

UPSHIFT

CRESCERE

CHE IMPRESA!



UPSHIFT

REPORT DI VALUTAZIONE

2025

A cura di

HUMAN FOUNDATION



HUMANTM
FOUNDATION

Do & think tank per l'innovazione sociale

UPSHIFT



JA
Italia

Member of
JA Worldwide



A cura di



HUMANTM
FOUNDATION

Il presente Rapporto è a cura di Human Foundation Do & Think Tank per l'Innovazione Sociale. È stato realizzato tra il mese di giugno e il mese di novembre 2025.

Novembre 2025

INDICE

Ringraziamenti	3
Executive Summary - Analisi valutativa del Programma UPSHIFT 2023-2025	4
1. IL PROGRAMMA UPSHIFT	5
1.1 I quadri di riferimento sulle competenze del 21° secolo	9
1.2 L'imprenditorialità ed educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT	13
1.3 Gli obiettivi di UPSHIFT	15
1.4 Le fasi e le attività di UPSHIFT	16
2. DISEGNO DI VALUTAZIONE	18
2.1 Approccio valutativo	21
2.2 Domande valutative	22
2.3 Il metodo	22
2.4 Gli strumenti valutativi	24
2.5 La Teoria del Cambiamento	25
2.6 Le attività valutative	28
3. ANALISI DEL MATERIALE EMPIRICO: STUDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO	28
3.1. Analisi della survey studenti scuole secondarie di II° grado - UPSHIFT For Youth	29
3.2. Analisi della survey studenti scuole secondarie di I° grado – UPSHIFT For Teens	40
4. CONCLUSIONI	50
5. RACCOMANDAZIONI	51
BIBLIOGRAFIA	53

Ringraziamenti

Desideriamo esprimere la nostra sincera gratitudine a tutti i soggetti che hanno contribuito alla realizzazione della ricerca valutativa del programma UPSHIFT. In particolare, desideriamo ringraziare:

- Junior Achievement e UNICEF per aver reso possibile questo progetto e per la preziosa collaborazione fornita durante tutto il suo svolgimento.
- Dirigenti e docenti delle scuole secondarie di primo grado: IC Da Vinci Comes, IC Alighieri Occhiobello, IC Antonio Ugo, IC De Sanctis Genzano di Roma, IC Gino Strada-Viquarterio, IC Minervini Sisti; e delle scuole secondarie di secondo grado: I.I.S. Santoni Gambacorti, I.I.S. Medaglia D'oro Città di Cassino, I.I.S.S. Alessandro Volta (PA), I.S. Danilo Dolci di Partinico, IIS Barletti - Ovada, IPSIA Salvo D'Acquisto, ISIS J.M. Keynes Gazzada Schianno, ISS Colamonico-Chiarulli, Istituto Allende-Custodi, IIS Leonardo Da Vinci Pascoli, Istituto Tecnico Luigi Di Maggio, ITCG Enrico Fermi (Pontedera), Licei Angeloni, Liceo Lucio Anneo Seneca, Liceo scientifico P. Lioy, IIS F. Besta, IPSEOA Pietro Piazza, IIS D'Alessandro, IIS Leonardo Da Vinci (Sicilia), I.O. Giano dell'Umbria, IPSIA Pertini, I.I.S. Gr. A. Cantore, IIS Calamatta, IISS Von Neuman, ITT Leonardo Da Vinci (Lazio), Istituto Colamonico Chiarulli, per la loro attiva partecipazione al programma UPSHIFT nell'anno scolastico 2023-24 e 2024/2025, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito e degli Uffici Scolastici Regionali.
- Il Ministero dell'Istruzione e del Merito per il sostegno al programma.

Un ringraziamento particolare va infine agli studenti che hanno partecipato al programma UPSHIFT. Il loro entusiasmo e la loro partecipazione attiva sono stati fondamentali per il successo del progetto. Ci auguriamo che le competenze e le esperienze acquisite possano rivelarsi utili nel loro futuro percorso di vita e professionale.

Executive Summary - Analisi valutativa del Programma UPSHIFT 2025

Il presente rapporto di valutazione analizza l'impatto del programma UPSHIFT 2023-2025, promosso da Junior Achievement e UNICEF in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, rivolto agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado dislocate su tutto il territorio nazionale. L'iniziativa, concepita per potenziare le competenze per la vita e imprenditoriali di giovani provenienti da contesti caratterizzati da svantaggio socio-economico e culturale, si basa su una metodologia innovativa di apprendimento esperienziale, tutoraggio e co-progettazione di soluzioni a problematiche sociali reali.

L'analisi quantitativa effettuata attraverso survey somministrate in fasi Pre e Post evidenzia un miglioramento significativo delle competenze trasversali degli studenti, in particolare nelle aree del pensiero critico, problem solving, gestione delle emozioni e pianificazione. Tale crescita si manifesta in modo più marcato nelle scuole secondarie di primo grado, suggerendo un vantaggio derivante da un intervento precoce. Allo stesso tempo, il programma supporta uno sviluppo positivo dell'autoefficacia, sebbene alcuni indicatori evidenzino la necessità di potenziare ulteriormente il sostegno verso la consapevolezza di sé e la gestione dello stress.

Un elemento centrale emerso dall'analisi riguarda il ruolo mediatore del capitale culturale oggettivo e della partecipazione ad attività culturali, variabili che influenzano in modo determinante il grado di acquisizione e consolidamento delle competenze. Gli studenti provenienti da contesti con basso capitale culturale, pur manifestando progressi, mostrano talvolta ricalibramenti critici nelle autovalutazioni, riconducibili a una maggiore consapevolezza delle proprie reali capacità nel corso del percorso formativo.

L'approfondimento sulle aspirazioni future e sulle attese formative degli studenti rivela una maggiore concretezza e orientamento al lavoro dipendente, un aumento delle aspettative verso il conseguimento di titoli di studio superiori e una crescita significativa della chiarezza negli obiettivi professionali, a testimonianza dell'efficacia dell'approccio formativo UPSHIFT nel facilitare la progettualità personale e sostenere l'empowerment.

I risultati stratificati per rischio di povertà educativa sottolineano la capacità del programma di intervenire efficacemente nelle fasce più fragili, colmando in parte i divari esistenti e promuovendo un'inclusione educativa e sociale più equa, sebbene permanga la necessità di rafforzare l'accompagnamento personalizzato e il mentoring per garantire risultati sostenibili nel tempo.

In conclusione, UPSHIFT si configura come un modello formativo innovativo e multidimensionale, in grado di sviluppare competenze chiave fondamentali per l'inclusione sociale e l'occupabilità delle nuove generazioni. Si raccomanda di proseguire nello sviluppo e nell'implementazione del programma, integrando interventi specifici per affrontare le disuguaglianze di contesto e consolidando le buone pratiche di apprendimento attivo e partecipativo, con un'attenzione critica alla valutazione continua dell'efficacia e della sostenibilità del progetto.

1. IL PROGRAMMA UPSHIFT

Analisi di contesto

Negli ultimi anni, il sistema scolastico italiano ha registrato una progressiva riduzione del tasso di abbandono scolastico esplicito, ovvero la quota di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che interrompono il percorso di istruzione senza conseguire un titolo superiore alla licenza media. Nel 2023, tale tasso si è attestato al 10,5%, in calo rispetto all'11,5% del 2022 e al 12,7% del 2021 (Istat, 2024). Nonostante questo miglioramento, il valore rimane superiore alla media dell'Unione Europea, pari al 9,5% (Istat, 2024), collocando l'Italia al quinto posto tra i Paesi europei con il tasso più elevato di abbandono scolastico.

Il miglioramento complessivo del tasso nazionale di dispersione scolastica non deve indurre a sottovalutare le marcate disuguaglianze che continuano a caratterizzare il fenomeno sotto il profilo territoriale, socioeconomico e di genere. In particolare, le regioni meridionali e insulari registrano tassi significativamente superiori alla media nazionale. La Sardegna, ad esempio, ha visto un incremento del tasso di abbandono scolastico precoce dal 14,7% del 2022 al 17,3% nel 2023, evidenziando criticità persistenti nei contesti educativi delle aree insulari meridionali (Openpolis, 2024). In controtendenza, la Sicilia ha mostrato un lieve miglioramento, con un calo dal 18,8% al 17,1% nello stesso periodo (Openpolis, 2024).

Anche in contesti non insulari, come la provincia autonoma di Bolzano e la Campania, si registrano tassi superiori al 16%, indicando come le criticità non si limitino al Sud insulare, ma coinvolgano anche territori con specificità socioeconomiche e culturali complesse (Openpolis, 2024). Complessivamente, nel Mezzogiorno il tasso medio di dispersione si attesta al 14,6%, confermando un marcato divario territoriale.

Sotto il profilo di genere, la dispersione scolastica si configura in maniera diseguale: nel 2023 il tasso era pari al 13,1% tra i ragazzi, rispetto al 7,6% tra le ragazze (Openpolis, 2024). Tale differenza può essere letta alla luce di molteplici fattori, tra cui la diversa percezione delle opportunità educative, le aspettative sociali differenziate e le modalità di sostegno offerte ai due generi (OECD, 2018).

Particolarmente critica risulta la condizione degli studenti con background migratorio, il cui tasso di abbandono scolastico precoce nel 2023 ha raggiunto il 26,8%, valore più che doppio rispetto alla media nazionale (Openpolis, 2024). Questo dato sottolinea l'urgenza di politiche educative mirate e strutturate, volte a promuovere l'inclusione scolastica e a rimuovere le barriere linguistiche, culturali e socioeconomiche che ostacolano il pieno inserimento di questi studenti (Save the Children, 2024; MIUR, 2022).

Tali disuguaglianze confermano l'esistenza di ostacoli strutturali e culturali che compromettono l'equità del sistema educativo nazionale. Per affrontare efficacemente il fenomeno, è necessario adottare un approccio integrato e multilivello che includa politiche educative differenziate, investimenti infrastrutturali e dispositivi di sostegno socioeducativo, con attenzione prioritaria verso i contesti e le categorie più vulnerabili (INVALSI, 2024; Smaniotto et al., 2023).

Nel corso dell'anno scolastico 2022/2023, gli studenti con background migratorio hanno rappresentato l'11,2% della popolazione scolastica complessiva (MIM, 2024), con una maggiore incidenza nella scuola primaria. Fino al primo triennio della scuola secondaria di secondo grado, il tasso di scolarizzazione degli studenti stranieri risulta analogo a quello dei loro coetanei italiani; tuttavia, tra i 17 e i 18 anni si osserva un sensibile calo della frequenza, con una partecipazione scolastica pari a circa il 75% contro l'84% degli studenti italiani (MIUR, 2022).

Il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha promosso diversi interventi, anche nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), finalizzati all'inclusione e alla riduzione della dispersione scolastica. Il Piano Scuola 4.0, in particolare, punta all'innovazione degli ambienti di apprendimento (MIUR, 2022). Numerosi istituti scolastici hanno inoltre implementato progetti specifici volti all'integrazione degli studenti con background migratorio e al supporto degli studenti a rischio di abbandono.

Le cause della dispersione scolastica sono molteplici e interconnesse, configurandosi come il risultato di un intreccio complesso di fattori individuali, familiari, scolastici e socioeconomici. Tra i principali determinanti si annovera lo status socioeconomico della famiglia d'origine: giovani provenienti da contesti caratterizzati da deprivazione economica, basso livello di istruzione parentale e marginalizzazione sociale presentano maggiori probabilità di interrompere precocemente il percorso scolastico. Queste condizioni si traducono spesso in una carenza di risorse materiali e simboliche, quali un ambiente domestico adeguato allo studio, strumenti digitali e una rete educativa di supporto (Openpolis, 2024; SOS Italia, 2025).

Un ruolo rilevante è svolto anche dall'insuccesso scolastico e dalla percezione di inadeguatezza, che possono generare un circolo vizioso di demotivazione e abbandono. Un'offerta formativa poco stimolante, unitamente a un'insufficiente qualità della relazione educativa, può infatti alimentare il senso di esclusione e frustrazione degli studenti (MIUR, 2022).

Ulteriore fattore di rischio è rappresentato dalla limitata partecipazione ad attività extrascolastiche, le quali costituiscono un ambito fondamentale per lo sviluppo di competenze trasversali e per la motivazione allo studio. La mancanza di tali opportunità, frequentemente legata a condizioni di svantaggio economico, contribuisce ad ampliare il divario formativo e a indebolire il capitale culturale degli studenti (Smaniotto et al., 2023).

Il capitale culturale oggettivo, ovvero la disponibilità di risorse materiali favorevoli all'apprendimento (quali dispositivi informatici, connessione internet adeguata, spazi domestici per lo studio), rappresenta un ulteriore elemento discriminante, soprattutto in un contesto in cui la didattica digitale riveste un ruolo crescente (INVALSI, 2024).

Non meno rilevanti sono i fattori individuali, come le difficoltà di apprendimento specifiche e le problematiche di natura emotiva o psicologica, che se non adeguatamente riconosciute e sostenute, possono compromettere la permanenza e il successo scolastico (Smaniotto et al., 2023).

A questi fenomeni si affianca la cosiddetta "dispersione implicita", ovvero la mancata acquisizione delle competenze minime al termine del percorso scolastico. Nel 2024, il 12,9%

degli studenti risultava a rischio di dispersione implicita, mentre il 6,6% si trovava già in tale condizione (INVALSI, 2024).

Secondo l'indagine OCSE PISA 2024, la competenza di pensiero creativo tra gli studenti quindicenni italiani è pari a 31 punti su 60, un valore inferiore alla media OCSE di 33 punti (OCSE-PISA, 2024). I risultati nelle competenze fondamentali (matematica, italiano e scienze) rimangono anch'essi al di sotto delle medie OCSE, in particolare negli indirizzi tecnici e professionali.

Il fenomeno della dispersione scolastica esercita un impatto significativo sulla transizione scuola-lavoro, contribuendo in maniera sostanziale alla riduzione delle opportunità occupazionali e all'ampliamento del rischio di esclusione sociale tra i giovani. Nel 2024, il tasso di disoccupazione giovanile nella fascia 15-24 anni si attestava al 21,8%, accompagnato da un tasso di NEET pari al 16,1% (Istat, 2024). Questi indicatori evidenziano come l'abbandono scolastico precoce si traduca in un'insufficiente dotazione di competenze, generando una condizione di vulnerabilità nell'inserimento lavorativo.

Numerosi studi mostrano una forte correlazione tra la condizione di NEET e la dispersione scolastica, con significative variazioni territoriali e di genere. Ad esempio, nel Mezzogiorno, dove i tassi di abbandono sono più elevati, solo il 31,4% degli ex studenti ha un'occupazione, a fronte del 59,6% nel Centro e del 57,1% nel Nord. Particolarmente critica è la situazione dell'occupazione femminile, che nel Sud si ferma al 27,8%, contro il 53,4% dei coetanei maschi (SOS Italia, 2025). Tali disparità annullano i benefici scolastici ottenuti dalle ragazze, traducendo la dispersione scolastica in una forma di esclusione sociale ed economica (Triani, 2025).

La dispersione comporta, inoltre, un significativo impoverimento del capitale umano, incidendo negativamente non solo sulle probabilità di occupazione, ma anche sulla qualità del lavoro e sui livelli retributivi. I giovani privi di diploma sono frequentemente confinati in posizioni precarie e scarsamente remunerate, con ripercussioni sull'autonomia individuale e sulla coesione sociale (INAPP, 2025). In una prospettiva di lungo termine le implicazioni per il sistema pubblico sono rilevanti, in termini di maggiori costi assistenziali e di minore produttività complessiva.

Parallelamente, la dispersione implicita contribuisce a generare ulteriore vulnerabilità: l'ottenimento formale di un titolo di studio non garantisce competenze effettive, compromettendo le prospettive di inclusione sociale e di miglioramento delle condizioni di vita (INVALSI, 2024; OCSE-PISA, 2024).

UPSHIFT nel quadro della Garanzia europea per l'infanzia

UPSHIFT è un programma sviluppato da UNICEF¹ con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali del 21° secolo tra i giovani, quali pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione, spirito d'iniziativa e capacità negoziali. Attualmente il programma è in corso di sperimentazione in 58 Paesi..

In Italia, l'iniziativa è stata avviata nell'ottobre 2018 grazie alla collaborazione tra UNICEF e Junior Achievement Italia², mediante l'integrazione con il programma "Impresa in Azione". L'intervento è stato orientato a favorire la cittadinanza attiva, l'orientamento scolastico e la transizione verso il mondo del lavoro, con un'attenzione prioritaria agli adolescenti in situazioni di svantaggio.

A partire dal 2020, UPSHIFT ha fatto parte dei modelli sperimentati nell'ambito della Garanzia europea per l'infanzia (European Child Guarantee), implementata da UNICEF in collaborazione con le autorità italiane, incluso il Ministero dell'Istruzione e del Merito, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Dipartimento per le Politiche della Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri. L'iniziativa mira a prevenire e contrastare la povertà minorile e l'esclusione sociale, assicurando ai minori in condizioni di bisogno l'accesso gratuito a servizi essenziali quali istruzione di qualità, assistenza socio-sanitaria e sostegno abitativo, in un'ottica di equità e pari opportunità.

Nel contesto nazionale, il programma è stato attuato all'interno di istituzioni scolastiche contraddistinte da marcatori di svantaggio socio-educativo, tra cui alti tassi di abbandono scolastico, risultati INVALSI inferiori alla media e una significativa presenza di studenti con background migratorio. In tali contesti, UPSHIFT si propone di rafforzare le competenze di vita, personali e sociali, oltre che imprenditoriali, degli studenti, promuovendo al contempo approcci didattici innovativi e inclusivi.

Dal 2022, l'iniziativa è stata formalmente riconosciuta attraverso la sottoscrizione di un Protocollo di intesa tra UNICEF e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, che ne ha previsto la promozione nei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)³ e nel curriculum di Educazione Civica per le scuole secondarie di primo e secondo grado. Inoltre, in collaborazione con INDIRE, UPSHIFT è stato incluso tra le esperienze documentate dal Movimento delle Avanguardie Educative, configurandosi come un modello innovativo per la trasformazione della didattica.

All'interno del Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI), il programma contribuisce in particolare all'Azione 3, dedicata al miglioramento dell'offerta formativa, alla

¹ Fondo delle Nazioni Unite per l'Infanzia (UNICEF), operativo dal 2016 in Italia con un team distaccato dell'Ufficio Regionale per l'Europa e l'Asia Centrale (ECARO, con sede a Ginevra, Svizzera), con il mandato di collaborazione con il Governo italiano in materia di protezione, istruzione e inclusione sociale di minorenni e giovani, con particolare attenzione a coloro che si trovano in situazioni di svantaggio – in accordo con le raccomandazioni e osservazioni conclusive del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza.

² Junior Achievement è la più grande organizzazione non profit a livello globale, impegnata nell'educazione economica e imprenditoriale all'interno delle scuole. JA Italia, fondata nel 2002, si propone di svolgere un ruolo attivo nel rinnovamento dell'istruzione, promuovendo iniziative didattiche nelle scuole per supportare i giovani nelle loro scelte future.

³ Attualmente i PCTO hanno cambiato denominazione, divenendo Programmi di Formazione Scuola-Lavoro.

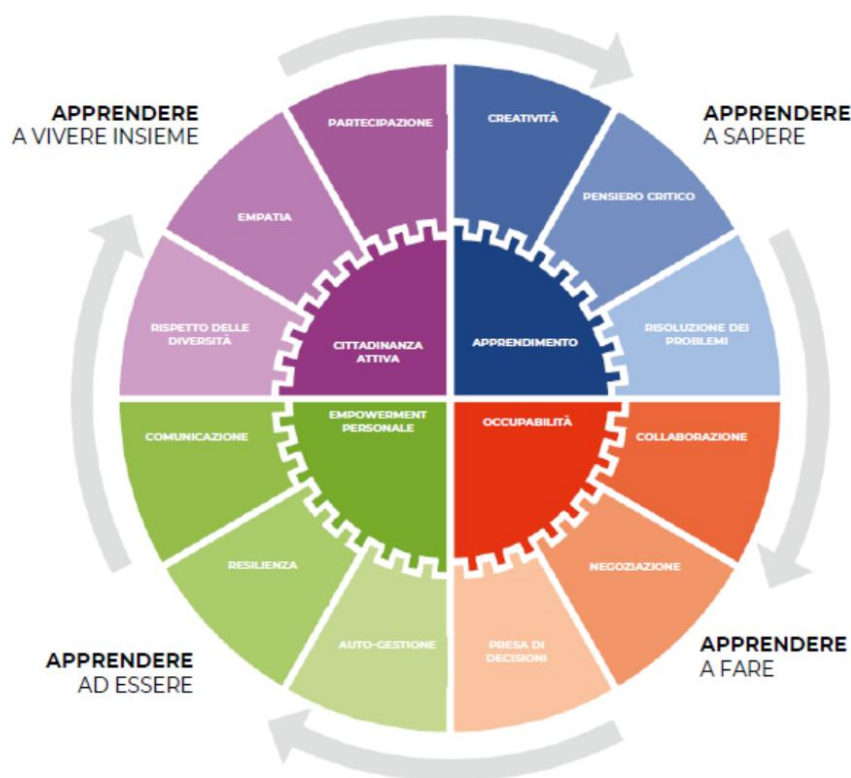
prevenzione della dispersione scolastica e all'inclusione degli studenti in condizione di fragilità. Rivolto in via prioritaria a scuole localizzate in contesti socialmente ed economicamente deprivati, UPSHIFT intende favorire l'empowerment giovanile attraverso metodologie educative partecipative, inclusive e accessibili.

Nel suo complesso, UPSHIFT rappresenta un'iniziativa di rilievo nel panorama educativo e sociale, orientata a promuovere lo sviluppo di competenze chiave per l'esercizio della partecipazione civica e per facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. Inserito nel quadro strategico della Garanzia Europea per l'Infanzia, il programma si configura come uno strumento operativo per il contrasto alle disuguaglianze socio-educative e alla povertà minorile, contribuendo alla costruzione di percorsi formativi più equi e orientati allo sviluppo personale e professionale dei giovani.

