



Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti

The Sense of Initiative and Entrepreneurship. The Formation of an Intercultural Competence in Pre-adolescents

Barbara Baschiera

University of Malta - barbara.baschiera@um.edu.mt

Fiorino Tessaro

Università Ca' Foscari, Venezia - tessaro@unive.it

ABSTRACT

Among the eight key competences in Europe, the “sense of initiative and entrepreneurship” is the least aimed at the secondary school level and the one young Italians develop much less than their immigrant peers.

Our research involves two classes of pre-adolescent students, with a good number of immigrants, which we have divided into working groups. They were asked to face reality, authentic tasks and show ability to deal with real problem solving by adopting cooperative methodologies. The key hypothesis is that intercultural cooperative learning tasks may improve and increase the processes relevant to the six indicators of competence (idea-action translation, creativity, innovation, risk taking, planning, project management) both for Italian students and non-Italian speakers.

La competenza “spirito di iniziativa e di imprenditorialità”, tra le otto competenze-chiave europee, è la meno perseguita nella scuola secondaria di primo grado, poco sviluppata nei ragazzi italiani, senz'altro meno rispetto ai coetanei immigrati.

La ricerca si rivolge a due classi di preadolescenti, con una consistente presenza di immigrati, organizzati in gruppi di lavoro eterogenei, con metodologie cooperative, chiamati ad affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte. L'ipotesi chiave è che il lavoro in gruppo di apprendimento cooperativo interculturale, per compiti di realtà, migliora e incrementa i processi nei sei indicatori di tale competenza (traduzione idea-azione, creatività, innovazione, assunzione di rischio, pianificazione, gestione di progetti), sia negli studenti italiani che in quelli non italofofoni.*

KEYWORDS

Entrepreneurship, Intercultural Education, Curriculum Key Competencies, Cooperative Methodologies, Authentic Tasks.

Imprenditorialità, Pedagogia interculturale, Didattica per competenze, Metodologie cooperative, Compiti autentici.

* Gli autori hanno scritto insieme i paragrafi 1 e 8; a Barbara Baschiera vanno attribuiti i paragrafi 2, 5 e 7; Fiorino Tessaro ha scritto i paragrafi 3, 4 e 6.

1. Una competenza dimenticata dalla scuola

Negli ultimi anni si è affacciato nell'ambito della discussione pedagogica italiana ed europea il tema dell'apprendimento per competenze, distinto, anche se non contrapposto, dall'apprendimento per conoscenze e contenuti che ancora sembra caratterizzare, il contesto scolastico tradizionale.

Impostare il processo di insegnamento/apprendimento per competenze, significa progettare una didattica tesa ad offrire occasioni di apprendimento in situazione, in contesti cooperativi, a richiedere compiti autentici, *problem solving*, assunzione di autonomia e responsabilità di gestione di relazioni, situazioni, risultati; ma vuol dire anche esplicitare all'alunno il significato dell'istruzione, permettergli di comprendere il valore pratico delle conoscenze e delle abilità procedurali, di saldare le acquisizioni teoriche alla pratica.

L'Unione europea, con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, ha invitato gli Stati membri a sostenere, nell'ambito delle loro politiche educative, strategie atte ad offrire a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze che costituiscono la base per ulteriori occasioni di apprendimento, così come per la vita lavorativa.

Tra le otto competenze chiave, figura lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, cioè la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione dei rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. Considerata la difficoltà di introdurre il termine 'imprenditorialità' nel contesto scolastico italiano, in particolare nel primo ciclo, è opportuno interpretarlo con il concetto trasversale di 'intraprendenza'.

Potenziare la creatività e l'innovazione e includere l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione rientra anche tra gli obiettivi a lungo termine della strategia Europa 2020 per l'occupazione e la crescita sostenibile.

Da quanto riportato nella relazione pubblicata nel Marzo del 2012 dalla Commissione europea *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, in base ai dati rilevati in 31 Paesi e 5 regioni europee, la promozione dell'educazione all'imprenditorialità è in aumento nella maggior parte dei paesi europei già nei programmi dell'istruzione primaria, ma non in Italia, dove *"there is no specific National strategy for entrepreneurship education except for technical and vocational pathways"*.

Androulla Vassiliou (2012), Commissario europeo responsabile per l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù, afferma che *"Per continuare a essere competitiva, l'Europa deve investire sui suoi cittadini, sulle loro abilità e sulle loro capacità di adattamento e innovazione. Per incoraggiare l'adozione di una nuova mentalità europea incentrata sull'attitudine all'imprenditorialità, il primo passo consiste nell'instillare uno spirito imprenditoriale fin dalle tappe iniziali del sistema scolastico."*

Ma come far acquisire quei processi che concernono una gestione progettuale proattiva, come la pianificazione, l'organizzazione, l'analisi, la comunicazione, la valutazione, l'anticipazione degli eventi, l'indipendenza e l'innovazione nella vita privata e sociale, in contesti culturali sempre più allargati? In che misura sviluppare il senso di iniziativa e l'intraprendenza all'interno dell'ambito scolastico, può contribuire a creare processi di interscambio tra individui, tali da coinvolgerli in una relazione dinamica realmente inclusiva, indispensabile alla formazione dell'identità individuale e collettiva, capace di costituire una epistemologia nuova per l'educazione stessa?

2. La didattica interculturale: tra opportunità e criticità

Nel corso degli ultimi quindici anni il numero di persone che si è stabilito in maniera regolare nel Paese meta del percorso migratorio è aumentato a tal punto che, i flussi migratori hanno abbandonato il loro tradizionale aspetto transitorio, passando dall'essere considerati dei 'fenomeni' straordinari, all'assumere le caratteristiche di 'percorsi' sempre più stabilmente 'ordinari' (Altin, 2011).

Tale cambiamento riguarda anche l'Italia (Caritas, 2010), dove la generazione di "nuovi Italiani" (Della Zuanna, Farina e Strozza, 2009) è arrivata a comprendere circa un milione e mezzo tra adolescenti e ragazzi cresciuti o nati (seicentomila) nel nostro Paese; questi ultimi (seconde generazioni di migranti) stanno aumentando con una progressione costante, dal 2001 ad oggi, fino al 20%. Questi dati lasciano prospettare, in un breve arco temporale, l'esistenza di una società fortemente multi-etnica e culturalmente differenziata, nei confronti della quale non bastano istanze etiche e appelli politici ad una dimensione di incontro, tolleranza, rispetto e riconoscimento, ma appare necessario un mutamento di paradigma pedagogico, in grado di fornire reti di senso all'incontro tra sistemi culturali e valoriali diversi.

L'educazione interculturale in Europa è considerata un ambito ancora incompiuto, sia per quanto concerne i sistemi educativi dei Paesi storicamente organizzati attorno ad un approccio monolingue e monoculturale, sia per quanto riguarda i contesti scolastici in cui essa non è colta come componente strutturale del processo formativo, ma come segmento curricolare inserito, a seconda delle esigenze, nei percorsi educativi. Alla base di tale immobilismo sta la mancanza di modelli politici e sociali in grado di tenere davvero conto del pluralismo societario, nonché le resistenze del sistema scolastico, impermeabile alle riforme e piuttosto refrattario ai cambiamenti culturali.

Per quanto concerne l'ambito italiano, le pratiche didattiche volte alla reciprocità interculturale sembrano articolarsi in percorsi tesi sì ad agevolare l'accoglienza, a promuovere il confronto tra culture, a prevenire stereotipi e pregiudizi, a facilitare percorsi sull'educazione democratica, a sviluppare la consapevolezza dell'identità, a diffondere la didattica dell'italiano come lingua seconda, ma ancora privi di un sostrato pedagogico comune e condiviso tra educatori, insegnanti e responsabili delle politiche scolastiche (Portera, 2003).

La formazione interculturale deve potersi riferire ad una prospettiva dialogica, di socializzazione ed interazione, orientata ad ambiti di contatto e scambio reciproco, che permettano l'incrocio, l'interazione, il confronto, la negoziazione tra culture, in una scuola che faccia dell'assimilazione e della promozione sociale i propri ambiti prioritari, attivando "*processi formativi interculturali per tradurre, trasmettere senso e significati tra universi culturali diversi, attraverso il pensiero, la pratica e il linguaggio della differenza, nel rispetto di nuove identità culturali e sociali*" (Lazzari, 2012, p. 165).

