



Università
Ca' Foscari
Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School

Dottorato di ricerca
Scienze della formazione

Ciclo XXX
Anno di discussione 2018

***Il capability approach per l'active aging
dell'artigiano senior in ambienti d'innovazione***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE: M-PED/01

Tesi di Dottorato di
Andrea Giacomelli
matricola 956185

Coordinatore del Dottorato
Prof. Maria Emanuela Scribano

Vice Coordinatore
Prof. Fiorino Tessaro

Supervisore del Dottorato
Prof. Massimiliano Costa

*Alla mia famiglia
che “presiede a una casa mobile”*

Ringraziamenti

Lanciarsi in un'avventura così coinvolgente, per chi ha un lavoro impegnativo e una famiglia cui dedicare presenza e attenzione, richiede una buona dose di follia. Lo so, ma nessun calcolo è possibile o utile se desideri andare.

L'essere un maratoneta mi ricorda spesso la straziante fatica che si prova negli ultimi chilometri, quando tutto il tuo corpo e la mente insieme gridano: mai più! Passata la linea di arrivo, il tuo pensiero vola verso la prossima corsa.

Allora, il primo ringraziamento lo voglio dedicare al mio irresistibile desiderio di scoprire mondi nuovi, di incontrare persone diverse, di conoscere e riflettere sulle cose, e con ciò di crescere. Perché la felicità, per me, è poter crescere come persona, nella libertà di scelta della direzione da dare al proprio percorso di conoscenza.

Tutto ciò non sarebbe possibile se non potessi contare sul sostegno di mia moglie e dei nostri due meravigliosi figli, con i quali cerchiamo ogni giorno, non senza problemi, di rinnovare l'impegno a "*presidiare una casa mobile*". Ringrazio voi, con tutto il cuore.

Desidero poi ringraziare il prof. Massimiliano Costa per essere stato una guida amica ancor prima che un supervisore di alto valore scientifico, un *mentor* che tutti vorrebbero avere al proprio fianco, ma anche per avermi sostenuto con forza nei momenti di difficoltà, spronandomi ad andare avanti nel nostro viaggio.

Con lui, ringrazio il prof Umberto Margiotta per i suoi insegnamenti e per tutto ciò che ha fatto e continua a fare per i suoi studenti, rinnovando continuamente quel *contesto di apprendimento capacitante* che espande le nostre libertà di essere e di diventare.

Un ringraziamento sentito va anche a tutti i professori del corpo docenti, e in particolare al prof. Fiorino Tessaro e alla prof.ssa Monica Banzato, per gli insegnamenti e il supporto accademico, ma anche per aver compreso la mia condizione e aver sorriso, con me, sulla mia condizione di "*dottorando per caso*"; alla prof.ssa Ivana Padoan per gli insegnamenti preziosi e alla prof.ssa Rita Minello per quanto continua a fare con grande preparazione scientifica e dedizione umana nell'ambito delle varie iniziative

della SIREF. Ringrazio poi lo staff universitario di segreteria, che ci ha assistito senza mai farci mancare un sorriso.

Ringrazio inoltre chi si è reso disponibile donandomi un po' del proprio tempo, per far sì che la strada fosse meno tortuosa. Mi riferisco, in particolare, al Direttore di Confartigianato Udine, dott. Gian Luca Gortani, che ha facilitato il coinvolgimento degli artigiani senior e alla dott.ssa Morena Mauro dell'IRES FVG, per avermi consentito di accedere ai percorsi di alternanza scuola lavoro del Liceo Artistico Sello di Udine con le mie attività di ricerca.

Un pensiero infine va a tutti i miei colleghi e compagni di viaggio, con cui ho condiviso un'esperienza entusiasmante e divertente e, in modo particolare, Andrea Strano, che non mi ha mai fatto mancare il suo aiuto prezioso, quel sostegno tra pari che da senso e significato all'amicizia.

Mamma e papà, questa tesi è dedicata a voi, perché io so che con gli anni la memoria si affatica, ma il cuore non dimentica e non smette di donarsi ai propri figli.

“Le mani sono gli strumenti propri dell'intelligenza dell'uomo”

Maria Montessori

INDICE

<i>Indice delle figure</i>	11
INTRODUZIONE	13
PARTE PRIMA - AMBITO DI RICERCA E INQUADRAMENTO TEORICO	17
1. ACTIVE AGING E INNOVAZIONE	19
1.1. Evoluzione demografica e mercato del lavoro (Europa e Italia)	19
1.2. La partecipazione etero-diretta degli older workers al sistema LLL	21
1.3. Il quadro delle politiche europee per l'invecchiamento attivo	24
1.4. Quadro delle azioni europee per l'active aging	26
1.5. Il ruolo strategico degli aged workers per l'innovazione	29
1.6. I limiti dell'agire artigiano: verso una nuova professionalità	32
2. RIPENSARE IL PARADIGMA DELL'ARTIGIANO	35
2.1 L'artigiano di fronte alla rivoluzione di "industria 4.0"	35
2.2 La progettualità dell'homo faber tecnologico: innovativo e profetico	39
2.3 Il capitalismo cognitivo nell'artigianato	44
2.4 L'agire innovativo dell'artigiano tra comunità e network	46
2.5 Un cambio di prospettiva: una lettura pedagogica del fenomeno	49
3. DIMENSIONE PEDAGOGICA DELL'AGIRE ARTIGIANO	51
3.1 Breve percorso storico dell'educazione artigiana:	52
3.1.1 i primi passi	52
3.1.2 Come cambia il rapporto maestro - apprendista	54
3.1.3 Il "fondo d'oro" dell'esperienza artigiana	56
3.1.4 La "porta di servizio" dell'apprendistato	57
3.2 Mezzi e risultati nel lavoro dell'artigiano (praxis e poiesis)	58
3.3 Imparare a forgiare forgiando: l'homo faber	60
3.4 L'apprendimento esperienziale: l'importanza della riflessione critica	62
3.5 L'apprendimento come "processo" nella bottega artigiana	67
3.6 I movimenti di apprendimento nell'ambiente artigiano	70
3.7 Il design thinking: l'uomo al centro del processo di progettazione	72
3.8 L'apprendimento in laboratorio: learning by doing	78
3.9 Il "mastro" artigiano nei tirocini formativi	80

