

# Educazione intergenerazionale ed innovazione didattica. Studio di caso: progetto Plinio, quando gli anziani insegnano a fare impresa Intergenerational Education and Didactic Innovation. Plinio Project: Getting the Elderly to Coach new Startups

---

Barbara Baschiera

University of Malta

barbara.baschiera@um.edu.mt

## ABSTRACT

Despite the fact that entrepreneurial skills are part of the key competences to be achieved, by the end of secondary school, in Italy there are no present educational policies about it.

This paper describes the project “Plinio” presented as a case study. A group of retired managers offered their expertise to help students, attending a vocational school, in forming a start-up enterprise. As such, it is a training programme aimed at teaching how to translate ideas into action, to plan and manage projects to achieve objectives. At the same time emphasis is put on valuing the expertise gained in the course of personal and professional life by elderly people.

Per quanto le skills imprenditoriali siano parte delle competenze chiave da raggiungere al termine della secondaria di secondo grado, in Italia non esistono politiche educative in merito. L'entrepreneurship non è integrata nel curriculum e non le viene riconosciuto valore come elemento propedeutico all'accesso al mondo lavorativo. Come sviluppare, allora, spirito proattivo e intraprendenza negli studenti?

Questo paper presenta lo studio di caso del progetto “Plinio”: un gruppo di ex manager in pensione ha offerto le proprie competenze per aiutare i frequentanti di una scuola professionale in uno start up di impresa. Un percorso formativo per tradurre le idee in azione, pianificare, gestire progetti, valorizzando l'expertise maturato nel corso della vita personale e professionale dalle persone anziane.

## KEYWORDS

Intergenerational Learning, Co-Constructivism, Entrepreneurship Start-up, Innovation.

Educazione Intergenerazionale, Co-Costruttivismo, Entrepreneurship, Start Up d'impresa, Innovazione.

## 1. Introduzione

Il tema dello sviluppo dell'*entrepreneurship* risulta sempre più rilevante nelle politiche formative ed occupazionali europee ed internazionali. Le nuove organizzazioni del lavoro, per garantire un posizionamento competitivo, richiedono a tutti i livelli atteggiamento proattivo alla gestione di iniziative, propensione all'azione imprenditiva, al saper porre e negoziare obiettivi, al lavorare singolarmente e in team, al valutare e assumere rischi quando necessario, all'innovare, all'individuare soluzioni creative; indicatori chiave, questi, che l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD, 2009) utilizza per valutare, appunto, l'*entrepreneurship*.

Si tratta di una competenza chiave trasversale<sup>1</sup>, utile a tutti, fondamentale per promuovere, a partire dal contesto scolastico, una cultura del lavoro innovativa e uno spirito di iniziativa autonomo e intraprendente, secondo i principi dell'Agenda di Oslo<sup>2</sup> per l'educazione alla *entrepreneurship* in Europa (COM, 2006, p. 33).

Con il termine educazione all'imprenditorialità, la Commissione europea identifica la formazione di una mentalità e di un comportamento in grado di tradurre, in modo creativo, le idee in azione; una formazione conseguita, non solo in contesti formali, ma anche informali e non formali.

Per quanto concerne l'imprenditorialità nei programmi quadro di studi delle scuole, la Commissione raccomanda l'inserimento di obiettivi espliciti, nonché di orientamenti relativi alla loro attuazione, la realizzazione di progetti, forme attive di apprendimento, giochi di ruolo, studi di caso semplici e visite ad imprese locali. Evidenzia come in Polonia, le nozioni di base del funzionamento di un'impresa costituiscano una materia obbligatoria nell'insieme delle scuole secondarie e professionali. Sottolinea come in Austria, la formazione all'imprenditorialità sia iscritta nel programma dei corsi di insegnamento tecnico e professionale del livello secondario. Mostra come in Irlanda, il piano di studi comprenda programmi quali il Transition Year, il Leaving Certificate Vocational Programme e il Leaving Certificate Applied, volti ad offrire agli studenti la possibilità di acquisire un'esperienza pratica dell'imprenditorialità.

Sostiene, inoltre, la necessità di una formazione iniziale e ulteriore per gli insegnanti, della divulgazione di nuovo materiale didattico *ad hoc*, della promozione di partenariati tra scuole e imprese, di progetti pilota e della diffusione di buone prassi, che coinvolgano gli imprenditori nei programmi di insegnamento.

Anche le iniziative proposte nell'ambito di Europa 2020<sup>3</sup> sottolineano l'esigenza di migliorare le competenze ed incentivare l'occupabilità attraverso il raccordo tra i sistemi dell'istruzione, della formazione e del mercato del lavoro.

Nonostante ciò, il quadro emerso dalla pubblicazione della Commissione<sup>4</sup>

1 Cfr [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/404\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/404_en.htm) [20 novembre 2014] e [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr\\_voca\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_it.pdf) [10 novembre 2014].