Alla scuola sta il compito di educare alla convivenza tra persone afferenti a diversi gruppi etnico-culturali, secondo i principi democratici del rispetto della diversità (Bocchi e Ceruti, 2004; Santerini e Reggio, 2007), del confronto costruttivo di saperi ed esperienze e della tutela del diritto alla conoscenza di ogni persona.

Per rapportarsi alla complessa realtà sociale, il sistema scolastico ha il compito di fornire ai ragazzi italiani e a quelli privi di cittadinanza italiana, relazioni dinamiche indispensabili alla formazione della identità individuale e collettiva, costruendo una nuova epistemologia fondata sul concetto di alterità come diritto riconosciuto ad ogni individuo di essere, nella sua diversità, uguale agli altri.

L'educazione interculturale nella scuola postula metodologie didattiche

operative e laboratoriali, esperienziali e situazionali, che promuovano nuovi modi di costruire e di condividere la conoscenza a partire dalla pluralità dei vissuti esistenziali e dalla varietà dei modelli culturali degli allievi. La ricchezza interculturale proattiva, con il riconoscimento del valore delle differenze e delle diversità, ma anche con la ricerca di ciò che accomuna, emerge quando gli allievi operano insieme per trovare soluzioni nuove e creative a problemi reali, progettando e pianificando le attività, dando scopo, senso e significato a ciò che fanno e che sanno fare.

3. L'intraprendenza: un potenziale che supera le barriere culturali

L'intraprendenza è considerata una delle principali fonti di sviluppo, innovazione e crescita degli individui e della società (Audretsch, Carree, Van Stel e Thurik, 2002). Essa attraversa tutte le differenze e le diversità, e in quanto tale si presenta come valido connettore, come elemento di dialogo, come base progettuale e curricolare inclusiva. Ciononostante, il sistema educativo tende ad inibire lo sviluppo del senso di iniziativa, insegna ai giovani a ripetere, a riprodurre i fatti e ad impegnarsi concretamente solo dopo aver terminato gli studi. La formazione scolastica è centrata sul pensiero analitico e riflessivo, con lo scopo di spiegare i fatti, di approfondire ciò che è successo; l'intraprendenza, invece, è centrata sul pensiero creativo (Kourilsky, 1990), vive di risorse e potenziali diversi, costruisce opportunità nell'incertezza, apre a nuove possibilità.

Quali sono le qualità e le capacità su cui si fonda l'intraprendenza? Gibb (1998) riepilogando gli studi in merito, le articola in sette capacità: di decidere in modo intuitivo, di affrontare creativamente il problem solving, di trovare interdipendenze e connessioni tra le conoscenze, di portare a termine i propri obiettivi, di utilizzare il pensiero strategico e la gestione progettuale di tempi e risorse, di negoziare e di persuadere, di motivare le persone dando l'esempio. Queste capacità si basano su alcune qualità fondamentali:

1. *Motivazione al successo*: la tendenza a fissare obiettivi intesi come sfide, da perseguire attraverso lo sforzo personale. McClelland (1965) sostiene che una forte necessità di realizzazione spinge le persone a diventare intraprendenti. Secondo Kourilsky (1980, p. 182) la motivazione al successo si riconosce dalla volontà di realizzare qualcosa di importante e dalla manifestazione aperta delle proprie performance e competenze.
2. *Necessità di autonomia*: il desiderio di indipendenza nelle scelte e nelle decisioni e l'insofferenza verso il controllo esterno. Per Kirby (2003) le persone con un'elevata esigenza di autonomia sono refrattarie alle regole, alle procedure e alle norme sociali.
3. *Creatività*: la capacità di percorrere nuove strade, di sviluppare nuovi metodi, invece di utilizzare percorsi e procedure standard (Born e Altink, 1996). Torrance (1967) ha distinto quattro componenti principali della creatività: a) fluidità, la capacità di produrre un gran numero di idee (quantità), b) l'originalità, la capacità di produrre idee nuove e insolite (qualità), c) la flessibilità, la possibilità di cambiare, e d) l'innovazione, la capacità di ri-definire e percepire in maniera atipica.
4. *Senso di iniziativa*: la motivazione per cominciare ad agire in modo indipendente, a fare il primo passo nell'incerto, ad essere disposti a provare nuove strade e nuovi metodi (Kourilsky, 1980). Born e Altink (1996) definiscono l'iniziativa come la capacità di esercitare la propria spontanea volontà.

5. *Assunzione del rischio*: l'accettazione delle incognite nella realizzazione di qualcosa, riconoscendo che le probabilità di successo sono sempre inferiori al cento per cento. È intesa anche come la capacità di esporsi alla perdita.
6. *Opportunità*: la capacità di cercare, riconoscere e individuare, le insoddisfazioni, i bisogni e le esigenze, ma anche le risorse e le potenzialità che possono, con nuovi prodotti o processi, soddisfare e risolvere.
7. *Obiettivi innovativi*: la capacità di definire e regolare gli obiettivi che possono essere realmente raggiunti con uno sforzo imprenditoriale, in modo creativo e autonomo.
8. *Autoconsapevolezza*: il grado di realismo nel riconoscimento delle proprie qualità e nella stima delle proprie capacità, nell'affrontare il nuovo e nel rispondere adeguatamente all'ambiente. Un soggetto intraprendente promuove azioni innovative, valuta accuratamente le proprie capacità, ma nel contempo crede nelle proprie azioni ed ha fiducia in se stesso.
9. *Locus of control interno*: chi considera che i risultati raggiunti dipendano direttamente dalle proprie azioni e volontà, è caratterizzato da un locus of control interno, mentre chi crede che i risultati siano frutto di fortuna o dell'intervento di altri è caratterizzato da un *locus of control* esterno. Gli intraprendenti presentano uno spiccato locus of control interno.
10. *Persistenza*: la propensione ad attenersi ad un compito fino a quando non è completato (Kourilsky, 1980, p. 182). La persistenza dipende in gran parte dalla motivazione, dall'energia e dall'impegno, profusi per il conseguimento dei risultati.

4. General Enterprising Tendency: un test per autoanalisi dell'intraprendenza

Presso la Durham University Business School (UK), tra il 1988 e il 1994, Sally Caird e Cliff Johnson hanno avviato una ricerca a largo spettro per definire i tratti di personalità che caratterizzano la tendenza all'intraprendenza in diversi gruppi professionali. È risultato che gli imprenditori non detengono l'esclusiva delle qualità intraprendenti: sono superati dai professori e dai formatori professionali nell'autonomia, nella tendenza creativa e nel rischio calcolato, ed anche dai maestri, dagli infermieri e dai funzionari nella tendenza creativa ($p = 0.001$). Gli imprenditori risultano comunque generalmente più intraprendenti rispetto agli altri gruppi professionali (Caird, 1991). Gli studi sulle qualità degli imprenditori, anche in rapporto con gli altri gruppi professionali, hanno permesso la costruzione di uno strumento di autovalutazione: il *General Enterprising Tendency (GET)*, utilizzato in tutto il mondo, continuamente sperimentato e revisionato nel 2006. Ricerche longitudinali sono in corso per provarne la validità predittiva (Caird, 2006); in ogni caso, come tutti gli strumenti di *self-assessment*, il GET test fornisce misure indicative e non definitive del potenziale imprenditivo, molto utili in ambito educativo e formativo per promuovere la riflessione personale e per stimolare la discussione e il confronto tra i soggetti in formazione.

Il GET2 test¹, con 54 item, esamina 5 fattori:

1 Il *General Enterprising Tendency v2 Test (GET2)* è la versione più recente del GET che può essere consultata alla pagina <http://get2test.net/test/index.htm> (ultimo accesso: 10 ottobre 2014).