4.	LE COMPETENZE PER L'INNOVAZIONE.....	83
4.1	Quadro generale delle definizioni di competenza.....	83
4.2	L'atto creativo alla base dei processi d'innovazione.....	85
4.3	Il DNA dell'innovatore nel settore dell'artigianato digitale.....	87
5.	DALLE COMPETENZE ALLE CAPACITAZIONI.....	95
5.1	Dalle competenze al Capability Approach: pluralismo e libertà.....	95
5.2	L'agency realizzativa in contesti (open) di innovazione.....	96
5.3	La prospettiva eutagógica di un nuovo patto maestro - allievo.....	98
	PARTE SECONDA - L'ANALISI SPERIMENTALE.....	101
6.	IL PROGETTO DI RICERCA.....	103
6.1	Finalità dell'azione di ricerca.....	106
6.2	L'azione sperimentale.....	107
6.2.1	Il contesto d'intervento.....	107
6.2.2	I destinatari.....	109
6.2.2.1	Il panel artigiani over 50.....	109
6.2.2.2	Il panel studenti in alternanza scuola lavoro.....	110
6.2.3	Il percorso di ricerca: fasi, metodologia, strumenti e attività.....	112
7.	L'ANALISI DEI RISULTATI.....	133
7.1	L'analisi quantitativa comparata.....	133
7.1.1	Test predittivo: "scopritore" o "esecutore"?.....	134
7.1.2	I comportamenti che favoriscono l'associazione d'idee.....	136
7.1.3	Il livello di sviluppo delle competenze per l'innovazione.....	139
7.2	L'analisi qualitativa: verso le capacitazioni degli artigiani over 50.....	157
7.2.1	Giustificazione teorica del dispositivo.....	157
7.2.2	Focus group con studenti in ASL.....	158
7.2.3	L'intervista finale con gli artigiani over 50.....	164
	PARTE TERZA - CONCLUSIONI.....	171
8.	CONCLUSIONI.....	173
8.1	La dimensione "estetica" dell'apprendimento dell'artigiano.....	173
8.2	Riposizionare la cultura artigianale italiana.....	175
8.3	L'approccio critico nell'ASL per gli artigiani del futuro.....	176

8.4	Dimensioni capacitanti nella relazione allievo – maestro artigiano.	181
8.5	Il capability approach per l’active aging nell’artigianato 2.0	183
8.6	Impatti sulle policy	185
8.6.1	Impatti sulle politiche educative e formative.....	185
8.6.2	Impatti sulle politiche di active aging.....	187
8.6.3	Impatti attesi per aged workers e artigiani del futuro.	188
8.6.4	Impatti per le imprese e l’ecosistema per l’innovazione.	190
9.	ALLEGATI	191
9.1	Questionario di autovalutazione competenze per l’innovazione	191
9.2	Tabelle analitiche questionario: target “over 50”	206
9.3	Tabelle analitiche questionario: studenti in ASL.....	221
	BIBLIOGRAFIA.....	225
	ABSTRACT DELLA RICERCA.....	235

Indice delle figure

Figura 1: tassi occupazione (54-65) paesi europei - Italia (Eurostat)	20
Figura 2: la coda lunga del nuovo mercato (Anderson, 2004)	38
Figura 3: ciclo di Kolb (Kolb, 1984)	65
Figura 4: i quattro stili di apprendimento di Kolb (Kolb, 1984)	67
Figura 5: framework teorico design thinking (Limone & Pace, 2015)	73
Figura 6: processo tradizionale e Design Thinking (K Tschimmel, 2012)	77
Figura 7: composizione per età del gruppo studenti in ASL.	111
Figura 8: composizione di genere del gruppo studenti in ASL	111
Figura 9: composizione studenti in ASL in base alla condizione di “figlio d’arte”	112
Figura 10: foto dei lavori di gruppo degli studenti in ASL presso Lino’s & Co Udine	122
Figura 11: un gruppo di ragazzi in ASL impegnati in Marshmallow Challenge	123
Figura 12: visual design per la preparazione della presentazione in plenaria.	123
Figura 13: focus group studenti ASL – brainstorming con post-it	127
Figura 14: focus group studenti ASL – riflessione sulle idee prodotte	127
Figura 15: focus group studenti ASL – cluster idee riflessione in plenaria	128
Figura 16: “Scopritore” o “esecutore”? Confronto tra “Over 50” e “S. ASL”	134
Figura 17: le 4 skills comportamentali, ideale VS percepito (S.ASL)	136
Figura 18: le 4 skills comportamentali, ideale VS percepito (OVER 50)	137
Figura 19: lo sviluppo della competenza (Tessaro, 2012)	140
Figura 20: competenza “questioning”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”	148
Figura 21: competenza “observing”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”	150
Figura 22: competenza “networking”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”	152
Figura 23: competenza “experimenting”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”	154
Figura 24: competenza “associating”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”	156
Figura 25: i cluster di idee emersi nei focus group degli studenti in ASL	159
Figura 26: i settori di attività delle imprese artigiane – target “over 50”	206
Figura 27: numero lavoratori per impresa artigiana – target “over 50”	206
Figura 28: forme di codifica e protezione del know how – target “over 50”	207
Figura 29: presenza in bottega di giovani under 30 – target “over 50”	207
Figura 30: mercato geografico di riferimento – target “over 50”	208
Figura 31: attivazione dell’e-commerce – target “over 50”	208
Figura 32: linea dello sviluppo professionale– target “over 50”	209
Figura 33: dettaglio dati “questioning” (peso ideale) – target “over 50”	210

