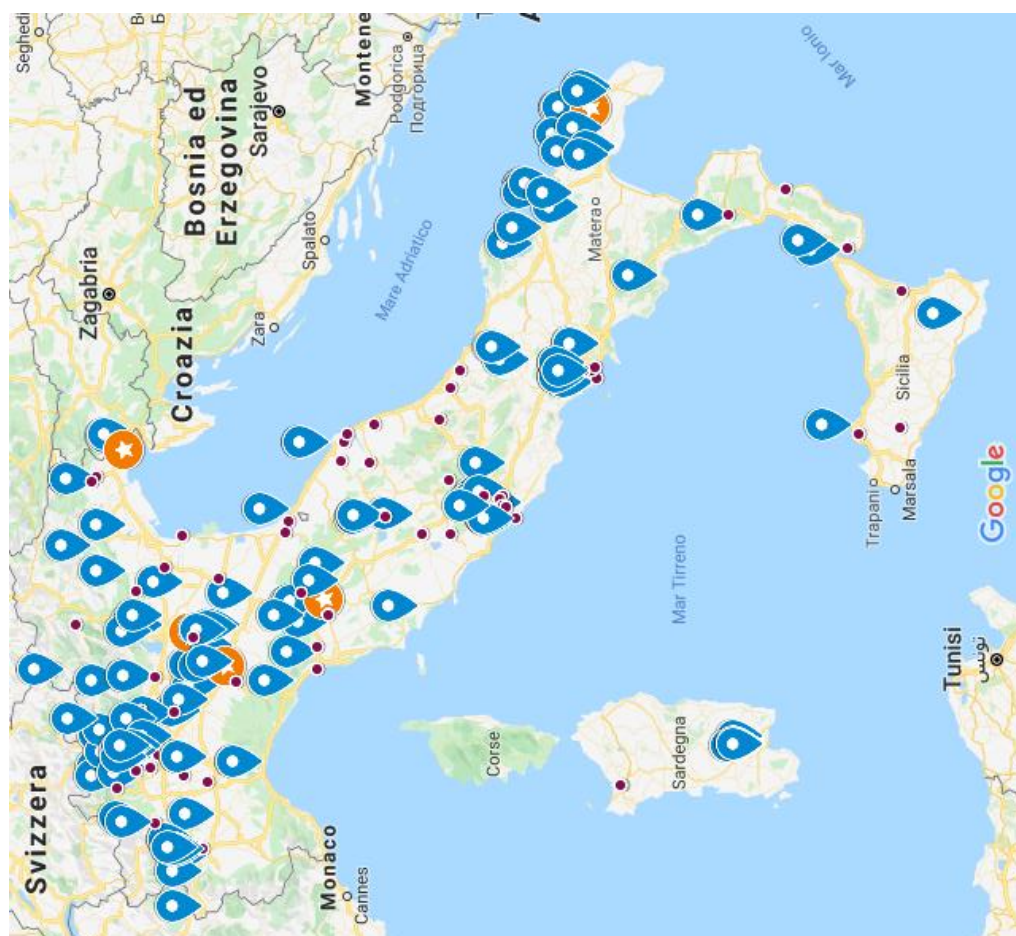
Criteri di selezione

Visione (Everyone a changemaker)
 Apprendimento attivo
 Innovazione
 Influenza
 Leadership integrata



MAPPATURA

- «Snowball methodology»
- 2 turni di mappatura (2017 – 2019)
- 70 esperti consultati
- 475 Scuole mappate
- Tutte le regioni
- 32 modelli e reti innovativi



TRE CONCETTI

NUOVA ALFABETIZZAZIONE

Dall'innovazione emerge un'alfabetizzazione nuova, un curriculum volto a sviluppare competenze per la vita.

Curricolo innovativo basato sul quinto pilastro educativo: «Learning to Become».

Esempi: Ora di educazione affettiva e relazionale (SC Pestalozzi), ora di «changemaking» (IS Galilei Costa), Palestre dell'innovazione (Fondazione Mondo Digitale).

Riferimenti: LifeComp, ENTRECOMP, DIGCOMP (EU), Futures of Education (UNESCO)

GOVERNANCE

L'innovazione viene spesso abilitata da una leadership integrata. «Quadri intermedi» o Middle Management *de facto*.

La scuola diventa centro di un sistema di conoscenza e apprendimento del territorio.

Studenti e studentesse protagonisti attivi del proprio percorso di apprendimento.

Esempi: Staff del Dirigente Scolastico (Staff di Direzione, Direttori di Sezione, Funzioni Strumentali, Coordinatori di Dipartimento- ISIS Malignani), apertura agli enti extrascolastici (ITE Tosi), scelta delle materie e service learning (UWC Duino).

FORMAZIONE DOCENTI

Nuovo ruolo del docente.

Preparazione e formazione continua su aspetti non solo disciplinari o didattici ma anche personali e professionali: capacità di lavorare in gruppo, benessere del docente, gestione dei conflitti, capacità di valutare competenze trasversali.

Esempi: formazione per Team di docenti e formazione interna in itinere (IIS Savoia Benincasa), formazione sulla collegialità (Liceo Bertolucci).



CONTATTI

www.ashoka.org/it

Dott. Alessandro Valera, Direttore
avalera@ashoka.org

Dott. Luca Solesin, Responsabile Scuola e Giovani
Isolesin@ashoka.org



ALLEGATO 4



Bagus è un'associazione di promozione sociale costituita l'8 agosto 2018 e con sede a Cortina d'Ampezzo. Conta attualmente venti soci. Tra questi 10 residenti a Cortina e 10 presenti in diverse città italiani e straniere.

L'attuale presidente è Katia Tafner, anche ideatrice e fondatrice di Bagus.

Tra gli obiettivi di Bagus vi sono, tra gli altri, la promozione dei diritti umani e la centralità dell'individuo. Tutto quello che organizza e diffonde l'associazione ha lo scopo di creare una cultura generale del benessere, nella consapevolezza delle potenzialità di ciascun individuo e di migliorarne la vita.

Lo scorso agosto Bagus ha lanciato per la prima volta in una conferenza a Cortina il tema della violenza intra genere.

A dicembre Bagus ha inaugurato e presentato in anteprima nazionale a Cortina la Bagus Bag, kit ideato per attività di polizia giudiziaria in termini di audizioni, in collaborazione con la Polizia di Stato, che porta la grande innovazione di poter realizzare intere verbalizzazioni anche al di fuori degli uffici di polizia, aiutando così la vittima a non subire ulteriori violenze.

Bagus sta collaborando anche con la professoressa psicoterapeuta, già membro comitato Onu per i diritti dei fanciulli e delle fanciulle Maria Rita Parsi con un progetto dedicato alla "vecchiaia adolescente".

A gennaio Bagus ha conferito il "Premio Talenti Musicali" a Laura Marzadori, primo violino di spalla del Teatro alla Scala di Milano, in occasione del Concerto dell'Epifania svoltosi a Cortina d'Ampezzo.

L'associazione sta attualmente lavorando al progetto "**Bagus intelligenza emotiva relazionale**", ideato da Katia Tafner e dalla formatrice emotivo relazionale Cristiana Clementi e progettato da quest'ultima, che ha l'obiettivo di introdurre nella scuola l'intelligenza emotiva come insegnamento curricolare per aiutare in primo luogo i ragazzi allo sviluppo di abilità interpersonali essenziali, ottimo strumento per la prevenzione ed autodifesa da comportamenti devianti, di sopruso o manipolazione affettiva.

Lo stesso ha come secondo obiettivo quello della realizzazione della prima "guida all'educazione emotivo relazionale" redatta dai ragazzi per i ragazzi.

In supporto del progetto si è formata una squadra di testimonial famosi per essersi distinti grazie al loro potenziale, tra questi l'ex campione Kristian Ghedina, Christian Greco, direttore del Museo Egizio di Torino, Laura Marzadori, primo violino di spalla del Teatro alla Scala di Milano, Takoua Ben Mohamed, graphic journalist e scrittrice, l'attrice e giornalista Anna Testa, la regista Manuela Tempesta e il regista, attore e scrittore Marco Bonini.

"Bagus intelligenza emotiva relazionale" è stato illustrato, lo scorso 8 febbraio 2019, al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dove ha suscitato grande interesse e consenso per completezza e professionalità.

Il 4 e 5 marzo Bagus è stata invitata a partecipare a due tavoli di lavoro al parlamento Europeo a Bruxelles, dove si è parlato di turismo ed export.

L' 8 e 9 marzo scorsi Bagus è stata presente all'interno dell'iniziativa "Rifugio La Stampa", promossa dal quotidiano La Stampa, per realizzare uno shooting fotografico con il coinvolgimento di 30 donne dal nome "Il Cuore in testa" in collaborazione con "La Cura sono io" a sostegno di malati oncologici. Con gli scatti lo stesso pomeriggio dell'8 marzo è stata allestita una mostra nella Sala Cultura Don Pietro Alverà in centro a Cortina. La mostra è stata riproposta anche in altre città italiane.

Il giorno 9 marzo Bagus ha partecipato al Cortina Winter Party come scopo sociale organizzando un'asta di

beneficenza il cui ricavato servirà per realizzare un progetto con gli asili e, compatibilmente con i programmi, scuole primarie del territorio, che ha come scopo la sensibilizzazione del rispetto per l'ambiente. Come primo premio ci sarà un'opera dell'artista bellunese Roberto Bianchi, che collaborerà anche nella realizzazione del progetto per le scuole.

Il 23 marzo Bagus ha consegnato il “Premio speciale Bagus” ad uno dei cortometraggi in gara nel festival Cortinametraggio, distintosi per aver trattato una particolare tematica dei nostri giorni, fra cyberbullismo, violenza di genere e violenza domestica.