1. *Autorealizzazione*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore, tende ad essere orientato al futuro, è autosufficiente, tende all'ottimismo, è indirizzato ai risultati, è dinamico, energico e fiducioso in se stesso, tenace nel difendere le proprie idee e i propri punti di vista, è perseverante e determinato nel portare a termine l'obiettivo perseguito.
2. *Autonomia/indipendenza*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore ama fare cose non convenzionali, preferisce lavorare da solo, ha bisogno di fare "qualcosa di suo", di esprimere ciò che pensa, non ama prendere ordini, desidera farsi una propria idea, non sopporta la pressione derivante dal gruppo.
3. *Creatività*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore, tende a manifestare le seguenti qualità: ha immaginazione, è innovativo, è versatile e curioso, ha molte idee, è intuitivo, ama confrontarsi con nuove sfide, ama le novità e il cambiamento.
4. *Assunzione di rischi moderati/calibrati*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore agisce sulla base di informazioni incomplete, valuta quando i dati, benché incompleti, gli sembrano sufficienti, valuta attentamente le proprie capacità personali, non è né troppo né poco ambizioso, valuta i benefici rispetto ai costi, punta a obiettivi sfidanti ma realizzabili.
5. *Spirito di iniziativa e determinazione*. Il soggetto che ottiene un punteggio elevato in questo fattore, trae vantaggio dalle opportunità, non crede al destino, costruisce la propria fortuna, ha fiducia in se stesso, crede di avere le capacità per controllare il proprio futuro, compara i risultati con lo sforzo necessario per conseguirli, manifesta una considerevole determinazione.

Considerato che il test *General Enterprising Tendency* si presta ad un'efficace e trasparente autoanalisi delle qualità dell'intraprendenza e constatata la facilità d'uso dello strumento anche da parte di studenti preadolescenti, abbiamo ritenuto opportuno utilizzarlo nell'ambito di una attività di ricerca-azione tesa a valorizzare i potenziali interculturali per il miglioramento dell'apprendimento di tutti e di ciascuno.

5. Metodologia di indagine e fasi della ricerca

La nostra ricerca si rivolge a due classi di allievi di una prima ed una seconda di una scuola secondaria di primo grado della provincia di Venezia, con una buona presenza di allievi immigrati e di seconda generazione.

L'ipotesi chiave che ha condotto la ricerca è che il lavoro in gruppo di apprendimento cooperativo interculturale, per compiti di realtà, migliora e incrementa i processi nei sei indicatori della competenza (KC7) (traduzione ideazione, creatività, innovazione, assunzione di rischio, pianificazione, gestione di progetti), sia negli studenti italiani che in quelli non italofoeni.

La ricerca è stata condotta secondo un approccio multi metodo in modo da "avere a disposizione un quadro più completo, pur rimanendo coerenti con gli obiettivi prefissati" (Trincherò, 2004).

Al fine di raggiungere tale obiettivo metodologico, il progetto di cui si offrono qui le coordinate, è stato realizzato utilizzando metodologie prevalentemente qualitative (osservazione partecipante, focus group, questionari di autoanalisi, interviste), coadiuvate dall'apporto dei dati quantitativi emergenti dal test *General Enterprising Tendency*.

Il progetto è stato suddiviso in tre fasi, in modo da svolgere il piano di lavoro in maniera quanto più possibile sistematica.

Dopo l'esame della letteratura in materia di intercultura e competenze chiave, la ricerca sul campo realizzata durante la prima fase del progetto, ha visto coinvolti 40 ragazzi (tra autoctoni e immigrati), prima tramite la somministrazione di un GET test, diretto a rilevarne le inclinazioni all'intraprendenza, in termini di autorealizzazione, autonomia, creatività, assunzione del rischio, spirito di iniziativa e determinazione; poi tramite la riflessione personale su questionari di autoanalisi e la discussione mirata mediante *focus group*, volta ad approfondire alcune tematiche emerse dai questionari, a rilevare l'uso delle pratiche di insegnamento più comuni e a confrontarle con quelle ritenute più efficaci dagli studenti, ai fini dello sviluppo di tale competenza chiave.

L'analisi e la sistematizzazione dei dati, avvenuta nel corso della seconda fase, ha permesso di interrogarsi su quali modalità di insegnamento-apprendimento potessero valorizzare i vissuti esistenziali e la varietà dei modelli culturali degli studenti e al tempo stesso promuoverne lo spirito di intraprendenza.

In considerazione delle necessità e delle richieste espresse dagli alunni di attività creative, collaborative, esperienziali, situate, emotivamente coinvolgenti, da realizzare mediante il supporto di tecnologie digitali, è susseguita la fase sperimentale di *digital storytelling* (Ohler, 2007; Robin, 2008) che ha coinvolto in maniera importante anche gli aspetti tecnologici (KC4), utilizzati non solo per veicolare contenuti e dare significato ed efficacia alla narrazione, ma soprattutto per mobilitare il "senso di iniziativa e intraprendenza" degli studenti, in un contesto di apprendimento cooperativo interculturale, per compiti di realtà.

In questo studio non affronteremo la fase sperimentale, approfondiremo invece l'analisi dei risultati nel GET test e l'analisi qualitativa delle riflessioni personali e collettive degli studenti.

6. L'intraprendenza negli standard degli adolescenti: l'analisi dei risultati nel GET test

6.1. I soggetti

Complessivamente hanno completato il GET test 40 studenti². Nella classe prima hanno risposto 21 allievi, 11 femmine e 10 maschi. Tra essi, gli studenti privi di cittadinanza italiana sono 4: tre ragazze, di cui due in situazione di disagio socio-culturale, e un ragazzo. Tra gli allievi italiani, quattro presentano difficoltà specifiche di apprendimento.

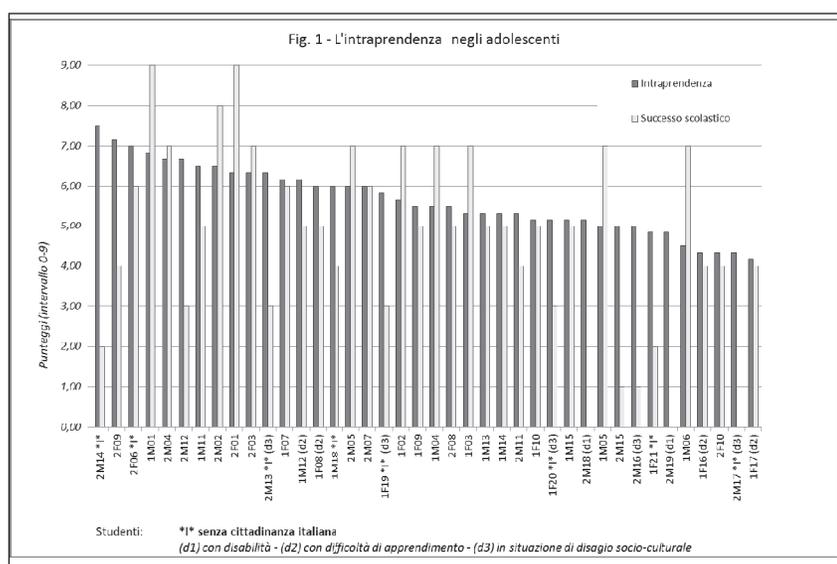
Nella classe seconda hanno risposto 19 allievi, 6 femmine e 13 maschi. Anche in seconda, gli studenti privi di cittadinanza italiana sono 4: una ragazza e tre ragazzi (due di questi in situazione di disagio socio-culturale).

Hanno partecipato, tra i ragazzi italiani, due allievi con disabilità certificata e un allievo con difficoltà specifiche di apprendimento.

2 Per individuare le appartenenze e le specificità degli allievi, si è operato nella sigla identificativa: il primo carattere è un numero che identifica la classe (1=prima media ovvero della Scuola Secondaria di I grado, 2=seconda media); il secondo carattere (F/M) designa il genere; segue il numero progressivo distinto per classe. Le specificità riguardano gli studenti immigrati o di seconda generazione, privi di cittadinanza italiana (*I*); gli studenti con bisogni educativi speciali (d1) se con disabilità, (d2) se con difficoltà specifiche di apprendimento e (d3) se in situazione di disagio socio-culturale.

6.2. L'intraprendenza negli adolescenti

La prima elaborazione dei dati raccolti (v. Fig. 1) fa emergere come l'intraprendenza sia presente in tutti gli studenti, entro parametri decisamente positivi, con punteggi³ che talvolta superano i valori medi di riferimento dei soggetti adulti. In secondo luogo, l'intraprendenza non è correlata con nessun'altra componente personale e sociale, né al successo scolastico, né all'appartenenza a determinati ceti sociali, né alla presenza di difficoltà di apprendimento o di disagio sociale. Le differenze di genere non incidono, a livello generale, nelle capacità intraprendenti, e neppure le disabilità precludono forme e modalità, seppur ridotte, di intraprendenza. Ciò significa che, ai fini educativi e formativi, l'intraprendenza rappresenta un potenziale diffuso, fondamentale per promuovere gli apprendimenti in tutti gli studenti, purché con strategie autentiche e con metodologie di *cooperative learning*.