Figura 34: dettaglio dati “observing” (peso ideale)– target “over 50”	210
Figura 35: dettaglio dati “experimenting” (peso ideale)– target “over 50”	211
Figura 36: dettaglio dati “networking” (peso ideale)– target “over 50”	211
Figura 37: dettaglio dati “questioning” (peso percepito) – target “over 50”	212
Figura 38: dettaglio dati “observing” (peso percepito) – target “over 50”	212
Figura 39: dettaglio dati “networking” (peso percepito) – target “over 50”	213
Figura 40: dettaglio dati “experimenting” (peso percepito) – target “over 50”	213
Figura 41: ambito sviluppo della competenza “questioning” – target “over 50”	214
Figura 42: ambito sviluppo della competenza “observing” – target “over 50”	215
Figura 43: ambito sviluppo della competenza “networking” – target “over 50”	215
Figura 44: ambito sviluppo competenza “experimenting” – target “over 50”	215
Figura 45: stili di apprendimenti – ciclo di Kolb (1984) – target “over 50”	216
Figura 46: trascrizione risposte “tradizione vs innovazione” – target “over 50”	217
Figura 47: trascrizione risposte “manualità vs digitale” – target “over 50”	218
Figura 48: trascrizione “unicità vs standardizzazione” – target “over 50”	219
Figura 49: dettaglio dati “questioning” (peso ideale) – target “studenti ASL”	221
Figura 50: dettaglio dati “observing” (peso ideale) – target “studenti ASL”	221
Figura 51: dettaglio dati “networking” (peso ideale) – target “studenti ASL”	222
Figura 52: dettaglio dati “experimenting” (peso ideale) – target “studenti ASL”	222
Figura 53: dettaglio dati “questioning” (peso percepito) – “studenti ASL”	223
Figura 54: dettaglio dati “observing” (peso percepito) – “studenti ASL”	223
Figura 55: dettaglio dati “networking” (peso percepito) – “studenti ASL”	224
Figura 56: dettaglio dati “experimenting” (peso percepito) – “studenti ASL”	224

INTRODUZIONE

“Lo sviluppo di un qualsiasi talento porta con sé un elemento fondamentale di ogni arte e mestiere: fare qualcosa per il solo piacere di farlo bene, ed è questo aspetto della professionalità che garantisce all’individuo un senso profondo di stima di sé.”

Richard Sennet

Le profonde trasformazioni demografiche caratterizzate a livello europeo da denatalità e allungamento della vita richiedono di intervenire urgentemente per favorire l’invecchiamento attivo (active aging¹) e la solidarietà tra le generazioni con un approccio integrato delle politiche a livello europeo e nazionale, adottando misure che interessano in modo trasversale diversi ambiti come quello lavorativo, previdenziale, sociosanitario ed economico. Occorre intervenire oggi per evitare che il sistema sociale ed economico europeo diventi insostenibile nei prossimi decenni. Un problema che investe in modo particolare e stringente il continente europeo e che troviamo in vari documenti della Commissione Europea e del Consiglio dell’Unione.

Per fronteggiare l’acceleramento dell’invecchiamento della popolazione, l’Unione Europea, con “Europa 2020”, mira a un maggior coinvolgimento della forza lavoro in generale, all’interno della quale gioca un ruolo decisivo il mantenimento attivo degli older workers (over 55) all’interno del mercato del lavoro europeo. Per raggiungere tale obiettivo, attraverso una crescita economica inclusiva, si richiede un intervento urgente dell’Unione e degli Stati membri se si vuole anche solo mantenere l’attuale modello sociale europeo.

¹ Definizione di Active Aging della Commissione Europea: “Active ageing means helping people stay in charge of their own lives for as long as possible as they age and, where possible, to contribute to the economy and society”.

² Comunicazione della Commissione Europea del 3 marzo 2010, intitolata Europa 2020 – Una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva” (COM(2010) 2020); Conclusioni del Consiglio europeo, del 17 giugno 2010, che adottano la strategia (EUCO 13/19).

Gli attuali sforzi profusi a livello europeo in termini di politiche pubbliche (sistemi europei di welfare e work-fare, mix di politiche attive e passive portate avanti dai sistemi/servizi locali per la formazione formale e non formale e per il lavoro) e di politiche aziendali (sistemi di age-management) non hanno garantito l'auspicato livello di partecipazione e di attivazione nel contesto di lavoro e professionale.

È opinione largamente condivisa che solo attraverso un'adeguata partecipazione al sistema di formazione continua (*Life Long Learning*) si possa garantire l'employability dei lavoratori più anziani, sia in termini di prolungamento della propria vita lavorativa all'interno dell'azienda di appartenenza sia come condizione necessaria per garantire agli stessi una soddisfacente transizione lavorativa (nuovo inserimento in azienda o autoimpiego, imprenditorialità).

Lo stato della ricerca dimostra che la promozione dell'apprendimento permanente tra gli adulti più anziani può contribuire in modo significativo al benessere generale della comunità. Si tratta di un obiettivo che va ben oltre le esigenze di sostenibilità economica e di competitività delle imprese (Merriam; Kee, 2014).

Tuttavia, l'invecchiamento attivo diventa un obiettivo difficilmente raggiungibile se non si definisce chiaramente il ruolo della formazione in termini di sviluppo della **capacità degli aged workers di progettare nuovi percorsi professionali**, fuori o dentro l'organizzazione di appartenenza. Tutto ciò diventa ancora più urgente se si considera l'importanza che assume la capacità di intraprendere e di innovare continuamente per le imprese che vogliono rimanere competitive in un mondo in così rapido cambiamento.