2 Cfr.: <http://eur-lex.europa.eu/procedure/IT/193881> [5 novembre 2014].

3 Cfr. European Commission, EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020, disponibile in: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe\\_2020\\_explained.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf). [4 dicembre 2014].

4 Cfr. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf). [4 dicembre 2014].

'*Entrepreneurship Education at School in Europe*' evidenzia che solo in metà dei paesi europei (ma non in Italia) è stato intrapreso un processo di riforma dei sistemi di istruzione, volto al potenziamento dell'educazione imprenditoriale.

La carenza di un quadro legislativo di riferimento nazionale ha determinato, nel nostro Paese, interventi formativi di diversa natura: si è passati da progetti di tipo assistenzialistico per i giovani, a tendenze progettuali indirizzate ad un loro coinvolgimento attivo e responsabile (*peer education*, consulte, *forum*, adesione ad associazioni, ecc.).

Per quanto concerne il settore educativo, seppure il monte orario dedicato ad attività di alternanza scuola-lavoro consenta il susseguirsi di periodi di apprendimento in aula ed esperienze di lavoro, si avverte la necessità di *policy* capaci di tradurre più operativamente e diffusamente lo specifico ambito dello sviluppo dell'*entrepreneurship* e di un quadro europeo comune di strumenti e di indicatori atto a valutare lo spirito imprenditoriale, le attitudini e le competenze acquisite dagli studenti, nell'ambito di tali attività di formazione.

Nonostante siano anche stati attivati programmi sperimentali per lo svolgimento di periodi di apprendistato di alta formazione (ad esempio percorsi di Impresa Formativa Simulata), le routine scolastiche e la *governance* del sistema restano ancora legate a una gestione centralistica che non consente di arrivare, come invece accade in altri Paesi, a un esercizio delle competenze e dei crediti tra istruzione e occupazione, in grado di valorizzare creatività e volontà di realizzazione.

I più recenti studi del settore<sup>5</sup>, annoverano tra le cause di tale lacuna del sistema educativo nazionale metodi di insegnamento inefficienti, scarsa partecipazione degli studenti, scarsa competenza dei docenti.

## 2. A "scuola" di entrepreneurship: il progetto

Di fronte al depotenziamento della scuola, ci si chiede come sia possibile sviluppare lo spirito proattivo, indispensabile per l'adattabilità dei giovani ad un mercato del lavoro globalizzato (Gibb, 1998).

Ci si chiede, anche, come i docenti possano riconoscere, valorizzare e certificare la competenza "Senso di iniziativa e di imprenditorialità", quando gli studenti difficilmente vengono posti in situazione di assumere decisioni, soppesando e assumendosi rischi all'occorrenza; di agire e reagire in modo pertinente (Batini, 2012) anticipando gli eventi, mostrando indipendenza, creatività e innovazione. Ci si domanda, insomma, come a scuola si possano "trovare le mediazioni didattiche più valide tra soggetti e saperi, tra potenziali di sviluppo spesso incompresi e assetti disciplinari spesso incomprensibili" (Tessaro, 2012, p. 117).

Alla luce di tali considerazioni è nato il progetto Plinio, che ha visto la collaborazione di dieci anziani provenienti da ManagerItalia (un gruppo di volontariato professionale composto da ex manager d'azienda) e dall'Associazione I.A.S.I.-Pronto Anziano e di sedici diplomandi dell'Istituto di I.S. Leonardo da Vinci di Padova. Un progetto di educazione intergenerazionale all'imprenditorialità, sostenuto dalla rete costituita dall'Università Ca' Foscari di Venezia, dall'Assessorato

5 Cfr. [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-trainingentrepreneurship/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-trainingentrepreneurship/index_en.htm) [1 dicembre 2014].

alle Politiche Sociali, dall'Ufficio Scolastico Provinciale, dall'Azienda Ospedaliera, dalla Fondazione OIC del Comune di Padova e dal Centro Produttività Veneto di Vicenza.

Il gruppo di volontari (di cui sette formatori e tre tutor) fuoriuscito dal mercato del lavoro ha offerto la propria professionalità ai fini di creare opportunità di impiego lavorativo ai giovani frequentanti la quarta e la quinta superiore dell'Istituto, di sensibilizzarli ad investire nella creazione di impresa sviluppando la competenza chiave *sense of initiative and entrepreneurship*, facendogli sperimentare direttamente le pratiche e le tecniche di conduzione di una azienda, dalla fase di *startup* a quella di gestione ordinaria.

Il progetto, inoltre, ha anche avuto lo scopo di riavvicinare generazioni (Ripamonti, 2005) in parte separate dall'attuale sviluppo sociale, sostenendo l'invecchiamento e la cittadinanza attiva, la proattività personale, la creatività individuale e collettiva, lo sviluppo del territorio e della comunità locale (Baschiera, Deluggi, Luppi, 2014).