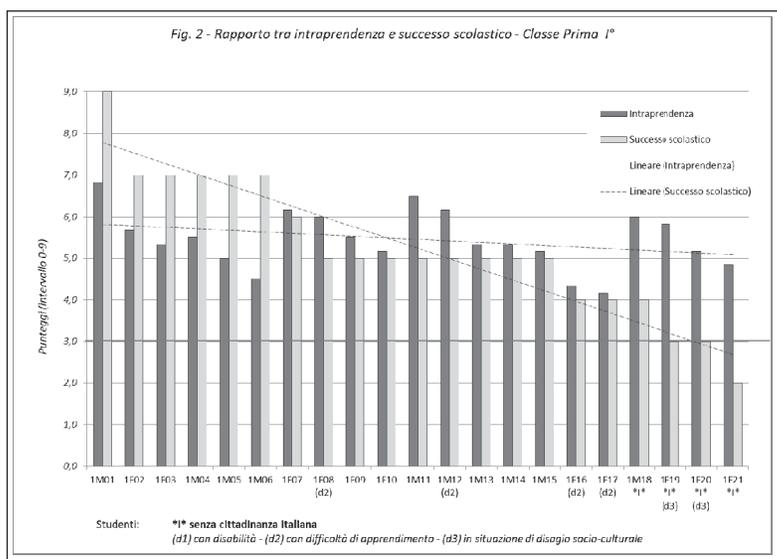
6.3. Rapporto tra intraprendenza e successo scolastico

I punteggi del GET test si sviluppano nell'intervallo da 0 a 9. Per poter coerentemente comparare tali punteggi con i risultati scolastici, questi ultimi sono stati traslati e dilatati, a partire dal voto più basso 4,5.⁴

- Il punteggio massimo del GET test corrisponde a 54, essendo questo il numero totale degli item. Nella nostra elaborazione abbiamo suddiviso il punteggio complessivo per 6, così da poterlo ripartire nell'intervallo 0-9, ed equipararlo al range del successo scolastico.
- È opportuno prestare attenzione alla sufficienza: il voto 6 corrisponde a 3 punti.

Voto	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9
Punti	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Il rapporto tra intraprendenza e successo scolastico (v. figure 2 e 3) mette chiaramente in evidenza la relazione inversa tra le due dimensioni: gli studenti con i risultati scolastici più bassi conservano buone e talvolta ottime capacità intraprendenti, ignorate dalla scuola, e pertanto agite nei propri contesti esistenziali; e questo avvalorava l'ipotesi della mancata correlazione positiva tra successo scolastico e riuscita professionale, in particolare nella piccola imprenditoria e nell'impresa familiare.

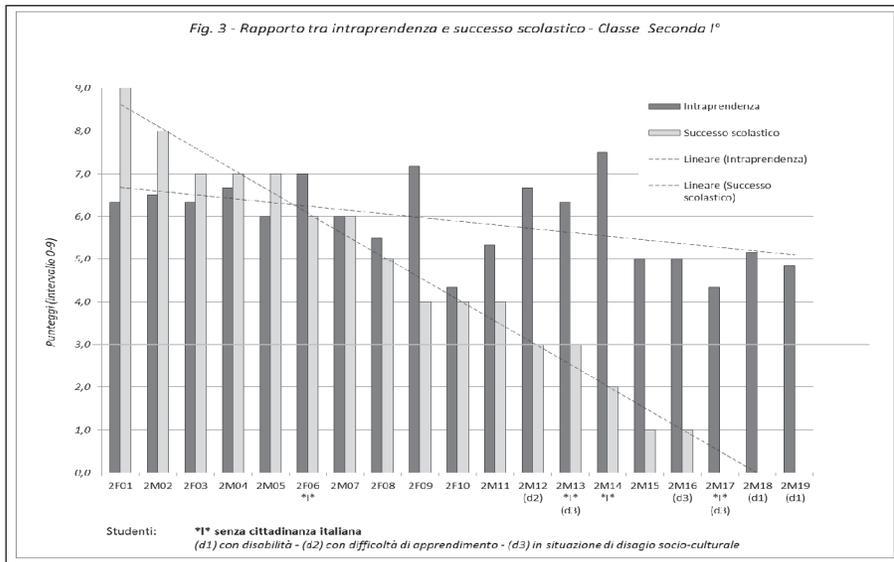


Nella classe prima, una “buona” classe, i quattro allievi privi di cittadinanza italiana presentano i risultati scolastici più bassi, benché solo uno non raggiunga la sufficienza. In tutti quattro, però, si riscontra il più ampio rapporto tra successo e intraprendenza, a favore dell'intraprendenza.

Uno studio apposito dovrà essere riservato agli allievi con difficoltà specifiche di apprendimento; nella classe prima ve ne sono quattro, tutti italiani: due con buoni risultati scolastici e capacità intraprendenti e gli altri due con risultati poco più che sufficienti, ma qualità nell'intraprendenza.

Nella classe seconda, in cui la distribuzione dei risultati scolastici si presenta perfettamente diagonale, emerge prepotente la funzione vicariante dell'intraprendenza, quasi a salvaguardia della dignità della persona, pesantemente frustrata dall'insuccesso scolastico. Tra gli immigrati, tutti con notevoli capacità intraprendenti, solo l'unica studentessa straniera presenta buoni risultati scolastici; al contrario, i risultati dei tre maschi sono alquanto scarsi, e due di essi si collocano nell'area dell'insufficienza.

I risultati scolastici degli studenti immigrati presi in esame, sia di prima che di seconda media, sono pesantemente condizionati dalla situazione di disagio socio-culturale cui versa la metà di essi, quattro su otto sono a forte rischio di dispersione scolastica.



Gli allievi con disabilità, il cui successo scolastico andrebbe coerentemente valutato utilizzando parametri ipsativi, secondo orientamenti formativi, ai fini di questa rilevazione sono stati equiparati agli altri studenti e sottoposti a parametri normativi; pertanto il loro successo scolastico, interpretato entro logiche certificative, non può che porsi al limite inferiore dell'intervallo.

6.4. Le qualità dell'intraprendenza

Esaminando i cinque fattori (v. Tab. 1), notiamo subito come i risultati nelle due classi di allievi preadolescenti non si discostino dalle medie ufficiali del GET test, medie che invece si riferiscono a soggetti adulti.

	media GET test standard	Classe Prima		Classe Seconda	
		Media	Dev St	Media	Dev St
Autorealizzazione	9	7,6	1,4	7,7	1,5
Autonomia / Indipendenza	4	3,5	1,2	4,5	1,3
Creatività	8	6,6	2,0	7,6	2,2
Assunzione di rischio	8	8,0	1,7	7,2	2,2
Spirito Iniziativa /Determinazione	8	7,0	1,4	8,4	1,5

Tab. 1 – Le qualità dell'intraprendenza. Medie e deviazioni standard

Non emergono significative differenze tra maschi e femmine. Ci sono invece elementi di interesse che distinguono il secondo anno dal primo. In tre fattori su cinque il secondo anno risulta significativamente superiore al primo, e questo mette in risalto la crucialità della prima adolescenza nella formazione delle qualità dell'intraprendenza.

Analizzando i singoli fattori, notiamo come l'autorealizzazione sia la dimensione che, più di tutte, si discosta dai valori riferiti agli adulti negli standard del GET test. Il fatto che le medie dell'autorealizzazione siano significativamente più basse, e con deviazioni standard uniformi, mette in evidenza le difficoltà dei preadolescenti ad orientarsi al futuro, a gestire efficacemente il tempo e le risorse a disposizione, a persistere nel compito anche di fronte alle difficoltà, a definirsi obiettivi realistici. Questo fattore rimane pressoché stabile nel passaggio tra la prima e la seconda classe.