In tutto ciò, il settore dell'artigianato rappresenta un ambito specifico d'intervento con proprie specifiche caratteristiche, che devono essere studiate e tenute e debita considerazione nell'impostare un sistema di educazione e formazione che voglia dare un contributo effettivo in termini di active aging degli artigiani.

Un settore che si trova in un momento di forte ripensamento perché messo di fronte alle recenti innovazioni tecnologiche del digitale, in senso lato, e della

trasformazione digitale, in modo più specifico. Si tratta di un fenomeno studiato prevalentemente nell'ambito delle discipline sociologiche ed economiche, mentre poca attenzione è stata ancora dedicata a ciò da parte della pedagogia del lavoro.

Il rischio che corre oggi l'artigiano 2.0 è quello di perdere la propria dimensione artigianale per rincorrere meri obiettivi di miglioramento di performance e di recupero di competitività nel mercato globalizzato, ponendosi in modo passivo nei confronti delle opportunità offerte dalla tecnologia digitale.

L'artigiano senior, immerso in un ambiente innovativo come quello attuale, si trova spaesato e in difficoltà nell'attivarsi con nuovi progetti, personali e professionali, in un'ottica di active aging.

Occorre quindi riflettere su un nuovo *paradigma di artigianalità* in ambienti innovativi e offrire dispositivi formativi adeguati per sostenere ed aumentare l'agency degli artigiani senior per prolungarne la permanenza attiva nella bottega del futuro.

PARTE PRIMA - AMBITO DI RICERCA E INQUADRAMENTO TEORICO

1. ACTIVE AGING E INNOVAZIONE

1.1. Evoluzione demografica e mercato del lavoro (Europa e Italia)

L'invecchiamento della popolazione è un fenomeno che interessa tutti i 28 paesi dell'Unione Europea, con un aumento consistente della fascia "non attiva" della popolazione (over 65 anni). Secondo il rapporto di statistica del ISTAT, "Noi Italia", dell'anno 2014³, bastano due indicatori, **l'indice di vecchiaia** (rapporto tra over 65 e under 15) e **l'indice di dipendenza** (fascia della popolazione "non attiva", composta dalla somma degli over 65 e degli under 15, su quella attiva, popolazione in età compresa tra i 15 e i 64 anni) per comprendere il livello critico di invecchiamento dell'EU 28. L'indice di vecchiaia rilevato al 1° gennaio 2014, colloca l'Italia al secondo posto, dietro solo la Germania, con un valore pari al 151,4%. La media europea si attesta al 116,5%, mentre la regione italiana con la popolazione "più vecchia" è la Liguria con un indice di vecchiaia che raggiunge il 239,5%.

Se analizziamo invece l'indice di dipendenza, che fornisce una misura, seppur approssimativa come sostiene l'ISTAT, del grado di dipendenza economico-sociale tra le generazioni fuori e dentro il mercato del lavoro, il quadro non cambia. In questo caso l'Italia si colloca nel quadro europeo al 5° posto con un valore pari al 54,2%.

Se l'Italia non è messa bene, altrettanto si può dire dell'Unione europea dei 28 paesi aderenti. Se si considera, infatti, che un valore superiore al 50% indichi una situazione di squilibrio generazionale la media europea, pari al 51,1%, appare decisamente critica e in costante crescita, quasi 2 punti percentuali in più rispetto al 2012 (49,3%) (fonte Eurostat).

Se guardiamo alla presenza degli older workers nel mercato del lavoro europeo, vediamo che il **tasso di occupazione dei lavoratori di età compresa tra i 55 e i 64 anni** è pari al 50,2% nel 2013 (fonte Eurostat), quindi poco al di sopra di quel 50% che la Strategia di Lisbona aveva fissato come obiettivo da raggiungere entro il 2010. Tuttavia l'Italia si trova ancora al di sotto di tale obiettivo

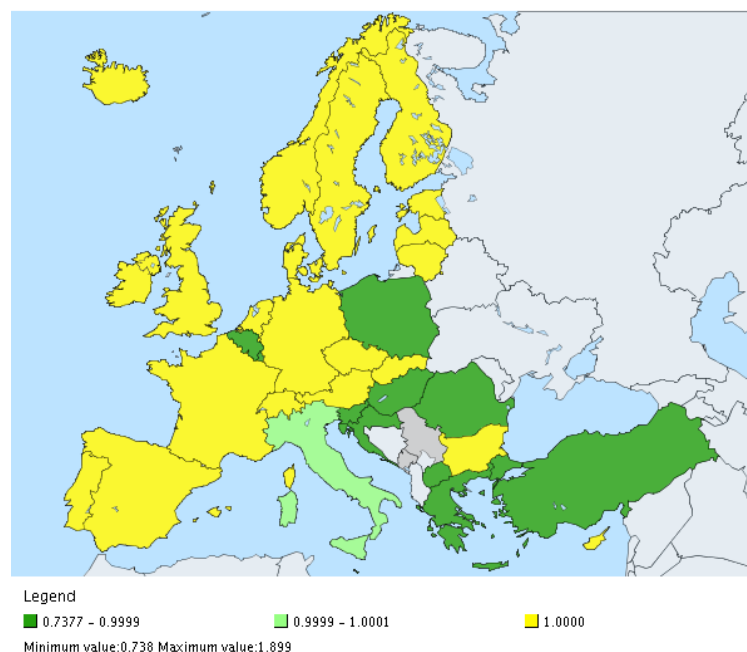
³ Fonti: Istat, Popolazione residente per sesso, anno di nascita e stato civile (Posas); Istat, Ricostruzione intercensuaria della popolazione.

registrando sempre nel 2013 un tasso di occupazione di questi lavoratori aged pari al 42,7%.