1.1 I quadri di riferimento sulle competenze del 21° secolo

Le competenze oggetto di sviluppo nel programma UPSHIFT si inscrivono nel più ampio framework globale di UNICEF sulle «Competenze del 21° secolo»⁴, il quale mira a integrare in modo sistematico e trasversale le abilità chiave all'interno dei sistemi formali, non formali e informali di apprendimento, promuovendo uno sviluppo pervasivo e duraturo di competenze trasferibili lungo tutto l'arco della vita (UNICEF, 2021).

Figura 1: Il framework globale di UNICEF sulle competenze del 21° secolo



⁴ Cfr. <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>

Il modello di valutazione del programma fa riferimento, in prima istanza, a due quadri teorici europei riconosciuti:

1. **EntreComp** – Quadro europeo per le competenze imprenditoriali
Suddiviso in tre aree – «Idee e opportunità», «Risorse» e «In azione» – EntreComp individua 15 competenze articolate su otto livelli di padronanza, definendo l'imprenditorialità come la capacità di «agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri», intendendo tale valore in senso economico, culturale o sociale (European Commission, 2016).
2. **LifeComp** – Quadro europeo per le competenze personali, sociali e di apprendimento
Organizzato in tre aree – «Spazio personale», «Sociale» e «Imparare a imparare» – LifeComp descrive nove competenze chiave, ciascuna declinata attraverso indicatori di consapevolezza, comprensione e azione, con l'obiettivo di accrescere la resilienza individuale e la capacità di adattamento ai continui cambiamenti del contesto socio-economico (European Commission, 2020).

La combinazione di EntreComp e LifeComp consente di perseguire uno sviluppo olistico dei giovani, articolando competenze imprenditoriali (creatività, pianificazione, assunzione di rischi), personali (auto-regolazione, benessere, crescita personale) e sociali (empatia, collaborazione, comunicazione), oltre a promuovere il pensiero critico e l'apprendimento permanente (OECD, 2018).

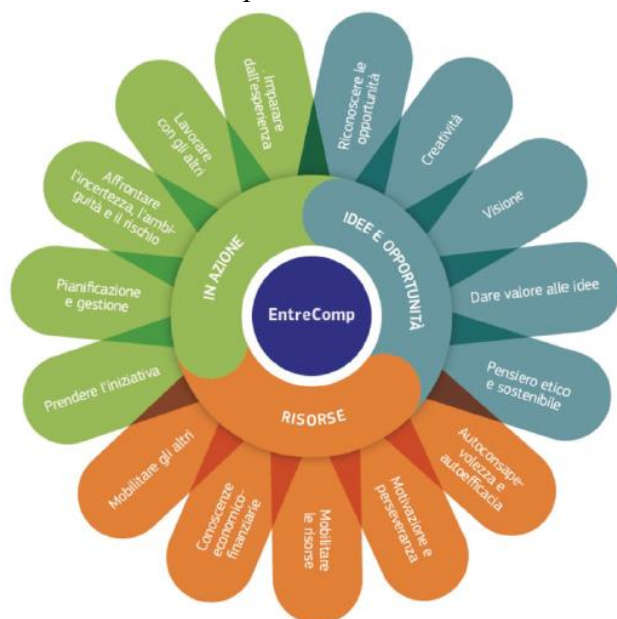
Il quadro Europeo per le Competenze Imprenditoriali: EntreComp

L'EntreComp è strutturato in tre aree principali: "Idee e opportunità," "Risorse," e "In azione." Ciascuna di queste aree è ulteriormente suddivisa in cinque competenze, per un totale di 15 competenze distribuite su otto livelli.

- **Idee e opportunità:** Questa area si concentra su competenze quali il riconoscimento delle opportunità, la creatività, la visione, l'identificazione del valore e il pensiero etico e sostenibile. Queste competenze incoraggiano gli studenti a esplorare nuove idee e a valutare le opportunità in modo critico.
- **Risorse:** Include competenze personali, materiali e immateriali necessarie per trasformare le idee in realtà. Qui si enfatizza l'importanza di gestire risorse umane e materiali in modo efficace.
- **Azioni:** Riguarda l'implementazione effettiva delle idee, comprendendo la proattività, l'organizzazione, la gestione, la capacità di prendere decisioni, lavorare in gruppo e apprendere attraverso l'esperienza. L'imprenditorialità è vista come una competenza trasversale chiave che accompagna l'individuo per tutta la vita, definita come la capacità di “agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull’iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.” (Consiglio UE, Raccomandazione 22.05.2018; FFE-YE, 2012). Le 15 competenze di

questo modello sono interconnesse e si influenzano reciprocamente, formando un insieme coeso di competenze imprenditoriali.

Figura 2: Modello EntreComp 2019



Il quadro Europeo per le Competenze Chiave: LifeComp (Figura 3)

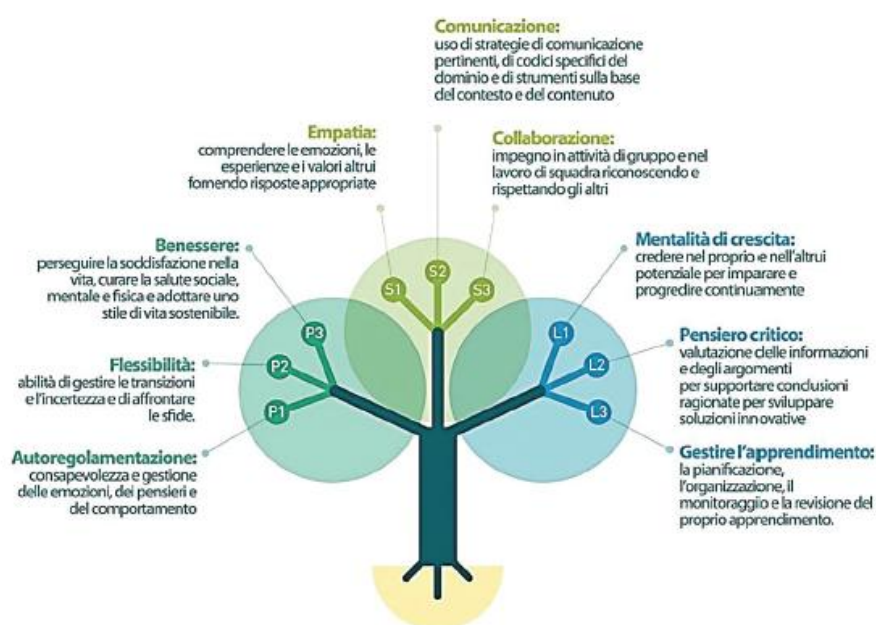
Il LifeComp è organizzato in tre aree: "Spazio personale," "Sociale," e "Imparare a imparare." Ciascuna area comprende tre competenze, ognuna con tre descrittori, generalmente correlati a "consapevolezza, comprensione e azione."

- **Spazio personale:** Include competenze come l'auto-regolazione, la flessibilità e il benessere. Queste competenze sono fondamentali per aiutare gli studenti a gestire le proprie emozioni e a mantenere un equilibrio nella vita quotidiana.
- **Sociale:** Questa area si concentra su competenze come l'empatia, la comunicazione e la collaborazione, essenziali per costruire relazioni positive e lavorare efficacemente in gruppo.
- **Imparare a imparare:** Comprende competenze come la mentalità di crescita, il pensiero critico e la gestione dell'apprendimento. Queste competenze aiutano gli studenti a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un contesto in continua evoluzione.

I framework LifeComp ed EntreComp forniscono un approccio completo allo sviluppo delle competenze del 21° secolo negli studenti. Il programma UPSHIFT, che si allinea a questi quadri, mira a sviluppare le competenze dei giovani e a promuovere la loro partecipazione attiva nella società. L'integrazione di LifeComp ed EntreComp nei programmi educativi consente agli studenti di acquisire competenze essenziali per il loro futuro successo nel mondo.

del lavoro e nella vita. Inoltre, questi quadri possono guidare educatori e parti interessate nel settore dell'istruzione nello sviluppo di strategie di insegnamento e apprendimento incentrate sull'educazione imprenditoriale e sullo sviluppo delle competenze personali e sociali, nonché sull'apprendimento autonomo. L'adozione di tali modelli non solo prepara gli studenti ad affrontare le sfide del futuro, ma contribuisce anche a formare cittadini consapevoli e impegnati, capaci di contribuire attivamente alla società.

Figura 3: Modello LifeComp 2020



UPSHIFT adotta un approccio esperienziale e laboratoriale basato sui principi del *learning by doing* (Kolb, 1984), integrando strumenti di Human-Centered Design (HCD) e Design Thinking (Brown, 2008; Kolko, 2015). Tali metodologie pongono gli studenti al centro del processo di co-progettazione, stimolandoli a identificare sfide reali, sperimentare soluzioni e riflettere in modo critico sui risultati ottenuti.

Un ulteriore elemento distintivo è il coinvolgimento di mentor esterni – professionisti del settore privato e del non-profit – che offrono feedback contestualizzati e orientamenti pratici, favorendo il trasferimento delle competenze in contesti reali e l’emergere di una forte agency da parte dei partecipanti (Lave & Wenger, 1991).

Il programma UPSHIFT si propone di affrontare sfide sociali in linea con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), promuovendo l’empowerment e la partecipazione attiva e responsabile dei giovani nella vita civica. Attraverso l’implementazione di progetti mirati a risolvere problematiche sociali concrete, UPSHIFT incentiva i giovani a diventare veri e propri agenti di cambiamento all’interno delle loro comunità, generando un impatto positivo e duraturo.

Un elemento centrale del programma è il lavoro di squadra, che consente ai partecipanti di potenziare le proprie capacità di apprendimento e di sviluppare competenze trasversali essenziali, quali la collaborazione e la negoziazione. Queste abilità facilitano il raggiungimento di compromessi e la gestione efficace dei conflitti, preparandoli a operare con successo all'interno di contesti di gruppo e a contribuire in modo costruttivo a dinamiche collettive.

1.2 L'imprenditorialità ed educazione all'imprenditorialità secondo UPSHIFT

Il modello di intervento del programma UPSHIFT considera l'imprenditorialità come un concetto multidimensionale, basato su tre definizioni principali fornite dall'OCSE:

1. *Entrepreneurs*: individui che, attraverso la creazione o lo sviluppo di un'area di business, generano valore.
2. *Entrepreneurial activity*: azioni intraprese con l'obiettivo di creare valore attraverso l'espansione di un'attività economica.
3. *Entrepreneurship*: il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

La componente "Imprenditorialità" si riferisce alla mentalità imprenditoriale, che include competenze e attitudini trasversali fondamentali per la società, come la capacità di comunicare idee e tradurle in azioni concrete. Queste competenze possono essere sviluppate nei giovani attraverso attività che incoraggiano una maggiore assunzione di rischi, creatività, innovazione, pianificazione e organizzazione. La letteratura evidenzia che l'educazione all'imprenditorialità promuove l'acquisizione di competenze trasversali essenziali: "L'imprenditorialità è una competenza fondamentale per tutti; aiuta i giovani a essere più creativi e a sviluppare una maggiore sicurezza in tutte le attività che intraprendono, incoraggiandoli ad agire in modo socialmente responsabile." (Antonaci et al., 2014).

Il programma UPSHIFT mira a sviluppare una mentalità proattiva tra i giovani, fondamentale per garantire una maggiore adattabilità a un mercato del lavoro globalizzato. Questo concetto è stato teorizzato fin dai principi dell'Agenda di Oslo⁵ e ribadito nella

⁵ Il documento richiede, per la prima volta, che gli Stati membri sviluppino strategie nazionali per l'educazione all'imprenditorialità, stabilendo obiettivi chiari per tutti i livelli d'istruzione. L'Agenda sottolinea che tali strategie dovrebbero coinvolgere tutti i soggetti interessati, sia pubblici che privati, e fornire un quadro generale che definisca azioni specifiche da intraprendere. Queste azioni possono includere l'integrazione dell'imprenditorialità nei curricula nazionali e il supporto a scuole e insegnanti, con l'obiettivo di "assicurare che i giovani possano acquisire competenze imprenditoriali a tutti i livelli del sistema educativo".

“European Skills Agenda”⁶ del 2016. La Commissione Europea⁷ sottolinea l'importanza di sviluppare programmi di educazione all'imprenditorialità nei contesti scolastici come strumento per preparare i giovani alle sfide future.

Competenze Imprenditoriali Sviluppate

Le principali competenze imprenditoriali che UPSHIFT si propone di sviluppare nei minori includono:

- **Capacità di lavorare in gruppo:** fondamentale per il successo in contesti collaborativi.
- **Identificazione di punti di forza e di debolezza:** aiuta gli studenti a comprendere le proprie capacità e a migliorare.
- **Prevenzione degli eventi:** sviluppa la capacità di anticipare e gestire le sfide.
- **Motivazione nel raggiungimento degli obiettivi:** incoraggia la perseveranza e la determinazione.

Fondamenti Teorici e Risultati

Il modello di intervento si basa su una vasta letteratura sull'imprenditorialità e sui seguenti assunti:

- Un'analisi di 91 studi condotti in 23 paesi (European Commission, 2015), sia a livello nazionale che transnazionale, ha dimostrato che l'istruzione imprenditoriale (Entrepreneurship Education - EE) supporta l'occupabilità. I risultati indicano che gli studenti che partecipano a programmi di formazione imprenditoriale hanno maggiori probabilità di avviare una propria impresa e di adottare comportamenti professionali innovativi. A breve termine, si osserva un miglioramento nelle conoscenze, competenze e attitudini dei partecipanti, mentre a medio termine si registra un aumento del tasso di avvio delle start-up e dell'occupabilità nel gruppo target (European Commission, 2015). Si stima che tra il 15% e il 20% degli studenti che partecipano a un programma di mini-impresa nelle scuole secondarie europee avvierà successivamente una propria

⁶ L'Agenda promuove un impegno condiviso per raggiungere una visione comune sull'importanza strategica delle competenze, al fine di favorire l'occupazione, la crescita e la competitività. Essa rafforza e, in alcuni casi, razionalizza le iniziative esistenti, con l'obiettivo di offrire un sostegno più efficace agli Stati membri nelle riforme nazionali e di stimolare un cambiamento di mentalità sia nelle persone che nelle organizzazioni. L'Agenda richiede un impegno congiunto per implementare riforme in settori chiave, dove l'azione dell'Unione Europea può apportare un valore aggiunto significativo. Si articola su tre principali filoni di attività: migliorare la qualità e la rilevanza della formazione delle competenze; rendere le competenze e le qualifiche più visibili e comparabili; potenziare l'analisi del fabbisogno di competenze e le informazioni correlate, per facilitare scelte professionali più informate.

⁷ Commissione Europea (2006). "Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni - Implementazione del programma comunitario di Lisbona: Promuovere lo spirito imprenditoriale mediante l'istruzione e l'apprendimento."

impresa, una percentuale significativamente superiore rispetto alla popolazione generale⁸.

- L'acquisizione di competenze imprenditoriali richiede esperienze dirette. Pertanto, negli approcci all'istruzione imprenditoriale è fondamentale l'uso del modello di apprendimento basato sull'esperienza (Action-based learning). Il principio del "learning-by-doing" è presente nella maggior parte degli interventi formativi, dove le attività pratiche, come la realizzazione di mini-imprese e l'affiancamento aziendale, costituiscono oltre il 50% del percorso formativo.

1.3 Gli obiettivi di UPSHIFT

Il programma *UPSHIFT* si configura come un'iniziativa di empowerment giovanile finalizzata a sostenere lo sviluppo delle competenze del 21° secolo, a promuovere l'inclusione sociale e a facilitare il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro o dell'istruzione superiore, con particolare attenzione agli adolescenti in condizione di svantaggio. Gli obiettivi perseguiti dal programma possono essere articolati nei seguenti assi principali:

- **Sviluppo delle competenze del 21° secolo:** *UPSHIFT* è finalizzato alla promozione di un insieme di competenze chiave trasversali – tra cui creatività, innovazione, pensiero critico, risoluzione dei problemi, empatia, comunicazione efficace, spirito di iniziativa e capacità di negoziazione – considerate indispensabili per affrontare le sfide sociali ed economiche della contemporaneità (Trilling & Fadel, 2009). Tali competenze costituiscono la base per una cittadinanza attiva e per una partecipazione consapevole alla vita sociale e lavorativa.
- **Individuazione e risoluzione di problematiche sociali:** il programma incoraggia i partecipanti a identificare bisogni e criticità presenti nei propri contesti di vita – in particolare nei territori caratterizzati da marginalità sociale – e a proporre soluzioni innovative e sostenibili con impatto positivo sulla comunità. Questo approccio intende promuovere non solo il pensiero progettuale, ma anche un senso di responsabilità sociale e impegno civico.
- **Orientamento scolastico e professionale:** *UPSHIFT* supporta gli studenti nella riflessione critica sui propri interessi, aspirazioni e competenze, facilitando scelte consapevoli rispetto al percorso scolastico e professionale. Il programma si configura, pertanto, come un valido strumento di accompagnamento alla transizione scuola-lavoro o scuola-istruzione superiore (European Commission, 2020).
- **Inclusione sociale:** uno degli obiettivi cardine dell'iniziativa è la promozione dell'equità educativa e dell'inclusione sociale, attraverso l'offerta di opportunità formative di qualità a giovani provenienti da contesti svantaggiati, contribuendo così alla riduzione delle disuguaglianze strutturali (UNICEF, 2021).

⁸ Commissione Europea (2012). Piano d'azione. "Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa" Bruxelles

Per il raggiungimento dei suoi obiettivi, *UPSHIFT* adotta un approccio pedagogico esperienziale e partecipativo, che coinvolge attivamente gli studenti in un percorso di apprendimento orientato alla risoluzione di problemi concreti. Il metodo di riferimento è quello dell'*Human-Centered Design* (HCD), ovvero un processo di progettazione centrato sull'utente, che prevede il coinvolgimento diretto dei destinatari nella generazione di idee, nella prototipazione di soluzioni e nella loro valutazione (IDEO, 2015).

Il percorso formativo si articola nelle seguenti fasi:

1. **Scoperta:** esplorazione del contesto di riferimento, analisi dei bisogni e delle dinamiche sociali locali;
2. **Definizione:** identificazione e formalizzazione del problema da affrontare;
3. **Ideazione:** generazione creativa di soluzioni progettuali, con attenzione all'impatto sociale e alla sostenibilità;
4. **Prototipazione:** sviluppo e test di soluzioni sotto forma di prodotti o servizi;
5. **Presentazione:** esposizione delle proposte a una giuria di esperti, con restituzione e mentoring.

Durante il percorso, sono previste attività di *icebreaking* e *team building* volte a rafforzare la coesione del gruppo e a favorire un ambiente di apprendimento collaborativo. Gli studenti sono inoltre affiancati da mentori e professionisti provenienti dal mondo dell'impresa, del terzo settore e della formazione superiore, con l'obiettivo di ampliare il loro orizzonte sulle opportunità di sviluppo professionale.

1.4 Le fasi e le attività di UPSHIFT

Programma *UPSHIFT For Youth* nelle scuole secondarie di II grado

L'intervento promosso nell'ambito del programma *UPSHIFT for Youth* prevede l'introduzione di una metodologia innovativa fondata sull'apprendimento esperienziale e laboratoriale, orientata a stimolare la partecipazione attiva degli studenti e a rafforzare processi di empowerment individuale e collettivo. Il percorso è realizzato con il supporto dei docenti e di mentori provenienti dal mondo delle imprese, dal settore privato e dal contesto accademico. Nelle scuole secondarie di secondo grado, il programma viene attuato nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) e del curriculum di Educazione Civica.

Per l'anno scolastico 2023-2024 e 2024-2025, il programma ha previsto tre fasi distinte: *Innovation & Creativity Camp*, *Impresa in Azione – Fase 1* e *Impresa in Azione – Fase 2*.

Innovation & Creativity Camp (2023-2024)

Attività intensiva della durata di 8 ore, durante la quale gli studenti, organizzati in team, affrontano una problematica sociale concreta e sono guidati nello sviluppo di una soluzione progettuale innovativa e sostenibile. Il percorso prevede una sequenza strutturata di fasi – dall'identificazione del bisogno fino alla definizione dell'idea progettuale – con il supporto di

mentori esterni. L'esperienza si conclude con la presentazione delle proposte progettuali a una giuria multidisciplinare.

Obiettivi formativi:

- Introdurre concetti fondamentali relativi all'innovazione e all'imprenditorialità;
- Promuovere l'analisi dei bisogni della comunità;
- Stimolare la capacità di riconoscere opportunità a partire da problemi reali;
- Favorire la generazione di valore e la ricerca di soluzioni sostenibili;
- Incentivare un mindset orientato all'innovazione sociale continua;
- Rafforzare la fiducia nelle proprie capacità progettuali.

Impresa in Azione – Fase 1 (2023-2024)

Questa fase, della durata di 15–25 ore, rappresenta il primo segmento del programma *Impresa in Azione*, centrato su un approccio didattico di tipo *learning-by-doing*. Gli studenti, accompagnati da mentori aziendali, universitari o appartenenti al terzo settore, esplorano problematiche del proprio territorio e, attraverso il *Design Thinking*, trasformano tali sfide in idee imprenditoriali a impatto sociale. Il percorso si articola in due moduli progressivi che conducono dallo sviluppo dell'idea alla progettazione di una mini-impresa formativa.

Obiettivi formativi:

- Comprendere le dinamiche dell'iniziativa imprenditoriale, a partire dalla conoscenza del contesto territoriale;
- Sviluppare competenze imprenditoriali quali spirito d'iniziativa, visione strategica, creatività, etica e sostenibilità;
- Potenziare soft skills come il lavoro collaborativo, la comunicazione, la negoziazione e la pianificazione.

Impresa in Azione – Fase 2 (2024-2025)

Questa fase, di durata compresa tra 45 e 55 ore, si svolge nell'annualità scolastica 2024-2025 ed è rivolta alle classi che hanno partecipato alla fase precedente. Gli studenti continuano a lavorare alla propria idea di impresa sociale, curandone la prototipazione, la realizzazione del prodotto o servizio, la strategia di comunicazione, la redazione del report annuale e la preparazione del pitch finale. L'intero percorso culmina nel Demo Day finale e nella partecipazione del team vincitore ai Campionati di Imprenditorialità, evento nazionale promosso da JA Italia in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e del Merito, dove il team vincitore riceve il premio UNICEF Social Award.