Il percorso di formazione, svoltosi fuori dall'orario scolastico in 160 incontri e 1200 ore complessive, ha permesso ai giovani di misurarsi con le problematiche legate alla reale costituzione e gestione di impresa, in un contesto di apprendimento efficace e significativo. I manager in pensione, utilizzando una didattica in micro gruppi (quattro gruppi di quattro studenti ciascuno), hanno gestito quattro aree di attività: Rapporti con gli Enti e Raccolta fondi – Organizzazione, Amministrazione, HR, Formazione, Aspetti legali – Marketing e Comunicazione – Competition. Nel corso degli interventi con l'intero gruppo hanno, invece, trattato i temi: creatività e *problem solving*, presentazione in pubblico, lavoro di gruppo e *leadership*, negoziazione e *decision maker*, definizione di obiettivi e scadenze, rischio e gestione del cambiamento.

L'approccio 'didattico' adottato dai formatori anziani è stato focalizzato sullo *scaffolding*, il *learning by doing*, su tecniche analitiche (analisi di caso), tecniche simulate (*role playing*), tecniche relazionali (*cooperative learning*), tecniche narrative (racconti, storie), tecniche proattive (*brainstorming*), tecniche esecutive (dimostrazioni, esercitazioni), secondo uno stile che ha aiutato i giovani ad acquisire competenze a partire dai problemi concreti (Comoglio, Cardoso, 1996). Un apprendimento efficace e concreto che ha permesso lo scambio di idee, facilitato la creazione di un team di lavoro che ha sviluppato il progetto, arricchendolo con il contributo di professionalità di diverso tipo, da quelle più tecniche a quelle più esperte in campo di gestione d'impresa e marketing.

Gli studenti, trovandosi ad essere protagonisti della gestione stessa del progetto, nella sua forma laboratoriale e di apprendimento di gruppo, hanno sviluppato doti personali e competenze trasversali (*mindset imprenditoriale*), realizzato attività concrete, acquisito conoscenze specifiche per avviare e gestire un'azienda. Mettendo in atto modalità di ricerca-azione, i ragazzi hanno operato con metodologie cooperative e collaborative, per affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte (Tessaro, 2014).

In base ad una analisi di mercato e al loro ambito di studi, hanno deciso quali servizi proporre (accompagnamento, sostegno, compagnia per persone anziane economicamente autosufficienti), hanno imparato a preparare un *business plan*, a scegliere una strategia promozionale, a ricercare fondi, costruendo essi stessi la loro conoscenza e dimostrandosi capaci di saperla applicare a contesti reali (Comoglio, 2002).

Nell'essere chiamati a risolvere problemi veri, esaminandoli da più prospettive teoriche e pratiche; nel replicare quanto più rigorosamente possibile le attività richieste dal mondo reale (Ellerani, 2006); nel riflettere sul proprio apprendi-



mento individualmente e in gruppo; nell'assumere più ruoli per sviluppare esperienza in diversi settori; i ragazzi hanno sperimentato autonomia e responsabilità, si sono fatti carico di rispondere personalmente delle proprie decisioni, supportati da interventi di *scaffolding* cognitivo e didattico.

Una didattica costruttivista basata sull'importanza della consapevolezza del processo di apprendimento, sulla presenza attiva del soggetto, sull'agire riflessivo in situazione (Mezirow, 2003), sull'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e in azione (Revans, 1980), per una crescita personale, sociale e dialogica.

Gli anziani hanno attivato spazi/tempi laboratoriali, nell'ambito dei quali orientare i giovani al cambiamento di atteggiamenti e comportamenti socio-culturali, offrire stimoli, fornire a tutti le condizioni per seguire un proprio percorso autodeterminante, facilitare la rielaborazione dell'esperienza individuale. La lezione e il *setting* formativo tradizionale dell'aula scolastica hanno perso la loro centralità a favore dell'esperienza, l'apprendimento è divenuto un processo di modifica e ristrutturazione, una co-costruzione di conoscenza (Varisco, 2002; Spinelli, 2009).

Il focus group realizzato con i formatori ha evidenziato come sia stato importante per loro creare relazioni per lo sviluppo di dinamiche positive, rimodellare e adattare il progetto ai bisogni formativi dei ragazzi, manifestare empatia, collaborare, sviluppare reti di supporto, coinvolgere l'istituzione scolastica (Castiglioni, 2011).

Nel monitorare e valutare i risultati, nell'accogliere le richieste dei ragazzi, i formatori si sono posti in un atteggiamento di ascolto e osservazione, di partecipazione discreta e maieutica (Cosentino, 2002).

### 3. La valutazione

Al termine del percorso è stata effettuata una analisi dei processi formativi, formali e informali, attivati durante il lavoro, realizzata attraverso un approccio multi-metodo. Si è fatto ricorso a tecniche prevalentemente qualitative per verificare il percorso compiuto e le competenze acquisite dagli studenti (osservazione partecipante, diario di bordo, interviste), ma anche all'analisi quantitativa, raccogliendo 17 questionari di valutazione.