Possiamo quindi trarre la prima considerazione generale in merito alla situazione degli aged workers nel nostro Paese. A fronte di una crescita costante dell'indice di vecchiaia e di dipendenza, ben al disopra della soglia critica di equilibrio economico e sociale, il tasso di occupazione è ancora molto basso, più di 7 punti percentuali in meno rispetto al “vecchio” obiettivo stabilito nella Strategia di Lisbona. A fronte di ciò, tuttavia, il trend è positivo negli ultimi anni, guadagnando più di dieci punti percentuali dal 2005 (31,4% nel 2005). Nonostante la crisi economica il numero di lavoratori over 55 stia aumentando confermando la necessità di porre maggiore attenzione alle politiche e agli strumenti di age management.

Sotto si riporta una mappa che rappresenta i tassi di occupazione aged workers dei paesi europei sull'Italia.

Figura 1: tassi occupazione (54-65) paesi europei rispetto all'Italia (fonte Eurostat).



1.2. La partecipazione etero-diretta degli older workers al sistema LLL

La stessa decisione del Parlamento europeo del 14 settembre 2011⁴, che ha istituito l'anno europeo dell'invecchiamento attivo, ha posto l'accento sull'importanza di garantire l'occupabilità dei lavoratori ultracinquantenni attraverso una loro maggiore partecipazione al sistema della formazione permanente e attraverso l'offerta di occasioni di apprendimento all'interno dei contesti lavorativi. In una società caratterizzata da forti, radicali e continui cambiamenti, l'invecchiamento attivo passa quindi attraverso un costante aggiornamento e adeguamento delle conoscenze e delle competenze. Tutto ciò può essere garantito solo se i sistemi formativi e gli ambienti sociali e lavorativi sanno adeguarsi alle specifiche esigenze della popolazione più matura.

L'indagine INDACO 2010-2011, svolta dall'Isfol (Angotti, R., Belmonte, S., 2012), che ha l'obiettivo di rilevare e analizzare la domanda e l'offerta di formazione degli adulti in Italia, evidenzia l'esistenza di un pesante "age gap", in particolare per quanto riguarda la partecipazione formativa degli over cinquanta, che si somma a una scarsa presenza di azioni mirate di coinvolgimento degli stessi.

Il primo dato generale riguarda la *partecipazione alla formazione* che nel 2010 rimane comunque bassa per tutte le età (9,1%) e in particolare *per le persone con età 55-64 anni, pari solo al 4,5%*. Il dato peggiora ulteriormente se restringiamo il campo d'indagine all'Italia: solo il 2,5% della popolazione con un'età compresa tra i 55 e i 64 anni ha partecipato ad una attività di istruzione e formazione nelle quattro settimane precedenti all'intervista. Anche l'indagine Aes di EUROSTAT (Adult education survey)⁵ conferma la scarsa partecipazione degli

⁴ Decisione n. 940/2011/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 14 settembre 2011, sull'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni (2012) (testo rilevante ai fini del SEE) – GU L 246 del 23.9.2011.

⁵ L'AES (Adult Education Survey) è un sondaggio che fa parte delle statistiche UE sull'apprendimento permanente. Le persone che vivono in famiglie private sono intervistate sulla loro partecipazione alle attività di istruzione e formazione (apprendimento formale, non formale e informale). La popolazione target dell'indagine è composta da persone di età compresa tra 25 e 64 anni.

over 55, rilevando nel 2011 un dato pari al 26,6%. Poco più di una persona su quattro di età compresa tra 55 e 64 anni ha partecipato a qualche forma di attività strutturata di apprendimento nel corso dell'anno di rilevazione.

La prima considerazione di ordine generale consiste nella constatazione che il grado di partecipazione formativa decresce all'aumentare dell'età, in sostanza in tutta Europa ad eccezione dei paesi nordici come la Svezia dove il tasso di partecipazione arriva al 60,7%.

Se passiamo a leggere i dati sui comportamenti degli adulti suddivisi in base alle diverse attività di apprendimento, formali, non formali e informali, notiamo che l'apprendimento informale gioca un ruolo molto rilevante per la popolazione più anziana. Le motivazioni, sempre secondo le conclusioni della ricerca INDACO – Isfol (Angotti, R., Belmonte, S., 2012) sono sostanzialmente di tre tipologie: *“l'apprendimento informale facilita il trasferimento di conoscenze e di know how tra le generazioni, permette di acquisire competenze pratiche con risultati veloci e garantisce l'inserimento, in particolare dei lavoratori più anziani, all'interno dei circuiti relazionali e di apprendimento della vita sociale”*.

In merito alla formazione non formale, l'age gap (persone over 55 sul totale della popolazione) diminuisce nel caso di utilizzo di metodologie di apprendimento più innovative, come ad esempio la formazione aperta e a distanza, le lezioni private, ecc., aumenta invece quando si prendono in considerazione le forme di apprendimento più tradizionali come ad esempio la formazione in aula, quella mista teorico/pratica o la formazione guidata sul lavoro.

Passando ad analizzare i dati in merito all'apprendimento informale, che come abbiamo già detto gioca un ruolo importante, si evidenzia in modo rilevante la preferenza da parte degli over 55 per le modalità di apprendimento attraverso la partecipazione a visite, soprattutto se guidate dove si registra addirittura un gap favorevole rispetto al totale della popolazione, e a gruppi di apprendimento. Le attività di coaching e tutoraggio registrano invece il gap più ampio. Anche la forma dell'auto-apprendimento e in particolare attraverso l'utilizzo del personal

computer e di internet evidenzia una netta differenza tra gli over 55 e la popolazione più giovane.