Bagus si è unita, nel mese di giugno scorso, a Cortina Express per far viaggiare la cultura con il progetto “Autobook”. Di fatto, tre autobus tradizionali Cortina Express, che abitualmente percorrono la tratta Cortina – Venezia, dal 29 luglio si sono trasformati in *Autobook* al cui interno è stato dedicato uno spazio speciale, nelle retine sul retro dei sedili, ad una piccola libreria viaggiante. I testi selezionati dall'associazione Bagus sono utili allo sviluppo di una nuova consapevolezza su tematiche importanti dei giorni d'oggi, come la violenza di genere, la disabilità, il viaggiare e mangiare slow ed il rispetto per l'ambiente.

Durante l'estate l'associazione Bagus ha inaugurato “Bagus incontri, le note delle emozioni”, la nuova rassegna culturale di Cortina che condivide le buone azioni e crea consapevolezza con le emozioni. Una piccola rassegna culturale il cui filo conduttore sono le emozioni, le persone con il loro potenziale che hanno deciso di condividere con il mondo e le buone azioni.

Nei vari appuntamenti Bagus ha ospitato Christian Greco, direttore del Museo Egizio di Torino, la formatrice emotivo relazionale Cristiana Clementi, la giornalista Anna Testa, l'attore regista e scrittore Marco Bonini, Pinky, donna coraggiosa bruciata viva dal marito e . la Graphic Journalist Takoua Ben Mohamed.

Nel corso dell'estate Bagus è stata presente al Cortina Summer Party il 22 agosto come scopo sociale e è stata Partner di TedX Cortina il 23 agosto

BAGUS APS

Sede: via Pian da Lago 19/A, Cortina d'Ampezzo (BL)

Mail: info@bagus-association.com

web site: www.bagus-association.com

C.F. 93056910255

Katia Tafner cell. 3355925571

BAGUS – SHARING GOOD!



PROGETTO PILOTA PER LE SCUOLE



EDUCAZIONE EMOTIVO-RELAZIONALE

Un metodo per introdurre nella scuola l'intelligenza emotiva, perché sviluppare l'Intelligenza Emotiva può aiutare i ragazzi



formazione

capacità di ascolto

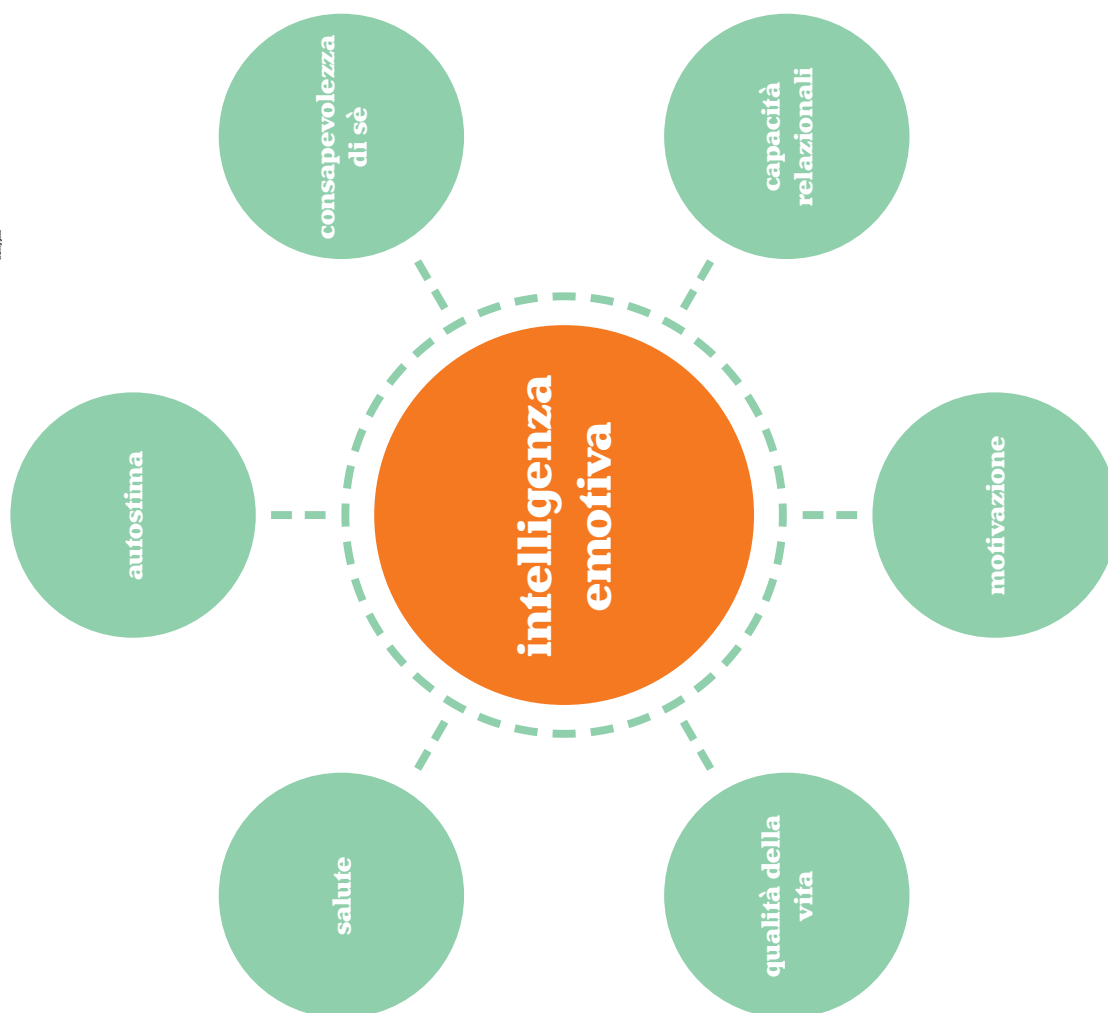
autosfima e motivazione a lungo termine

consapevolezza

PAROLE CHIAVE

INTELLIGENZA EMOTIVA

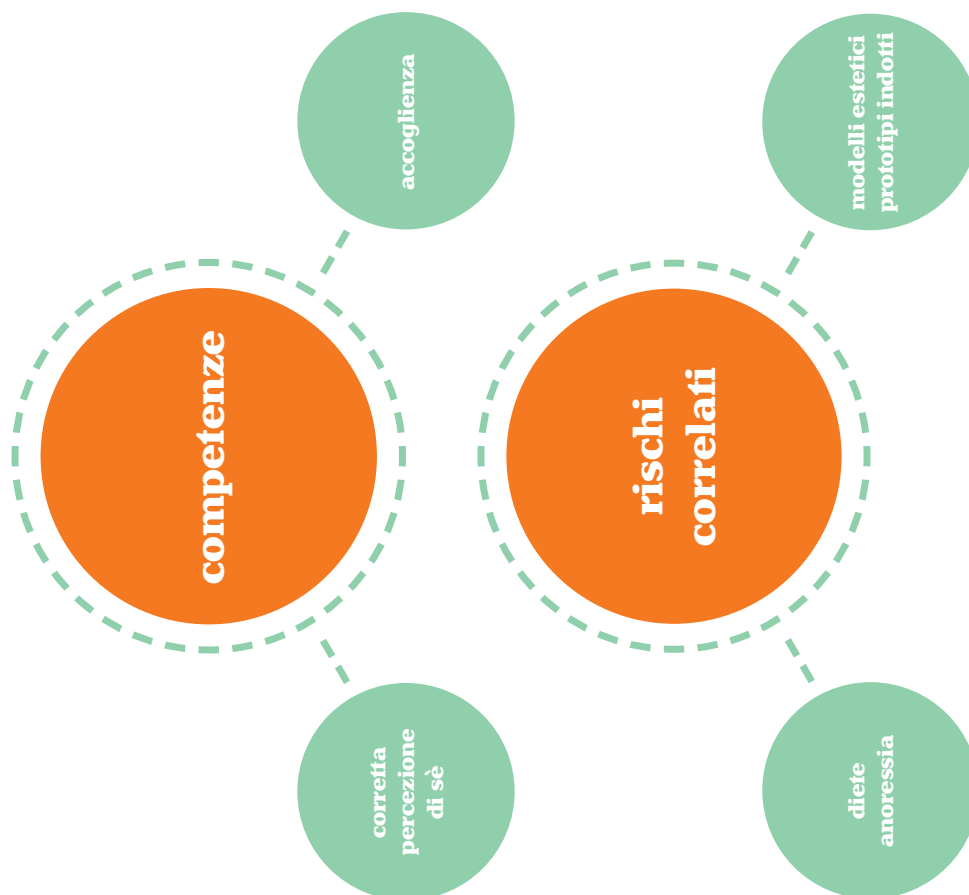
Perché sviluppare l'Intelligenza Emotiva aiuta i ragazzi