Ai ragazzi sono state poste più domande, di cui si riportano le risposte più significative. È stato chiesto:

1. Perché avessero scelto di fare un'esperienza di apprendimento intergenerazionale:
  - Perché rappresentava un'opportunità di imparare che non capita tutti i giorni a un ragazzo (A.);
  - Ho sempre pensato di essere adatto ad un ruolo nel sociale (S.);
  - Ero molto attratta dal fatto che fossimo noi a creare una azienda (C.);
  - Con il Progetto Plinio si è presentata una possibilità lavorativa in un ambiente in cui riesco e mi piace molto (E.);
  - Credo che, con il progressivo aumento della popolazione anziana, sarà inevitabile l'instaurarsi di una rete intergenerazionale di supporto e sostegno tra le due fasce di età. Si è trattato di una occasione di crescita personale, sociale e culturale (G.).
2. Cosa avessero imparato da un tutor anziano:
  - Questa è una esperienza che tutti noi giovani dovremmo fare almeno una volta nella vita. L'idea che ciò che ha vissuto un anziano sia completamen-

- te diverso da ciò che si vive oggi è solo uno stereotipo. Ho appreso capacità di ascolto e di relazione (A.);
- Ho imparato a non arrendermi davanti alle prime difficoltà perché con pazienza ed impegno possono essere superate (A.N.);
  - Ho imparato che si può costruire qualcosa dal nulla, se ci si crede davvero (S.);
  - Da alcuni tutors ho imparato l'impegno, la costanza e la determinazione, senza le quali non si possono raggiungere i propri obiettivi; da altri a rapportarmi in modo adeguato con le persone (E.);
  - Ciò che più mi ha colpito dei loro insegnamenti è stata la professionalità, la determinazione nell'affrontare situazioni differenti, la passione nel trasmettere la propria esperienza, la voglia e lo spirito ottimista nel raggiungimento degli obiettivi prefissati. I manager sono stati i nostri punti di forza e di riferimento fungendo, in certi casi, da genitori, nel garantirci una solida sicurezza (G.);
  - Ho compreso l'importanza dell'esperienza, che si acquista solo con l'età (G.I.);
  - Ho imparato ad essere empatica e ad affrontare con positività ogni situazione, superando i miei limiti (S.I.).
3. Quali fossero gli aspetti più positivi dell'esperienza e quali li avessero messi in difficoltà:
- È una cosa nuova, molto diversa da ciò che le scuole propongono solitamente; all'inizio però non ero certa se continuare (A.);
  - Mi è piaciuto molto lavorare alla realizzazione dell'impresa (AN.);
  - La parte più difficile è stata quella dedicata all'analisi dei bisogni degli anziani, perché non mi era molto chiara la modalità di intervento (C.);
  - Mi è piaciuto mettere in gioco la mia creatività e lavorare in gruppo, anche se, non essendoci abituato, mi sono sentito in difficoltà (S.);
  - L'aspetto che più mi è piaciuto è stato il potermi relazionare e lavorare con persone più grandi, da cui mi sono sempre sentita seguita e sostenuta (C.);
  - È stato bello che il progetto non ci sia stato proposto già pronto, ma che l'abbiamo "costruito", partecipando attivamente ad ogni scelta, ad ogni attività (E.);
  - Mi è piaciuto sentirmi partecipe di un gruppo con un obiettivo comune, l'aver creato legami affettivi con i tutor, la serietà del progetto e l'aver colto un'opportunità che possa renderci orgogliosi delle nostre capacità (G.);
  - Non penso di riuscire a distinguere gli aspetti che mi sono più piaciuti da quelli che mi hanno messo in difficoltà, perché ad ogni incontro (sia coi manager, sia nelle varie strutture che abbiamo visitato), ogni compito che ci veniva affidato, li presentava entrambi. Forse quello che più mi è piaciuto, è stato poter lavorare insieme a persone esperte, interessanti, ma soprattutto stimolanti (G.I.);
  - Mi è piaciuto il rapporto che si è creato tra gli studenti e i tutor che ci hanno permesso di affrontare il progetto in maniera costruttiva, anche se è stato difficile conciliare il percorso formativo scolastico con quello del progetto (I.);
  - L'aspetto che inizialmente mi ha messo in difficoltà è stato quello di relazionarmi con persone adulte. Quello che mi ha colpito è stata la novità del progetto, l'autonomia che ci è stata lasciata nella presa di decisione (S.).
4. Quali fossero gli aspetti innovativi del progetto da trasferire nel contesto scolastico:
- Il clima di lavoro molto aperto e sereno, lontano dalla lezione frontale ha re-