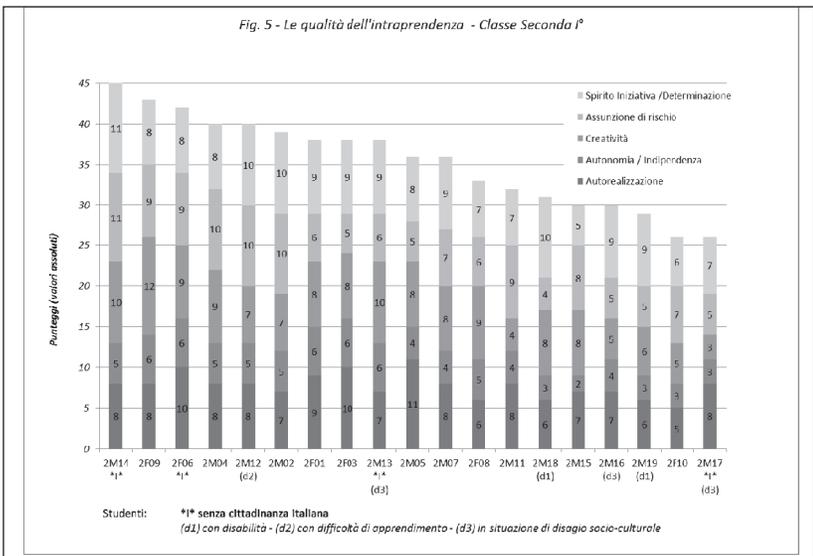
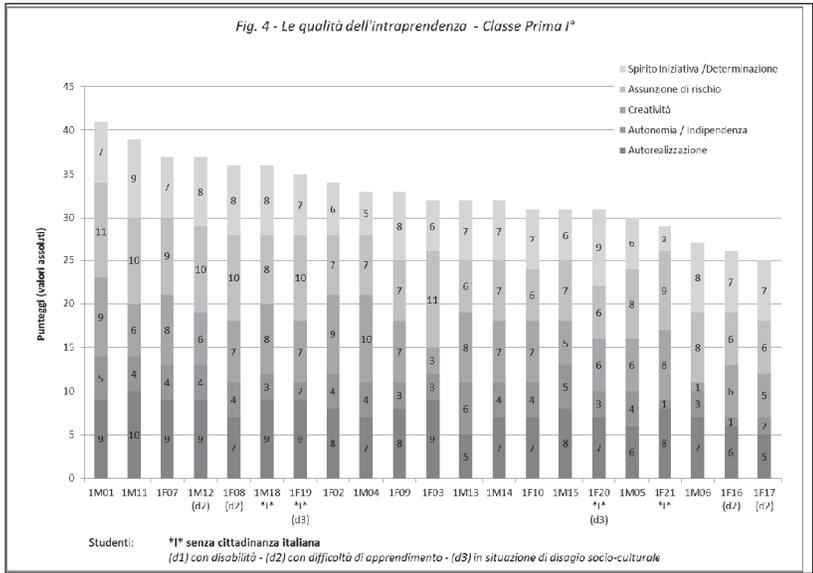
I processi connessi al fattore autonomia/indipendenza fanno un salto notevole tra il primo e secondo anno; nella seconda classe addirittura il punteggio supera la media del GET. A nostro avviso questo fattore, nel primo periodo adolescenziale, interpreta prevalentemente l'indipendenza, ovvero il distacco e talvolta la repentina rottura dalla dipendenza dell'adulto, piuttosto che l'autonomia, con la lenta costruzione di un proprio sistema regolativo che permetta scelte e decisioni personali.

Anche la creatività presenta l'incremento di un punto nella seconda classe. In tutte due le classi comunque il fattore creatività si caratterizza per le più ampie deviazioni standard, ovvero con maggior dispersioni tra gli studenti. Anche tra gli allievi immigrati si riscontra un'ampia dispersione: tra i 40 partecipanti, nelle prime cinque posizioni troviamo tre studenti senza cittadinanza italiana, gli altri si distribuiscono nell'intera gamma.

L'assunzione di rischio è, invece, più elevata nella classe prima. Si può ipotizzare una minor consapevolezza della complessità della realtà da parte degli allievi più giovani, una minor capacità di riconoscere i pericoli e le minacce, accompagnata da una supervalutazione delle proprie potenzialità.

Lo spirito di iniziativa, accompagnato dalla determinazione a perseguire il risultato voluto, aumenta di quasi un punto e mezzo nella seconda classe (confermando le forti correlazioni con i fattori di autonomia/ indipendenza e di creatività). I ragazzi più grandi mostrano di credere nelle proprie capacità, hanno fiducia in se stessi, sanno che è necessario commisurare i risultati con lo sforzo necessario per raggiungerli, una volta assunti degli obiettivi li perseguono con fermezza.

Nel dettaglio i fattori dell'intraprendenza si ripartono come illustrato nelle figure 4 e 5. È interessante notare come all'interno delle due classi si distribuiscono sia gli studenti senza cittadinanza italiana, sia gli allievi con bisogni educativi speciali. Le qualità intraprendenti non emarginano i soggetti sulla base delle diverse culture o delle difficoltà di apprendimento: esse si ripartiscono nella varia "normalità" delle potenzialità individuali, e in ciò risiede il loro valore formativo inclusivo.



6.5. Le qualità intraprendenti degli studenti immigrati

I ragazzi privi di cittadinanza italiana (v. Tab. 2) della seconda classe presentano, nei cinque fattori dell'intraprendenza, dei valori medi ovunque superiori a quelli del proprio genere e della propria classe. Gli allievi di prima hanno punteggi inferiori solo nel fattore autonomia / indipendenza e, per le femmine, nello spirito di iniziativa.

	STUDENTS							
	FEMALE - 6th Grade		MALE - 6th Grade		FEMALE - 7th Grade		MALE - 7th Grade	
	Class Mean	Immigrant M	Class Mean	Immigrant M	Class Mean	Immigrant M	Class Mean	Immigrant M
Self-Achievement	7,5	8,0	7,7	9,0	8,0	10,0	7,6	7,7
Need for autonomy	2,8	2,0	4,2	3,0	5,3	6,0	4,1	4,7
Creati vity	6,6	7,0	6,6	8,0	8,5	9,0	7,2	7,7
Risk taking	7,9	8,3	8,2	8,0	7,0	9,0	7,3	7,3
Sense of initi ati ve	6,8	6,3	7,1	8,0	7,8	8,0	8,6	9,0

Tab. 2 – Le qualità dell'intraprendenza. I valori medi degli allievi immigrati, nelle coorti di genere e di classe. In neretto: valori con differenze uguali o superiori a 0,5. In bianco su sfondo scuro: valori con differenze negative.

Analizzando i singoli allievi immigrati (v. Tab. 3), scopriamo un panorama molto più variegato rispetto a quello omogeneo che ci viene offerto dalla comparazione dei valori medi. La superiorità delle qualità intraprendenti nei ragazzi privi di cittadinanza italiana è chiara e manifesta quando essi non presentano problemi e disagi di tipo socio-culturale. In quest'ultimo caso non abbiamo trovato un fattore specificatamente marcato dal disagio: a diverso titolo tutti i fattori dell'intraprendenza possono essere influenzati e/o condizionati dalle problematiche esistenziali connessi alle difficoltà socio-relazionali. Ogni singolo allievo in situazione di disagio presenta propri profili di intraprendenza, con carenze e criticità in alcune qualità e con risorse e potenzialità in altre. Dal punto di vista educativo e formativo è necessario operare innanzitutto per il superamento del disagio, nel riconoscimento delle reciprocità valoriali, nell'accoglienza dei talenti interculturali, nell'intreccio delle risorse e delle potenzialità personali, per lo sviluppo di itinerari curriculari inclusivi.

	Non-Italian Citizens Students							
	1F19 (d3)	1F20 (d3)	1F21	1M18	2F06	2M13 (d3)	2M14	2M17 (d3)
Self-Achievement	1,45	-0,55	0,45	1,45	2,00	-0,62	0,38	0,38
Need for autonomy	-0,82	0,18	-1,82	0,18	0,67	1,92	0,92	-1,08
Creati vity	0,36	-0,64	1,36	1,36	0,50	2,85	2,85	-4,15
Risk taking	2,09	-1,91	1,09	0,09	2,00	-1,31	3,69	-2,31
Sense of initi ati ve	0,18	2,18	-3,82	1,18	0,17	0,38	2,38	-1,62

Tab. 3 – Le qualità dell'intraprendenza negli allievi immigrati. Distanze individuali dai valori medi, nelle coorti di genere e di classe. (d3): soggetti in situazione di disagio socio-culturale. In bianco su sfondo scuro: distanze negative.

7. L'intraprendenza negli occhi degli adolescenti: un'analisi narrativa

Quanto finora emerso ci permette di sostenere che, per una formazione alla cittadinanza attiva e all'inclusione sociale, è fondamentale far sviluppare alle giovani generazioni senso di iniziativa e intraprendenza; la competenza grazie alla quale si riconosce il potenziale e ci si orienta al futuro, si sceglie e pondera, e soprattutto si risponde delle proprie decisioni.