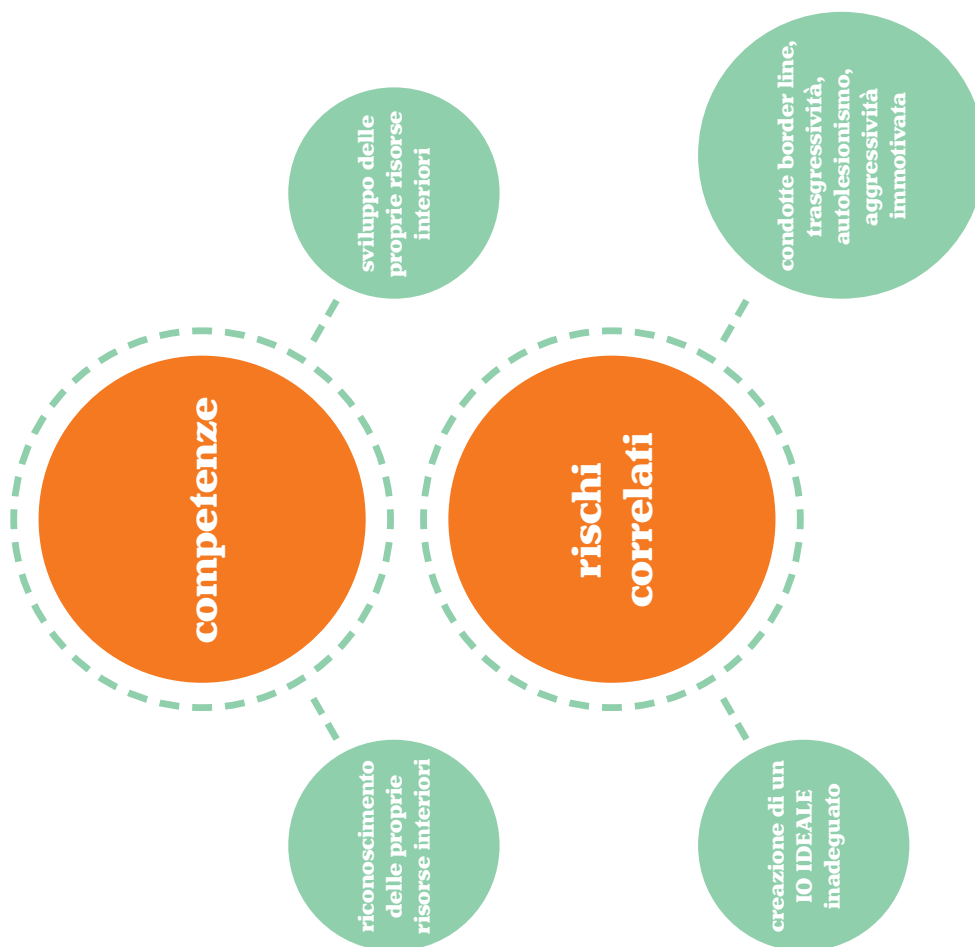
Bogus
S.p.A.