Sempre secondo i risultati di INDACO – ISFOL (Angotti, R., Belmonte, S., 2012) se stringiamo il campo di osservazione alla formazione offerta dalle imprese ai propri lavoratori, il tasso di partecipazione degli over 54 presenta valori molto inferiori rispetto alla media generale, con una percentuale pari al 24,4% rispetto alla media generali del 33,2%. La partecipazione cresce con il crescere della dimensione dell'impresa, sia in generale che in modo particolare per gli over 55, che tuttavia continuano in gran parte a sostenere di non aver potuto applicare in azienda le conoscenze e competenze acquisite.

In conclusione, volendo sintetizzare le evidenze empiriche emerse dalla ricerca INDACO – Isfol più direttamente collegate alle tesi di ricerca, possiamo dire che il lavoratore aged preferisce:

- formazione informale;
- metodologie di apprendimento più innovative: formazione aperta, a distanza, lezioni private;
- modalità di apprendimento come visite guidate, gruppi di apprendimento.

Gli older workers sono pertanto portatori di specifiche istanze da tenere in considerazione nella progettazione formativa e nella scelta della metodologia didattica, che passa attraverso il riconoscimento di un apprendimento informale - work-based - e con il docente che assume ruoli tipici della figura del *mentor* o del *coach* che facilita l'auto-apprendimento del senior (Urlick, 2017).

In conseguenza di ciò, l'offerta formativa e le dinamiche di accesso alla stessa da parte degli aged workers sono condizionate da un "progetto etero-diretto" predisposto in base ad esigenze esterne ai destinatari (tipicamente, formazione per l'acquisizione e/o l'aggiornamento di competenze ritenute necessarie dall'azienda per adeguare i comportamenti a prestazioni prestabilite e standardizzate) senza un'adeguata partecipazione dei destinatari nella fase di individuazione dei bisogni formativi individuali ed organizzativi.

Una recente ricerca ha messo in luce l'importanza di adottare una vista "contestuale" e non solo "cognitiva" dell'apprendimento e dello sviluppo delle

risorse umane più anziane (Jeske, Stamov Roßnagel, 2015), sfatando in qualche modo l'idea che gli older workers sia meno motivati e propensi ad attivarsi e a partecipare alle offerte formative.

La partecipazione degli over 55 al sistema Life Long Learning risulta spesso insufficiente anche per un problema di mancanza di capacità progettuale di queste persone. Si tratta quindi di aumentare le opportunità per riflettere e aumentare una consapevolezza di sé in un contesto di lavoro dato, individuando un ventaglio di ipotesi e scegliendo liberamente il percorso migliore per una propria realizzazione personale e professionale.

Una richiesta di autonomia e coerenza con le proprie strategie di crescita personale ancor prima che professionale sembra emergere anche da una recente ricerca che ha svolto una disamina delle strategie formative resource-oriented che meglio favoriscono la partecipazione e l'apprendimento di older workers. La ricerca ha messo in luce tre risorse personali e tre risorse organizzative: le prime sono le "esperienze passate", le caratteristiche individuali e le strategie personali (orientamento all'obiettivo); le seconde, di natura organizzativa, sono luoghi e tempi per l'apprendimento in autonomia, clima incentivante e progetti di formazione partecipativi (Jeske, D.; Stamov Roßnagel, C.; Strack, J., 2017).

1.3. Il quadro delle politiche europee per l'invecchiamento attivo

Con la Risoluzione concernente l'occupazione dei lavoratori anziani del *Consiglio europeo del 29 giugno 1995* si affermano due principi e azioni strategiche importanti:

1. miglioramento delle condizioni di accesso alla formazione professionale e delle condizioni di lavoro in modo che siano meglio rispondenti ai bisogni specifici dei lavoratori anziani;
2. prevenzione dall'esclusione dal mercato del lavoro degli aged workers.

Intervengono successivamente atti di indirizzo politico finalizzati a definire il target degli aged workers come destinatari di misure ed interventi

dedicati, ma è con il *Consiglio Europeo di Lisbona del 2000*⁶ che l'invecchiamento della forza lavoro diventa oggetto di una specifica strategia europea con l'individuazione di un obiettivo da raggiungere entro il 2020: tasso di occupazione della fascia di età dei lavoratori più anziani (55-64enni) al 50%. Obiettivo non ancora raggiunto dall'Italia che si trovava nel 2013 solo al 42,7% (Fonte ISTAT).

Tra le ulteriori raccomandazioni, degno di nota sono le conclusioni del *Consiglio di Stoccolma del 2001*⁷ che pongono l'accento soprattutto sulle strategie di contrasto alla perdita di competenze puntando sulla promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Life Long Learning).

Con la Strategia Europea 2020 si rinforza l'obiettivo di più elevati tassi di occupazione, pari almeno al 75%, senza però prevedere uno obiettivo specifico per la popolazione lavorativa più anziana (55-64enni). Europa 2020 individua tre priorità di crescita: crescita intelligente; crescita sostenibile; crescita inclusiva.

Rispetto alla terza priorità della Strategia 2020 (crescita più inclusiva) il focus delle politiche europee è posto sul miglioramento dei sistemi del mercato del lavoro e della formazione continua in grado di aumentare i livelli di partecipazione dei diversi target di popolazione, quindi anche degli older workers. Il tema dell'active aging rientra pertanto in modo particolare nella terza priorità, una crescita più inclusiva, anche se non si può escludere che gli older workers possano e debbano svolgere un ruolo importante nel sostenere processi di sviluppo dell'economia basate sulle conoscenze e sull'innovazione, come questa tesi di dottorato cerca di dimostrare.