Obiettivi formativi:

- Rafforzare l'attitudine all'autoimprenditorialità;
- Promuovere intraprendenza, innovazione e creatività;
- Favorire la transizione scuola-lavoro attraverso il contatto diretto con modelli professionali e imprenditoriali;
- Rendere consapevoli i giovani rispetto a possibili percorsi di impresa.

Nel contesto della presente ricerca valutativa, sono stati coinvolti studenti e studentesse che hanno partecipato a tutta la durata del programma UPSHIFT

Il Programma UPSHIFT for Teens nelle scuole secondarie di primo grado

Nelle scuole secondarie di primo grado, il programma *UPSHIFT for Teens* è stato implementato all'interno del curriculum di Educazione Civica e si è articolato, per l'anno scolastico **2024-2025**, in due fasi principali.

Workshop Ispirazionale

Attività introduttiva della durata di 3 ore, condotta con una metodologia attiva (learning-by-doing), finalizzata allo sviluppo delle competenze del 21° secolo. Il focus è posto sulla scoperta di sé e sul rafforzamento delle competenze relazionali, ritenute fondamentali per il lavoro di gruppo e l'orientamento scolastico e formativo.

10X Challenge

Percorso laboratoriale di 20 ore, guidato da docenti opportunamente formati, durante il quale gli studenti sono coinvolti in un'esperienza imprenditoriale educativa. I partecipanti, suddivisi in gruppi, hanno a disposizione 8 settimane per sviluppare una mini-impresa a scopo formativo, ideando un prodotto o servizio in risposta a una sfida sociale, partendo da un budget iniziale simbolico di 10 euro. Il percorso si conclude con un Demo Day (4 ore), durante il quale le proposte progettuali vengono presentate a una giuria composta da esperti del mondo imprenditoriale e rappresentanti delle istituzioni locali.

2. DISEGNO DI VALUTAZIONE

La valutazione di impatto rappresenta una componente essenziale nei processi di progettazione e implementazione degli interventi a carattere sociale, in quanto consente di stabilire relazioni esplicite tra le risorse impiegate, le attività realizzate, i prodotti generati e gli esiti conseguiti. Essa costituisce non soltanto un dispositivo analitico finalizzato alla misurazione dell'efficacia e della sostenibilità degli interventi rispetto agli obiettivi prefissati, ma anche un'opportunità strategica di apprendimento organizzativo e riflessività progettuale (Weiss, 1997; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004).

Lungi dall'essere un mero esercizio valutativo orientato al giudizio, la valutazione di impatto assume una funzione euristica, volta a comprendere se – e in che misura – un intervento abbia prodotto effetti significativi e su quali categorie di destinatari. Essa consente di affinare le strategie operative e le pratiche messe in atto, rafforzando così il ciclo di programmazione, attuazione e revisione delle politiche pubbliche o dei programmi promossi dal terzo settore (Scriven, 1991; Pawson & Tilley, 1997).

In tale prospettiva, l'obiettivo primario della valutazione non è la rendicontazione nei confronti dei promotori o degli attuatori dell'intervento, bensì l'analisi critica degli effetti generati, al fine di migliorare la qualità degli interventi futuri. La valutazione si configura così come un processo continuo e adattivo, capace di generare conoscenza contestualizzata e orientare le scelte decisionali sulla base di evidenze empiriche.

Il presente disegno valutativo si colloca in continuità con le attività valutative realizzate nelle precedenti edizioni del programma UPSHIFT, frutto della collaborazione tra UNICEF e Junior Achievement Italia. UPSHIFT si pone l'obiettivo di rafforzare le competenze del 21° secolo tra gli adolescenti, affrontando in modo innovativo le sfide sociali contemporanee e promuovendo inclusione ed equità. All'interno di questo quadro, la valutazione di impatto assume una duplice funzione: da un lato, misura gli esiti ottenuti; dall'altro, analizza i processi che li hanno determinati, consentendo l'identificazione di pratiche promettenti e criticità da superare.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la necessità di problematizzare gli esiti conseguiti, evitando di considerarli come dati scontati o automaticamente replicabili. Non esiste, infatti, una soluzione universalmente valida per tutti i contesti: la valutazione è chiamata a interrogarsi in maniera critica sul modello teorico sottostante all'intervento, sul significato attribuito al "successo" e sulle aspettative – spesso differenziate – degli attori coinvolti (House & Howe, 1999).

La presente valutazione comprende due attività di ricerca sostenute grazie al contributo di UNICEF:

1. la valutazione del programma *UPSHIFT For Youth* in istituti di scuola secondaria di secondo grado che avevano cominciato il programma nell'anno scolastico 2023-24 e che hanno terminato la terza fase nel 2024-25.
2. La valutazione del programma *UPSHIFT For Teens* in istituti di scuola secondaria di primo grado.

L'attività valutativa per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado

L'attività valutativa rivolta agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado ha avuto come obiettivo prioritario l'analisi dei cambiamenti esperienziali e percepiti dai partecipanti coinvolti nel programma *UPSHIFT For Youth*. Particolare attenzione è stata dedicata ai soggetti caratterizzati dalla presenza di fattori oggettivi di rischio di dispersione scolastica, rilevati attraverso un set di indicatori specificamente selezionati.

Tra gli indicatori impiegati per l'identificazione di studenti a rischio di abbandono scolastico precoce, si segnalano in particolare:

- **Partecipazione culturale:** è stato utilizzato l'indicatore elaborato dall'ISTAT per misurare il livello di coinvolgimento in attività culturali (visite a musei, partecipazione a spettacoli teatrali, lettura di libri, ecc.) come proxy del grado di integrazione culturale e, più in generale, di accesso alle opportunità educative e sociali. Tale indicatore si configura come un segnale di potenziale svantaggio socio-educativo.
- **Capitale culturale oggettivo:** sono stati considerati elementi di tipo strutturale legati alla disponibilità di risorse materiali utili allo studio, quali la presenza di un computer o tablet funzionante, l'accesso a una connessione internet stabile, la disponibilità di una scrivania e di un ambiente domestico tranquillo. Questi elementi, coerentemente con le teorie di Bourdieu (1979), sono stati interpretati come manifestazioni del capitale

culturale oggettivo e, di conseguenza, come fattori che influenzano le disuguaglianze educative.

L'attività valutativa ha mirato a rilevare le trasformazioni nei vissuti, nelle attitudini e nelle competenze degli studenti conseguenti alla partecipazione al programma. In particolare, i cambiamenti osservati si articolano in tre principali dimensioni:

- **Sviluppo di competenze del 21° secolo:** si registra un rafforzamento di abilità chiave per la vita personale e imprenditoriali, quali la collaborazione, la comunicazione efficace, la capacità di risolvere problemi e di assumere decisioni in modo critico.
- **Orientamento scolastico e professionale:** la partecipazione al programma ha favorito una maggiore consapevolezza rispetto ai propri interessi, attitudini e possibilità di sviluppo futuro, contribuendo a una scelta più informata dei percorsi educativi e lavorativi.
- **Inclusione sociale ed educativa:** il programma ha contribuito a ridurre il rischio di isolamento e marginalizzazione, promuovendo processi di integrazione e partecipazione attiva all'interno del contesto scolastico e sociale.

La valutazione ha documentato l'emergere di effetti significativi in termini di empowerment individuale, inclusione e orientamento, con particolare riferimento agli studenti in condizione di svantaggio, confermando l'efficacia del programma *UPSHIFT* quale leva per contrastare i meccanismi di esclusione e rafforzare le competenze per la cittadinanza attiva.

L'attività valutativa per gli studenti delle scuole secondarie di primo grado

L'attività valutativa rivolta agli studenti delle scuole secondarie di primo grado ha avuto come oggetto di indagine i cambiamenti esperiti dagli studenti che hanno preso parte al programma *UPSHIFT For Teens*, implementato nell'arco di un singolo anno scolastico. La valutazione si è focalizzata, in particolare, sullo sviluppo delle competenze del 21° secolo, con specifico riferimento sia alle life skills sia alle competenze imprenditoriali promosse dal programma.

Il disegno valutativo adottato comprende una descrizione sistematica dell'approccio metodologico utilizzato, nonché delle principali domande valutative, ovvero gli interrogativi formulati dal soggetto promotore in merito all'efficacia e alla coerenza delle attività implementate. Sono inoltre presentati gli strumenti e le tecniche utilizzate per la raccolta e l'analisi dei dati, con l'obiettivo di garantire la solidità metodologica del processo valutativo.

La mappa degli outcome, predisposta a supporto della valutazione, rappresenta in forma grafica la relazione tra i concetti chiave considerati, evidenziando i risultati attesi (intendendoli come outcome intermedi) e quelli auspicabili (in termini di impact a lungo termine). Tale mappa costituisce uno strumento utile per rendere esplicite le connessioni logiche tra le azioni promosse e gli effetti desiderati.

Il disegno valutativo è stato strutturato in funzione di due macro-obiettivi centrali del programma:

- L'acquisizione di competenze del 21° secolo, con riferimento sia alle competenze personali e sociali (life skills) sia alle competenze imprenditoriali.
- L'ideazione e prototipazione di prodotti o servizi a impatto sociale positivo, in grado di rispondere a bisogni percepiti nella comunità di riferimento.

Pur mantenendo il focus su questi due obiettivi principali, la valutazione ha tenuto conto anche dei micro-obiettivi trasversali che caratterizzano l'azione formativa del programma, come il rafforzamento dell'autoefficacia percepita, la promozione della collaborazione tra pari e la valorizzazione della creatività individuale e collettiva.

2.1 Approccio valutativo

Nel contesto della valutazione del programma *UPSHIFT*, l'impostazione metodologica adottata si colloca primariamente entro i confini dell'approccio sperimentale di matrice positivista. Tale paradigma si fonda su una concezione razionalista del processo valutativo, secondo cui ogni progetto o programma deve essere strutturato in funzione della definizione chiara degli obiettivi da conseguire, dell'individuazione degli strumenti idonei al loro raggiungimento e della successiva verifica empirica dei risultati attesi. In tale prospettiva, il ciclo di vita progettuale è rappresentato da una sequenza logica e lineare che prende avvio da una decisione iniziale, prosegue con la fase di implementazione e si conclude con una nuova decisione fondata sull'analisi dei dati prodotti.

In questo quadro, la valutazione svolge una funzione eminentemente sommativa (Scriven, 1967), volta a verificare in che misura gli obiettivi programmati siano stati effettivamente raggiunti e con quale livello di efficacia. Per ciascuna finalità delineata dal programma vengono pertanto elaborati indicatori specifici, funzionali alla misurazione dei livelli di competenza acquisiti dai beneficiari.

Tuttavia, il disegno valutativo del programma *UPSHIFT* non si limita all'applicazione rigida dell'approccio sperimentale, ma integra elementi concettuali propri dell'approccio basato sulla teoria (*theory-based evaluation*), dando luogo a una prospettiva metodologica ibrida e più articolata. In particolare, l'approccio teorico attribuisce rilevanza alla costruzione e all'utilizzo di una teoria del cambiamento esplicita, che consenta di chiarire le ipotesi causali sottostanti all'intervento e di guidare coerentemente l'identificazione degli obiettivi, delle attività e degli esiti da osservare. Tale impostazione consente di valutare non soltanto i risultati raggiunti, ma anche i meccanismi attraverso cui tali risultati sono stati generati, sulla base della *program theory* sviluppata nelle precedenti edizioni del programma.

L'adozione di questo approccio implica alcune rilevanti implicazioni metodologiche:

- **Fondazione teorica del disegno valutativo:** la valutazione si ancora a una teoria del cambiamento esplicita, che rende possibile l'analisi della coerenza interna del programma e l'identificazione di eventuali disallineamenti tra finalità dichiarate, attività svolte e risultati ottenuti.

- **Costruzione degli indicatori basata sulla teoria:** la selezione degli indicatori di outcome è orientata dalla teoria sottostante al programma, al fine di cogliere i cambiamenti ritenuti rilevanti rispetto agli obiettivi strategici dell'intervento.
- **Funzione formativa della valutazione:** oltre alla dimensione sommativa, la valutazione assume anche una valenza formativa, volta a generare apprendimenti utili al miglioramento continuo del programma e alla sua progressiva ottimizzazione.

2.2 Domande valutative

Gli obiettivi delle attività di valutazione nell'ambito del programma UPSHIFT sono di comprendere e misurare il cambiamento sociale generato dall'intervento sui beneficiari diretti (studenti e studentesse) e di osservare l'efficacia formativa delle attività previste dal programma.

Il disegno di ricerca valutativa si è proposto di rispondere alle seguenti domande valutative:

- ❖ i partecipanti al percorso UPSHIFT hanno raggiunto gli obiettivi di acquisizione delle competenze imprenditoriali? Se sì, a che livelli?
- ❖ i partecipanti al percorso UPSHIFT hanno raggiunto gli obiettivi di acquisizione delle competenze di vita? Se sì, a che livelli?
- ❖ i livelli di competenze del 21° secolo acquisite dai partecipanti cambiano a seconda della categoria sociale di riferimento?
- ❖ i contesti, i metodi di insegnamento e altri fattori non considerati a inizio del programma hanno favorito o sfavorito l'acquisizione di competenze e l'inclusione?
- ❖ i partecipanti hanno acquisito competenze del 21° secolo (di vita e imprenditoriali), in ipotesi, rilevanti ai fini della loro inclusione sociale?

2.3 Il metodo

Il modello valutativo adottato per il programma *UPSHIFT* si fonda sull'elaborazione di una Teoria del Cambiamento (*Theory of Change*, TOC), sviluppata a partire dall'analisi dei dati e delle evidenze raccolte da Human Foundation nelle precedenti attività di valutazione del programma. Tale teoria mira a ricostruire in modo sistematico la relazione tra la partecipazione al programma e lo sviluppo delle competenze del 21° secolo nei giovani, con un'attenzione particolare ai soggetti che versano in condizioni di svantaggio sociale, economico o educativo.

La TOC consente di modellizzare il processo di cambiamento atteso, mettendo in relazione le risorse attivate (input), le attività implementate, gli output generati e gli outcome osservabili in termini di cambiamenti significativi nei beneficiari e negli altri stakeholder coinvolti. Questo impianto teorico rappresenta un dispositivo analitico utile a sintetizzare la complessità dell'intervento in un quadro logico coerente con gli obiettivi di ricerca e di policy, favorendo la lettura causale e processuale dell'impatto.

Gli obiettivi principali dell'impiego della TOC nella valutazione del programma *UPSHIFT* sono:

- Analizzare in modo sistematico la relazione tra le attività del programma e lo sviluppo delle competenze del 21° secolo nei giovani partecipanti;
- Esaminare gli effetti diretti e indiretti del programma sugli stakeholder, con particolare riferimento a dimensioni educative, sociali e relazionali;
- Formalizzare tale relazione in un framework teorico e strategico che orienti la valutazione e ne garantisca la coerenza interna.

La Teoria del Cambiamento riveste un ruolo centrale nella valutazione in quanto fornisce una struttura logico-teorica attraverso cui interpretare i nessi causali tra le componenti del programma. Essa consente non solo di chiarire i meccanismi attraverso cui gli interventi generano cambiamento, ma anche di definire in modo fondato e pertinente gli indicatori da utilizzare per la misurazione dell'impatto. Tale approccio rende il processo valutativo più trasparente, tracciabile e orientato all'apprendimento.

L'adozione della TOC assicura inoltre un allineamento metodologico tra le finalità del programma, le ipotesi di cambiamento e le tecniche di rilevazione e analisi dei dati. In questo modo, ogni fase del processo valutativo – dalla progettazione alla raccolta dati, fino all'analisi e alla restituzione – risulta coerente con le domande valutative e le logiche di intervento sottese.

Infine, la Teoria del Cambiamento si configura come uno strumento efficace anche sul piano comunicativo, facilitando la comprensione dei risultati della valutazione da parte degli stakeholder istituzionali, tecnici e comunitari. La sua rappresentazione grafica e concettuale permette infatti di rendere espliciti e condivisibili gli esiti emersi, favorendo l'utilizzo strategico delle evidenze valutative ai fini del miglioramento continuo e della diffusione dell'innovazione sociale promossa dal programma.

Per la valutazione degli esiti del programma *UPSHIFT* nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, è stato adottato un disegno di ricerca di tipo quasi-sperimentale, basato sul confronto tra rilevazioni pre- e post-intervento all'interno di un Gruppo Trattato (GT). Tale gruppo è costituito dalle classi che hanno partecipato attivamente alle attività progettuali.

La strategia valutativa prevede la somministrazione di questionari standardizzati in due momenti distinti: all'inizio dell'intervento (pre-test, T1) e al termine delle attività (post-test, T2). L'obiettivo è quello di rilevare eventuali cambiamenti significativi nei comportamenti, nelle attitudini e nelle competenze degli studenti, attribuibili all'esperienza progettuale. Le rilevazioni vengono condotte utilizzando criteri di analisi omogenei, al fine di assicurare la comparabilità dei dati tra i due momenti e permettere la verifica della significatività statistica delle variazioni osservate.

Il disegno adottato si ispira al modello di quasi-esperimento con pre-test e post-test su gruppo unico, classificato da Campbell e Stanley (2015) come uno dei paradigmi più diffusi nelle ricerche in ambito educativo. Tale modello consente di osservare un gruppo sperimentale prima e dopo l'introduzione di un trattamento, senza l'impiego di un gruppo di controllo esterno.

La struttura del disegno può essere rappresentata come segue:

	T1		T2
GT	O	X	O

dove:

- GT = Gruppo Trattato (classi coinvolte nel programma),
- O = Osservazioni (pre e post),
- X = Trattamento (partecipazione al programma UPSHIFT).

Questo approccio, pur non garantendo la piena controllabilità dei fattori esterni come nei disegni sperimentali randomizzati, offre comunque una solida base per l'analisi delle variazioni attribuibili all'intervento, specialmente in contesti scolastici reali dove l'assegnazione casuale non è sempre praticabile.

2.4 Gli strumenti valutativi

Gli strumenti standardizzati di raccolta delle informazioni

Nell'ambito della valutazione del programma *UPSHIFT*, sono stati impiegati due strumenti di autovalutazione (self-report), distinti per grado scolastico, destinati rispettivamente agli studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Si tratta di questionari finalizzati alla misurazione delle competenze del 21° secolo, con particolare attenzione alle dimensioni imprenditoriali e alle *life skills*.

Come sottolineato da Corbetta (2003), la costruzione di un questionario non può essere ridotta a un mero esercizio tecnico di formulazione di domande; essa implica, piuttosto, un articolato processo concettuale che richiede la definizione preliminare dei costrutti teorici, la loro articolazione in dimensioni osservabili e la successiva individuazione di indicatori empiricamente rilevabili. Questo processo di *operazionalizzazione dei concetti* – definito come la traduzione degli assunti teorici in misure osservabili – è stato condotto attraverso un'accurata revisione della letteratura (Cannavò, 2007), allo scopo di garantire coerenza teorica e solidità metodologica nella costruzione dello strumento di rilevazione.

In riferimento alla misurazione delle competenze imprenditoriali, si è fatto ricorso al quadro di riferimento europeo *EntreComp* (European Commission, 2016). Il questionario è stato inoltre costruito sulla base di contributi rilevanti presenti in letteratura, che hanno informato la selezione di costrutti e tecniche di misurazione coerenti con l'ambito imprenditoriale (Autio et al., 2001; Chen et al., 1998; Kolvereid, 1996a, 1996b; Krueger et al., 1993, 2000; Linan et al., 2009).

Per quanto riguarda la dimensione delle *life skills*, la definizione teorica dei costrutti ha fatto riferimento a modelli consolidati a livello internazionale (OMS, 1994; Hadiyanto et al., 2017; LifeComp, 2020). La selezione degli item è stata informata dall'analisi di diversi strumenti validati presenti in letteratura, tra cui:

- il *Social-Emotional Competence Questionnaire* (Zhou & Ee, 2012),
- il *Social Skills Improvement System Rating Scales* (Gresham & Elliot, 2008),
- il *Self-Awareness Outcomes Questionnaire* (Sutton, 2016),

- l'*Employability Assessment Tool* (Dershem, 2016),
- l'*Adolescent Measure of Empathy and Sympathy* (Vossen et al., 2015),
- il *Test della Personalità Creativa* (Williams, 1994),
- il *California Critical Thinking Dispositions Inventory* (Facione et al., 1994).

Gli item selezionati sono stati oggetto di adattamento linguistico e concettuale, al fine di garantire l'allineamento con gli obiettivi formativi del programma UPSHIFT e l'adeguatezza rispetto al contesto valutativo specifico. La riformulazione degli item ha inoltre tenuto conto della necessità di rendere le domande accessibili e comprensibili ai destinatari, mantenendo al contempo la coerenza metodologica dell'impianto di ricerca.

I questionari sono stati digitalizzati e somministrati tramite la piattaforma *LimeSurvey*, accessibile da qualsiasi dispositivo connesso a Internet. Sebbene l'utilizzo della modalità online possa porre interrogativi circa la rappresentatività statistica del campione, tale approccio presenta vantaggi significativi in termini di affidabilità, completezza e qualità del dato raccolto (Mauceri, Faggiano, Di Censi, 2020).

La validità interna delle scale utilizzate è stata verificata attraverso l'analisi del coefficiente α di Cronbach, al fine di valutare la coerenza tra gli item e la capacità dello strumento di misurare il costrutto di interesse. Tutte le scale analizzate hanno riportato valori superiori alla soglia convenzionalmente accettata di 0,70, confermando un buon livello di affidabilità e una solida consistenza interna nella misurazione dei costrutti esplorati.