AUTOSTIMA



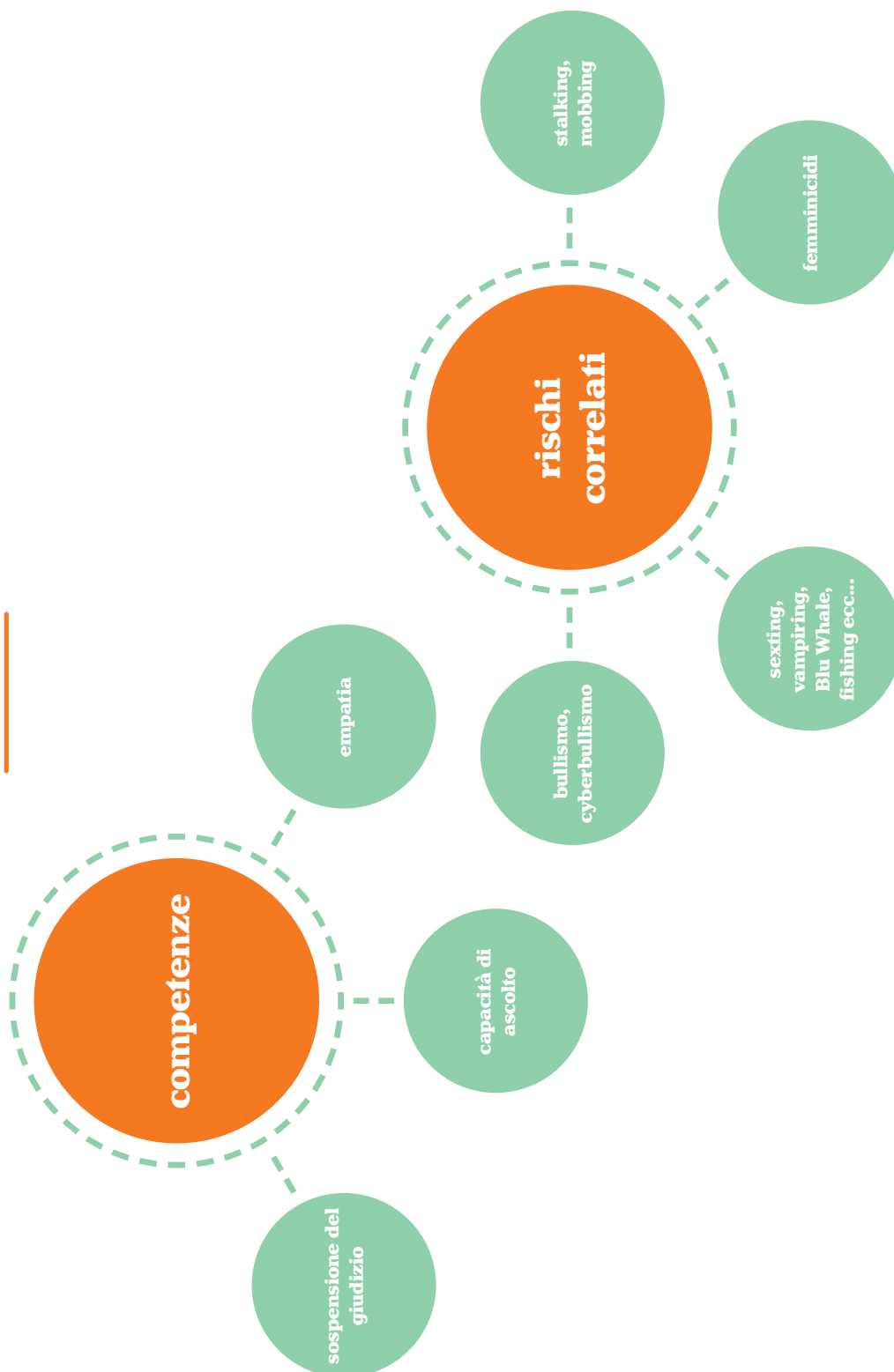


CONSAPEVOLEZZA DI SÈ



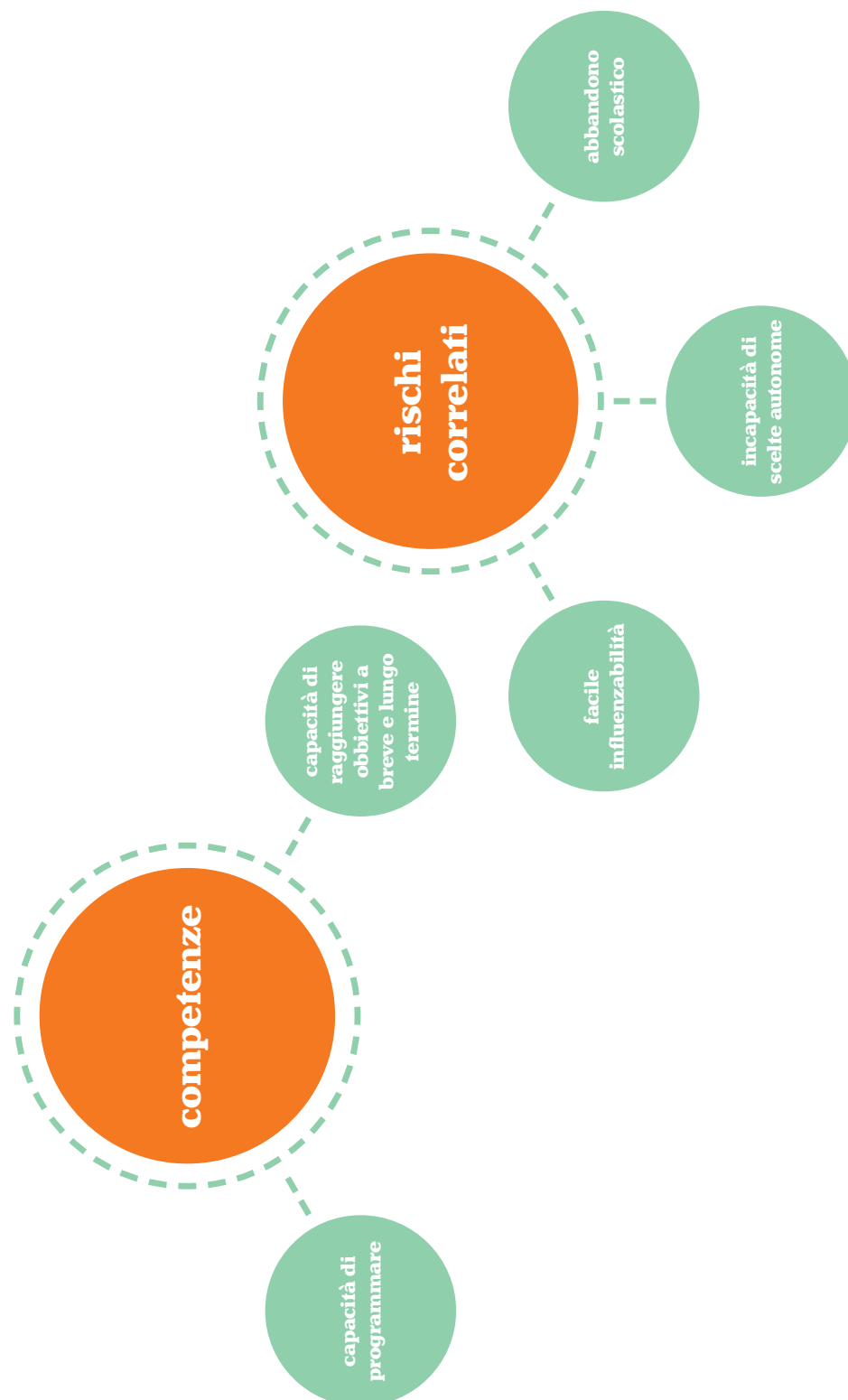


CAPACITÀ RELAZIONALI



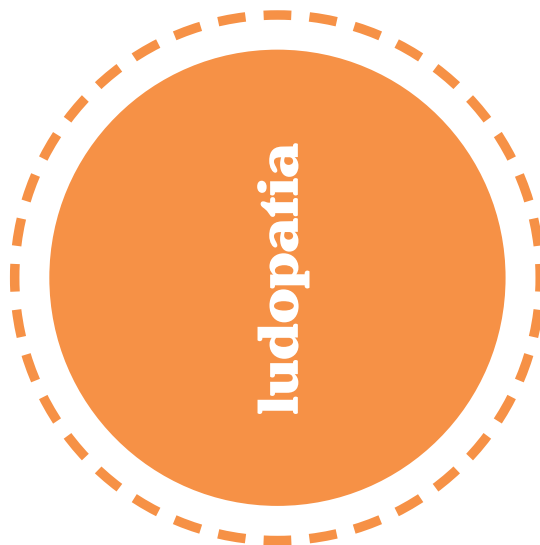
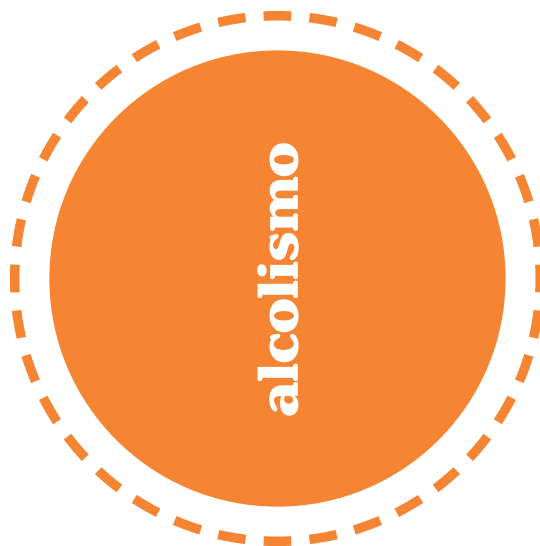


MOTIVAZIONE



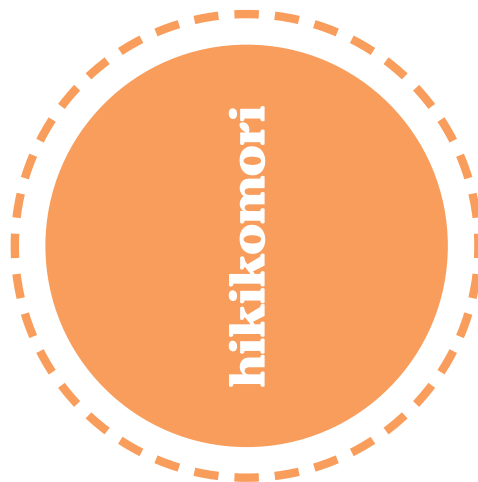
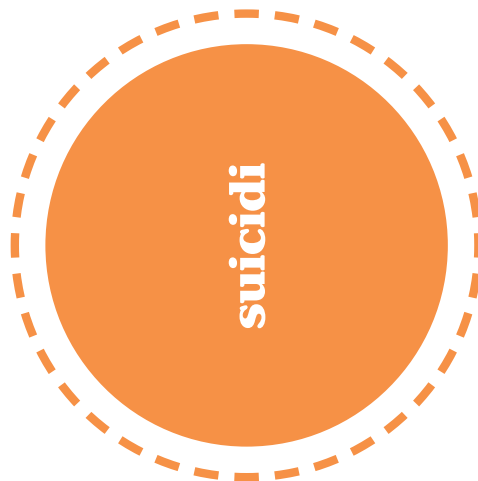


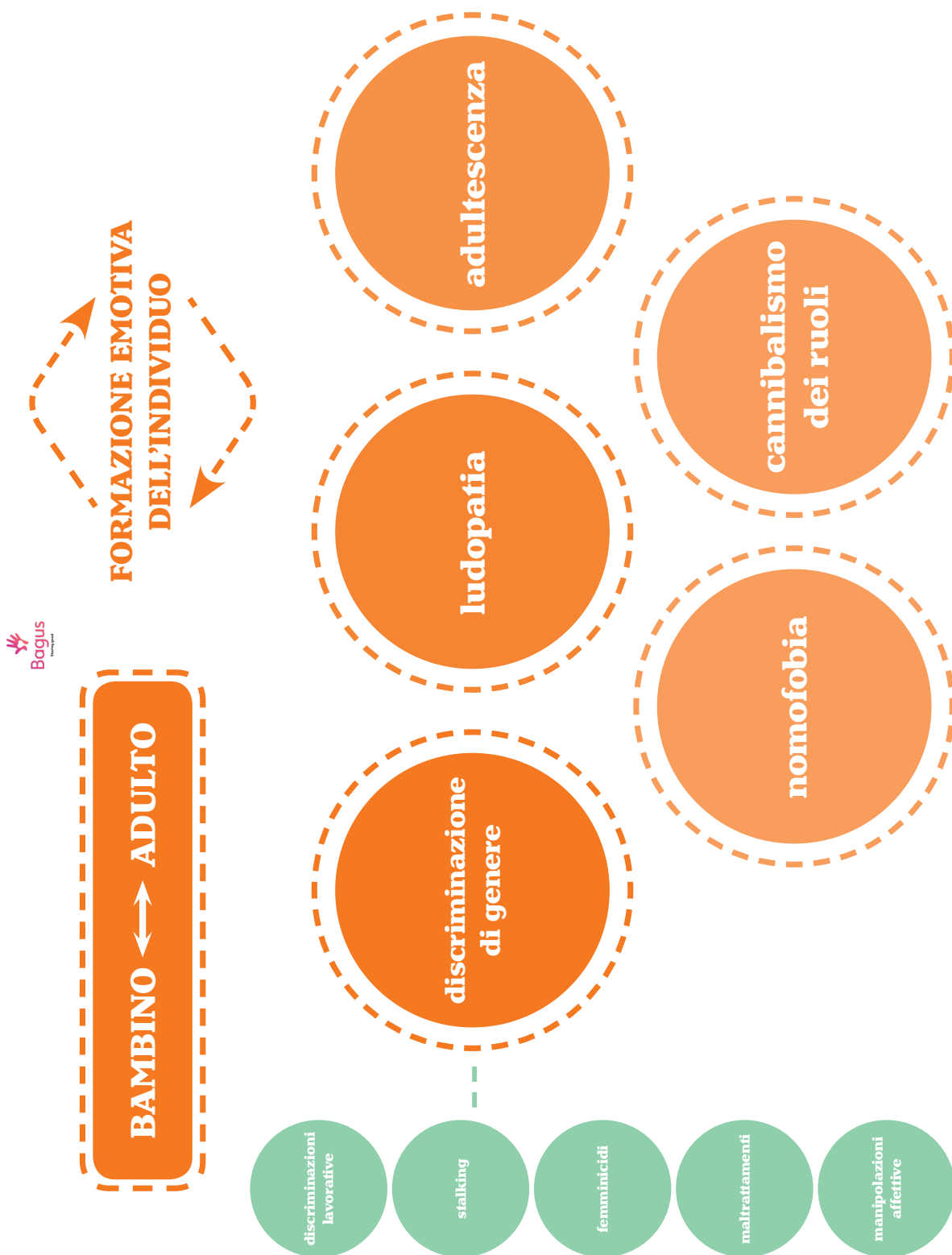
QUALITÀ DELLA VITA





SALUTE







Bogus

CASI RAFFRONTO



Danimarca



BULLISMO

Dai 6 ai 16 anni:

Introdotta 1h alla settimana di educazione emotiva per migliorare le dinamiche di classe e della tolleranza (fællesskab).

Ragazzi coinvolti negli ultimi 10 anni:

dal 25% al 7% (Calo bullismo, miglioramento benessere generale e prestazione scolastica).



Austria
Ungheria
Romania
Turchia
Italia



EMPATIA

RICERCA EUMOSCHOOL, Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci 2017

Ha dimostrato che l'attenzione della Scuola su problema della Ed. emotiva si concentra soprattutto sul problema del ASP (abbandono scolastico precoce). In Austria il Ministero della Salute e non dell'Istruzione, si è premurato di proporre l'Ed. socio-Emotiva in quanto può giovare alla salute del bambino e al suo benessere nonché limitare l'ASP. In Romania si è lamentato il solo valore teorico degli insegnamenti, senza ricadute pratiche.



INNOVAZIONI DEL PROGETTO BAGUS EDUCAZIONE EMOTIVO RELAZIONALE



APPROCCIO GLOBALE AL PROBLEMA

non concentrandosi su un singolo aspetto (ASP, empatia, bullismo, ecc). Ogni tematica è individuata in base alle competenze che si andranno ad acquisire e alle criticità che si andranno ad arginare/eliminare, o prevenire;



METODOLOGIA PRATICA

esperienziale che introduce nella scuola i criteri della **FORMAZIONE (SAPERE - SAPER FARE - SAPER ESSERE)** e non della sola **ISTRUZIONE;**



FUNZIONE PROPEDEUTICA

atta ad ottenere la miglior fruizione delle competenze digitali ai fini scolastici e di apprendimento, strutturando emotivamente i ragazzi in modo che siano in grado di usare correttamente la tecnologia, senza interferenze ed esposizioni a rischi nella vita extrascolastica.