⁶ Consiglio Europeo, Riunione del 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona – Conclusioni della Presidenza.

⁷ Consiglio Europeo, Riunione del 23 e 24 marzo 2001 a Stoccolma – Conclusioni della Presidenza.

⁸ Commissione Europea, *Europa 2020 – una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* – Comunicazione della Commissione, Bruxelles, 3.3.2010 COM (2010) 2020.

Il 2012 è stato l'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni, voluto dalla Commissione Europea⁹ per promuovere l'impegno degli Stati membri in azioni di sistema volte a fronteggiare i cambiamenti legati all'invecchiamento della popolazione.

Dentro la cornice appena sintetizzata le politiche attive del lavoro attuate dai servizi pubblici per il lavoro a sostegno dell'invecchiamento attivo non hanno dato i frutti sperati. Si presenta pertanto la necessità di ripensare complessivamente le strategie a livello di sistema per lo sviluppo professionale degli aged workers.

1.4. Quadro delle azioni europee per l'active aging

Il presente paragrafo riprende i risultati di ricerca svolta nel corso del 2010 all'interno del progetto ISFOL *“Ricognizione e analisi delle azioni locali a supporto del prolungamento della vita lavorativa”* (P. Checucci, 2010), che riporta un'analisi comparata degli interventi di politiche attive dedicata alla popolazione di lavoratori aged, attuate dai servizi pubblici per il lavoro dei diversi Paesi europei. La ricerca si è concentrata sui seguenti paesi: Austria, Belgio, Germania, Olanda e Svezia.

La prima distinzione importante, a livello macro, degli interventi pubblici in questo ambito è strettamente correlata alla condizione di lavoratore attivo o di disoccupato/inattivo. Nel primo caso, puntando al prolungamento della vita lavorativa gli interventi sono finalizzati ad aiutare i lavoratori a progettare strategie di prolungamento della vita lavorativa.

Nel secondo caso, si interviene per ricollocare i lavoratori aged espulsi dal mercato del lavoro o a tutelare in generale coloro che si trovano in condizioni di disoccupazione.

Vi possono essere anche situazioni intermedie che si verificano quando un lavoratore aged decide di posticipare la fine della sua vita lavorativa per svolgere un ruolo di mentoring di giovani imprenditori di startup innovative che ripensano

⁹ Decisione n. 940/2011/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 14 settembre 2011, sull'Anno europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà tra le generazioni (2012) (testo rilevante ai fini del SEE) – GU L 246 del 23.9.2011.

modelli di business tradizionali e artigianali e che richiedono pertanto l'esperienza di artigiani senior.

Tra gli interventi volti a contrastare l'uscita anticipata dal mercato del lavoro, troviamo in particolare le seguenti azioni raggruppabili in tre macro categorie:

1. *conciliazione dei tempi di vita e di lavoro*. A titolo di esempio, in questa macro categoria possiamo ricondurre interventi che flessibilizzano l'orario di lavoro, al fine di rendere gli impegni lavorativi più compatibili rispetto alle caratteristiche e alle specifiche esigenze dei lavoratori aged e interventi che accompagnano la transizione verso il pre-pensionamento adottando formule di lavoro part time progressivo;
2. *contrasto alla discriminazione*. Qui troviamo sia azioni di orientamento culturale in modo particolare rivolto ai datori di lavoro, sperimentazione di azioni finalizzate a una maggiore integrazione delle persone mature all'interno dei contesti di lavoro, azioni di empowerment per aumentare la sicurezza nelle proprie capacità;
3. *age management*. Intervento di consulenza e formazione che favoriscono processi di riorganizzazione e l'introduzione di pratiche di management che mettono al centro le specificità di tali lavoratori.

In tutte le suddette tre categorie, la finalità generale consiste nel predisporre un contesto aziendale, sotto il profilo normativo, organizzativo e socio-culturale, in grado di promuovere la partecipazione attiva dei lavoratori aged ritardandone l'uscita dal mercato del lavoro.

In caso di espulsione dal mercato del lavoro, i principali programmi d'intervento possono essere:

1. orientamento e ricollocazione. Rientrano in questa tipologia d'interventi l'outplacement, il career counseling, il bilancio di competenze, ecc..;
2. formazione continua (LLL) e formazione per il reinserimento lavorativo finalizzata a far acquisire ai lavoratori più anziani quelle competenze professionali maggiormente spendibili sul mercato del lavoro ed aumentarne pertanto il livello di occupabilità. Tali programmi di formazione contemplano anche la scelta dell'autoimpiego e della creazione di nuova impresa;

3. vi sono infine tutta una serie di misure normative finalizzate ad incentivare l'assunzione di older workers attraverso la riduzione dei costi del lavoro (es. riduzione dei contributi a carico dell'azienda o incentivi economici all'assunzione) o a favorire la creazione di nuovi posti di lavoro (es. nel settore delle energie alternative, nel settore dedicato alle startup innovative, ecc.).