Per comprendere quanto gli adolescenti percepiscano cosa significa possedere intraprendenza, autonomia e responsabilità e come valutino, rispetto ad esse, il proprio potenziale, è stato somministrato un questionario di autoanalisi ad entrambe le classi ed è stato condotto un *focus group*, con i ragazzi di seconda, in modo da interrogare testimoni qualificati (Del Zotto, 1988) – o testimoni chiave – sugli argomenti rilevanti ai fini della ricerca, in un contesto interattivo poco strutturato. D'altronde quanto avviene nel corso di un *focus group* tradizionale è qualcosa di più di un semplice confronto cognitivo, poiché si tratta di "un'interazione personale che coinvolge tutta la persona e che permette la

creazione di un'atmosfera confidenziale tale da favorire l'espressione di opinioni e sentimenti" (Corrao, 1999, p. 96).

7.1. I luoghi dell'intraprendenza esperita

I dati emersi dal documento di autoanalisi e riconoscimento del proprio stato di intraprendenza e dal *focus group* permettono di comprendere in quali situazioni i ragazzi attivano il proprio spirito di iniziativa.

Tra i maggiormente scelti appaiono quello della famiglia e dello sport, mentre viene meno preso in considerazione quello scolastico.

Una sola studentessa straniera, il cui rendimento è davvero soddisfacente, afferma:

*"Credo di essere intraprendente a scuola: anche se non sono obbligata, voglio fare tutto il possibile per prendere dei voti alti. Decido da sola cosa voglio e devo assolutamente fare e tengo in mente l'obiettivo, finché non riesco a raggiungerlo". "Quando sono arrivata in Italia mi sono detta "basta devo ricominciare tutto daccapo e lasciarmi indietro la Moldavia; devo andare avanti". Sono partita dallo studiare e dal farmi nuove amicizie. Ho pensato al mio futuro, piuttosto che al mio passato" (2F06 *I*).*

Questo aspetto è fortemente indicativo del fatto che la scuola, con le proprie regole e regolamenti, i modelli di procedura e condotta, propone ancora un clima educativo teso alla valorizzazione del pensiero convergente. Mentre gli studenti sono portatori di una costellazione di esperienze, stimoli, conoscenze e competenze extra-scolastiche di natura complessa, i saperi tradizionali che la scuola è impegnata a veicolare si mostrano distanti e staccati dall'attualità, tanto da orientare gli alunni con scarso rendimento a ricercare altrove spazi in cui esercitare la propria intraprendenza.

Tra gli studenti di provenienza non italiana, chi presenta disagio socio-relazionale lo fa nello spazio rassicurante e protettivo della famiglia (soprattutto le femmine), gli altri si "riversano" all'esterno, nell'ambito dello sport o dell'amicizia.

"Mi sento intraprendente ogni giorno, quando aiuto la mia famiglia di mia iniziativa"(1F16 d2).

"Posso dire di avere spirito di iniziativa quando propongo ai miei familiari di fare qualcosa come una gita, una passeggiata" (2F01).

*"Quando aiuto in casa per mia decisione" (1F09) – (1F19 *I* d3) – (1F20 *I* d3).*

All'interno del contesto familiare, c'è chi, pur manifestando difficoltà cognitive (2M18 – d1), riconosce la dipendenza dalla volontà altrui; ma c'è anche chi aggancia lo spirito di iniziativa alla responsabilità attiva di prendersi cura di sé, degli altri e delle altre cose, dimostrando di tenere conto dell'alterità e di possedere una coscienza critica fortemente orientata all'etica sociale.

*"Quando bisogna prendere una decisione importante e gli altri non si mettono d'accordo, io mi sento di intervenire proponendo nuove idee per fare contenti tutti, me compreso" (2M13 *I* d3).*

"Ho l'intraprendenza di portare nel mio appartamento ed aiutare più animali possibili; è un impegno, bisogna avere spirito di iniziativa in questo" (2F03).

*“Ho preso l’iniziativa di aggiustare la giostra della mia famiglia, perché si era rotto un pezzo e volevo fosse bella. Non c’era nessuno, ero la persona più vicina per sistemare, ma non ce l’ho fatta perché il pezzo rotto era troppo in alto” (2M13 *I* d3).*

Oltre la scuola. Per quanto *“l’interesse per il benessere della comunità, un interesse che è intellettuale e pratico, così come emozionale – un interesse a individuare tutto ciò che contribuisce all’ordine e al progresso sociale, e ad attuare questi principi – sia l’abito etico finale, al quale devono riferirsi tutte le abitudini specifiche promosse dalla scuola”* (Dewey, 1903, 58-62), sono gli ambiti extra-scolastici ad essere considerati più fertili, in questo senso, da parte dei ragazzi.

Le situazioni di carattere sportivo vengono ritenute particolarmente favorevoli allo sviluppo dello spirito di iniziativa, inteso nella sua accezione di libera volontà, spirito di sacrificio, determinazione e versatilità, sia dagli studenti italiani che dagli altri.

*“Ho mostrato di essere intraprendente nello sport, quando ho scelto drasticamente di cambiare disciplina (1F07); perché ho scelto un ruolo per niente facile (1M06); perché ho scelto di allenarmi di più (1F21 *I*); perché voglio sempre essere il numero uno (2M12); per alzare il livello del mio sapere e del mio fare” (2F03).*

*“Mi sento intraprendente nello sport, quando voglio imparare cose nuove” (2M16); “Quando ho avuto l’iniziativa di chiedere ad un amico di fare sport con me” (2M17 *I* d3); “Nello sport, quando mi misuro con me stessa, facendo esercizi sempre più difficili” (1F08 d2); “Quando la mia squadra di calcio è in difficoltà, cerco di prendere in mano la situazione e di concedermi dei rischi, anche disobbedendo al mister” (1M18 *I*).*

7.2. I luoghi dell’intraprendenza potenziale

Per comprendere il potenziale di sviluppo relativo alla competenza chiave in esame, i ragazzi hanno dovuto immaginare delle situazioni nelle quali sarebbe stato necessario possedere spirito di intraprendenza e iniziativa.

Alcuni hanno prefigurato situazioni tipiche del mondo adulto, riconoscendo nella difficoltà la condizione necessaria per lo sviluppo dell’intraprendenza:

*“Mostrano spirito di intraprendenza gli adulti nel lavoro, quando vogliono arrivare al successo” (2M05); “Quando bisogna aprire una società e devi decidere se spingerti fino in fondo o meno” (2M12) – (1F19 *I* d3).*

I ragazzi stranieri, dotati di maggior spirito di iniziativa rispetto agli Italiani (v. Fig.1), hanno indicato situazioni di vita diretta, esperite concretamente e non ideali, dimostrando maturità e capacità di valutazione.

*“Quando una cosa sta andando in fallimento, tu devi proporre insieme ad altri che fare per salvarla... ad esempio cambiare strategia e raccogliere una quota” (2M14 *I*); “Nella vita quando le cose non vanno proprio come vorresti, bisogna avere la forza di reagire e di fare nuove esperienze anche lavorative (2F06 *I*); “Nelle situazioni tragiche” (1M18 *I*); “In una situazione in cui si devono prendere decisioni molto importanti” (2M13 *I* d3).*

Sono questi allievi, ancora poco valorizzati dal contesto scolastico italiano, a portare la vita reale nella scuola, ad imparare coniugando conoscenze ed

esperienze, integrando il pensiero con l'azione, ingegnandosi a costruire il proprio sapere facendosi carico delle decisioni e delle conseguenze delle loro scelte.

I preadolescenti italiani, invece, hanno individuato come ambito potenziale di sviluppo quello sportivo, settore di certo non operativo o funzionale al lavoro.

Per quanto il numero degli studenti stranieri sia proporzionalmente inferiore, anche in questo contesto sono loro a dare prova di una maggiore determinazione, volta alla necessità di autorealizzazione; una sorta di desiderio di emancipazione sociale e culturale, di riconoscimento di valore da parte dei coetanei italiani.