La concettualizzazione teorica ha orientato la definizione delle dimensioni ritenute rilevanti ai fini dell'indagine valutativa, guidando la costruzione dello strumento di rilevazione. La raccolta del materiale empirico è avvenuta esclusivamente attraverso la somministrazione di un questionario pre-post, somministrato ai partecipanti al programma. Tale impianto consente di indagare, in un'ottica comparativa, l'evoluzione delle competenze di vita e imprenditoriali in relazione al fenomeno della povertà educativa, assumendo questi costrutti come oggetto centrale della valutazione.

2.5 La Teoria del Cambiamento

La Teoria del Cambiamento elaborata per UPSHIFT si articola in due declinazioni specifiche, rispettivamente rivolte agli studenti delle scuole secondarie di primo grado (UPSHIFT for Teens) e di secondo grado (UPSHIFT for Youth). Tale articolazione consente di adattare la logica del cambiamento ai diversi stadi di sviluppo cognitivo, formativo e motivazionale dei partecipanti, mantenendo tuttavia un impianto teorico unitario.

Le due Teorie del Cambiamento si fondano sull'integrazione di due framework europei di riferimento per le competenze del 21° secolo: EntreComp (European Entrepreneurship Competence Framework) e LifeComp (European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence). Questa combinazione permette di mappare in modo sistematico le competenze imprenditoriali, personali e relazionali promosse dal programma, ponendo attenzione agli aspetti di empowerment, inclusione e cittadinanza attiva.

Nel caso di UPSHIFT for Teens, la sequenza di attività formative — Workshop Ispirazionale, 10X Challenge e Demo Day — è orientata al potenziamento delle competenze imprenditoriali di base (come la gestione del rischio e la pianificazione) e delle life skills (collaborazione, empatia, pensiero critico e creativo). Gli esiti attesi riguardano il rafforzamento dell'autostima, della motivazione e dell'orientamento formativo, fino a generare impatti di lungo periodo in termini di inclusione e partecipazione attiva.

Per UPSHIFT for Youth, le attività — Innovation & Creativity Camp, Impresa in Azione e Demo Day — sono finalizzate allo sviluppo di competenze più complesse, legate alla leadership, all'autoefficacia e alla conoscenza del mercato del lavoro. Il percorso mira a consolidare capacità progettuali orientate all'innovazione sociale e a incrementare il senso di autoefficacia, la resilienza e l'occupabilità dei giovani, generando così effetti sistemici sul piano educativo e professionale.

Nel loro insieme, le due Teorie del Cambiamento forniscono una struttura logico-concettuale coerente per analizzare come UPSHIFT favorisca processi di empowerment giovanile, crescita personale e inclusione sociale. Esse rappresentano, inoltre, uno strumento operativo per la valutazione empirica dell'impatto, garantendo che l'analisi dei risultati sia ancorata a ipotesi teoriche solide e condivise.

Figure 4: La Teoria del Cambiamento del programma UPSHIFT For Youth – scuole secondarie di secondo grado

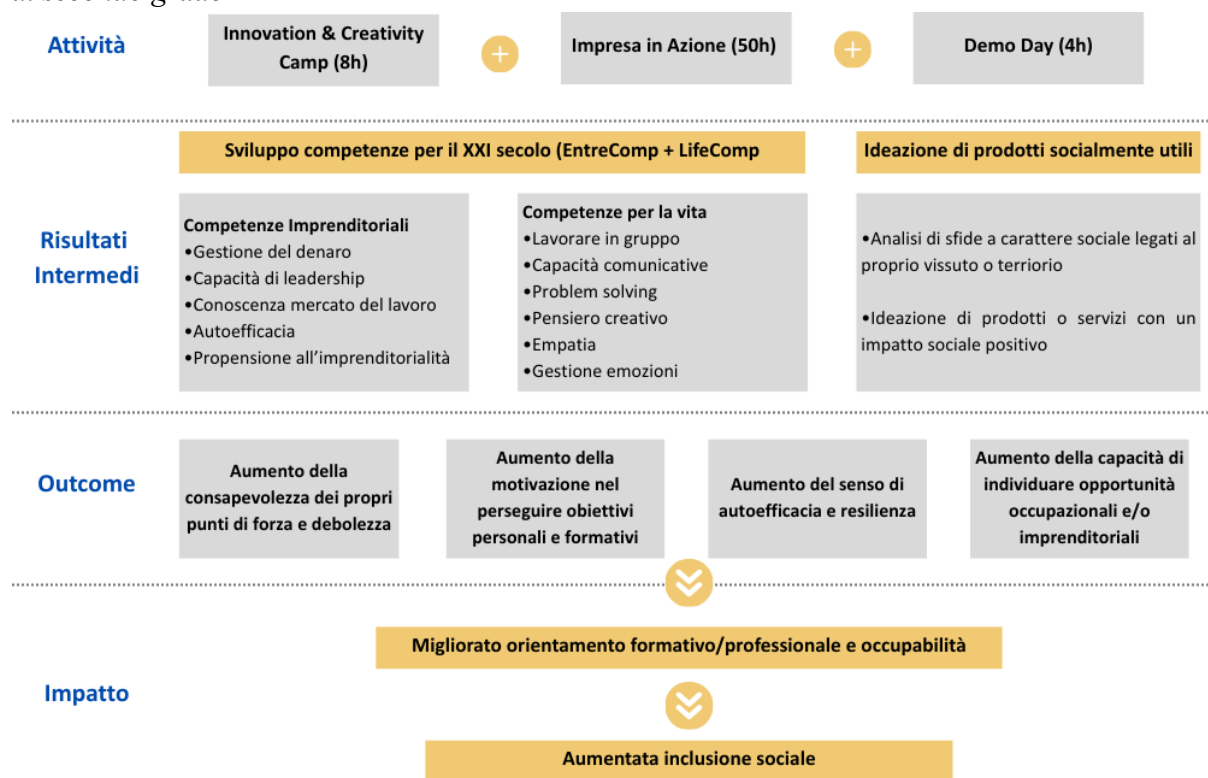
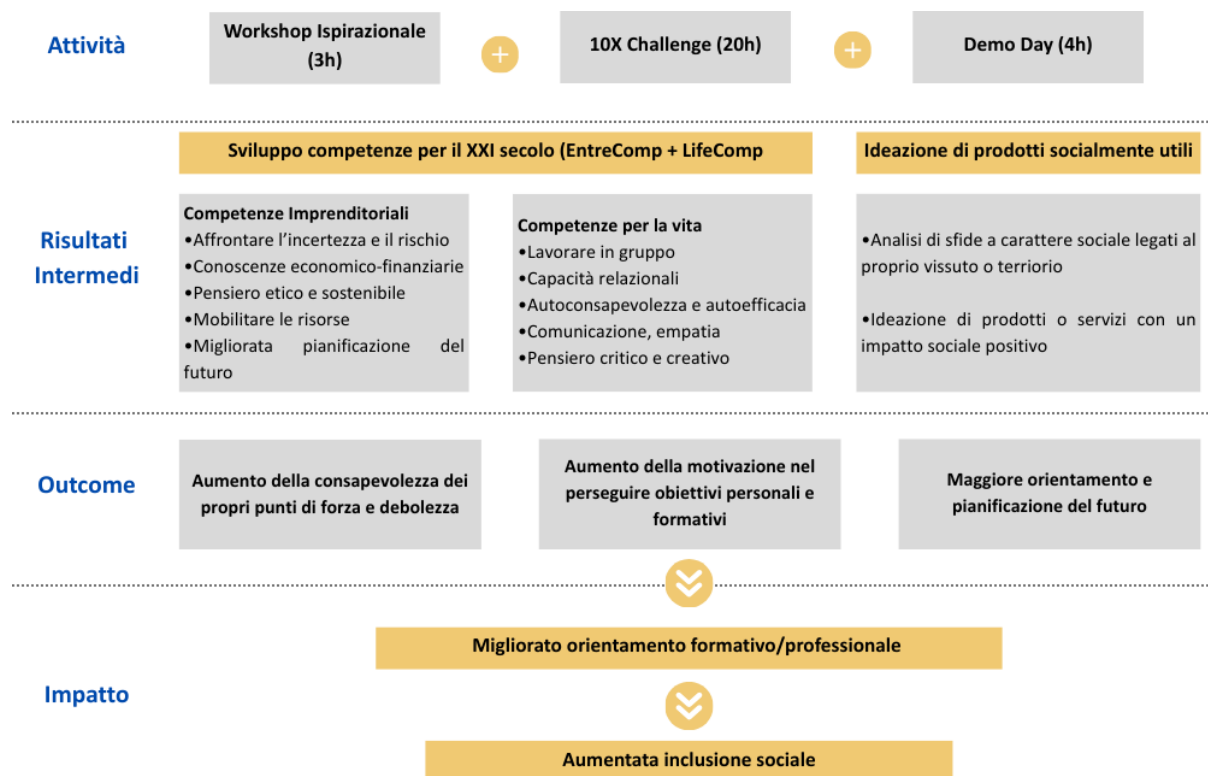


Figure 5: La Teoria del Cambiamento del programma UPSHIFT For Teens – scuole secondarie di primo grado



2.6 Le attività valutative

Rispetto alla raccolta e analisi del materiale empirico, la valutazione ha richiesto lo svolgimento delle seguenti attività:

- ❖ Desk review del materiale documentale
- ❖ Stakeholder engagement⁹
- ❖ Revisione e definizione partecipata della Teoria del Cambiamento sviluppata nelle valutazioni precedenti per il programma UPSHIFT For Youth e Teen nelle scuole secondarie di secondo e primo grado
- ❖ Elaborazione Disegno Valutativo
- ❖ Sviluppo e validazione degli outcome
- ❖ Sviluppo e validazione degli indicatori utilizzati per la valutazione
- ❖ Preparazione degli strumenti di misurazione (questionario strutturato)
- ❖ Somministrazione degli strumenti
- ❖ Analisi quantitativa del materiale empirico
- ❖ Peer review report
- ❖ Stesura del rapporto finale

Le fasi della ricerca sono state condivise attraverso incontri con il gruppo di lavoro composto da JA, UNICEF e HF. Questi incontri si sono rivelati fondamentali per la validazione degli strumenti e per la pianificazione delle attività di ricerca.

3. ANALISI DEL MATERIALE EMPIRICO: STUDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO E SECONDO GRADO

Come precedentemente illustrato, la valutazione del programma ha fatto ricorso all'impiego di strumenti e tecniche di analisi quantitativa. Tale approccio ha permesso di raccogliere dati sistematici da un ampio numero di partecipanti al progetto, garantendo una lettura robusta degli effetti prodotti.

Nel presente capitolo saranno presentati i risultati delle analisi condotte sui questionari somministrati agli studenti. In particolare, si darà conto in primo luogo dei risultati relativi agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, a seguire di quelli relativi alle scuole secondarie di primo grado.

⁹ Nell'ottica dello stakeholder engagement, il processo valutativo ha previsto il coinvolgimento attivo del personale di JA e dei docenti in tutte le fasi — dalla validazione della Teoria del Cambiamento (ToC) alla co-progettazione degli strumenti e alla raccolta dei dati — al fine di garantire maggiore rilevanza, validità e condivisione dei risultati.

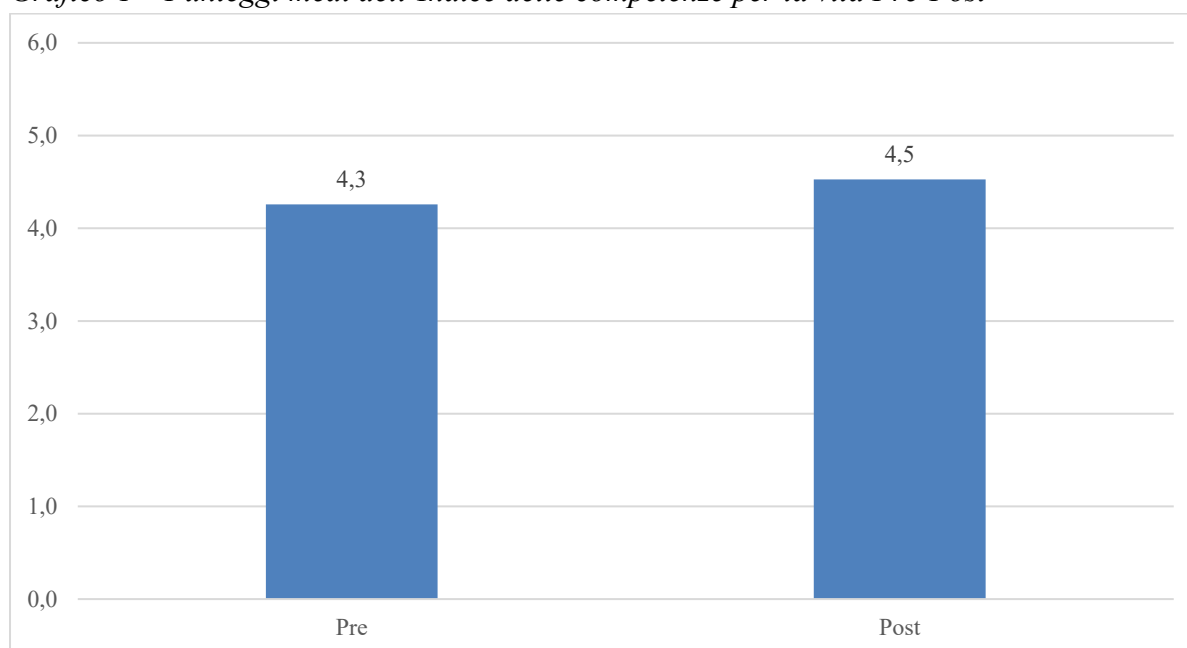
3.1. Analisi della survey studenti scuole secondarie di II° grado - UPSHIFT For Youth

Il presente paragrafo si propone di analizzare i dati raccolti attraverso la survey somministrata agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado coinvolti nel programma UPSHIFT For Youth. L'obiettivo principale è esaminare il livello di acquisizione delle competenze per la vita e imprenditoriali, nonché valutare le diverse dimensioni socio-educative che influenzano il percorso formativo degli studenti. Attraverso un approccio quantitativo, si intende fornire una lettura dettagliata dei cambiamenti registrati prima e dopo la partecipazione al programma, tenendo conto delle differenze legate a variabili quali il background culturale e altri fattori rilevanti per l'inclusione educativa quali la partecipazione ad attività culturali. Questa analisi costituisce un elemento chiave per la comprensione dell'efficacia del programma UPSHIFT per l'individuazione di possibili aree di miglioramento e di intervento futuro.

LE COMPETENZE PER LA VITA

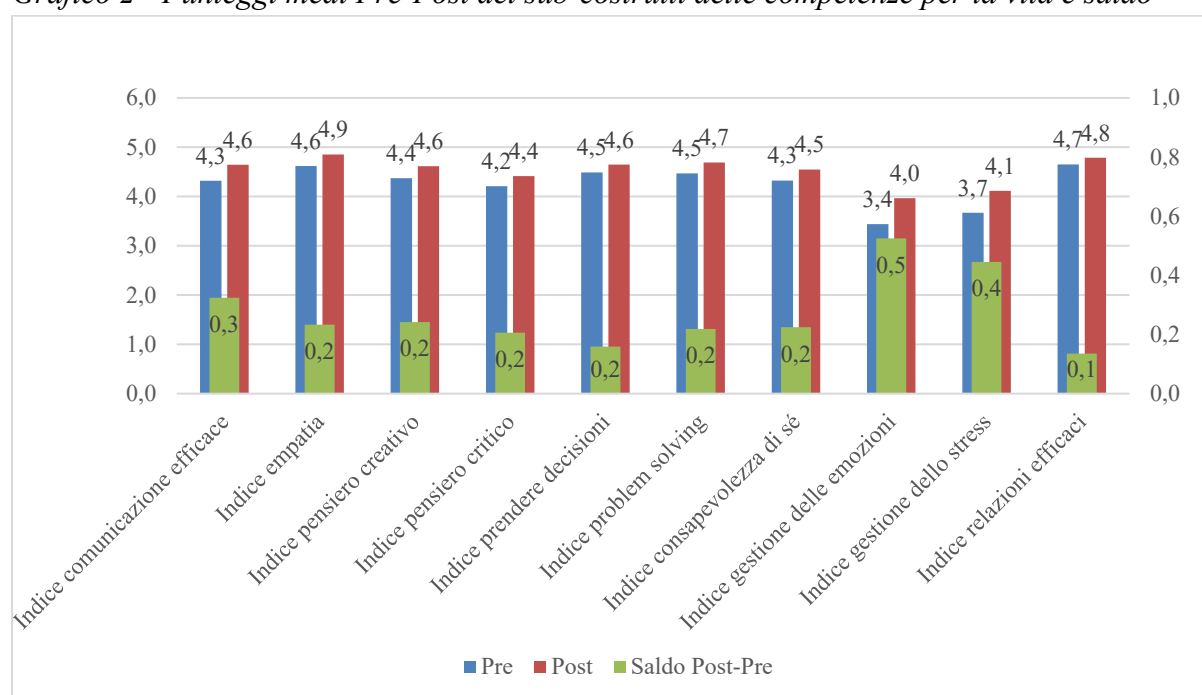
La sezione dedicata alle competenze per la vita mette in luce un miglioramento generalizzato nei punteggi medi, con un passaggio da un valore Pre di 4,3 a un valore Post di 4,5 (Graf. 1). Questo incremento, benché contenuto, appare significativo se considerato alla luce degli obiettivi del programma UPSHIFT, che mira proprio a rafforzare il capitale umano e le life skills tra i giovani provenienti da contesti socio-economici svantaggiati. UPSHIFT adopera una metodologia didattica innovativa e partecipativa, incentrata su apprendimento esperienziale, tutoring da parte di mentor esterni e risoluzione di problemi reali, elementi che rappresentano fattori chiave per il consolidamento delle competenze trasversali (Istance & Paniagua, 2018; Morselli & Orzes, 2023).

Grafico 1 – Punteggi medi dell'Indice delle competenze per la vita Pre-Post



Analizzando i singoli sub-costrutti delle competenze per la vita (Graf. 2), i dati mostrano miglioramenti su tutte le variabili, con saldi Post-Pre che variano da +0,1 (relazioni efficaci) a +0,5 (gestione delle emozioni), in linea con la letteratura che evidenzia come progetti di empowerment e apprendimento attivo contribuiscano a rafforzare l'autoregolazione emotiva, la resilienza e il pensiero critico tra gli adolescenti (Elias & Arnold, 2006; Pavone, 2019; National Research Council, 2013). In particolare, l'incremento maggiore nella gestione delle emozioni (+0,5) e dello stress (+0,4) conferma la capacità del programma di incidere su dimensioni fondamentali per il benessere personale e la prevenzione della dispersione scolastica, soprattutto in popolazioni a rischio (Sotardi, 2017; Yoon et al., 2021).

Grafico 2 - Punteggi medi Pre-Post dei sub-costrutti delle competenze per la vita e saldo



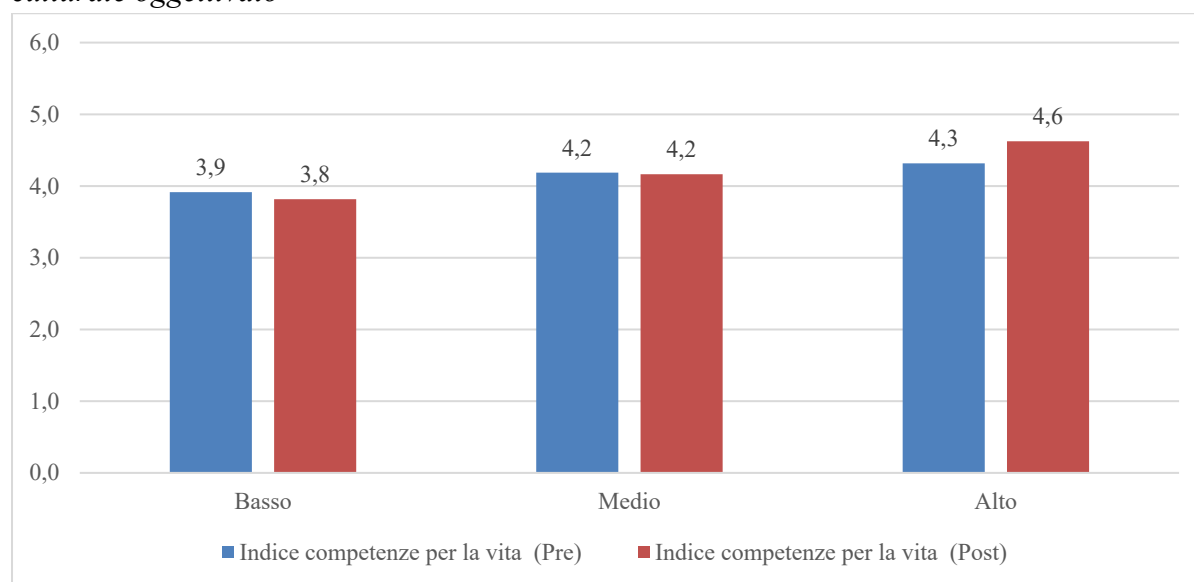
Tali risultati trovano fondamento nelle attività UPSHIFT che, tramite la co-progettazione di iniziative sociali e l'esposizione a sfide concrete, favoriscono un apprendimento orientato alla riflessione e all'autonomia decisionale (Lave & Wenger, 1991; Bacigalupo et al., 2016). La crescita, seppur modesta, degli altri indici come comunicazione efficace, pensiero critico, consapevolezza di sé e problem solving, testimonia il valore aggiunto di un approccio educativo centrato sull'inclusione e sull'integrazione delle competenze chiave nel curriculum formativo (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014-2021).

Nonostante i risultati positivi, l'entità degli incrementi suggerisce l'opportunità di rafforzare ulteriormente la personalizzazione degli interventi e il monitoraggio dell'impatto, soprattutto rispetto alle specificità dei contesti e dei background degli studenti. Questo orientamento trova riscontro anche nelle raccomandazioni presenti in letteratura riguardo al bisogno di interventi mirati per favorire un'inclusione educativa più profonda e duratura (Openpolis, 2024; Johnson et al., 2014).