OBIETTIVO

1. realizzare un valido metodo di fortificazione emotiva, adeguata, correlata e parallela allo sviluppo fisico e cognitivo del ragazzo;
2. favorire, anche attraverso l'educazione scolastica, lo sviluppo delle fondamentali abilità relazionali che consentono ai ragazzi un corretto inserimento nel gruppo di pari, nella società e nel mondo del lavoro;
3. stimolare una fortificazione emotiva che li preservi da influenze esterne, di persone o di tendenze a forte carattere manipolatorio;
4. aiutarli ad introiettare le regole e a metterle in atto i contenuti con consapevolezza, per la tutela della propria sicurezza (fisica e psicologica) e per il rispetto del vivere civile;

SAPERE
SAPER FARE
SAPER ESSERE



METODOLOGIA

1. Attività propedeutiche allo sviluppo dell'I.E. e successivo collegamento con principi teorici
2. Apprendimento esperienziale: giochi e attività per riconoscere e imparare a gestire le emozioni
3. Esperienze d'aula, simulazioni, role-playing

ANNO SCOLASTICO 2019/2020



TESTIMONIAL



MANUEL AMICUCCI

attore



ANNALISA ANDREOLI

cantante



TAKOUA BEN MOHAMED

graphic journalist



MARCO BONINI

attore, sceneggiatore e
produttore cinematografico



ROBERTO CIUFOLI

attore, presentatore



ALESSANDRO EGGER

modello



TESTIMONIAL



KRISTIAN GHEDINA

ex sciatore alpino



KRISTIAN GRECO

Egittologo italiano, Direttore museo Egizio Torino, Docente universitario



LAURA MARZADORI

violino di spalla presso l'orchestra del teatro alla Scala di Milano



VALENTINA MUSMECI

scrittrice, fotografa e insegnante



MATTEO NICOLETTA

attore



MANUELA TEMPESTA

sceneggiatrice e regista



ANNA TESTA

giornalista e attrice



VALENTINA TOMIROTTI

Giornalista a rotelle, Blogger



TEAM DEL PROGETTO

**RESPONSABILE PROGETTAZIONE,
IDEATORE PROGETTO E
DOCENTE:**



**DOTT.SSA
CRISTIANA CLEMENTI**

**FORMATRICE
EMOTIVO RELAZIONALE**

IDEATORE PROGETTO E TUTOR:



**DOTT.SSA
KATIA TAFNER**

**PRESIDENTE
BAGUS ASSOCIATION**

**RESPONSABILE REALIZZAZIONE
SCENICA E CO-DOCENTE NELLE
ATTIVITÀ PRATICHE:**



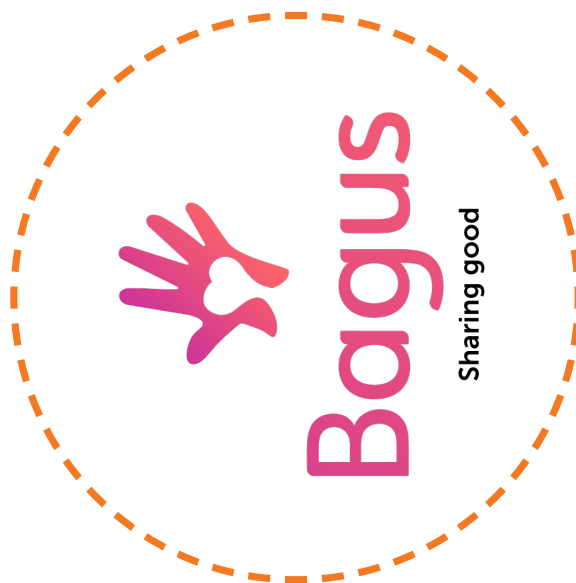
**MARCO
BONINI**

**ATTORE, SCENEGGIATORE E
PRODUTTORE CINEMATOGRAFICO**

E' previsto l'intervento di esperti di settore come consulenti per le materie trattate (Social Network e Uso consapevole del web, Sicurezza) e come testimonial.



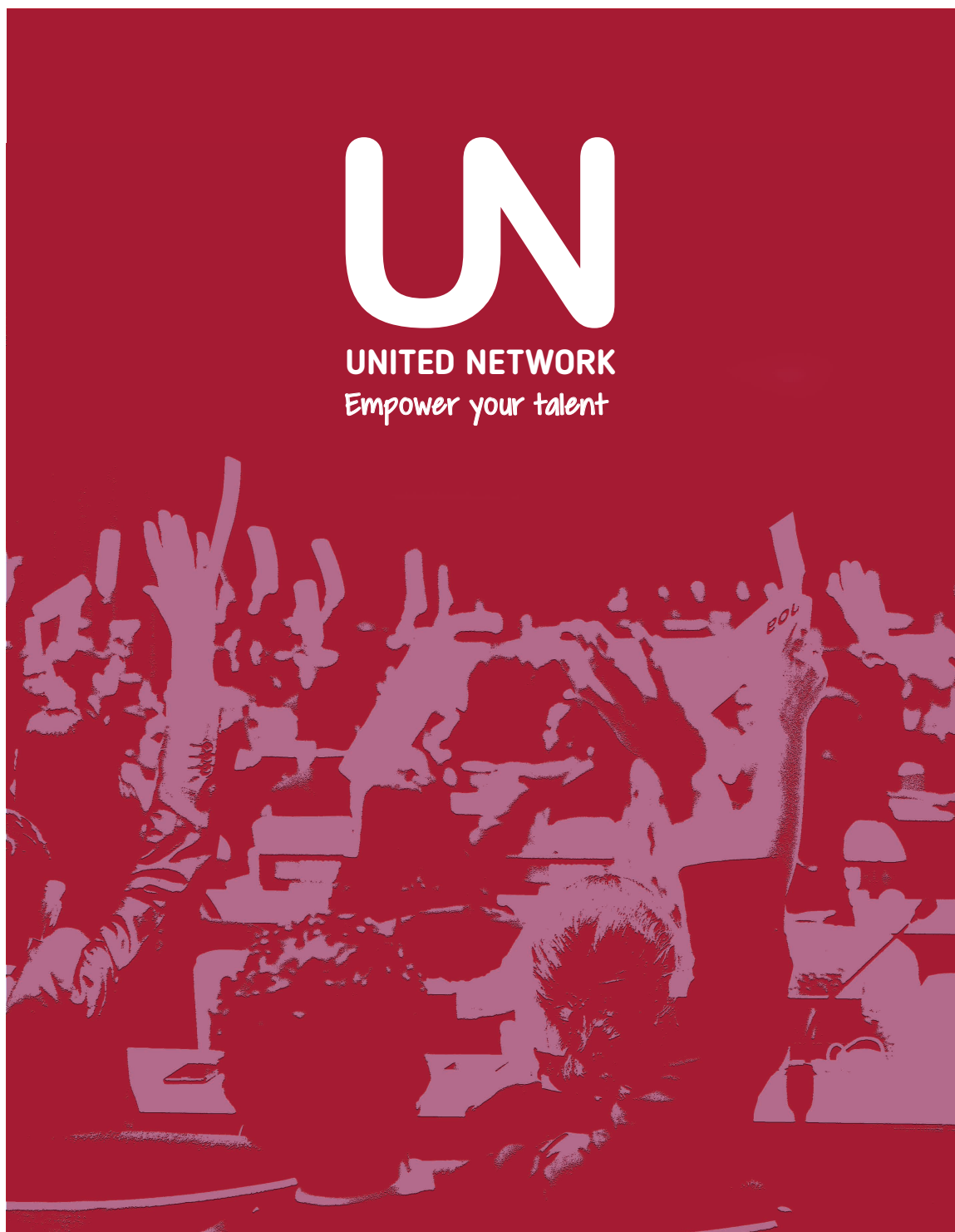
PROMOTORE



BAGUS A.P.S.



GRAZIE PER L'ATTENZIONE!
#SHARINGGOOD



Chi siamo

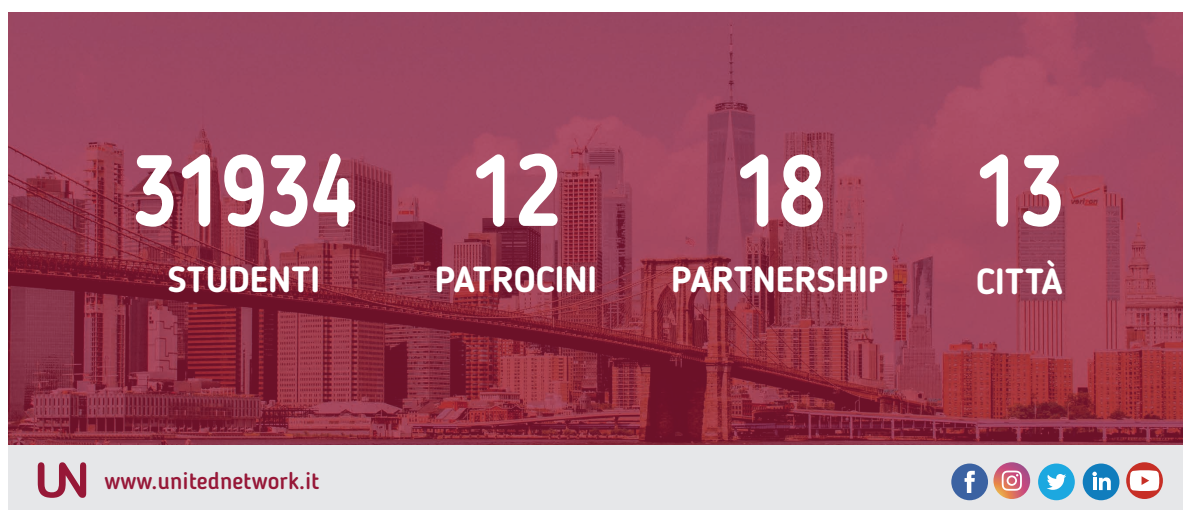
United Network è la più grande organizzazione europea che sviluppa e promuove percorsi innovativi di alta formazione per i giovani. Individua e valorizza il talento attraverso esperienze internazionali, emozionanti ed innovative.