- so l'apprendimento un'esperienza piacevole. Si percepiva il rapporto di collaborazione tra noi e i tutor che ci hanno trasmesso una forte motivazione a migliorare; cosa che in alcuni casi può mancare nelle nostre scuole (A.);
- La cosa che più mi ha colpito è l'aspetto pratico, mentre a scuola si fa più teoria (A.N.);
  - Credo che una delle cose più belle sia l'imparare da persone che ogni giorno lavorano sul campo con passione (S.);
  - L'aspetto innovativo è che siamo stati da subito noi i protagonisti; la motivazione è sempre stata alta. Negli incontri non abbiamo solo ascoltato, come solitamente si fa a scuola, ma siamo sempre intervenuti attivamente fino al dibattito (C.);
  - La differenza principale è il rapporto alla pari che c'è stato con i manager (E.);
  - Trovo impossibile portare a scuola il progetto Plinio. Sono proprio due aspetti diversi le lezioni scolastiche e le riunioni per il progetto; nel secondo caso lavoriamo attivamente per il nostro futuro, studiando cosa ci serve perché la nostra attività funzioni (G.I.);
  - Sarebbe bello affrontare il percorso scolastico in modo più interattivo, svolgendo attività anche all'esterno della classe in modo da interagire maggiormente con il mondo e le persone che ci circondano (I.);
  - L'approccio con i manager è stato costruttivo, basato sul rispetto, sulla fiducia; uno scambio di conoscenze (S.I.).
5. Quali tecniche didattiche fossero loro servite di più e perché:
- La ricerca diretta sul territorio finalizzata all'analisi dei bisogni dei futuri possibili clienti mi ha spinto a mettermi in gioco (A.N.);
  - Il cooperare per uno scopo comune mi ha motivata moltissimo (A.); il lavoro con i compagni mi ha fatto capire quanto un team sia meglio del singolo (S.); il *cooperative learning* perché penso che insieme si apprenda più facilmente ed in modo più duraturo (C.)
  - Con i loro racconti professionali i tutor hanno suscitato in me un senso di ammirazione e stima tale da trasmettermi la voglia di intraprendere, con gioia, una strada professionale simile alla loro (G.);
  - Il role playing è stato il metodo più divertente, ma allo stesso tempo istruttivo (G.I.);
  - Sicuramente le esperienze di ognuno dei tutor sono state fondamentali ed istruttive, ma anche le attività di brainstorming attuate per scegliere nome e slogan del progetto (E.);
  - Sono stati utili gli studi di caso (S.I.).

Alla fine del percorso è stato somministrato un questionario di valutazione, volto a rilevare i processi cognitivi, metacognitivi e socio-relazionali messi in atto dagli studenti (cfr. Figg. 1-6).

Completato dai tutor e dai ragazzi, ha permesso di trarre alcune considerazioni in merito all'importanza di prevedere momenti e sollecitazioni per una riflessione individuale e collettiva sui processi cognitivi e motivazionali personali e del gruppo.

Allenare la metacognizione rappresenta un aspetto fondamentale per istaurare processi di ri-connesione tra i diversi livelli del sapere e per alimentare la conoscenza di sé, l'autostima, la percezione di autoefficacia.

I ragazzi hanno riconosciuto con determinazione l'importanza di utilizzare quanto appreso e di trarne delle regole, ai fini del conseguimento degli obiettivi prefissati. Nel valutare i processi messi in atto dai ragazzi, gli ex manager hanno valorizzato il saper risolvere i problemi, il saper prevedere gli effetti delle pro-

prie azioni, il saper agire e risolvere i conflitti in modo autonomo e responsabile, il saper condividere le responsabilità.

Entrambe le generazioni hanno concordato sull'importanza della resilienza, sul riconoscimento dell'expertise degli anziani e hanno dato peso alla relazione (Dozza, 2006) e alla comunicazione instauratisi all'interno del gruppo (Sgritta, 2002). Quest'ultimo ha rappresentato un ambito privilegiato per lo sviluppo di abilità sociali e di comportamenti collaborativi, un efficace strumento di sviluppo cognitivo, di facilitazione e potenziamento dell'apprendimento.

La valorizzazione delle diversità, la capacità di ascolto, la comprensione di idee diverse, hanno trovato nelle metodologie cooperative un approccio coerente e funzionale.

Nell'imparare dagli altri e con gli altri, le relazioni interpersonali e il clima di fiducia creati nel gruppo hanno, insomma, avuto un ruolo essenziale, rispondendo al duplice bisogno del singolo di venire accettato e sentirsi parte di una comunità, condividendone le trame di significati e di trovare in essa forme di sostegno alla realizzazione delle proprie potenzialità (Carletti, Varani, 2006).