Il grafico 3 relativo al capitale culturale oggettivato, misurato attraverso la disponibilità di libri e di spazi e strumenti per lo studio, evidenzia un'associazione significativa con l'indice delle competenze per la vita tra gli studenti coinvolti nel programma UPSHIFT. Nella fase Pre, lo sviluppo delle competenze risulta più contenuto nei contesti familiari caratterizzati da un basso capitale culturale oggettivato (punteggio 3,9) rispetto a quelli con un capitale medio (4,2) e alto (4,3). Nel Post, il punteggio delle competenze per la vita rimane stabile nei contesti medi (4,2) ma cresce in modo più marcato nei contesti con alto capitale culturale, salendo a 4,6, mentre nei contesti a basso capitale si osserva addirittura un lieve calo a 3,8.

Questi dati suggeriscono che l'accesso a risorse quali un numero adeguato di libri, un posto tranquillo per studiare, un computer ad uso personale, una scrivania dedicata ai compiti, un collegamento a internet e una camera tutta per sé favorisce l'acquisizione e il consolidamento delle competenze per la vita. Questi elementi rappresentano condizioni abilitanti per un apprendimento efficace e per lo sviluppo di abilità trasversali quali il pensiero critico, la gestione delle emozioni e la capacità di problem solving, come postulato dalla letteratura sull'empowerment educativo e l'importanza del contesto familiare e socio-culturale (Coleman, 1968; Elias & Arnold, 2006; Pavone, 2019).

Grafico 3 - Punteggi medi dell'indice competenze per la vita suddiviso per livelli di capitale culturale oggettivato



Nel contesto del programma UPSHIFT la presenza di un ambiente domestico favorevole appare dunque essere un fattore significativo che valorizza o al contrario può attenuare l'efficacia dell'intervento. La maggiore crescita osservata nei contesti con alto capitale culturale oggettivato evidenzia l'importanza di considerare queste disparità nell'ideazione di azioni di supporto personalizzato o complementare per studenti provenienti da condizioni meno favorevoli, al fine di mitigare svantaggi e promuovere un'inclusione educativa reale e sostenibile (Openpolis, 2024; Johnson et al., 2014).

I risultati confermano che la disponibilità di risorse materiali e spazi adeguati a casa, elementi chiave del capitale culturale oggettivato, costituisce un importante mediatore nell'acquisizione delle competenze per la vita. Questo rafforza l'attuale orientamento di UPSHIFT verso interventi multilivello che integrano metodologie didattiche innovative con un'attenta considerazione del contesto socio-economico e culturale degli studenti, per garantire efficacia e equità nel processo formativo.

Nel grafico 4 si osserva una relazione positiva tra la partecipazione alle attività culturali e lo sviluppo delle competenze per la vita. In particolare, emerge che già nella rilevazione Pre, gli studenti con un livello di partecipazione culturale alto presentano punteggi medi leggermente superiori (4,4) rispetto a quelli con una partecipazione media (4,3) o bassa (4,2). Nel Post, dopo la partecipazione al programma, si osserva un miglioramento più marcato nei gruppi con partecipazione media e alta (entrambi 4,7), mentre il gruppo con partecipazione bassa mostra un incremento più modesto, passando da 4,2 a 4,3.

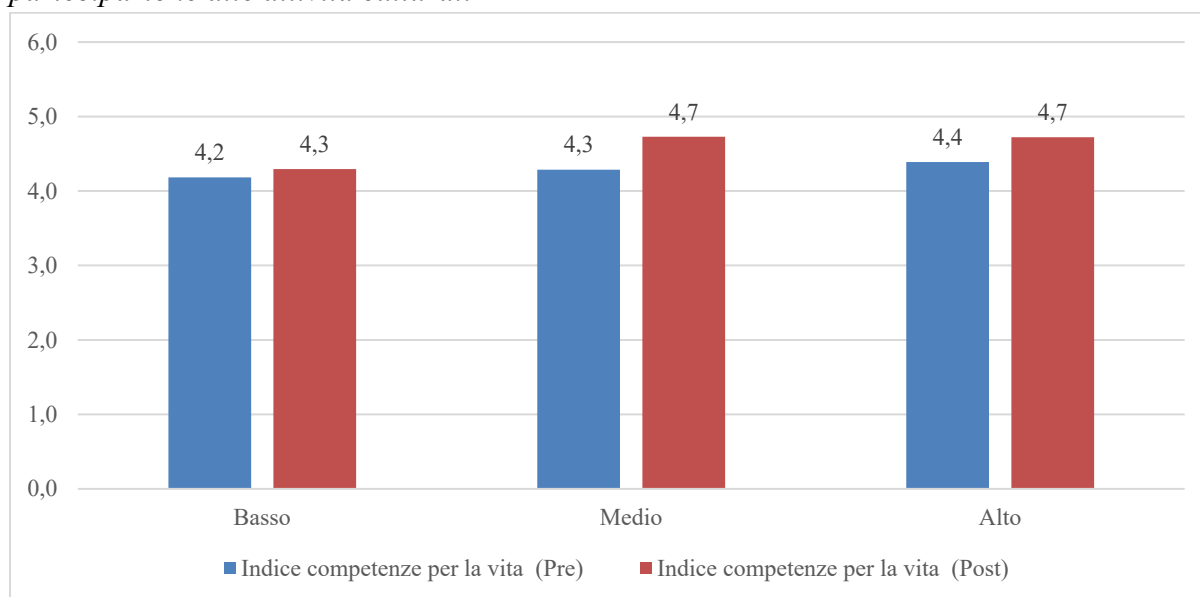
Questi risultati confermano quanto è stato documentato nella letteratura educativa e sociologica, secondo cui la partecipazione ad attività culturali è un fattore chiave per arricchire il capitale culturale e sociale degli studenti, facilitando lo sviluppo di competenze trasversali quali il pensiero critico, la creatività e la capacità di relazione (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Epstein, 2001). La partecipazione culturale rappresenta quindi un ambiente stimolante che favorisce l'autonomia, la riflessione e l'engagement, elementi alla base del processo formativo valorizzato da UPSHIFT (Istance & Paniagua, 2018).

Nel contesto specifico di UPSHIFT, la maggiore crescita delle competenze per la vita registrata tra gli studenti con una partecipazione culturale mediamente-alta può essere interpretata come la sinergia tra le attività proposte dal programma—come laboratori di co-progettazione, workshop e la comprensione di iniziative sociali—e l'apertura verso pratiche culturali consolidate nel tempo, che amplificano la motivazione e la capacità di metacognizione (National Research Council, 2013; Morselli & Orzes, 2023).

Tuttavia, l'incremento più contenuto tra gli studenti con bassa partecipazione culturale suggerisce la necessità di intensificare le strategie di inclusione, integrando interventi mirati a superare barriere esterne come la mancanza di accesso a risorse culturali e sociali al di fuori della scuola. Ciò appare strategico soprattutto per sostenere gruppi a rischio di marginalizzazione o svantaggio, in linea con le raccomandazioni di politiche educative che promuovono la riduzione delle disuguaglianze di opportunità formative (Openpolis, 2024; Johnson et al., 2014).

In conclusione, l'analisi dell'indice di partecipazione culturale rafforza l'importanza di considerare il contesto socio-culturale degli studenti non solo come un parametro descrittivo, ma come un elemento dinamico da integrare nella progettazione educativa di UPSHIFT, al fine di massimizzare l'impatto formativo delle competenze per la vita e promuovere un'effettiva equità educativa.

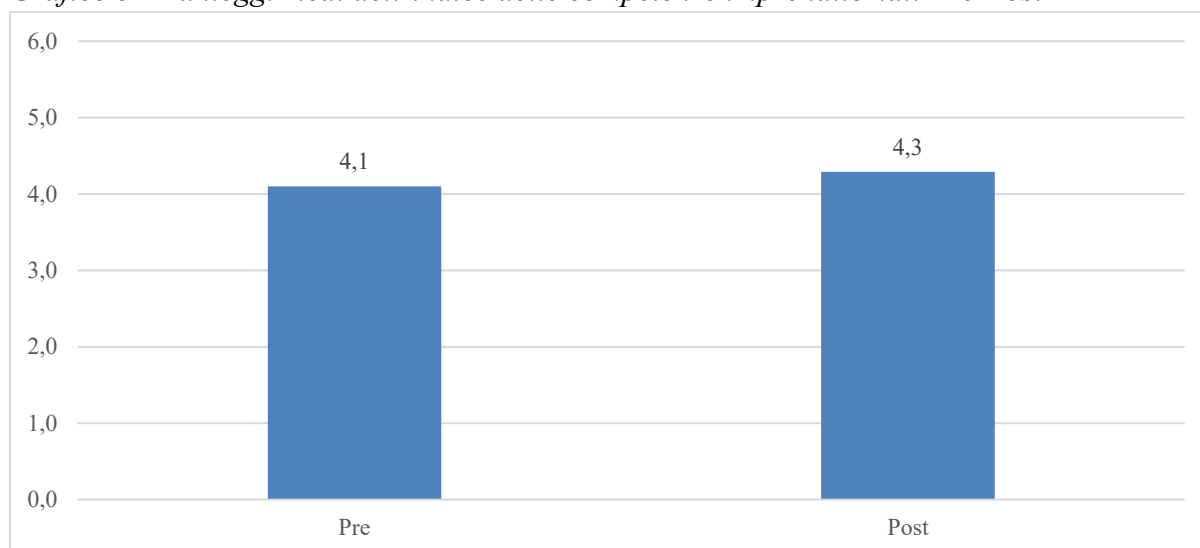
Grafico 4 - Punteggi medi dell'indice competenze per la vita suddiviso per livelli di partecipazione alle attività culturali



LE COMPETENZE IMPRENDITORIALI

L'analisi dei dati relativi all'indice delle competenze imprenditoriali tra gli studenti evidenzia un progresso apprezzabile, con un incremento medio dal valore rilevato nel Pre di 4,1 al valore Post di 4,3 (Graf. 5). Questo risultato riflette la capacità del programma di promuovere lo sviluppo di una pluralità di abilità imprenditoriali — dal riconoscimento delle opportunità alla pianificazione, dalla mobilitazione delle risorse al problem solving — che la letteratura internazionale riconosce come fondamentali nel sostenere l'occupabilità e l'autoimprenditorialità giovanile (Bacigalupo et al., 2016; Gibb, 2002; Mason & Brown, 2014).

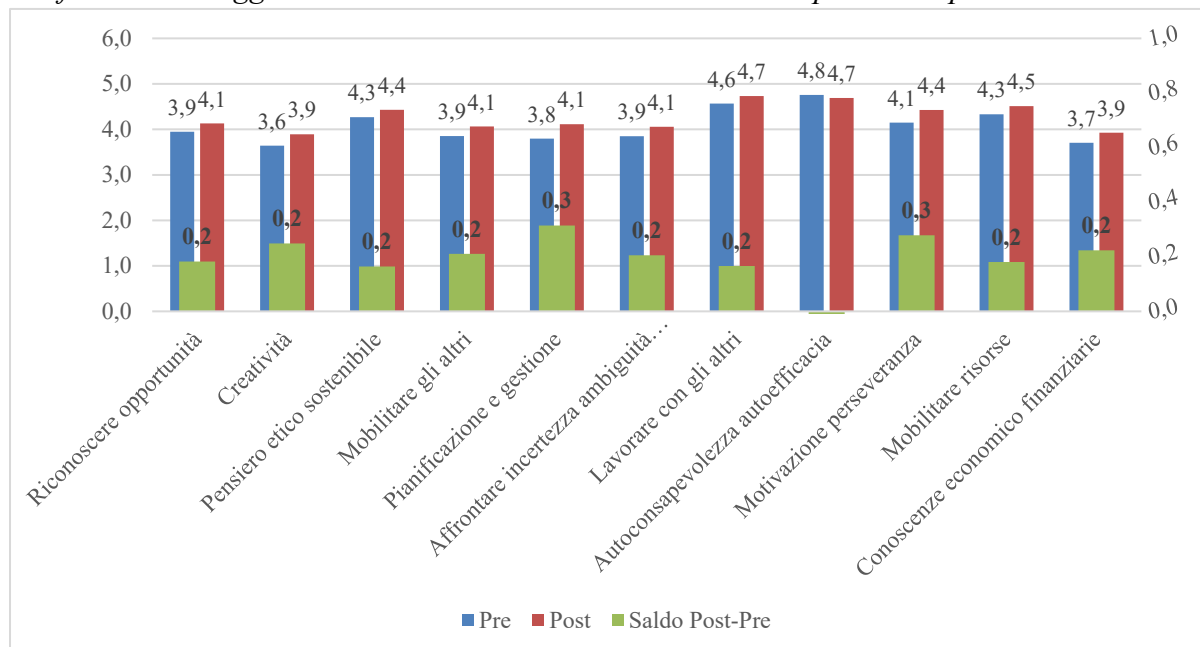
Grafico 5 - Punteggi medi dell'indice delle competenze imprenditoriali Pre-Post



Rispetto ai subcostrutti specifici (Graf. 6), i dati indicano miglioramenti diffusi, soprattutto nella pianificazione e gestione (+0,3), nonché nella motivazione e perseveranza (+0,3), aspetti direttamente correlati alle attività esperienziali e di co-progettazione valorizzate da UPSHIFT (Morselli & Orzes, 2023; Harrison & Leitch, 2005). Incrementi significativi si riscontrano anche nella creatività, nel pensiero etico-sostenibile, nel mobilitare gli altri, nell'affrontare l'incertezza e il rischio, e nelle conoscenze economico-finanziarie (+0,2), coerentemente con modelli educativi che promuovono agency, responsabilità sociale e pensiero critico (Bacigalupo et al., 2016; Gibb, 2002).

Tuttavia, il lieve calo riscontrato nell'indicatore di autoconsapevolezza e autoefficacia (-0,1) suggerisce la necessità di una riflessione articolata sull'importanza di rafforzare il sostegno individuale e il feedback personalizzato all'interno del programma, come suggerito da Hussain et al. (2014) e le ricerche sull'imprenditorialità educativa (Moberg et al., 2014). Questo aspetto potrebbe essere legato, da un lato, alla maggiore consapevolezza delle proprie aree di miglioramento acquisita dagli studenti attraverso il confronto con sfide reali, e dall'altro a un possibile bisogno di consolidare ulteriormente la fiducia nelle proprie capacità nel processo di apprendimento (Bandura, 1997).

Grafico 6 - Punteggi medi Pre-Post dei sub-costrutti delle competenze imprenditoriali e saldo

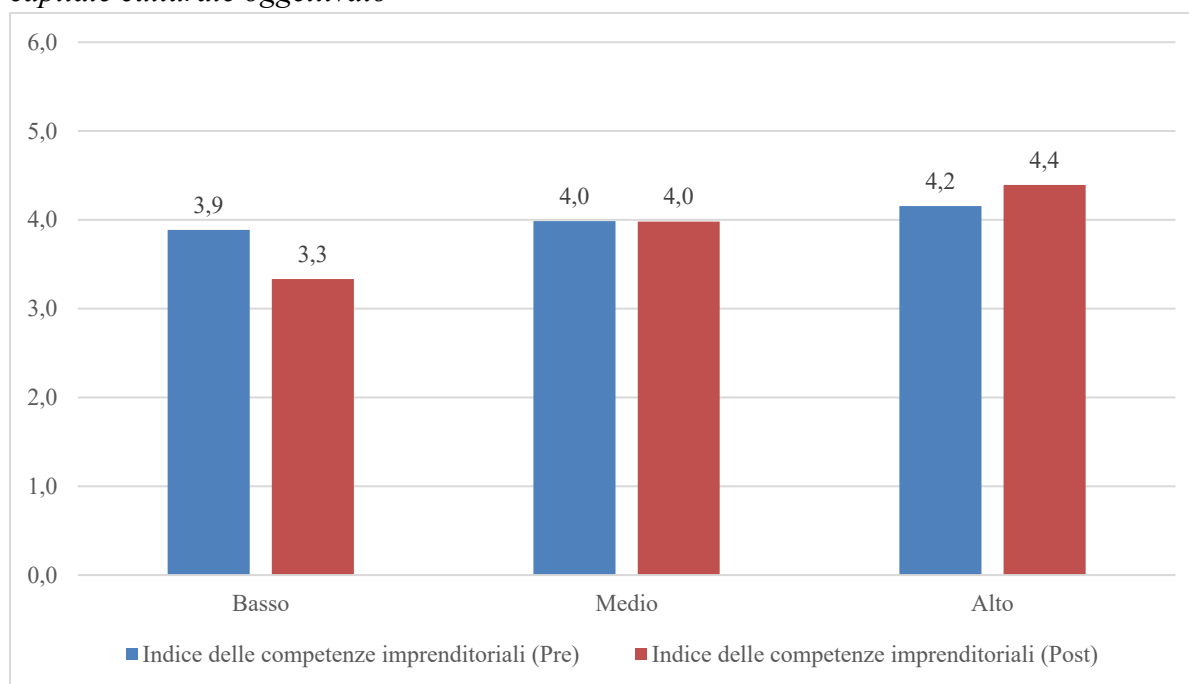


Questi risultati si inseriscono in un quadro più ampio di evidenze empiriche che sottolineano l'efficacia delle metodologie didattiche attive e challenge-based, come quelle adottate da UPSHIFT, per lo sviluppo delle competenze imprenditoriali e la riduzione dei gap educativi tra studenti provenienti da background differenti (Istance & Paniagua, 2018; National Research Council, 2013). Il ruolo del contesto — inclusi capitale culturale, risorse familiari e partecipazione a spazi culturali — emerge come variabile cruciale, rafforzando la raccomandazione di adottare strategie complementari e personalizzate per favorire una reale equità formativa (Checchi, 2012; Coleman, 1968; Openpolis, 2024).

I risultati osservati supportano la validità del programma UPSHIFT come modello per l'empowerment giovanile, ribadendo la necessità di un monitoraggio continuo e di interventi sempre più mirati a sostenere anche i bisogni di autoefficacia, motivazione e orientamento consapevole, per garantire risultati duraturi e trasferibili nel tempo.

L'analisi dei dati relativi all'indice delle competenze imprenditoriali in relazione al capitale culturale oggettivato (Graf. 7) evidenzia dinamiche differenziate che meritano una riflessione approfondita. Nei contesti caratterizzati da basso capitale culturale, si osserva una diminuzione del punteggio medio nell'indice imprenditoriale dal valore Pre di 3,9 al valore Post di 3,3, un segnale che potrebbe indicare difficoltà nel consolidamento delle competenze imprenditoriali in assenza di risorse materiali e ambienti domestici favorevoli. Nei contesti medi, il punteggio si mantiene stabile a 4,0, mentre nei contesti ad alto capitale culturale si registra un incremento da 4,2 a 4,4, evidenziando come un ambiente ricco di risorse culturali e materiali favorisca un migliore sviluppo delle competenze imprenditoriali. Questo trend sottolinea l'importanza del contesto socio-culturale come fattore mediatore nell'efficacia degli interventi formativi imprenditoriali, in linea con la letteratura che evidenzia il ruolo del capitale culturale oggettivato come abilitatore di apprendimento e sviluppo di capacità complesse (Coleman, 1968; Bacigalupo et al., 2016).

Grafico 7 - Punteggi medi dell'indice competenze imprenditoriali suddiviso per livelli di capitale culturale oggettivato



Il decremento osservato nel punteggio medio delle competenze imprenditoriali tra gli studenti appartenenti a contesti con basso capitale culturale oggettivato (dall'indice Pre di 3,9 all'indice Post di 3,3) può essere interpretato alla luce di una dinamica di ricalibrazione dell'autovalutazione delle proprie competenze. È plausibile che i giovani provenienti da

situazioni di maggiore privazione dispongano, in una prima fase, di una minore capacità critica e riflessiva riguardo alle proprie abilità imprenditoriali, conducendo così a una sovrastima nelle risposte al questionario Pre (Kruger & Dunning, 1999). Con il progressivo coinvolgimento nelle attività formative di UPSHIFT, che prevedono momenti di confronto concreto, riflessione guidata e feedback da parte di mentor, tali studenti acquisiscono una maggiore consapevolezza dei reali standard e delle competenze necessarie, portandoli a ricalibrare il proprio giudizio su basi più realistiche e fondate (Bacigalupo et al., 2016; Bandura, 1997).

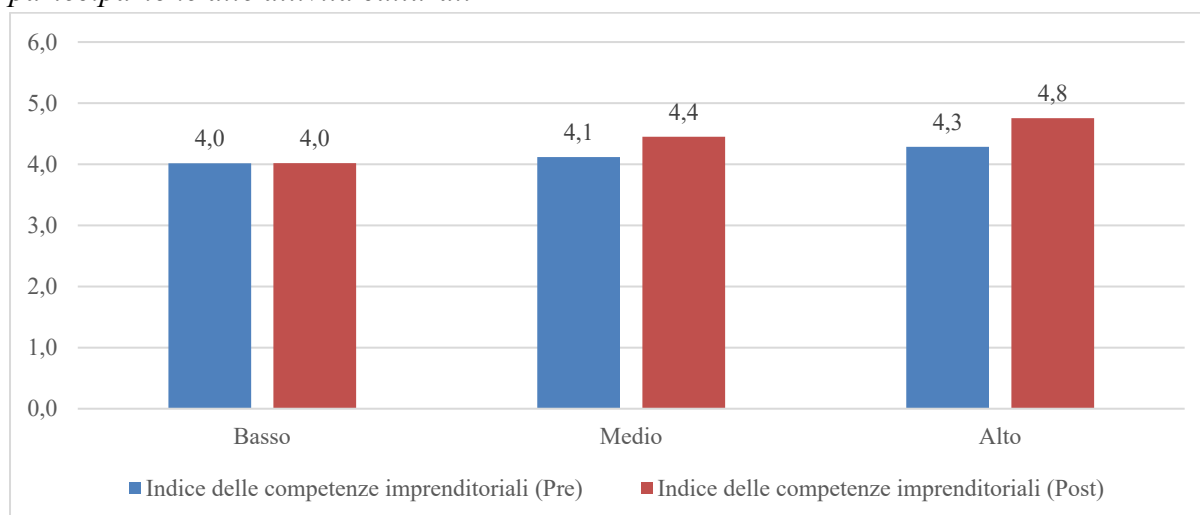
Questa duplice fase — iniziale sovrastima seguita da una valutazione più critica e accurata — si configura dunque non come un vero e proprio peggioramento delle competenze, ma come un segnale positivo di maturazione metacognitiva e di sviluppo dell'autoconsapevolezza, aspetti fondamentali per la successiva crescita imprenditoriale e personale (Flavell, 1979; Usher & Pajares 2008). Tale interpretazione suggerisce inoltre l'importanza di integrare nel percorso formativo strumenti valutativi e prove pratiche più oggettive, per supportare e calibrare efficacemente le percezioni degli studenti, favorendo un apprendimento autentico e un empowerment sostenibile anche nei contesti più svantaggiati (National Research Council, 2013; Morselli & Orzes, 2023).