*"A nuoto uso il mio spirito di intraprendenza quando decido a tutti i costi che voglio migliorare. Se non avessi deciso di farlo, forse adesso non saprei nemmeno farlo" (2F06 *I*).*

*"Ad atletica mi avevano convocato per i regionali. Pensavo lo avessero fatto per la mia specialità. In realtà era per i mille metri... mi sono cadute le braccia, ma poi ho tirato fuori tutto il mio carattere, ottenendo grande soddisfazione" (1F19 *I* d3).*

Gli studenti italiani si soffermano ad indicare delle situazioni di pericolo; riconoscono l'emergenza, ma solo raramente riescono ad intravedere e a calibrare il rischio connesso all'azione, dimostrando scarso realismo e limitata capacità di valutazione, al contrario dei coetanei immigrati.

"Lo spirito di iniziativa è fondamentale quando si è sospesi a 3000 metri e si sta per cadere. O di fronte ad un'onda altissima" (1M12 d2); "Quando si deve fuggire da qualcuno" (2M07); "Quando si deve entrare in un labirinto, perché io ho paura di entrarci, dato che mi perdo quasi sempre" (2F08).

Anche in questo caso gli alunni stranieri sembrano maggiormente abituati al *problem solving*:

*"Quando si è in montagna e si perde la strada, si prende l'iniziativa di fare segnali di fuoco e di trovarsi un riparo per la notte" (1M18 *I*); "Se un mio amico è a casa da solo e si fa male, io ho lo spirito di reagire e chiamare il 118" (2M18 d1).*

Un ulteriore aspetto che differenzia i ragazzi è che gli Italiani sembrano scegliere con più frequenza il gruppo dei pari, come dimensione in cui manifestare e far crescere il proprio senso di iniziativa ed intraprendenza, mentre la famiglia rappresenta per gli altri il contesto in cui sviluppare responsabilità, determinazione, versatilità:

"A scuola, quando hai bisogno di un aiuto per studiare, lo spirito di intraprendenza è necessario per chiedere una mano ad un compagno più bravo" (2M02).

*"Quando ero in Turchia, mio papà ha comprato una casa da ricostruire daccapo. Dato che lui ha mal di cuore, mi sono proposto di dargli una mano e lui ha accettato" (2M17 *I* d3).*

7.3. Lo stile attributivo dell'intraprendenza adolescente

Su quaranta alunni, solo uno manifesta uno stile attributivo ancora spiccatamente esterno e considera innato lo spirito di iniziativa ed intraprendenza, mentre gli

altri mostrano un locus of control articolato ed evolutivo, l'intraprendenza è un potenziale che tutti possiedono, ma in modo variabile, in relazione alla volontà di usarlo o meno e alle situazioni in cui attivarlo:

*“Secondo me un po' tutti hanno spirito di iniziativa, chi più, chi meno, altrimenti nella vita non si riuscirebbe a cominciare e a finire niente” (2F03); “Secondo me ce l'hanno tutti e lo attivano in alcune specifiche situazioni” (2M16 d3), (1F19 *I* d3), (2M02), (2M14 *I*), (2M18 d1), (2M19 d1); “Tutti possiedono spirito di iniziativa; tanti lo tirano fuori solo per convenienza, mentre pochi lo tirano fuori sia che gli convenga, sia che non gli convenga” (2M13 *I* d3).*

Per alcuni ragazzi stranieri:

*“Ce l'hanno tutti, solo che alcuni non lo attivano quando serve” (2F06 *I*), (2M17 *I* d3), (1F20 *I* d3), (1M18 *I*).*

Altri sottolineano che è anche questione di volontà individuale, di circostanze in cui essere forti con se stessi:

*“Tutti ce l'hanno, basta solo tirarlo fuori” (2M12), (1F21 *I*); “Tutti ce l'hanno, basta solo avere il coraggio di attivarlo in alcune situazioni, proponendo le proprie idee” (2F01), (1F02), (1M04); “Se uno non ha coraggio e molla subito dopo una sconfitta o una caduta, non raggiungerà mai i propri obiettivi” (2F09).*

A parte pochissimi casi, emerge una posizione riconosciuta anche in ambito scientifico: non è tanto questione di un tratto di personalità innato o genetico; anche le circostanze della vita, le situazioni, incidono sulle nostre modalità di assumere e calibrare il rischio, sul nostro spirito di iniziativa, sul nostro grado di autonomia e autodeterminazione.

Alla luce di tali considerazioni, la scuola è chiamata a mettere in atto azioni educative e formative inclusive grazie alle quali ciascun alunno sia posto in grado di esercitare le qualità dell'intraprendenza liberamente, in situazioni collaborative reali, mediante il confronto ordinato e l'integrazione dialettica dei vari punti di vista, in modo da comprendere che ogni attività umana è frutto di scelte e decisioni personali autonome, anche quando guidate o indirizzate da altri, e che sta a ciascuno assumersi la responsabilità di ciò che sceglie e decide.

7.4. Il valore della propria intraprendenza

Di fronte alla richiesta di valutare il proprio livello di acquisizione della competenza chiave analizzata, i ragazzi dimostrano un grado di consapevolezza differente, a volte in contrapposizione con i risultati rilevati dal GET test.

Gli alunni di prima finiscono con l'attribuirle un valore numerico che si assesta tra il 7 e il 9 su scala 10; quelli di seconda, i cui valori medi scendono a 6 ½ e salgono fino a 9 ½, giungono anche a giustificare la loro posizione, dimostrando (come già evidenziato dall'analisi delle figure 2 e 3) una maggiore crescita e maturità nel sapersi autovalutare, differenziando e distinguendo gli elementi positivi dalle criticità; le femmine danno una valutazione meno generica, i maschi più concreta.

È interessante notare che gli allievi di seconda che presentano un altissimo

successo scolastico e alta intraprendenza, attribuiscono a se stessi solo un 7 ½, forse per non sopravvalutare le proprie capacità; mentre quelli di prima, dagli ottimi risultati scolastici, ma con basso spirito di intraprendenza, si assegnano 9, così come le ragazze che hanno ottenuto tra i risultati più bassi nel GET test. Gli immigrati si assestano tra l'8 e il 9.

“Mi valuto 7 ½ perché mi sento creativo, con spirito di iniziativa, visto che propongo cose nuove interessanti, in diversi ambiti” (2F01), (2M04), (2M02).

“Mi darei 9 perché sono una persona che mostra interesse e impegno per ciò che fa” (1M05) – (1M06).

“Credo di potermi dare 9 perché tante volte mi faccio trascinare dalle idee degli altri” (2F10) (1F16 d2).

*“8 perché non in tutte le situazioni vale la pena usare lo spirito di iniziativa” (2M13 *I* d3); “perché in quasi tutte le occasioni propongo qualcosa” (2M14 *I*).*

C'è anche chi, pur versando in condizioni familiari difficili, mette lo spirito di iniziativa in una situazione relazionale di aiuto, manifestando un atteggiamento oblativo: *“perché mi piace aiutare gli altri” (2M16 d3).*

Chiamati a riflettere su come potenziare la propria competenza, i ragazzi di prima avvertono la percezione del rischio:

“Bisogna avere coraggio” (1F03), (1M14); “Si deve credere in se stessi” (1M11), (1F07), (1M04), (1F21); “Bisogna prima lavorare su di sé e poi esporsi agli altri” (1M05).

Gli studenti di seconda risultano più realistici, indicando precisi suggerimenti operativi e dimostrando un più alto grado di consapevolezza, in modo particolare le femmine che sembrano animate da un maggiore desiderio di autorealizzazione rispetto ai maschi, dotati invece di uno spirito di iniziativa (v. Fig. 5) tale, da proporre soluzioni concernenti il contesto scolastico indicative, in quanto volte alla promozione dello sviluppo del pensiero creativo e divergente, come base per la formazione di personalità autonome e critiche.

*“Bisogna andare avanti e vivere la vita senza stare ancorati al passato. Bisogna impegnarsi a realizzare i propri obiettivi, a proporre, ideare e creare” (2F08); “Si deve imparare a prendere le decisioni senza che siano altri a farlo per noi. Non dimenticare mai i propri obiettivi e tenere sempre duro in qualsiasi situazione” (2F06 *I*).*

“Sarebbe possibile migliorare il proprio spirito di iniziativa facendo cose creative e nuove anche a scuola” (2M04).

“I professori non danno molto spazio allo spirito di iniziativa; sviluppare lo spirito di iniziativa non dipende dalla disciplina, dalla materia, ma dal docente. Per valorizzare lo spirito di iniziativa dei propri studenti i docenti dovrebbero dedicare un'ora alla settimana a far svolgere un progetto, autonomamente gestito dai ragazzi, ovviamente sotto la loro supervisione” (2F09).