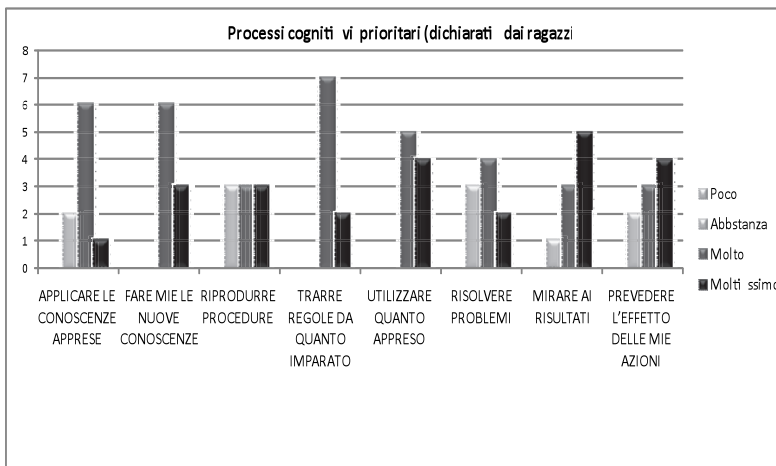


Figura 1

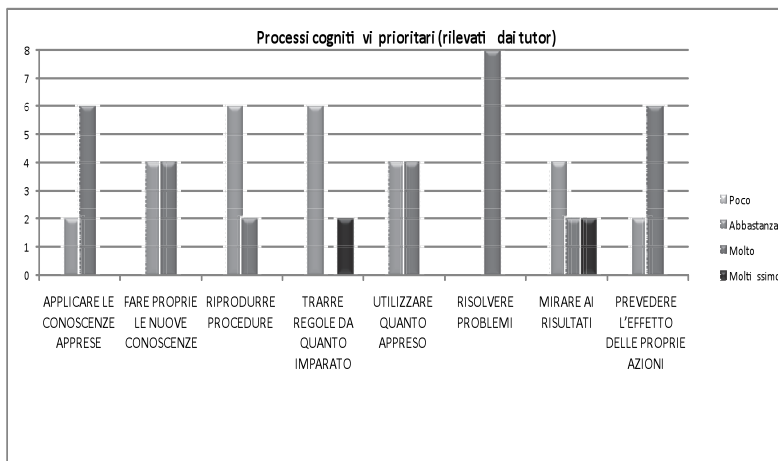


Figura 2

Gli ex manager hanno saputo delegare e decentrare l'autorità, dare margini di libertà, fino al punto di far diventare i ragazzi responsabili del proprio apprendimento, consegnando loro la chiave della propria autonomia.

Alla luce delle esperienze maturate i ragazzi hanno dato una loro definizione di spirito di intraprendenza: "mettersi in gioco, migliorarsi, avere idee nuove, andare fuori dagli schemi, divergenza".

La leva motivazionale che ne ha sostenuto la partecipazione è stata l'idea di poter costruire il proprio lavoro, il sentirsi responsabili del proprio futuro.

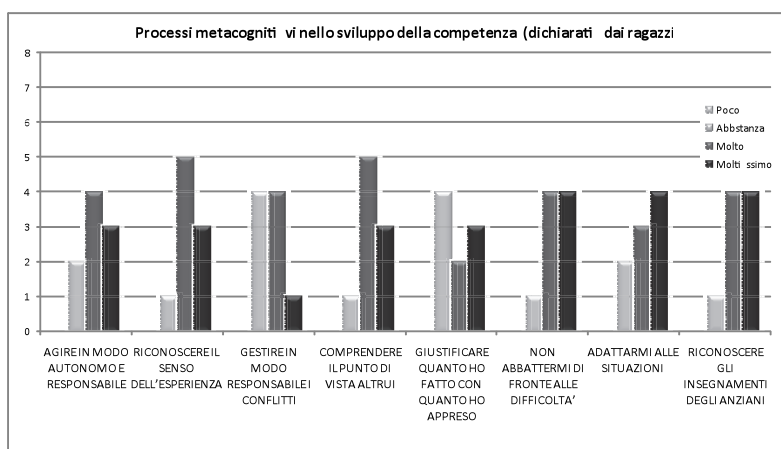


Figura 3

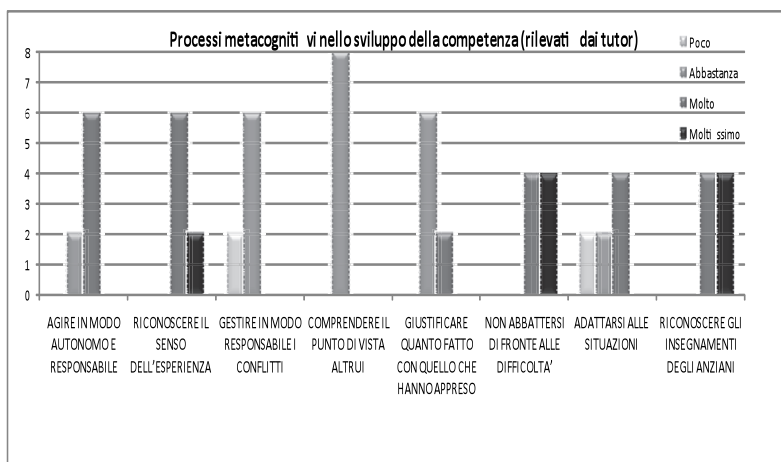


Figura 4

La realizzazione dell'esperienza ha garantito l'apprendimento di capacità operative, riferite allo svolgimento di specifici ruoli lavorativi; l'acquisizione e lo sviluppo di saperi tecnico-professionali; di competenze relazionali, comunicative ed organizzative; la ri-motivazione di allievi in difficoltà nei confronti dei percorsi formativi; il raccordo con il contesto territoriale; l'esperienza di percorsi innovativi, a supporto dei percorsi curricolari; la certificazione e il riconoscimento di crediti formativi.