Analogamente, l'analisi dell'indice delle competenze imprenditoriali in relazione alla partecipazione alle attività culturali (Graf. 8) mostra che gli studenti con una partecipazione bassa mantengono stabile il punteggio pre e post a 4,0. Tuttavia, coloro con partecipazione media e alta evidenziano incrementi più significativi, rispettivamente da 4,1 a 4,4 e da 4,3 a 4,8. Questa relazione positiva conferma come l'esposizione a esperienze culturali stimolanti sia legata a un potenziamento delle competenze trasversali e imprenditoriali grazie a un ambiente arricchito di stimoli cognitivi e sociali, favorendo creatività, pensiero critico e capacità di iniziativa (Bourdieu, 1986; Istance & Paniagua, 2018).

In relazione al programma UPSHIFT, questi dati suggeriscono che, sebbene la metodologia basata su apprendimento esperienziale e co-progettazione favorisca lo sviluppo di competenze imprenditoriali, la presenza di un capitale culturale oggettivato adeguato e la partecipazione attiva ad attività culturali consentono di massimizzare il potenziale di crescita. Per gli studenti con basso capitale culturale o bassa partecipazione culturale, è quindi fondamentale prevedere interventi integrativi, come supporto digitale, mentoring personalizzato e attività culturali accessibili, per contrastare barriere strutturali e promuovere inclusione ed equità educativa.

Si può evincere che il capitale culturale oggettivato e la partecipazione culturale rappresentano condizioni abilitanti che influenzano significativamente l'efficacia del programma UPSHIFT nel promuovere le competenze imprenditoriali, indicando la necessità di adottare strategie differenziate e complementari per raggiungere una crescita sostenibile e inclusiva nelle competenze chiave dei giovani (Gibb, 2002; Morselli & Orzes, 2023; Openpolis, 2024).

Grafico 8 - Punteggi medi dell'indice competenze imprenditoriali suddiviso per livelli di partecipazione alle attività culturali



Le tabelle successive presentano un quadro significativo rispetto alle percezioni e alle aspettative degli studenti coinvolti nel programma UPSHIFT riguardo al loro futuro personale e professionale, evidenziando cambiamenti rilevanti tra la fase Pre e Post.

La tabella 2 mostra come l'immagine che gli studenti hanno di sé tra cinque anni subisca una trasformazione sostanziale: la percentuale di coloro che si immaginano come lavoratori dipendenti aumenta significativamente dal 33,8% al 46,3%, mentre diminuiscono sia gli studenti che si vedono proseguire gli studi iscrivendosi all'università (dal 27,6% al 21,3%) sia i tirocinanti (dal 3,5% all'1,6%). La quota di aspiranti imprenditori rimane sostanzialmente stabile (12,4%–12,2%). Si osserva inoltre la riduzione dell'incertezza, misurata dalla risposta "non lo so", che cala di 3 punti percentuali (dal 19,5% al 16,5%). Questi dati possono essere interpretati come un segnale di un'accresciuta concretezza nella visione del futuro lavorativo degli studenti, che probabilmente, grazie alle attività pratiche e al contatto con il mondo del lavoro promossi da UPSHIFT, maturano una percezione più realistica e orientata all'ingresso effettivo nel mercato del lavoro (National Research Council, 2013).

Tabella 2 - Come ti immagini tra 5 anni?

	Pre	Post
Studente/ssa universitario	27,6	21,3
Tirocinante	3,5	1,6
Lavoratore/ice dipendente	33,8	46,3
Imprenditore/ice	12,4	12,2
Disoccupato/a (alla ricerca di un lavoro)	3,1	2,1
Non lo so	19,5	16,5
Totale	100,0	100,0

Nella tabella 3, riguardante il titolo di studio che gli studenti intendono conseguire, si osserva un decremento della quota di coloro che puntano solo al diploma di scuola secondaria (dal 41,9% al 31,9%) e degli studenti che non pensano di riuscire ad arrivare al diploma (dal 6,0% al 6,9%, con una lieve variazione), mentre aumenta sensibilmente la percentuale di coloro che si propongono di conseguire una laurea triennale (dal 19,9% al 28,7%) e un titolo superiore al diploma ma non universitario (dal 13,4% al 17,0%). Questo spostamento verso l'istruzione superiore suggerisce un'influenza positiva del programma UPSHIFT sul rafforzamento delle ambizioni educative e sulla motivazione degli studenti a proseguire negli studi, in linea con studi precedenti che rilevano come interventi di empowerment educativo contribuiscano a incrementare le aspettative di successo accademico (Pavone, 2019).

Tabella 3 - Qual è il titolo di studio che hai intenzione di conseguire?

	Pre	Post
Nessuno, penso di non riuscire neanche a conseguire il diploma	6,0	6,9
Diploma di scuola secondaria di secondo grado (liceo, istituto tecnico o istituto professionale)	41,9	31,9
Titolo di studio superiore al diploma, diverso dalla Laurea (es. Qualifica professionale regionale di livello, Accademia)	13,4	17,0
Laurea Triennale	19,9	28,7
Laurea Magistrale (almeno due anni oltre la Laurea triennale) o dottorato di ricerca	18,9	15,4
Totale	100,0	100,0

La tabella 4, che indaga la chiarezza degli obiettivi professionali, mostra un miglioramento netto: la percentuale di studenti con obiettivi professionali chiari passa dal 23,0% al 34,6%, mentre diminuisce la quota di studenti incerti o senza idee definite (da 32,2% complessivo a 24,5%). Questo risultato conferma che UPSHIFT supporta l'orientamento e la definizione di un progetto personale e professionale, grazie anche alla natura partecipativa e basata su sfide concrete del programma, che favorisce la costruzione di una visione progettuale consapevole (Istance & Paniagua, 2018).

Tabella 4 - Sai già quali aree di carriera ti interessano?

	Pre	Post
Sì, ho degli obiettivi professionali chiari	23,0	34,6
Sì, ci sono alcune aree di carriera che potrebbero interessarmi	44,9	41,0
Non ancora, ma sto cominciando a pensarci	21,9	18,6
No, non so ancora che tipo di carriera desidero	10,3	5,9
Totale	100,0	100,0

Infine, la tabella 5 riflette un trend di generale aumento dell'ottimismo riguardo al futuro lavorativo. Si registra una riduzione significativa delle risposte pessimiste (molto e abbastanza pessimista) dal 9,3% al 6,4%, un lieve aumento di risposte neutrale e, soprattutto, un incremento marcato delle risposte molto ottimiste, dal 16,1% al 23,4%. Questo miglioramento nell'orientamento emotivo e motivazionale verso il futuro rappresenta un aspetto fondamentale

per sostenere la resilienza e la proattività dei giovani nella transizione scuola e mercato del lavoro (Johnson et al., 2014; National Research Council, 2013).

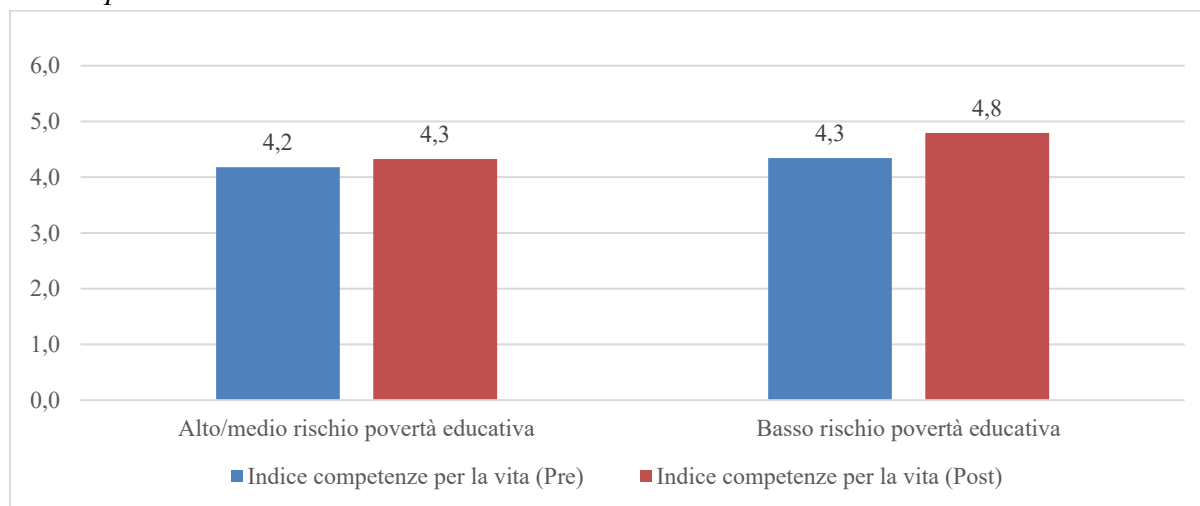
Tabella 5 - Quando pensi al tuo futuro lavorativo, come ti senti?

	Pre	Post
Molto pessimista	2,8	1,6
Abbastanza pessimista	6,5	4,8
Né ottimista né pessimista	32,1	36,2
Abbastanza ottimista	39,6	32,4
Molto ottimista	16,1	23,4
Totale	100,0	100,0

I grafici successivi analizzano l'evoluzione delle competenze per la vita e delle competenze imprenditoriali tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, con particolare attenzione alla variabilità dei risultati in relazione ai differenti livelli di rischio di povertà educativa.

Per quanto riguarda l'indice delle competenze per la vita, i dati mostrano un miglioramento complessivo in entrambi i gruppi, con una crescita più marcata tra gli studenti a basso rischio di povertà educativa (da 4,3 a 4,8) rispetto a quelli con alto/medio rischio (da 4,2 a 4,3) (Graf. 9). Questo indicatore suggerisce che, sebbene il programma UPSHIFT realizzi progressi trasversali nel rafforzamento delle competenze socio-emotive e di vita, le condizioni di contesto influenzano la capacità di sviluppo delle competenze, confermando quanto la letteratura accademica sottolinea sull'impatto delle disuguaglianze socioeconomiche sull'apprendimento e l'empowerment dei giovani (Coleman, 1968; Elias & Arnold, 2006; Openpolis, 2024).

Grafico 9 - Punteggi medi degli indici delle competenze per la vita suddiviso per livelli di rischio povertà educativa

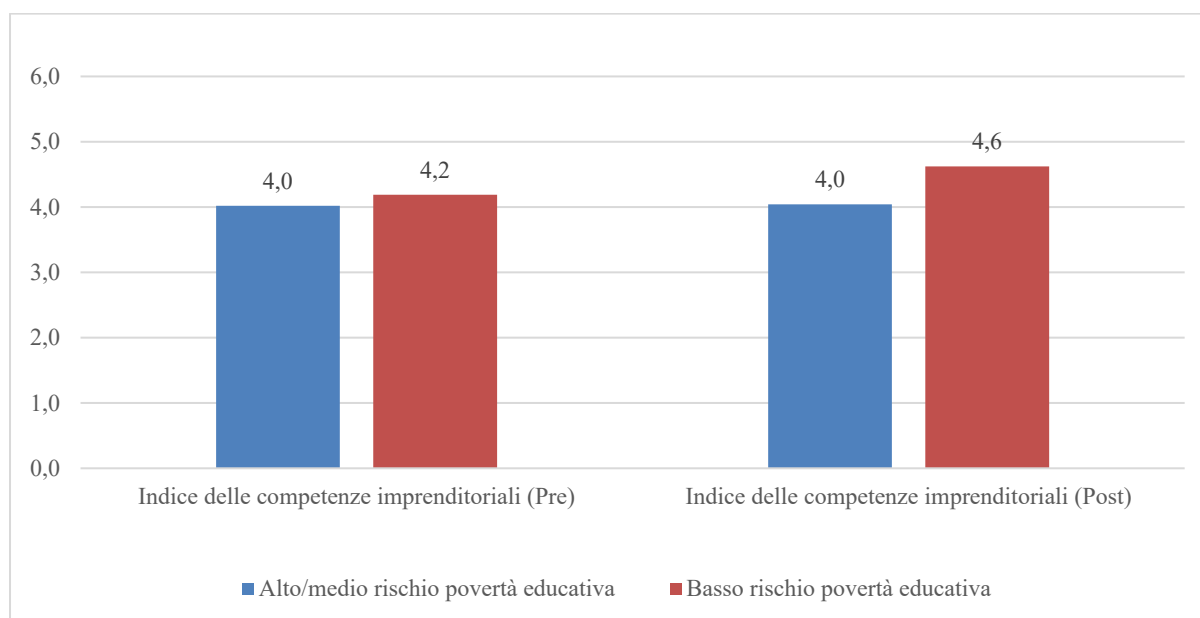


Analogamente, nell'indice delle competenze imprenditoriali si registra una stabilità nel gruppo ad alto/medio rischio di povertà educativa, segnato da un punteggio invariato a 4,0,

mentre nel gruppo a basso rischio si osserva un incremento significativo da 4,2 a 4,6 (Graf. 10). Tale dinamica indica come il capitale sociale e culturale associato al rischio di povertà educativa possa rappresentare un fattore mediatore nell'efficacia del percorso formativo, condizionando l'accesso alle risorse, le opportunità di apprendimento e la capacità di trasferire le competenze acquisite in contesti reali (Bacigalupo et al., 2016; Gibb, 2002; Morselli & Orzes, 2023).

Questi dati congiunti evidenziano l'importanza di adottare un approccio educativo multilivello e personalizzato, capace di integrare interventi didattici innovativi con misure di supporto mirate agli studenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Il programma UPSHIFT, con la sua metodologia esperienziale e partecipativa, si conferma un modello efficace, ma i risultati suggeriscono la necessità di potenziare ulteriormente le strategie di accompagnamento e mentoring per ridurre le barriere strutturali e promuovere un'effettiva equità educativa (Istance & Paniagua, 2018; Johnson et al., 2014; Openpolis, 2024).

Grafico 10 - Punteggi medi degli indici delle competenze imprenditoriali per livelli di rischio povertà educativa



3.2. Analisi della survey studenti scuole secondarie di I° grado – UPSHIFT For Teens

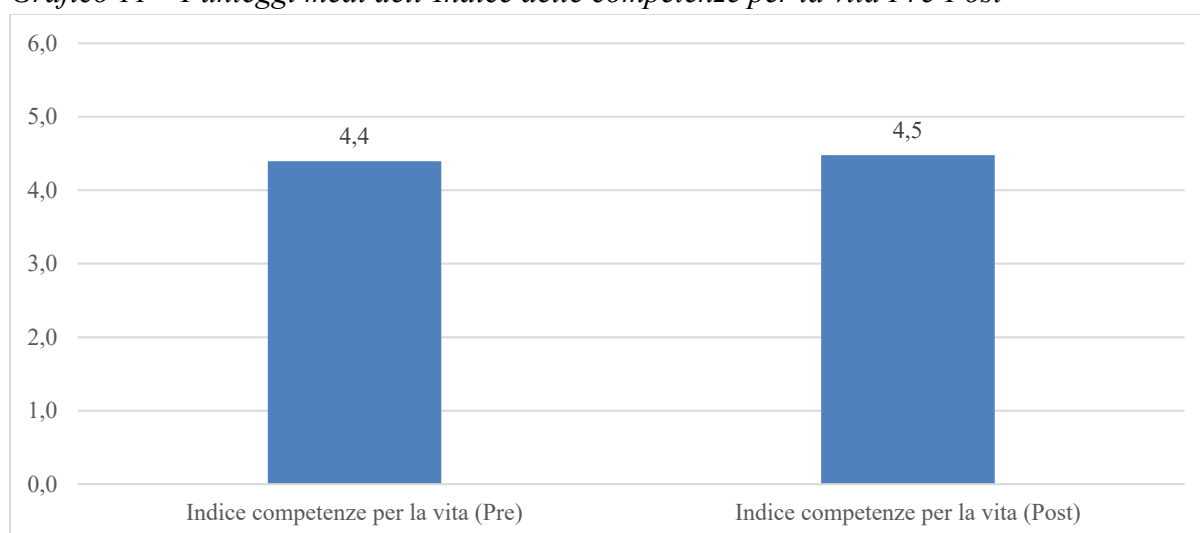
Il presente paragrafo rende conto dell'attività valutativa realizzata sugli studenti delle scuole secondarie di primo grado coinvolti nel programma UPSHIFT For Teens. Attraverso l'analisi comparativa tra la rilevazione (Pre) e quella finale (Post), si intende valutare l'efficacia del programma UPSHIFT. Questa analisi si inserisce in una prospettiva più ampia che tiene conto delle specificità evolutive degli studenti più giovani e delle sfide socio-educative connesse, offrendo spunti per l'ulteriore sviluppo del programma e per l'inclusione di strategie mirate a

sostenere tanto le competenze cognitive quanto quelle socio-emotive in un'ottica di equità formativa.

LE COMPETENZE PER LA VITA

L'analisi delle competenze per la vita tra gli studenti delle scuole secondarie di primo grado evidenzia un quadro di miglioramento generale nel passaggio dalla rilevazione Pre (4,4) a quella Post (4,5) (Graf. 11). In particolare, l'indice complessivo per la vita si mantiene stabile o cresce leggermente rispetto ai dati analoghi delle scuole secondarie di secondo grado, suggerendo un consolidamento precoce di tali competenze trasversali in questa fascia d'età.

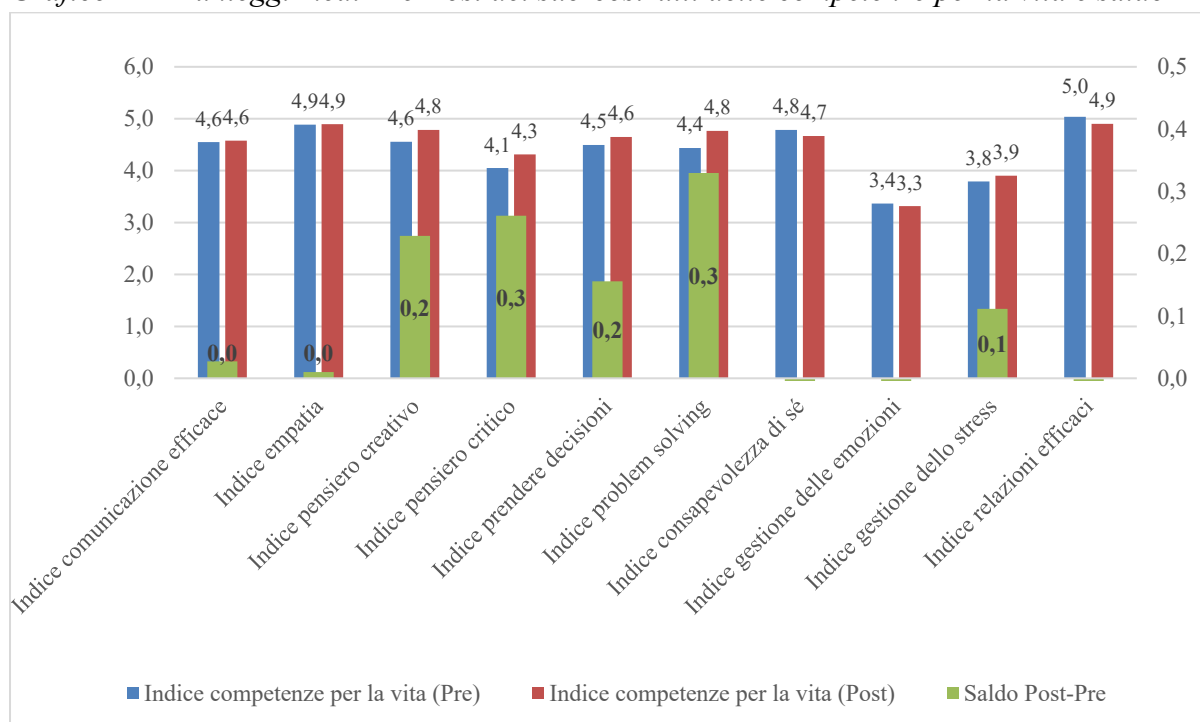
Grafico 11 – Punteggi medi dell'Indice delle competenze per la vita Pre-Post



L'analisi dei sub-costrutti mostra incrementi importanti soprattutto nel pensiero critico (+0,3), problem solving (+0,3), pensiero creativo (+0,2) e prendere decisioni (+0,2). Questi dati si allineano con la letteratura che sottolinea come lo sviluppo delle competenze cognitive superiori, quali il pensiero critico e creativo, sia particolarmente sensibile nelle prime fasi dell'adolescenza e possa beneficiare significativamente da interventi educativi esperienziali e partecipativi (National Research Council, 2013; Elias & Arnold, 2006).

Al contrario, si osserva una lieve flessione negli indici di consapevolezza di sé (-0,1) e relazioni efficaci (-0,1), mentre gestione delle emozioni e comunicazione efficace restano sostanzialmente stabili, mostrando un equilibrio tra sviluppo emotivo e relazionale (Graf. 12). Questi risultati riflettono le difficoltà tipiche di questa fascia d'età nell'esprimere e regolare le proprie emozioni e nelle dinamiche interpersonali, tema ampiamente trattato dalla psicologia dello sviluppo e dall'educazione socio-emotiva (Pavone, 2019; Johnson et al., 2014).