Se si prendono in esame i risultati relativi agli immigrati, un quinto rispetto al numero complessivo di intervistati, le ragazze provenienti dai Paesi dell'Est, appaiono molto orientate al successo personale, autonome e determinate, mentre i ragazzi sembrano più responsabili nei confronti delle proprie famiglie.

Risulta di particolare interesse cogliere un aspetto comune a tutti: per incrementare il proprio spirito di intraprendenza ed iniziativa è fondamentale il gruppo.

Ne richiedono il sostegno le ragazze con i risultati più bassi nel GET:

*“Per migliorare bisogna avere molto coraggio e, magari, farsi aiutare dagli altri” (1F20 *I* d3); “Potrei migliorare il mio spirito di iniziativa grazie ad una mia amica, che mi aiuta ad essere più coraggiosa e meno timida” (2F10), (1F17 d2); ma anche gli stranieri e gli italiani che presentano un buon livello di competenza: “Si possono incrementare spirito di iniziativa e intraprendenza affrontando le difficoltà con qualcuno che ti infonda coraggio e ti dia la forza di reagire” (1F02); “Bisogna avere coraggio, aiutandosi e provandoci con gli amici” (1F08); “Si può lavorare in gruppo e tirare fuori tutta la propria intraprendenza” (1F19 *I* d3).*

Dai risultati emersi dal documento di autoanalisi e riconoscimento del proprio stato di intraprendenza e dal *focus group*, appare chiaro che lo spirito di iniziativa può essere migliorato nel gruppo, in particolari situazioni di aiuto:

“Potrei essere più intraprendente, essendo più disponibile con gli altri” (2M19 d1), (1F09), (2M16 d3); “Provando a mettersi più a disposizione degli altri”; “Mettersi di più nel gruppo, chiedendo sempre di fare qualcosa di buono” (2F03), (2M15).

Alla luce di quanto fin qui rilevato, si può dire che mentre il successo scolastico dipende sostanzialmente dallo studio, non è improbabile che lo spirito di iniziativa si sviluppi da solo, soprattutto in quei ragazzi che presentano un basso successo scolastico e in quelli che, vivendo il disagio di un trasferimento in un altro Paese, devono reagire e mettersi in gioco senz'altro prima dei loro coetanei italiani.

Se lo spirito di iniziativa ed intraprendenza costituisce il “talento” dei ragazzi non italo-foni, perché non farne la leva di un processo formativo di interscambio dinamico ed inclusivo?

Per dare vita ad una scuola che sia davvero per tutti e per ciascuno, i docenti sono chiamati a pensare ad una nuova didattica intesa a sviluppare la creatività del pensiero, orientata ai processi e non ai contenuti, abbandonando la sequenzialità lineare degli atti educativi e valorizzando olistico e diversi stili di pensiero, in un ambiente realmente aperto al dialogo interculturale.

8. Riflessioni proattive

Affinché la strategia di Lisbona per la crescita e l'occupazione abbia successo, è necessario che l'Europa promuova una cultura più favorevole allo sviluppo del “senso di iniziativa e intraprendenza” fino dalle più giovani età, facendo partecipare gli studenti ad attività e progetti pratici e creativi, in cui si enfatizzi l'aspetto dell'apprendimento sul campo (*learning by doing*), incentrato sulla risoluzione di problemi e fortemente orientato all'esperienza.

Si auspica che chi è preposto all'educazione delle nuove generazioni sia in grado di riformare la propria prassi educativa, implementando nelle attività curricolari anche le potenzialità dei ragazzi cresciuti o nati in Italia da genitori immigrati, re-immaginando la propria stessa missione educativa.

Grazie all'utilizzo di metodologie narrative, sempre più accolte dal mondo della ricerca pedagogica per la loro capacità di promuovere uno sviluppo generativo tra l'esperienza e l'osservazione della stessa (Demetrio, 1995), si crede sia possibile situare l'apprendimento in un contesto significativo per gli studenti

e favorire processi dialogici di interazione creativa e riflessiva, attraverso la strutturazione di contesti collaborativi. Si ritiene anche che il *digital storytelling*, sul quale si è concentrata la terza fase della ricerca, porti ad esercitare il pensiero creativo, la meta-cognizione e la riflessione, la capacità di comunicare in modo efficace; porti a confrontarsi con nuove sfide, a partecipare ad un processo dinamico, dialogico e trasformativo volto allo sviluppo dell'autonomia, dello spirito di iniziativa, della creatività, in grado di coinvolgere cognizione ed emozione.

I risultati della sperimentazione fin qui condotta, seppure relativi a questa esperienza, si pongono come contributo alla ricerca sull'apprendimento per competenze e, in particolare, sulle pratiche didattiche volte sia a migliorare lo spirito di intraprendenza ed iniziativa negli studenti della secondaria di primo grado, sia a fare dell'inclusione e dell'integrazione interculturale un'opportunità per il riconoscimento del valore delle differenze e delle diversità.

Riferimenti bibliografici

- Altin, R. (2011). Evoluzione e involuzione delle migrazioni, in Altin R., Virgilio F. (a cura di), *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*. Udine: Kappa Vu.
- Audretsch, D. B., Carree, M. A., Stel, A.J. van and A.R. Thurik (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty, *Kyklos*, 55 (1), 81-97.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Born, M. Ph. and Altink, W.M.M. (1996). The importance of behavioural and situational characteristics for entrepreneurial success: an international rating study. *International Journal of Selection and Assessment*, 4 (2), 71-77.
- Caird, S. (1991). Testing enterprising tendency in occupational groups. *British Journal of Management*, 2(4), 177-186.
- Caird, S. (2006). General Measure of Enterprising Tendency Version 2 (GET2), Appendix in T. Mazzarol, *Entrepreneurship and Innovation: a manager's perspective*. Australia: Tilde University Press, 247-266.
- Caritas (2010). *Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes 2010*. Disponibile da http://www.caritasitaliana.it/home_page/pubblicazioni/00002058_Dossier_Statistico_Immigrazione_Caritas_Migrantes_2010.html, 9 gennaio 2011.
- Commissione europea (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Disponibile da http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.
- Corrao, S. (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da ri-scoprire. *Sociologia e Ricerca Sociale*, XX(60), 94-106.
- Del Zotto, M. (1988). I testimoni qualificati in sociologia. In Marradi A. (a cura di), *Costruire il dato*. Milano: Franco Angeli, 132-144.
- Della Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani*. Bologna: il Mulino.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Milano: Cortina.
- Dewey, J. (1903). *Ethical Principles Underlying Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibb, A. A. (1998). *Entrepreneurial core capacities, competitiveness and management development in the 21st century*. European Business School: Oestrich-Winkel, Germany.
- Kirby, D. A. (2003). *Entrepreneurship*. London: McGraw-Hill Education.
- Kourilsky, M. L. (1980). Predictors of entrepreneurship in a simulated economy. *Journal of Creative Behavior*, 14 (3), 175-198.
- Kourilsky, M. L. (1990). Entrepreneurial thinking and behavior: what role the classroom? In Kent, C. A. (ed.), *Entrepreneurship Education: Current Developments, Future Directions*. New York: Quorum Books, 137-153.
- Lazzari, F. (2012). *La prospettiva interculturale. Scenari per l'istruzione nel terzo millennio*. Roma: Aracne.

- McClelland, D. C. (1965). Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, (1), 4, 389-392.
- Ohler, J. (2007). Traditional Stories go green. *Storytelling magazine*, January February.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma, Carocci.
- Portera, A. (a cura di) (2003). *Identità culturale*. In *Enciclopedia pedagogica. Appendice Az*, Brescia, La Scuola.
- Robin, B. R., (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. *Theory Into Practice*, 47:220–228, The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.
- Santerini, M., Reggio, P. (2007). *Formazione interculturale. Teoria e pratica*. Milano, Unicopli.
- Torrance, E. P. (1967). Non-test ways of identifying the creatively gifted. In: Gowan, J. C., Demos, G.D. and Torrance, E. P. (eds.), *Creativity: Its Educational Implications*, New York: John Wiley and Sons.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari, Laterza.
- Vassiliou, A. (2012), *L'educazione all'imprenditorialità fa progressi*. Commissione europea. Disponibile da http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-365_it.htm.