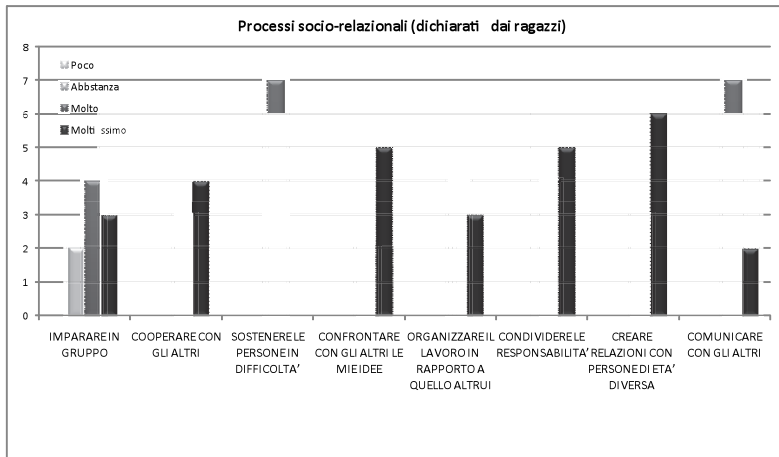


Figura 5

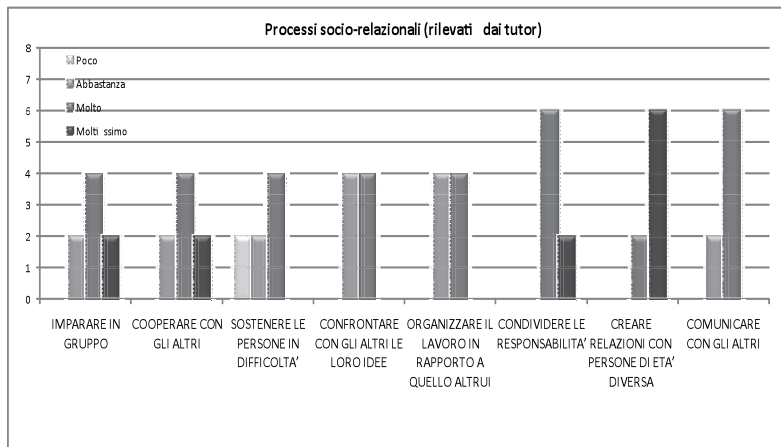


Figura 6

Gli incontri generazionali per la trasmissione, attraverso la pratica della narrazione orale, di saperi professionali, oltre a creare opportunità di lavoro e d'impresa per i giovani, hanno valorizzato l'expertise degli anziani, rafforzando il legame generazionale.

#### 4. Conclusioni

Per quanto questo studio, realizzato su ventisei partecipanti, non permetta la generalizzazione dei risultati, si possono cogliere alcuni aspetti guida per la realizzazione di progetti di educazione all'imprenditorialità nelle scuole.

L'approccio seguito dagli ex manager, infatti, ci permette di trarre importanti indicazioni sul significato dell'apprendere per competenze, secondo un approccio costruttivista.



Appare fondamentale che l'educazione all'imprenditorialità sia presente sin dall'avvio del processo formativo scolastico, come elemento fondante dei piani di studio (ISFOL, 2013). Diventa sempre più essenziale il ruolo di un dirigente scolastico innovatore e di insegnanti motivati. Il fare impresa non può essere considerato un corso/progetto che si conclude con una valutazione, ma l'acquisizione di un nuovo modo di pensare e di una competenza chiave di base (Kirby, 2003).

L'educazione all'imprenditorialità presuppone, però, una didattica non prettamente disciplinare, ma per problemi; una scuola che lavori per compiti di realtà sentiti dai ragazzi, affinché non ci sia uno scollamento tra ciò che imparano e quanto svolgono nella vita di tutti i giorni; una scuola aperta al territorio e alle sue risorse lavorative (Ellerani, 2012).

Essa richiede la collaborazione fra scuole, imprese e comunità locali, il coinvolgimento di manager e imprenditori attraverso progetti di responsabilità sociale e di cittadinanza attiva. Lo sviluppo di reti flessibili sul territorio, per la praticabilità di progetti sia interni, che esterni alla scuola. Essa, come nel caso qui presentato, può avvalersi del volontariato di impresa, una risorsa fondamentale per il passaggio di competenze tra generazioni.

Una educazione all'imprenditorialità necessita, però, anche di un nuovo paradigma, di un nuovo orizzonte di senso per la formazione iniziale e in servizio dei docenti, volta davvero allo sviluppo dei talenti degli allievi, alla didattica attiva dell'autonomia, valorizzante la divergenza e la creatività dei discenti nei processi di apprendimento. Una formazione che stimoli gli insegnanti a guardare oltre i confini fisici e temporali del proprio ambiente scolastico, nell'ottica di un apprendimento lungo il corso della vita.