Grafico 12 - Punteggi medi Pre-Post dei sub-costrutti delle competenze per la vita e saldo



Rispetto al percorso formativo di UPSHIFT, il miglioramento nel problem solving e nel pensiero critico può essere attribuito all’approccio challenge-based e alla pratica concreta di co-progettazione di soluzioni a problemi reali, modalità che favoriscono il coinvolgimento attivo e la riflessione autonoma (Morselli & Orzes, 2023; Bacigalupo et al., 2016). Tuttavia, la stabilità o lieve diminuzione di alcuni aspetti emotivi e relazionali segnala la necessità di un potenziamento mirato delle attività di supporto socio-emotivo e di sviluppo dell’autoregolazione emotiva, in linea con raccomandazioni della letteratura educativa sui bisogni specifici di questa fascia d’età (Elias & Arnold, 2006; Johnson et al., 2014).

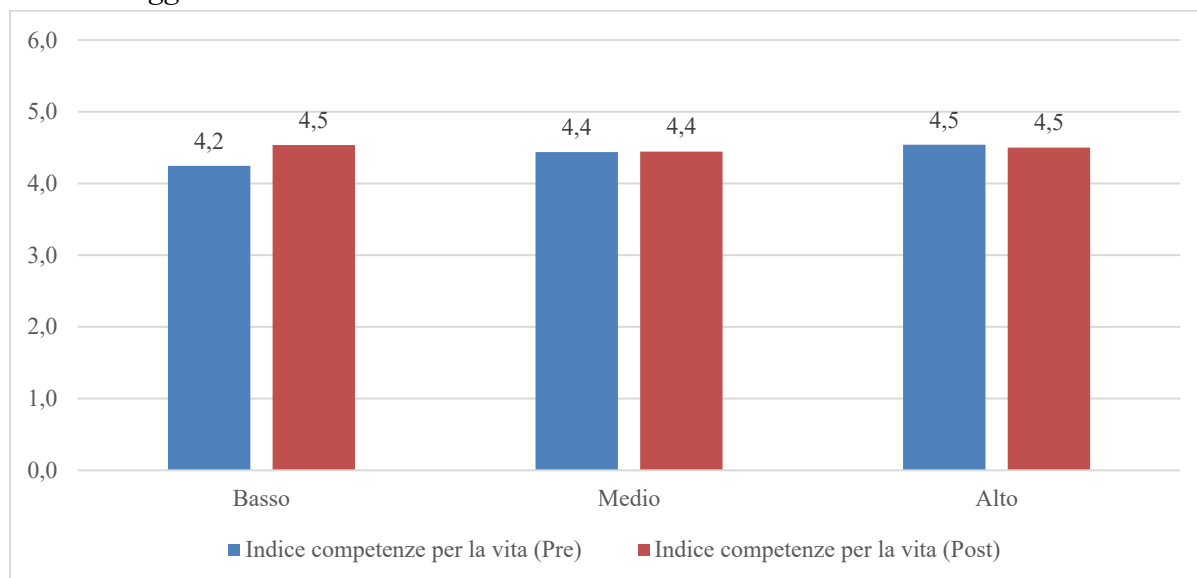
Emerge il bisogno di integrare moduli specifici per rafforzare la consapevolezza di sé e le abilità relazionali, elementi chiave per la costruzione di una partecipazione civica e di un benessere personale duraturo (National Research Council, 2013; Pavone, 2019). In tal modo, il programma può consolidare un approccio inclusivo e multilivello, coerente anche con le analisi per le scuole secondarie di secondo grado, ma calibrato sulle specificità evolutive e contestuali della popolazione più giovane.

L’analisi delle competenze per la vita in relazione ai livelli di capitale culturale oggettivato nelle scuole secondarie di primo grado evidenzia un andamento differenziato che merita un’interpretazione attenta.

Nel gruppo con basso capitale culturale si osserva un miglioramento significativo nell’indice delle competenze per la vita, passando da 4,2 a 4,5, suggerendo che il programma UPSHIFT riesca efficacemente a favorire l’acquisizione di competenze trasversali anche in contesti meno dotati di risorse materiali e simboliche. Diversamente, nei gruppi con capitale

medio e alto, i punteggi rimangono sostanzialmente stabili (4,4 a 4,4 e 4,5 a 4,5 rispettivamente) (Graf. 13), indicando un possibile effetto di plateau in presenza di condizioni già favorevoli.

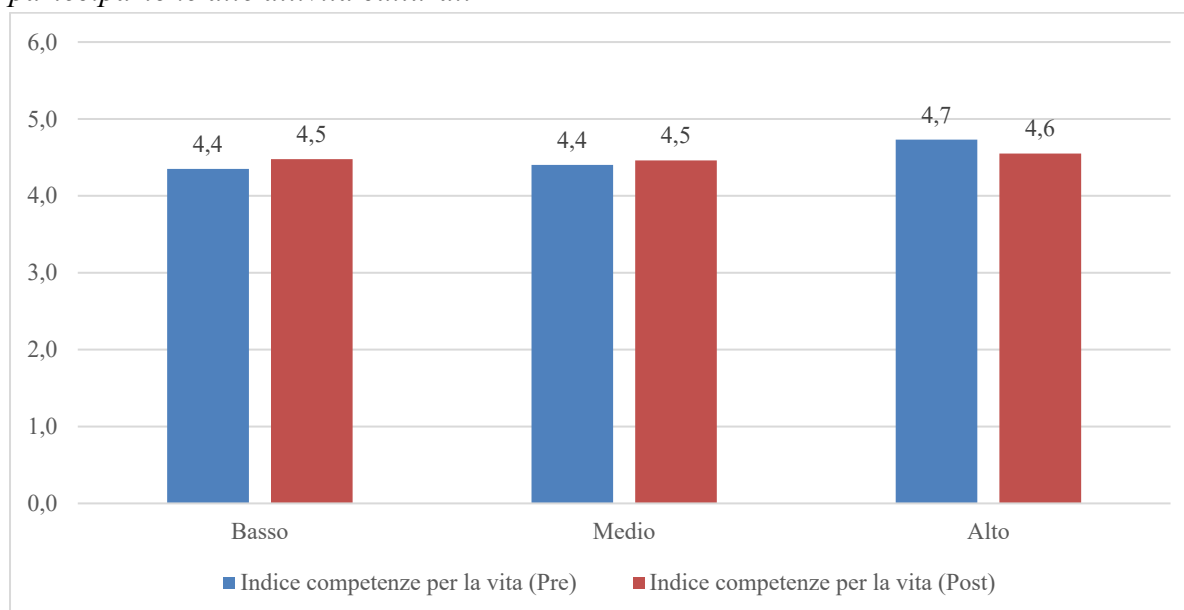
Grafico 13 - Punteggi medi dell'indice competenze per la vita suddiviso per livelli di capitale culturale oggettivato



Questa dinamica può essere letta alla luce della letteratura che sottolinea come l'intervento educativo risulti particolarmente rilevante e trasformativo per studenti provenienti da contesti svantaggiati, i quali spesso partono da un punto di partenza più basso e possono beneficiare maggiormente di programmi strutturati che promuovono competenze per la vita (Coleman, 1968; Elias & Arnold, 2006; Openpolis, 2024). Il rendimento stabile nei livelli medio-alti suggerisce invece che, mentre il capitale culturale oggettivato funge da supporto abilitante, il suo effetto incrementale tende a saturarsi in contesti già ricchi di risorse.

Analogamente, l'analisi dell'indice delle competenze per la vita in relazione alla partecipazione alle attività culturali mostra aumenti nei gruppi a basso e medio livello di partecipazione (entrambi da 4,4 a 4,5), mentre nel gruppo con alta partecipazione si registra un leggero decremento da 4,7 a 4,6 (Graf. 14). Tale pattern può essere interpretato come un segnale della capacità del programma UPSHIFT di ampliare e valorizzare le competenze trasversali soprattutto tra quei giovani che inizialmente hanno minori opportunità di fruire di esperienze culturali extra-scolastiche. Il lieve calo nel gruppo più culturalmente attivo potrebbe invece derivare da un effetto di autocritica o ricalibrazione delle autovalutazioni in seguito al percorso formativo, come accennato in precedenza (Kruger & Dunning, 1999; Bacigalupo et al., 2016).

Grafico 14 - Punteggi medi dell'indice competenze per la vita suddiviso per livelli di partecipazione alle attività culturali

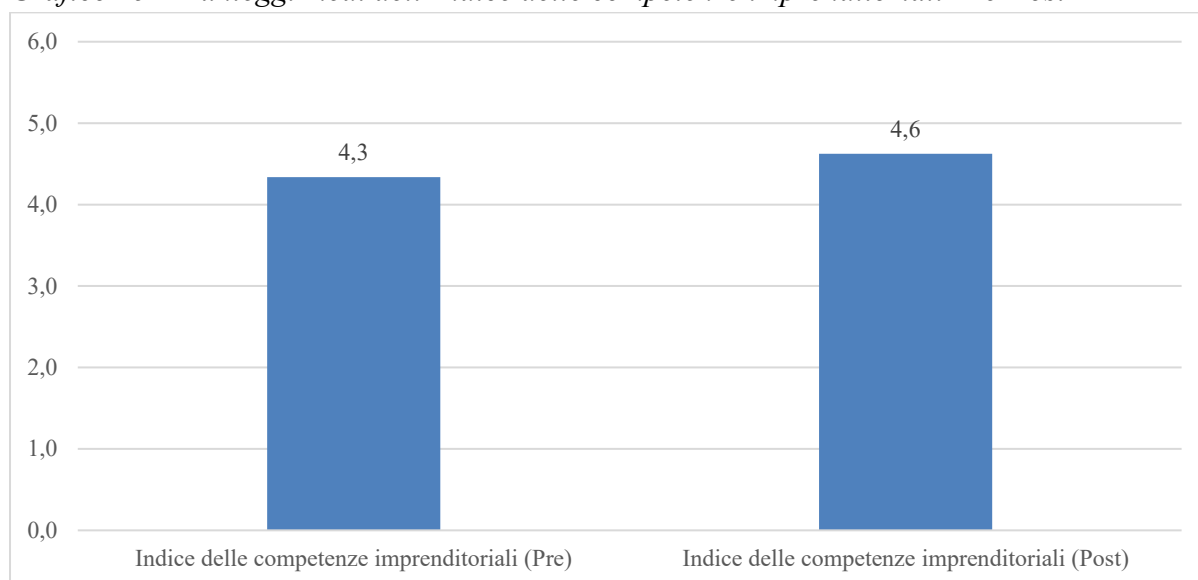


La capacità del programma di generare un miglioramento più consistente nei gruppi con minori risorse sottolinea non solo la sua efficacia, ma anche la necessità di mantenere e potenziare misure di personalizzazione e supporto mirato per favorire l'equità educativa e l'inclusione sociale (National Research Council, 2013; Istance & Paniagua, 2018; Openpolis, 2024).

LE COMPETENZE IMPRENDITORIALI

L'analisi dei dati relativi alle competenze imprenditoriali nelle scuole secondarie di primo grado mostra un progresso significativo, con un incremento complessivo dell'indice medio da 4,3 (Pre) a 4,6 (Post) (Graf. 15). Questo conferma l'efficacia del programma UPSHIFT nel promuovere lo sviluppo di capacità imprenditoriali già nelle prime fasi dell'adolescenza, in linea con le evidenze che sottolineano l'importanza di interventi educativi precoci e strutturati (Bacigalupo et al., 2016; Morselli & Orzes, 2023).

Grafico 15 – Punteggi medi dell'Indice delle competenze imprenditoriali Pre-Post

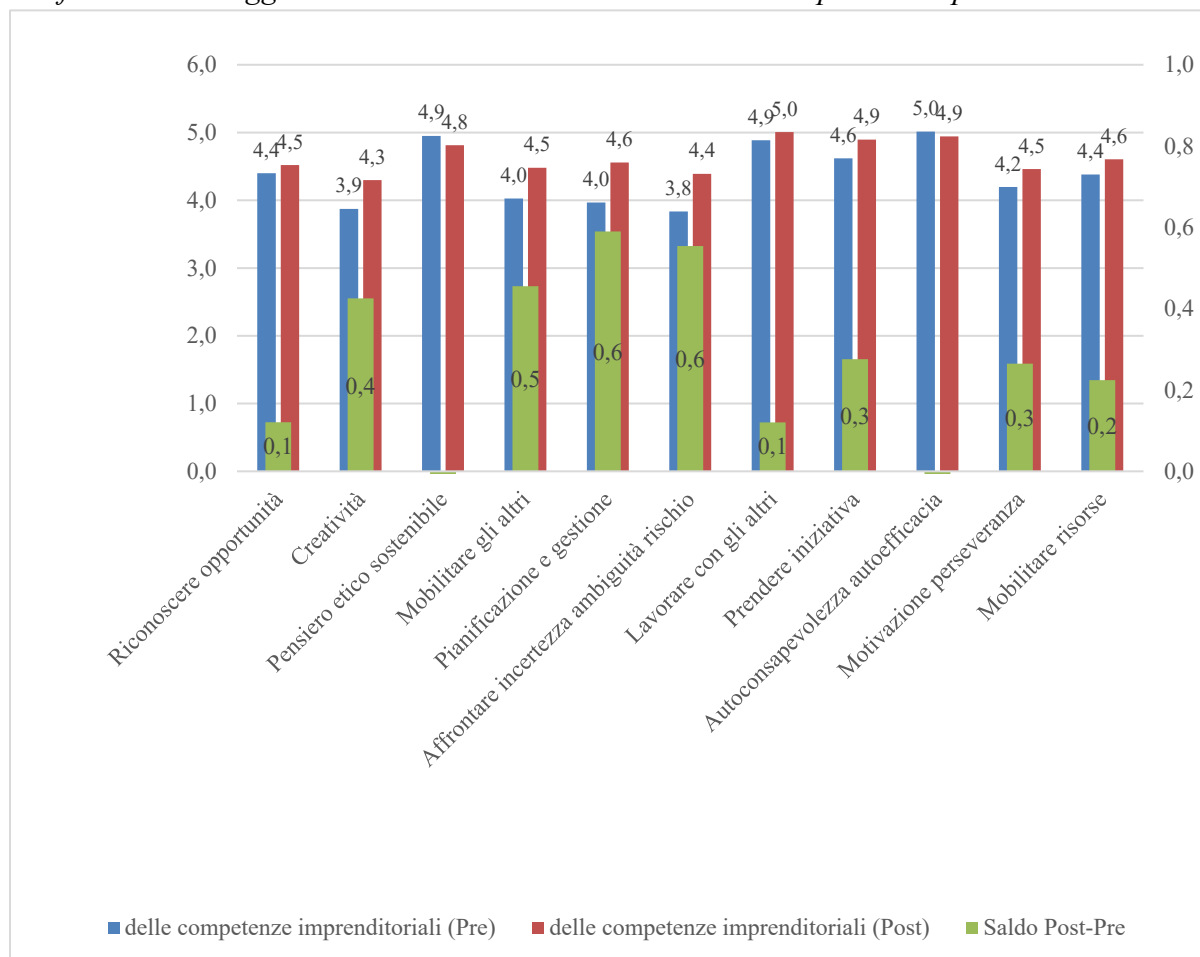


Esaminando i subcostrutti, si osservano miglioramenti particolarmente marcati in aree chiave quali la pianificazione e gestione (+0,6), e la capacità di affrontare incertezza, ambiguità e rischio (+0,6), che rappresentano competenze fondamentali per la gestione di progetti imprenditoriali e la resilienza in contesti complessi e incerti. Anche il mobilitare gli altri (+0,5) e la motivazione con perseveranza (+0,3) mostrano incrementi rilevanti, evidenziando come il percorso UPSHIFT favorisca lo sviluppo di leadership collaborativa e determinazione, elementi chiave per l'iniziativa imprenditoriale e l'autonomia (Harrison & Leitch, 2005; Bacigalupo et al., 2016).

Un miglioramento più contenuto ma comunque positivo è riscontrabile nelle competenze di creatività (+0,4), prendere iniziativa (+0,3) e mobilitare risorse (+0,2), che testimoniano un potenziamento trasversale delle capacità di pensiero innovativo e di gestione operativa. La stabilità nell'indice "lavorare con gli altri" (+0,1) e l'incremento quasi nullo in "riconoscere opportunità" (+0,1) suggeriscono un potenziale ambito di rafforzamento futuro, probabilmente attraverso attività più mirate a stimolare la capacità di osservare e cogliere contesti favorevoli (Gibb, 2002).

È interessante notare il lieve decremento nell'autoconsapevolezza e autoefficacia (-0,1) e nel pensiero etico sostenibile (-0,1) (Graf. 16), che potrebbe riflettere una ricalibrazione realistica delle autovalutazioni degli studenti, esito di un percorso di approfondimento critico sulle proprie competenze e responsabilità etiche, in linea con quanto documentato dalla letteratura sulla maturazione metacognitiva in contesti formativi (Bandura, 1997; Kruger & Dunning, 1999).

Grafico 16 - Punteggi medi Pre-Post dei sub-costrutti delle competenze imprenditoriali e saldo



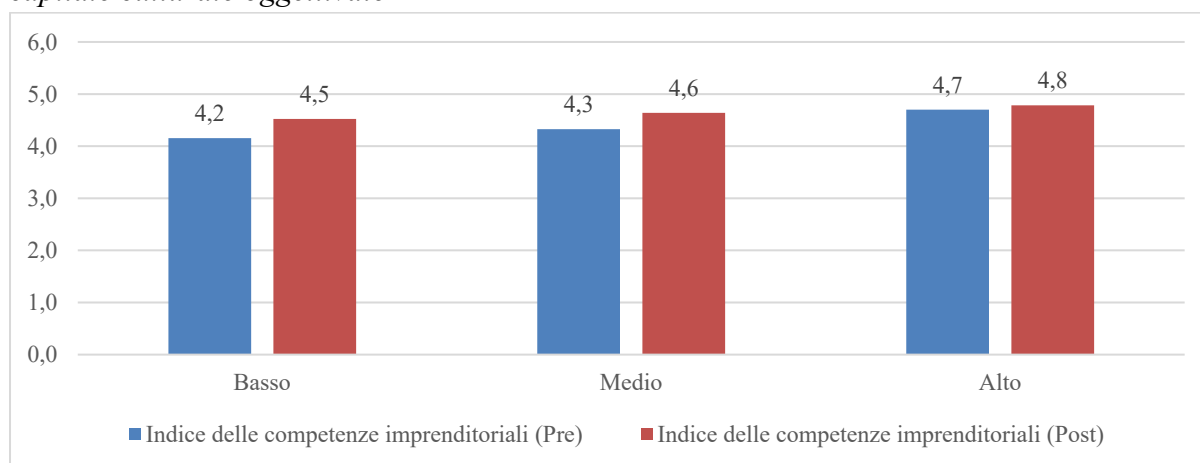
Questi risultati sottolineano l'efficacia degli approcci formativi basati su apprendimento esperienziale, riflessione critica e mentoring, utilizzati in UPSHIFT per promuovere non solo competenze tecniche e gestionali, ma anche atteggiamenti e valori imprenditoriali consapevoli e sostenibili (Morselli & Orzes, 2023; Harrison & Leitch, 2005). Rimane tuttavia prioritario integrare nei futuri cicli formativi moduli specifici per potenziare la capacità di riconoscere opportunità e rafforzare l'autoefficacia, fondamentali per sostenere l'imprenditorialità giovanile in contesti di maggiore complessità.

L'analisi conferma che UPSHIFT contribuisce significativamente allo sviluppo di competenze imprenditoriali nelle scuole secondarie di primo grado, promuovendo una crescita integrata che combina aspetti cognitivi, motivazionali, relazionali ed etici, coerente con le esigenze formative del 21° secolo e con le raccomandazioni di policy volte a favorire l'empowerment giovanile e l'inclusione socio-economica (Bacigalupo et al., 2016; National Research Council, 2013; Openpolis, 2024).

L'analisi dei dati relativi alle competenze imprenditoriali in relazione ai livelli di capitale culturale oggettivato nelle scuole secondarie di primo grado mostra una tendenza positiva generalizzata, con progressi evidenti in tutti i gruppi di capitale culturale. In particolare, si rileva un aumento dall'indice Pre al Post non trascurabile (Graf. 17):

- Nei contesti con basso capitale culturale, si registra un incremento significativo dal 4,2 al 4,5, suggerendo che il programma UPSHIFT riesce efficacemente a favorire lo sviluppo delle competenze imprenditoriali anche in ambienti meno dotati di risorse materiali.
- Nel gruppo con capitale medio, si osserva un miglioramento da 4,3 a 4,6, indicativo di un buon potenziamento delle capacità imprenditoriali in condizioni già moderatamente favorevoli.
- Infine, nei contesti caratterizzati da un alto capitale culturale, l'indice raggiunge valori elevati sia nella fase Pre (4,7) sia in quella Post (4,8), evidenziando una crescita più contenuta, presumibilmente imputabile all'effetto plateau già menzionato, dovuto al livello iniziale particolarmente alto.

Grafico 17 - Punteggi medi dell'indice competenze imprenditoriali suddiviso per livelli di capitale culturale oggettivato



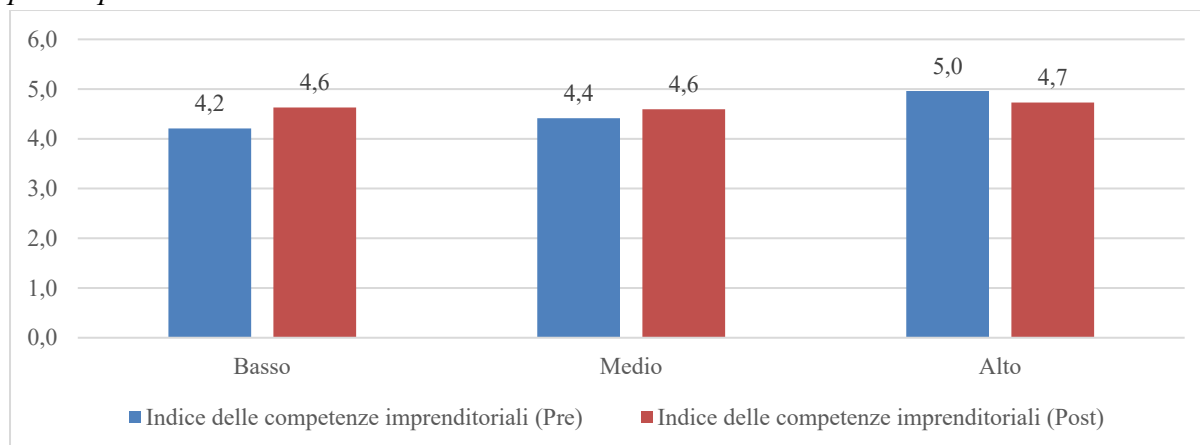
Questi dati confermano l'importanza del capitale culturale oggettivato come fattore abilitante che media l'efficacia degli interventi formativi nella sfera imprenditoriale, allineandosi con la letteratura che sottolinea come la disponibilità di risorse materiali e simboliche a casa contribuisca al potenziamento delle capacità di iniziativa, autonomia e gestione progettuale (Coleman, 1968; Bacigalupo et al., 2016; Morselli & Orzes, 2023).