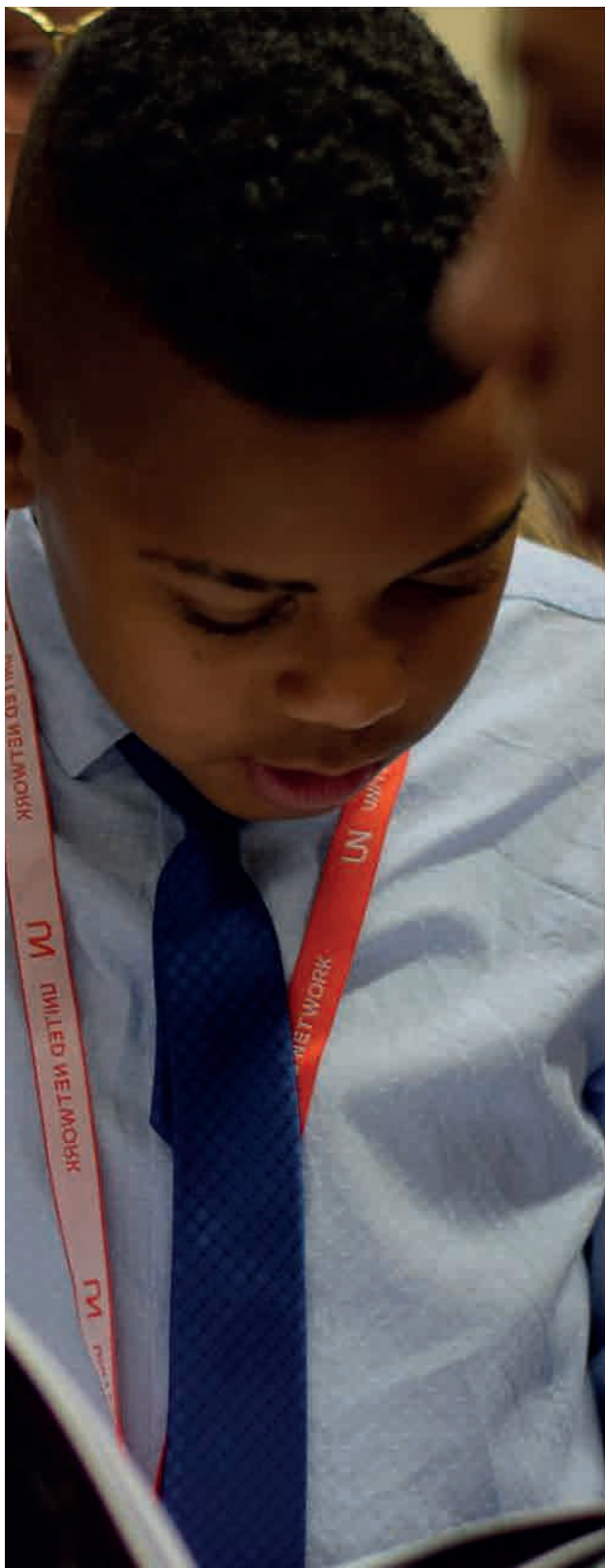
Da anni accompagna con entusiasmo migliaia di studenti nella loro crescita personale e professionale, convinta che la vera sfida delle nuove generazioni sia quella di mettere alla prova le proprie capacità, confrontandosi con nuove culture e conoscendo nuove persone.

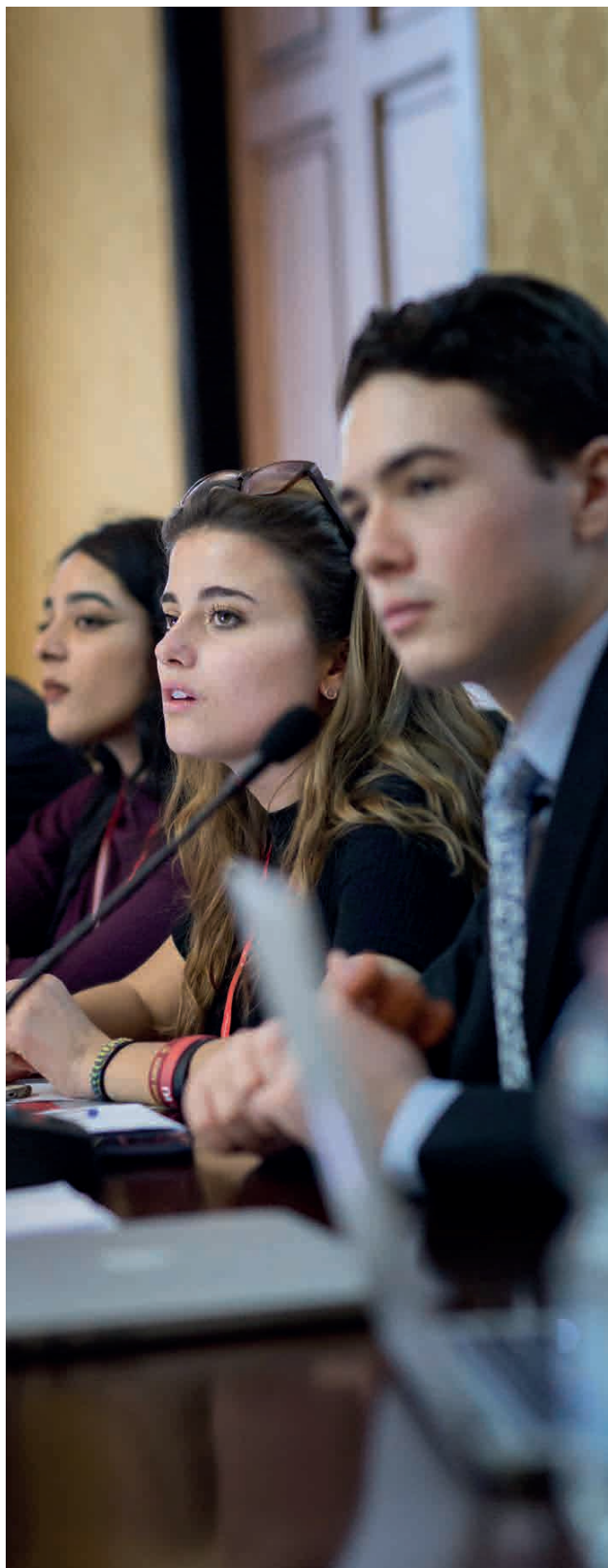
Opera con il sostegno di enti pubblici e istituzioni, tra cui il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Parlamento europeo.



United Network è una NGO ufficialmente associata al DGC delle Nazioni Unite; i suoi rappresentanti negli Stati Uniti sono accreditati presso il Palazzo di Vetro dell'ONU a New York. E' inoltre membro fondatore dello United Nations Global Compact - Italia.







Atlante - Italian Teacher Award

UNITED NETWORK E REPUBBLICA.IT:

una partnership strategica per valorizzare l'innovazione nella scuola italiana

Dal 2018 United Network, insieme a la Repubblica e Repubblica Scuola, organizza "Atlante - Italian Teacher Award", il premio dedicato ai migliori progetti educativi, extracurricolari realizzati da professori italiani delle scuole superiori primarie e secondarie.

L'obiettivo di Atlante - Italian Teacher Award è quello di far emergere, su una grande piattaforma digitale aperta a tutto il pubblico, i progetti e le iniziative dei docenti della scuola italiana quale strumento di diffusione delle best practices, nonché portare alla luce il grande lavoro che gli insegnanti svolgono quotidianamente all'interno delle aule.

United Network organizza il premio in partnership con la Varkey Foundation, la celebre fondazione educativa che promuove ed organizza il prestigioso Global Teacher Prize, il Nobel per l'insegnamento, che assegna al vincitore un premio di un milione di dollari.



Maggiori dettagli sul Premio sono disponibili sul sito di:

www.italianteacheraward.it

Harvard WORLDMUN Roma 2016

A Marzo 2016 United Network ha organizzato in Italia l'Harvard World Model United Nations, la più grande conferenza per studenti universitari esistente al mondo.

Organizzata in collaborazione con l'Università di Harvard, al World Model United Nations hanno preso parte più di 2500 studenti provenienti da 119 diversi paesi.

In occasione dell'evento, **Sua Santità Papa Francesco** ha ricevuto tutti i partecipanti in Udienza Privata presso il Vaticano.



Ospiti e relatori intervenuti

Papa Francesco	<i>in udienza privata riservata agli studenti durante Harvard Worldmun</i>
Stefano Stefanile	<i>Vice Rappresentante Permanente italiano presso le Nazioni Unite</i>
Pietro Benassi	<i>Consigliere Diplomatico del Presidente del Consiglio Giuseppe Conte</i>
Paolo Gentiloni	<i>Deputato, già Presidente del Consiglio dei Ministri</i>
Luigi Gallo	<i>Presidente della Commissione Istruzione della Camera dei Deputati</i>
Valeria Fedeli	<i>Senatrice, già Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca</i>
Alessandro Fusacchia	<i>Deputato della Commissione Istruzione della Camera dei Deputati</i>
Enrico Giovannini	<i>Economista e Portavoce dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile</i>
Nicola Zingaretti	<i>Presidente della Regione Lazio</i>
Antonio De Caro	<i>Sindaco del Comune di Bari</i>
Luigi De Magistris	<i>Sindaco del Comune di Napoli</i>
Salvo Pogliese	<i>Sindaco del Comune di Catania</i>
Gregory Alan French	<i>Ambasciatore dell'Australia in Italia</i>
Jaber Duaij Al Sabah	<i>Ambasciatore del Kuwait In Italia</i>
Nomatemba Tambo	<i>High Commissioner della Repubblica del Sudafrica in Gran Bretagna, già Ambasciatrice della Repubblica del Sudafrica in Italia</i>
Mark Schapiro	<i>Incaricato d'affari degli Stati Uniti a Malta</i>
Fabrizio Petri	<i>Presidente della Commissione interministeriale Diritti Umani del Ministero degli Affari Esteri</i>
Stephen Anderson	<i>Direttore dell'U.S. Office of Specialized and Technical Agencies of the United Nations</i>
Marcela Villarreal	<i>Direttrice della Divisione Partnership, Advocacy e Capacity development della FAO</i>
Francesco Messineo	<i>Legal Officer presso le Nazioni Unite di New York</i>
Calogero Carletto	<i>Economista e Manager del Living Standards Measurement Survey (LSMS) della Banca mondiale</i>