Una didattica improntata al *learning by doing*, che integri astrazione teorica e sperimentazione pratica (Dewey, 1947), una *educazione intergenerazionale* (Kaplan, 2002) che faccia leva sulla testimonianza e il contributo tratto direttamente dall'esperienza professionale delle persone anziane, esperienze di *job shadowing* per un primo approccio all'imprenditorialità tramite l'osservazione (Vannini, 2009).

Una scuola che faccia del dialogo tra insegnanti e imprese la leva, grazie alla quale costruire percorsi modulabili sulla base degli interessi, degli indirizzi di studio degli studenti e dei settori lavorativi più significativi per lo sviluppo locale.

La scuola non può, però, essere lasciata da sola, ci vogliono nuove politiche giovanili che finanzino progetti di impresa che offrano ai partecipanti la possibilità di mettersi alla prova come protagonisti, di essere considerati come portatori di risorse e non semplici destinatari di idee progettuali sviluppate da altri. Politiche che offrano la possibilità di cimentarsi con la propria idea di impresa, sulla base delle concrete esigenze del tessuto produttivo territoriale. Progetti di cittadinanza attiva, come dispositivi di educazione non formale che promuovano la partecipazione dei giovani alla vita attiva, che intreccino le dimensioni istituzionali, i processi democratici e di rappresentanza, lo sviluppo locale e quello economico, favorendo la crescita personale e sociale dei partecipanti.

Accanto agli apprendimenti "non formali", va quindi data rilevanza anche agli apprendimenti "informali", all'imparare facendo che avviene durante le attività tra gruppi di pari, nel volontariato, ecc., e che consente ai giovani di acquisire competenze trasversali, fondamentali in una ottica di sviluppo professionale. In questo senso le politiche giovanili possono diventare uno spazio, un luogo, una occasione, un incrocio dove scuola, impresa, lavoro, formale, informale, territorio, capitale sociale e capitale civico esercitino contaminazioni di innovazione culturale.

La riflessione sulle strategie e sui modelli di intervento per lo sviluppo dello spirito imprenditoriale deve necessariamente essere inscritta nel complesso “reticolo” di policy tracciate in ambito europeo dal nuovo *Entrepreneurship 2020 Action Plan*, affinché si possano costruire le condizioni per cui i giovani siano messi in grado di partecipare in modo davvero attivo e creativo alla vita comunitaria, sociale, culturale e politica del nostro Paese.

### Riferimenti bibliografici

- Baschiera, B., Deluigi, R., Luppi, E. (2014). *Educazione Intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini, F., Cini, S., Paolini, A. (2012). *Le sedici competenze di base*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carletti, A., Varani, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Castiglioni, M. (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano: Unicopli.
- Comoglio, M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti Pedagogici*, 49, 1, 93-112.
- Comoglio, M., Cardoso, M.A., (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. D. (1947). *Experience and education*, New York: Macmillan.
- Dozza, L. (2006). *Relazioni cooperative. Il lievito e gli ingredienti*. Trento: Erickson.
- Ellerani, P.G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa*, 2, 50-56.
- Ellerani, P. G. (2012). *Metodi e tecniche attivi di insegnamento*. Roma: Anicia.
- Gibb, A. A. (1998). *Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century*. Oestrich-Winkel Germany: European Business School.
- ISFOL, Consolini, M., Di Saverio, M., Loasses. C., Richini, P. (2013). *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*. Disponibile in: [http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/565/1/Consolini\\_Di%20Saverio\\_Loasses\\_Richini\\_Indicazioni%20imprenditorialita.pdf](http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/565/1/Consolini_Di%20Saverio_Loasses_Richini_Indicazioni%20imprenditorialita.pdf) [10 dicembre 2014].
- Kaplan, M. S. (2002). Intergenerational programs in schools: considerations of form and function. *International Review of Education*. 48, 5, 305-334.
- Kirby, D.A. (2003). *Entrepreneurship*, London: McGraw-Hill Education.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme (2009). Disponibile in: <http://www.insme.org/files/3862> [4 dicembre 2014].
- Revans, R. (1980). *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs.
- Ripamonti E. (2005). *Anziani e cittadinanza attiva. Imparare per sé, impegnarsi con gli altri*. Milano: Unicopli.
- Spinelli, A. (2009). *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*. Napoli: Liguori.
- Sgritta, G.B. (2002). Dinamiche intergenerazionali e scambi sociali. In G.B. Sgritta (a cura di), *Il gioco delle generazioni* (pp. 18-21), Milano: FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione e Insegnamento*, X, n, 1, 105-119.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? Real test or authentic task? *Formazione e Insegnamento*, XII, n. 3, 77-88.
- Vannini, I. (2009). *La Qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Varisco, B. M. . (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.