Per quanto concerne l'indice di partecipazione alle attività culturali e la loro correlazione con le competenze imprenditoriali, i dati mostrano dinamiche leggermente differenti:

- Gli studenti con bassa partecipazione culturale aumentano il loro indice dalle competenze imprenditoriali da 4,2 a 4,6, un progresso consistente che indica la capacità del programma UPSHIFT di stimolare lo sviluppo di queste competenze anche in studenti con un coinvolgimento culturale ridotto.
- Nel gruppo a partecipazione media, si registra una crescita più modesta ma costante, da 4,4 a 4,6.
- Al contrario, nei contesti con alta partecipazione culturale, si evidenzia un lieve decremento dall'indice pre di 5,0 al post di 4,7. Tale fenomeno potrebbe essere interpretato come un effetto di autocritica e ricalibrazione delle autovalutazioni da parte

di studenti già culturalmente molto attivi, probabilmente a seguito di una maggiore consapevolezza critica acquisita durante il percorso formativo (Kruger & Dunning, 1999; Bacigalupo et al., 2016) (Graf. 18).

Grafico 18 - Punteggi medi dell'indice competenze imprenditoriali suddiviso per livelli di partecipazione alle attività culturali



I risultati confermano che sia un adeguato capitale culturale oggettivo sia la partecipazione attiva a contesti culturali svolgono un ruolo cruciale nel massimizzare l'impatto degli interventi formativi imprenditoriali come UPSHIFT. Parallelamente, l'efficacia del programma nel migliorare le competenze imprenditoriali si evidenzia soprattutto negli studenti con risorse più limitate, suggerendo la necessità di continui interventi di supporto mirati a favorire l'equità formativa e a colmare divari strutturali (National Research Council, 2013; Istance & Paniagua, 2018; Openpolis, 2024).

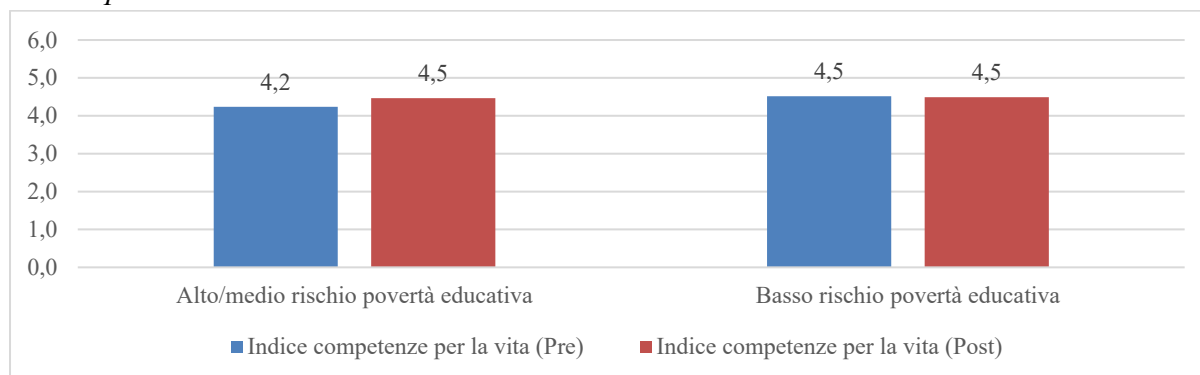
Questa analisi rende evidente l'importanza di adottare strategie formative e di coinvolgimento nelle attività differenziate che tengano conto delle specificità socio-culturali degli studenti, combinando metodologie innovative con misure di accompagnamento personalizzate per garantire risultati efficaci e sostenibili nel lungo termine.

Analogamente a quanto fatto per le scuole secondarie di secondo grado, è stata analizzata la relazione tra l'indice delle competenze per la vita e imprenditoriali stratificato in base al rischio di povertà educativa, confermando alcune riflessioni già emerse per questo segmento scolastico, ma evidenziando anche alcune peculiarità specifiche di questa fascia d'età.

Per quanto concerne l'indice delle competenze per la vita, si osserva un miglioramento evidente nel gruppo a rischio alto/medio di povertà educativa, con i punteggi che passano da 4,2 a 4,5, mentre nel gruppo a basso rischio i valori rimangono stabili a 4,5 (Graf. 19). Questo dato suggerisce che il programma UPSHIFT eserciti un impatto particolarmente significativo sugli studenti maggiormente svantaggiati, riuscendo a colmare parzialmente il divario iniziale nelle competenze socio-emotive e trasversali. Tale dinamica si allinea a quanto evidenziato dalla letteratura sull'efficacia di interventi educativi mirati in contesti di vulnerabilità socioeconomica, che sottolinea come questi percorsi possano favorire la riduzione delle

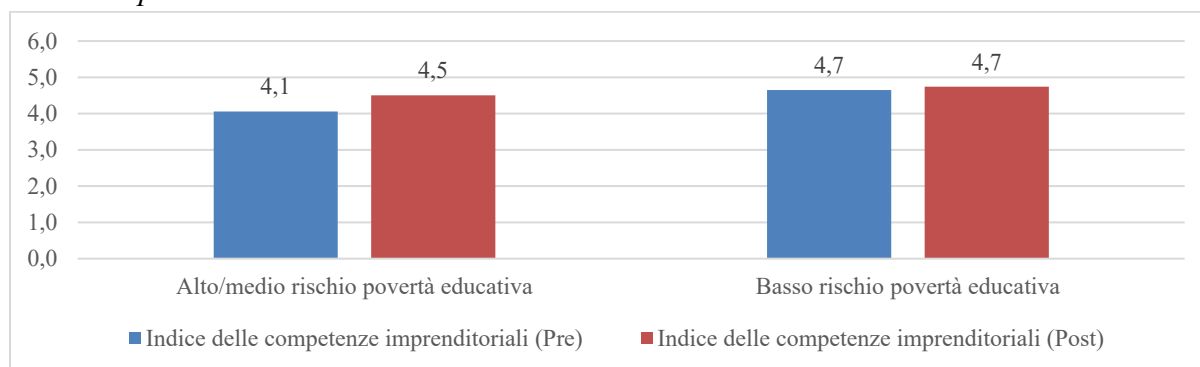
disuguaglianze e potenziare le capacità di adattamento e autoregolazione (Coleman, 1968; Elias & Arnold, 2006; Openpolis, 2024).

Grafico 19 - Punteggi medi degli indici delle competenze per la vita suddiviso per livelli di rischio povertà educativa



Sul piano delle competenze imprenditoriali, si registra un aumento considerevole nel gruppo a rischio alto/medio, passando da 4,1 a 4,5, a fronte di una stabilità nell'indice per il gruppo a basso rischio, che mantiene un valore elevato di 4,7 in entrambe le osservazioni (Graf. 20). Questo risultato sottolinea la capacità di UPSHIFT di stimolare lo sviluppo di competenze imprenditoriali anche tra gli studenti meno avvantaggiati, proponendo attività che promuovono l'autonomia, la creatività e la gestione di progetti in contesti reali, elementi essenziali per l'empowerment giovanile e l'inclusione socio-economica (Bacigalupo et al., 2016; Morselli & Orzes, 2023; National Research Council, 2013).

Grafico 20 - Punteggi medi degli indici delle competenze imprenditoriali suddiviso per livelli di rischio povertà educativa



I dati analizzati evidenziano come l'efficacia del programma UPSHIFT nelle scuole secondarie di primo grado sia particolarmente rilevante per i gruppi a rischio di povertà educativa, favorendo un miglioramento tangibile nelle competenze essenziali per la vita e l'imprenditorialità. La stabilità osservata nei gruppi a basso rischio può essere interpretata come un segnale di partenza già alto, che richiede un diverso tipo di interventi per ulteriori sviluppi. Pertanto, si rafforza l'indicazione di adottare strategie differenziate e mirate per

consolidare i risultati raggiunti e per garantire un'effettiva equità formativa, in linea con le indicazioni della letteratura sull'educazione inclusiva e l'innovazione pedagogica (Istance & Paniagua, 2018; Johnson et al., 2014; Openpolis, 2024).

Questa analisi finale rafforza il ruolo strategico di UPSHIFT come modello educativo capace di intervenire sulle disuguaglianze di contesto socioeconomico e culturale, promuovendo uno sviluppo integrato e sostenibile delle competenze chiave nei giovani, imprescindibile per affrontare le sfide future legate all'inclusione sociale e alla partecipazione attiva nella società.

4. CONCLUSIONI

L'analisi complessiva dei dati raccolti tramite le survey sugli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado coinvolti nel programma UPSHIFT evidenzia un quadro positivo e coerente con gli obiettivi formativi previsti. Il programma si è dimostrato efficace nel promuovere competenze per la vita e competenze imprenditoriali, con miglioramenti significativi soprattutto nelle dimensioni cognitive, socio-emotive e motivazionali.

In particolare, UPSHIFT favorisce un potenziamento trasversale di abilità quali pensiero critico, problem solving, gestione delle emozioni e del rischio, pianificazione e motivazione, elementi fondamentali per affrontare con successo le complesse sfide educative, lavorative e sociali del 21° secolo. Il modello basato su apprendimento esperienziale, tutoring e co-progettazione di progetti imprenditoriali su problemi sociali concreti rappresenta un fattore cruciale nella costruzione di queste competenze, confermando rilevanti evidenze della letteratura internazionale sull'educazione attiva e partecipativa (Bacigalupo et al., 2016; National Research Council, 2013; Istance & Paniagua, 2018).

Tuttavia, i dati mostrano come il contesto socio-culturale ed economico — in particolare il livello di capitale culturale oggettivo e la partecipazione alle attività culturali — incida in modo significativo sulla capacità di sviluppo e consolidamento delle competenze per la vita e imprenditoriali. Nelle scuole secondarie di primo grado, anche gli studenti con basso capitale culturale mostrano miglioramenti più evidenti, mentre nelle scuole secondarie di secondo grado tale incremento appare più attenuato. Le cause possono essere diverse — legate sia alle differenze nei contenuti e nell'implementazione del programma, sia alle caratteristiche dei contesti territoriali — ma è verosimile che incida anche il fattore anagrafico: i più giovani tendono a recepire in modo più immediato e profondo le esperienze proposte, mentre gli studenti più grandi mostrano un processo di assimilazione più riflessivo ma anche più condizionato da variabili esterne (cfr. Coleman, 1968; Kruger & Dunning, 1999; Openpolis, 2024). Infine, emerge un rafforzamento nelle aspettative relative al futuro formativo e professionale, con una maggiore concretezza nelle scelte lavorative e un incremento dell'orientamento positivo e proattivo, elementi chiave per la resilienza e la transizione verso una cittadinanza attiva e partecipativa.

5. RACCOMANDAZIONI

Dalla valutazione sono stati identificati alcuni aspetti da migliorare per aumentare ulteriormente l'efficacia e la sostenibilità del programma, specialmente in contesti scolastici caratterizzati da condizioni di maggiore svantaggio. Al fine di raggiungere questo obiettivo, si raccomanda, per il prossimo anno, di considerare i seguenti aspetti, organizzati sulla base dei sei indicatori di valutazione dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE): Rilevanza, Coerenza, Efficienza, Efficacia, Impatto, e Sostenibilità.

Rilevanza

- Mantenere e rafforzare il focus sullo sviluppo di competenze cognitive, socio-emotive e imprenditoriali in linea con le esigenze attuali e future del mercato del lavoro e della società civile, garantendo che le attività rimangano centrate sulle reali sfide dei giovani.
- Adattare ulteriormente i contenuti e le modalità formative per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti in situazione di svantaggio socio-economico e culturale, valorizzando anche le dimensioni identitarie e motivazionali particolari di ciascun gruppo (Johnson et al., 2014; Elias & Arnold, 2006).

Coerenza

- Garantire un'integrazione sinergica tra metodologia esperienziale, mentoring e supporto socio-educativo, in modo da creare un percorso formativo fluido e coerente con le raccomandazioni europee (EntreComp; European Commission, 2014-2021).
- Assicurare strategie di monitoraggio e trasferimento delle competenze che tengano conto delle differenze contestuali, per sostenere un percorso coerente di empowerment (Morselli & Orzes, 2023).

Efficienza

- Ottimizzare l'utilizzo delle risorse mobilitando reti di mentor esterni. Creare partnership con il territorio, affinché le idee imprenditoriali meritevoli e fattibili possano essere implementate in forma sperimentale con costi sostenibili ma garantendo un ampio coinvolgimento e risultati di qualità.
- Sfruttare strumenti di valutazione continua e feedback personalizzati per indirizzare tempestivamente le risorse verso gli studenti con maggiori bisogni, evitando sprechi e aumentando l'efficacia delle azioni (Weiss, 1997).

Efficacia

- Rafforzare le attività di potenziamento socio-emotivo e di autoefficacia, data la minore crescita o calo in alcune aree chiave, come gestione delle emozioni (per le scuole secondarie di primo grado) e autoconsapevolezza, soprattutto nei contesti a rischio (Bandura, 1997).
- Incrementare interventi di personalizzazione didattica e mentoring individuale, per sostenere il progresso anche degli studenti con basso capitale culturale e minor

partecipazione culturale, favorendo un apprendimento autentico e realistico (Kruger & Dunning, 1999; Pavone, 2019).

Impatto

- Promuovere ulteriori azioni di contrasto delle disuguaglianze educative e sociali, attraverso politiche integrate che uniscano interventi scolastici, familiari e comunitari, sfruttando l'esperienza di UPSHIFT come modello replicabile e scalabile (Openpolis, 2024; National Research Council, 2013).
- Monitorare nel medio-lungo termine gli esiti formativi e occupazionali dei partecipanti, per misurare l'effettiva trasposizione delle competenze acquisite nella realtà e l'impatto sociale del programma, in coerenza con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs).

Sostenibilità

- Garantire il consolidamento e il finanziamento continuo del programma UPSHIFT, valorizzando la collaborazione tra istituzioni scolastiche, enti pubblici, organizzazioni non profit e settore privato per assicurare una presenza stabile e duratura del progetto nel tempo.
- Integrare il modello UPSHIFT nei piani di studio ufficiali, assicurando così la sostenibilità istituzionale e la diffusione capillare delle metodologie didattiche innovative.
- Favorire la formazione continua di docenti e mentor, per mantenere alto il livello qualitativo delle attività e adottare le migliori pratiche di educazione inclusiva e imprenditoriale (Istance & Paniagua, 2018; MIM, 2024).

Questi orientamenti rafforzano la posizione di UPSHIFT come programma strategico per l'innovazione educativa e l'empowerment giovanile in Italia, rappresentando un modello da valorizzare, diffondere e migliorare sistematicamente per affrontare le sfide sociali e occupazionali del futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Antonaci, A., Bellotti, F., Berta, R., Dagnino, F. M., De Gloria, A., Lavagnino, E., & Ott, M. (2014). Educazione all'imprenditorialità: spunti di riflessione. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(2), 67-73.
- Autio, E., H. Keeley, R., Klofsten, M., GC Parker, G., & Hay, M. (2001). Entrepreneurial intent among students in Scandinavia and in the USA. *Enterprise and innovation management studies*, 2(2), 145-160.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., & Punie, Y. Van den & Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*, 39.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84-92.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books
- Checchi, D. (2012). *La disuguaglianza*. Laterza.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
- Corbetta, P. G. (1999) *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Dershem, L. (2016). Skills to Succeed Employability Assessment Tool: Development of English version and adaptation process for the Philippine country office. *Washington, DC: Save the Children-US*, 10.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.). (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success, A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union.
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing education*, 33(8), 345-350.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, 4(3), 233-269.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.

Chen, C. C., Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers?. *Journal of business venturing*, 13(4), 295-316.

Hadiyanto, H., Noferdiman, N., Moehamin, M., & Yuliusman, Y. (2017). Assessing students and graduates soft skills, hard skills and competitiveness. *People: International Journal of Social Sciences*, 3(2), 1885-1906.

Harrison, R. T., & Leitch, C. M. (2005). Entrepreneurial learning: Researching the interface between learning and the entrepreneurial context. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 351-371.

House, E., & Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Sage Publications.

Hussain, M. D., Bhuiyan, A. B., & Bakar, R. (2014). Entrepreneurship development and poverty alleviation: an empirical review. *Journal of Asian scientific research*, 4(10), 558.

Istance D., Paniagua A. 2018. *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Washington: Brookings Institution

ISTAT (2024). Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – Anno 2023. Roma: Istat.

ISTAT (2021). I giovani e la scuola. Dati e approfondimenti. Roma: ISTAT

Johnson S. R. L., Blum R. W., Cheng, T. L. 2014. “Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing”. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26 (4): 459-468.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kolko, J. (2015). *Design thinking comes of age*. Harvard Business Review, 93(9), 66–71.

Kolvereid, L. (1996a). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and practice*, 21(1), 47-58.

Kolvereid, L. (1996b). Organizational employment versus self-employment: Reasons for career choice intentions. *Entrepreneurship theory and practice*, 20(3), 23-31.

Krueger Jr, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5-6), 411-432.

Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & regional development*, 5(4), 315-330.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Moberg, K., Stenberg, E., & Vestergaard, L. (2014). *Impact The Danish Foundation for Entrepreneurship*. <https://effectuation.org/hubfs/Public%20Documents%20For%20Site/Report%20-%20Impact-of-entrepreneurship%20education-in-denmark-2014.pdf>

Morselli G., Orzes G. 2023. “Evaluating an interfaculty entrepreneurship program based on challenge-based learning through the EntreComp framework”. *The International Journal of Management Education*, 21 (3).

National Research Council (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Pavone, M. (2019). *Competenze chiave per il successo: Strategie per sviluppare l'autonomia e l'organizzazione personale*. Milano: Mondadori.

Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)))

Smaniotto, Cecilia, Anna Saramin, Laura Brunelli, and Maria Parpinel. 2023. "Insights and Next Challenges for the Italian Educational System to Teach Sustainability in a Global Context" *Sustainability* 15, no. 1: 209. <https://doi.org/10.3390/su15010209>.

Sotardi, V. A. 2017. "Exploring school stress in middle childhood: interpretations, experiences, and coping". *Pastoral Care in Education*, 35(1), 13–27.

Sutton, A. (2016). Measuring the effects of self-awareness: Construction of the self-awareness outcomes questionnaire. *Europe's journal of psychology*, 12(4), 645.

UNICEF. (2021). Global Framework on 21st Century Skills. UNICEF Innocenti Research.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and psychological measurement*, 68(3), 443-463.

Vossen, H. G., Piotrowski, J. T., & Valkenburg, P. M. (2015). Development of the adolescent measure of empathy and sympathy (AMES). *Personality and individual Differences*, 74, 66-71.

Yoon, S., An, S., Noh, D. H., Tuan, L. T., & Lee, J. (2021). Effects of health education on adolescents' non-cognitive skills, life satisfaction and aspirations, and health-related quality of life: A cluster-randomized controlled trial in Vietnam. *PloS one*, 16(12), e0259000.

Weiss, C. H. (1997). *Theory-based evaluation: past, present, and future. New directions for evaluation*, 76, 41-55.

Williams, F. (1994). *TCD. Test della creatività e del pensiero divergente*. Edizioni Erickson.

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ).

SITOGRAFIA

Con i Bambini <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014-2021). The European Inventory on Early Childhood Education and Care: Key data from 41 countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2024, Statistics on young people neither in employment nor in education or training. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training

FFE-YE Fonden for Entreprenørskab – Young Enterprise (2012). Effektmåling af entreprenørskabsundervisning i Danmark – 2012. www.ffe-ye.dk

Istat, (2020). Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf> (ultima consultazione 11/2024).

INVALSI (2024), “Prove INVALSI: dispersione scolastica implicita” <https://www.invalsi.it> (per esempio pubblicazioni e rapporti annuali)

Istat, (2021). Istruzione e formazione. <https://www.istat.it/it/files/2021/03/2.pdf> (ultima consultazione 11/2024).

Istat, (2024). REPORT-livelli-istruzione. 17 Luglio 2024 <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf> (ultima consultazione 11/2024)

Istat, (2024). Comunicato stampa Occupati e disoccupati (dati provvisori) - Gennaio 2024 <https://www.istat.it/comunicato-stampa/occupati-e-disoccupati-dati-provvisori-gennaio-2024/>

Mason, C., & Brown, R. (2014). Entrepreneurial ecosystems and growth oriented entrepreneurship. *Final report to OECD, Paris*, 30(1), 77-102.

MIM – Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2024). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2022/2023, https://www.mim.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e2a0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (ultima consultazione 11/2024).

OCSE-PISA (2024), “Rapporto OCSE PISA: competenze e dispersione scolastica”, <https://www.oecd.org/pisa/>

OCSE-PISA (2024), “Rapporto OCSE PISA: creatività e pensiero creativo” <https://www.oecd.org/pisa/>

Openpolis (2024), Abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto, <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>

Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI) <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/Documents/PANGI.pdf> - Piano d'Azione Nazionale per la Garanzia Infanzia (PANGI), Settembre 2022,

PISA 2024, New PISA results on creative thinking, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b3a46696-en.pdf?expires=1729183304&id=id&accname=guest&checksum=8E6C344E0AC3FEF5E0EE5A31153CA5E>

Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea n. 1004 del 14 giugno 2021, che istituisce la Garanzia europea per l’infanzia e l’adolescenza, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004&from=IT>

Save the Children (2024), “Il mondo in una classe” <https://www.savethechildren.it>