Caroline Hurford	<i>Donor Visiting Coordinator del World Food Programme</i>
Mary Ellen	<i>Console Generale degli Stati Uniti a Napoli</i>
Countryman	<i>Console Generale dell'Ucraina a Napoli</i>
Viktor Hamotsky	<i>Vice capo della sezione Affari economici, Finanziari e Politiche settoriali dell'Ambasciata di Svizzera in Italia</i>
Andrea Anastasi	<i>Vicesindaco del Comune di Milano</i>
Anna Scavuzzo	<i>Presidente del Consiglio Regionale della Lombardia</i>
Alessandro Fermi	<i>Assessore al Turismo del Comune di Venezia</i>
Paola Mar	<i>Presidente del Consiglio Comunale di Milano</i>
Lamberto Bertolè	<i>Vicepresidente del Consiglio Comunale di Milano</i>
Beatrice Uguccioni	<i>Vicepresidente del Consiglio Comunale di Torino</i>
Enzo Lavotta	<i>Magnifico Rettore dell'Università "La Sapienza" di Roma</i>
Eugenio Gaudio	<i>Magnifico Rettore dell'Università "Suor Orsola Benincasa" di Napoli</i>
Lucio D'Alessandro	<i>Professore, già Magnifico Rettore dell'Università "Parthenope" di Napoli</i>
Claudio Quintano	<i>Direttore Generale dell'USR Lazio</i>
Gildo De Angelis	<i>Direttore Generale dell'USR Piemonte</i>
Fabrizio Manca	<i>Presidente nazionale dell'Associazione Nazionale Presidi</i>
Antonello Giannelli	<i>Professore Ordinario di Diritto Internazionale presso l'Università "La Sapienza" di Roma</i>
Sergio Marchisio	<i>Professoressa Ordinaria di Diritto Internazionale presso l'Università "Aldo Moro" di Bari</i>
Marina Castellaneta	<i>Deputata dell'Assemblea Regionale Siciliana</i>
Elena Pagana	<i>Vicedirettore del quotidiano La Repubblica</i>
Dario Cresto-Dina	<i>Giornalista e corrispondente da New York del quotidiano La Repubblica</i>
Federico Rampini	<i>Professoressa ordinaria di Diritto Romano presso l'Università Zhongnan di Wuhan</i>
Sofia Huang	<i>Professoressa ordinaria di Medicina Generale dell'Università del Texas</i>
Cristiana Rastellini	<i>Garante dei minori, infanzia e adolescenza della Regione Puglia</i>
Ludovico Abbaticchio	<i>Console Onorario della Germania a Napoli</i>
Giovanni Caffarelli	<i>Console Onorario della Repubblica di Bulgaria a Napoli</i>
Gennaro Famiglietti	<i>Presidente nazionale di Legambiente</i>
Stefano Ciafani	

Cosa sono le soft skills?

“Soft Skills predict success in life”

HARD EVIDENCE ON SOFT SKILLS, 2012, James J. Heckman, Tim D. Kautz

Le Soft Skills sono **competenze trasversali** che qualificano le persone non tanto per gli studi fatti o per i percorsi professionali eventualmente già affrontati, bensì per il modo di porsi nei confronti del mondo, delle altre persone, e di sé stessi. Alcune di queste competenze trasversali sono figlie di disposizioni ed evoluzioni caratteriali, altre maturano *on the job*: in entrambi i casi, l'esperienza assume un importante ruolo nello stabilizzarle e renderle parte del bagaglio personale di un individuo.

Nei nostri **percorsi formativi ed esperienziali** vengono adottati metodi didattici appositamente studiati al fine di sviluppare non tanto le conoscenze quanto le competenze trasversali – i vostri talenti.



In particolare:

- **Learning By Absorbing:** imparare acquisendo nozioni teoriche. I nostri percorsi prevedono una parte di didattica frontale mirata a trasferire le conoscenze minime da applicare successivamente nella fase esecutiva. La capacità di apprendere continuamente contenuti nuovi è essa stessa una soft skill da coltivare.
- **Learning By Doing:** imparare facendo. La capacità di utilizzare le nozioni apprese applicandole in maniera autonoma in contesti diversi da quelli cui gli studenti sono solitamente esposti (ambiente scolastico) è una skill che va allenata e potenziata.
- **Learning By Interacting:** apprendimento collaborativo. Il saper fare, seppur fondamentale, può non essere sufficiente al successo occupazionale e professionale. L'ulteriore variabile delle interazioni sociali tra pari aumentano la complessità nel raggiungimento di un obiettivo prefissato, dovendo in questo modo attingere alle proprie capacità di lavorare in gruppo, di mediazione e più in generale di tutte quelle cosiddette “social skills”.

Tutti questi metodi sono adottati nei cosiddetti **GBS, Goal Based Scenarios**, ovvero dei *role play* basati sulla creazione di scenari finalizzati al raggiungimento di un obiettivo non convenzionale per i partecipanti. *Proprio come i nostri progetti.*

Vantaggi:

- I *Role Play* enfatizzano un modello in cui lo scopo dell'apprendimento non è incentrato sul «Sapere» bensì sul «**Saper fare**»
- I *Role Play* permettono di adottare approcci personali e **applicare le proprie conoscenze** al fine di raggiungere uno scopo vario e di loro interesse



Sviluppiamo il talento



TEAM WORKING

È la disponibilità a lavorare e collaborare con gli altri, costruendo relazioni positive tese al raggiungimento del compito assegnato.



LEADERSHIP

È la capacità di condurre, motivare e trascinare gli altri verso mete e obiettivi ambiziosi, creando consenso e fiducia.



STRESS MANAGEMENT

È la capacità di reagire positivamente allo stress mantenendo il controllo, rimanendo focalizzati sulle priorità e di non trasferire su altri le proprie eventuali tensioni.



SELF CONFIDENCE

È la consapevolezza del proprio valore, delle proprie capacità e delle proprie idee.



ACCOMPLISH GOALS

È l'impegno, la capacità, la determinazione che si mette nel conseguire gli obiettivi assegnati e, se possibile, nel superarli.



ADAPTIBILITY

Sapersi adattare a contesti mutevoli, essere aperti alle novità e disponibili a collaborare con persone con punti di vista anche diversi dal proprio.

**LIFELONG LEARNING**

È la capacità di riconoscere le proprie lacune ed aree di miglioramento, attivandosi per acquisire e migliorare sempre più le proprie conoscenze e competenze.

**RESOURCEFULNESS**

È la capacità di sviluppare idee e saperle organizzare in progetti per i quali si persegue la realizzazione, correndo anche rischi per riuscirci.

**PLANNING**

È la capacità di realizzare idee, identificando obiettivi e priorità e, tenendo conto del tempo a disposizione pianificarne il processo,

**THOROUGHNESS**

È l'attitudine ad essere accurati, diligenti ed attenti a ciò che si fa, curandone i particolari ed i dettagli verso il risultato finale.

**INDEPENDENCE**

Gestione autonoma del tempo e delle problematiche. Capacità di svolgere i compiti assegnati senza bisogno di una costante supervisione, facendo ricorso alle proprie risorse di previsione quanto organizzative.

**COMMUNICATION**

È la capacità di trasmettere e condividere in modo chiaro e sintetico idee ed informazioni con tutti i propri interlocutori, di ascoltarli e di confrontarsi con loro efficacemente.

**PROBLEM SOLVING**

È un approccio al lavoro che, identificandone le priorità e le criticità, permette di individuare le possibili migliori soluzioni ai problemi.

**INFORMATION MANAGEMENT**

Abilità nell'acquisire, organizzare e riformulare efficacemente dati e conoscenze provenienti da fonti diverse.

La metodologia didattica



Fra le metodologie didattiche affermatesi in questi anni, il **learning by doing** rappresenta la migliore soluzione formativa per i progetti simulati. L'esercizio e la pratica consentono, infatti, agli studenti di trasformare le conoscenze, trasmesse dai formatori, in vere e proprie competenze.

All'aumentare del numero degli esercizi, il tempo necessario allo studente per assimilare nuove nozioni diminuisce. Inoltre impegnandosi autonomamente e responsabilmente, lo studente stesso trae soddisfazione dall'acquisizione di nuove competenze. Il ricorso ad attività laboratoriali, finalizzate alla risoluzione di problemi di natura applicativa legati al contesto in studio, nelle quali lo studente è coinvolto individualmente o congiuntamente ad altri studenti, richiede un utilizzo intelligente delle nozioni acquisite, sollecitandone un ulteriore approfondimento.

In questo modo si dà vita a un **processo circolare di formazione**, centrato sul ruolo attivo dello studente.

I progetti si articolano in due fasi:

Una **fase preparatoria**, durante la quale gli studenti studiano sia i tempi principali oggetto dell'organismo assembleare rappresentato, sia il modo in cui operare all'interno della simulazione;

Una **fase operativa** di azione diretta basata sul metodo del learning by doing, nella quale gli studenti, mettendo a frutto quanto imparato negli incontri propedeutici, assumono il ruolo di "delegati" o di "deputati".

Le simulazioni rappresentano percorsi di formazione di particolare impegno e prestigio; per tale ragione la selezione e la formazione dello studente hanno un ruolo centrale. Ognuno è sottoposto a un attento procedimento di valutazione finalizzato alla verifica del possesso dei requisiti minimi di partecipazione al progetto.

Costituisce requisito minimo **l'attitudine e il livello di motivazione** dimostrati dal candidato in relazione ai temi trattati, nonché la capacità di affrontare le delicate e complesse tematiche oggetto della simulazione, in maniera critica, mediante lo sviluppo di approcci e punti di vista originali.

Limitatamente alle simulazioni in lingua (inglese o francese), la selezione è finalizzata anche alla verifica delle abilità linguistiche del candidato. A questi è richiesta la capacità di comprendere ed esprimersi in lingua in maniera sufficiente. L'acquisizione di competenze linguistiche specifiche, legate ai temi trattati nella simulazione è rinviata alla successiva fase di formazione obbligatoria.

La fase di **selezione** vede la **partecipazione attiva delle scuole** e del corpo docente degli istituti, in un'ottica di piena condivisione delle scelte formative con l'istituzione scolastica, messa al centro dell'intero progetto, con funzioni di indirizzo delle scelte formative degli studenti. Ogni studente partecipante al progetto prende parte al **"Training Course"**, che persegue diversi obiettivi formativi. Da un lato vengono fornite le basi per la comprensione della storia e dei meccanismi di funzionamento dell'organismo assembleare rappresentato, dall'altro si forniscono delle competenze che permettano allo studente di operare in modo autonomo nell'ambiente simulato.

Particolare attenzione è rivolta all'utilizzo delle **tecnologie informatiche e digitali**, che nella fase antecedente la simulazione costituiscono il principale ambiente di lavoro. Attenzione particolare è, infine, riservata **all'orientamento universitario** e post universitario, finalizzato all'esposizione e alla conoscenza di tutti i percorsi di studio nazionali e internazionali.



I percorsi formativi

ITALIAN MODEL UNITED NATIONS

SCUOLE MEDIE INFERIORI - SCUOLE MEDIE SUPERIORI



IMUN - Italian Model United Nations è la più grande simulazione italiana dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nella quale gli studenti approfondiscono e si confrontano sui temi oggetto dell'agenda politica internazionale indossando i panni di ambasciatori e diplomatici. Nel rivestire questo ruolo, i delegati svolgono le attività tipiche della diplomazia: tengono discorsi, preparano bozze di risoluzione, negoziano con alleati e avversari, risolvono conflitti ed imparano a muoversi all'interno delle committees adottando le regole di procedura delle Nazioni Unite. IMUN - Italian Model United Nations è un progetto svolto interamente in lingua inglese, dedicato agli studenti delle scuole medie inferiori e superiori.



IMUN ROMA

13 - 17 gennaio 2020



IMUN MILANO

22 - 24 gennaio 2020



IMUN TORINO

20 - 22 gennaio 2020



IMUN VENEZIA

28 - 30 gennaio 2020



IMUN NAPOLI

23 - 25 gennaio 2020

IMUN MIDDLE SCHOOL ROMA

4 - 6 maggio 2020

IMUN MIDDLE SCHOOL MILANO

27 - 29 aprile 2020

IMUN MIDDLE SCHOOL TORINO

27 - 29 aprile 2020

IMUN MIDDLE SCHOOL VENEZIA

7 - 9 maggio 2020

IMUN MIDDLE SCHOOL NAPOLI

14 - 16 maggio 2020



IMUN BARI

20 - 22 gennaio 2020



IMUN EXPERIENCE

28 - 30 gennaio 2020



IMUN CATANIA

20 - 22 gennaio 2020



IMUN PALERMO

23 - 25 gennaio 2020



IMUN MIDDLE SCHOOL MODENA

7 - 9 maggio 2020

IMUN MIDDLE SCHOOL BARI

4 - 6 maggio 2020

MODEL UNITED NATIONS EXPERIENCE RUN

SCUOLE MEDIE SUPERIORI



MUNER - NY (Model United Nations Experience Run - New York) è un programma riservato agli studenti delle scuole medie superiori, che comprende la partecipazione alla simulazione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite presso il Quartier Generale delle Nazioni Unite, nella città di New York. Gli studenti si muoveranno in un contesto formale e fortemente votato all'internazionalità, aperto al confronto ed al multiculturalismo, discutendo sui vari temi oggetto di dibattito all'interno del Palazzo di Vetro seguendo le reali regole di procedura delle Nazioni Unite. La simulazione si svolge interamente in lingua inglese, con la partecipazione di studenti provenienti da tutti i Paesi del Mondo.












SIMULAZIONE NAZIONALE ASSEMBLEA PARLAMENTARE

SCUOLE MEDIE INFERIORI - SCUOLE MEDIE SUPERIORI








SNAP - Simulazione Nazionale dell'Assemblea Parlamentare, è una simulazione dei lavori della Camera dei deputati, destinata a studenti delle scuole medie inferiori e superiori. I partecipanti si costituiranno in gruppi parlamentari e svolgeranno le funzioni tipiche dei deputati della Repubblica: scriveranno progetti di legge, li discuteranno all'interno delle Commissioni e poi dell'Aula, prepareranno emendamenti e relazioni, li approveranno utilizzando le stesse norme codificate nel Regolamento della Camera dei deputati. Il progetto è svolto interamente in lingua italiana.

 <p>SNAP IUNIOR MODENA 14 - 16 maggio 2020</p>	 <p>SNAP IUNIOR VENEZIA 4 - 6 maggio 2020</p>	 <p>SNAP IUNIOR NAPOLI 7 - 9 maggio 2020</p>	 <p>SNAP IUNIOR BARI 4 - 6 maggio 2020</p>
 <p>SNAP ROMA 24 - 26 marzo 2020</p>	 <p>SNAP TORINO 18 - 20 marzo 2020</p>	 <p>SNAP PESCARA 18 - 20 marzo 2020</p>	 <p>SNAP IUNIOR MILANO 11 - 13 maggio 2020</p>
<p>SNAP IUNIOR ROMA 27 - 29 aprile 2020</p>	<p>SNAP IUNIOR TORINO 4 - 6 maggio 2020</p>		

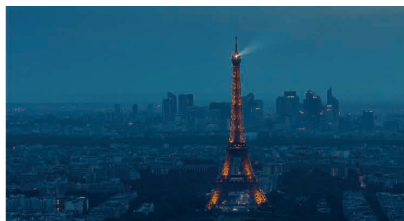


UN www.unitednetwork.it

NLE**SCUOLE MEDIE SUPERIORI**

“**NOUS, LES EUROPÉENS**” è una simulazione in lingua francese di sedute del Parlamento europeo destinata a studenti delle scuole medie superiori. I partecipanti prenderanno parte ad un percorso formativo incentrato sulla conoscenza e la comprensione dei meccanismi di funzionamento del Parlamento europeo, nonché sullo sviluppo di specifiche attività per il miglioramento delle loro competenze relazionali. Al termine del percorso si svolgerà la simulazione, durante la quale gli studenti saranno suddivisi in gruppi parlamentari e lavoreranno alla stesura di raccomandazioni che dovranno poi essere approvate. Tale conferenza è un’iniziativa di United Network, in partenariato con l’Institut Français Napoli.

FLE**SCUOLE SUPERIORI FRANCESI ED EUROPEE**

FMUN - France Model United Nations è la più importante simulazione francese dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Ogni anno la conferenza vede la partecipazione di centinaia di studenti delle scuole superiori francesi ed europee. Gli studenti, definiti delegati, negoziano con alleati ed avversari per contribuire alla redazione della risoluzione finale. La risoluzione è il documento ufficiale redatto ad esito di dibattito nelle Nazioni Unite e che durante la simulazione viene riprodotto raccogliendo all’interno le idee e le proposte dei giovani delegati.

Progetti di secondo livello

Riservato agli studenti che hanno partecipato al progetto internazionale di primo livello MUNER

HARVARD-MUN

L’**Harvard Model United Nations**, giunta alla sessantasettesima edizione, è la conferenza di simulazione dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite organizzata dalla prestigiosa **Università di Harvard**. Gli studenti, in coppia, rappresentano uno dei 193 paesi all’interno di differenti commissioni che trattano argomenti di dibattito all’ordine del giorno all’interno dell’agenda politica internazionale delle Nazioni Unite. Dato il suo altro profilo didattico, la conferenza è riservata a studenti che hanno già preso parte ad una conferenza internazionale.

BERKELEY MUN

Berkeley Model United Nations è una conferenza organizzata dalla Berkeley University, una delle più importanti università degli Stati Uniti. La conferenza vede la partecipazione di più di mille studenti provenienti dalle scuole statunitensi della West Coast. Berkeley University organizza da più di sessanta anni questa conferenza con l'obiettivo di avvicinare i giovani alla diplomazia mondiale.

La simulazione, dato l'alto grado di competizione, è riservata a studenti che hanno già partecipato a conferenze internazionali.

Progetti universitari

WORLD MUN



Organizzata da Harvard University in una diversa città del mondo ogni anno, **WorldMUN** è la più internazionale simulazione ONU rivolta agli studenti universitari.

La conferenza vede la partecipazione di più di 2500 studenti provenienti da diversi paesi del mondo. Si caratterizza per un altissimo livello didattico, dove gli studenti, nei panni di delegati ONU, si confrontano in lingua inglese con altri coetanei, utilizzando le regole di procedura delle Nazioni Unite e affrontando gli stessi temi che sono oggetto di dibattito dell'Assemblea Generale.

NMUN



Il **National Model United Nations** è una conferenza in lingua inglese organizzata dallo staff internazionale del NCCA (National Collegiate Conference Association) indirizzata agli studenti universitari. Si svolge ogni anno a New York, e vede migliaia di ragazzi intenti a dibattere, negoziare e trovare soluzioni riguardo a temi di attualità e di confronto.

La simulazione dei lavori dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite vede la partecipazione di più di 5000 studenti provenienti da circa 150 paesi differenti permettendo loro uno scambio di idee multiculturale.



UNITED NETWORK
via Parigi, 11 - 00185 Roma
+39 06 92937028 / fax +39 06 92912866
info@unitednetwork.it