Da una prima analisi delle misure messe in campo nei vari paesi analizzati si possono fare alcune considerazioni di ordine generale:

- ciascun Paese interviene puntando su un mix giusto di politiche preventive (es. uscita graduale e posticipata dal mondo del lavoro attraverso formule di lavoro part time; formazione continua; misure antidiscriminatorie sul posto del lavoro; ecc..) e correttive (es. ricollocamento; sostegno alla creazione di nuova impresa; ecc..), secondo un approccio che pone al centro il lavoratore aged non solo nell'ultimo segmento della sua vita lavorativa ma nella sua intera carriera (aged management);
- grazie anche alla concertazione con le parti sociali, i Paesi analizzati hanno ritenuto di attuare misure preventive che si focalizzassero sul *contesto aziendale e sulle condizioni di lavoro* affinché i lavoratori più anziani fossero effettivamente in grado di partecipare attivamente e di esprimere le proprie capacità sul posto di lavoro. Per fare qualche esempio, si possono citare le misure finalizzate alla conciliazione dei tempi di lavoro o finalizzate all'adeguamento dell'ambiente di lavoro (es. ergonomia applicata alla postazione di lavoro, ecc..) o delle disposizioni organizzative interne di lavoro (es. limite alle ore di lavoro svolte in piedi o seduti al computer; ecc..);
- nonostante ci sia un'attenzione alle condizioni di lavoro (norme di lavoro, organizzative e ambiente) tutte le misure finalizzate all'adeguamento delle competenze professionali al veloce e continuo cambiamento del contesto di lavoro adottano un approccio della formazione continua come adeguamento delle prestazioni dei lavoratori sulla base di standard predefiniti (modello dello competenze), con una scarsa o nulla attenzione alle correlazioni che ci possono essere tra competenza posseduta (visione

statica della competenza) e condizioni generali e specifiche di lavoro in una logica di capacitazione (capacità in azione).

Un progetto attuato in Germania, per fare un esempio diverso dai tradizionali interventi formativi in contesti formali o informali, dal titolo “Duetti di apprendimento – i giovani mentori degli adulti”, pur rappresentando una modalità per certi aspetti innovativa per creare condizioni di lavoro più “aged friendly“, punta comunque sull’aggiornamento delle competenze professionali dei lavoratori anziani per adeguarle alle continue innovazioni tecnologiche.

C’è sicuramente bisogno di tracciare una nuova direzione e una nuova modalità operativa per formare gli aged workers per aumentarne l’agency progettuale in un’ottica di active aging. Forse gli ingrediente ci sono già tutti, individuali e contestuale, ma sicuramente manca una strategia formativa che li sappia mettere in connessione adottando un approccio alle capacitazioni come si è tentato di fare nel corso della presente ricerca.

1.5. Il ruolo strategico degli aged workers per l’innovazione

Nell’attuale ambiente competitivo internazionale, a fronte delle complesse sfide globali, la capacità dei sistemi¹⁰, dei gruppi e delle persone di innovare continuamente e di implementare efficaci processi di cambiamento individuale e organizzativo/sistemico, costituiscono le condizioni generali per lo sviluppo economico e il mantenimento dell’occupazione.

Se si mette in relazione tale assunto con il fenomeno del costante aumento dell’età media della popolazione lavorativa, si evidenzia in modo diretto e rilevante la necessità di puntare sulla capacità degli aged workers di assumere un ruolo attivo e trainante nei processi d’innovazione.

Abbiamo già presentato sopra le politiche europee per l’invecchiamento attivo, che puntano in particolar modo su una maggiore partecipazione degli aged workers al sistema di formazione continua. Aggiungiamo ora uno dei riferimenti più importanti nell’ambito dei programmi europei per lo sviluppo dei sistemi

¹⁰ Secondo la decima edizione del *Global Innovation Index 2017*, l’Italia si colloca solo al 29° posto del *Global Innovation Index rankings*, mentre scende al 32° posto in *Human capital & research*.

educativi e formativi a sostegno dei processi d'innovazione: il programma *Education and Training 2020 (ET 2020)*, che mira al miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione, per mettere in grado tutti i cittadini di *realizzare appieno le proprie potenzialità*. In particolare, il 4° obiettivo strategico di ET 2020 punta a *“Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione”*. Il Consiglio dell'Unione Europea afferma l'importanza della creatività e dell'innovazione come elementi fondamentali per consentire all'Europa di competere a livello internazionale, definendo a tal fine due sfide: far acquisire a tutti i cittadini, le relative competenze trasversali fondamentali (competenze digitali, «imparare a imparare», spirito d'iniziativa, spirito imprenditoriale e sensibilizzazione ai temi culturali) e promuovere il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca e innovazione).

In tale quadro strategico europeo, dove la centralità dell'innovazione richiede un sistema formativo più adeguato a incoraggiare e sostenere lo sviluppo del capitale umano, la presente proposta si fonda sul principio che *il lavoratore oltre a poter accedere alla formazione continua, deve avere anche la possibilità di personalizzare la propria formazione*.

Gli aged workers rappresentano una grande fascia del personale oggi al lavoro e pertanto richiedono al management delle imprese (age management) e in modo più allargato ai decisori politici (politiche di welfare) di affrontare questo tema in una prospettiva di *active aging* per una maggiore partecipazione di tutti i lavoratori ai processi d'innovazione fattore trainante dei processi d'innovazione. Lavorare sugli aged diventa pertanto importante se non si valorizza in modo esclusivo una concezione di sola competenza ma si valorizza il processo di attivazione personale, intersoggettiva, di gruppo e sistemico dell'aged workers, al fine di portare il talento degli stessi come condizione preordinata allo sviluppo delle competenze per l'innovazione.

Lavorare sugli aged workers significa anche partire da un'analisi dalle credenze in merito all'invecchiamento, spesso frutto di stereotipi che, se non presi in considerazione nelle politiche aziendali di gestione della forza lavoro anziana, possono limitare la capacità degli stessi di affrontare i cambiamenti e immaginare

un futuro con orizzonti meno limitati (Weiss, D.; Job, V.; Mathias, M.; Grah, S.; Freund, A. M. 2016).

Per garantire un'attiva partecipazione degli aged workers occorre pertanto mettere in campo una serie di pratiche aziendali significative e utili a favorire la partecipazione degli stessi al sistema del *life long learning*. Pratiche che, tuttavia, richiedono una serie di condizioni del contesto organizzativo, in grado di capacitare il lavoratore anziano e attivarlo verso il prolungamento del suo impegno nella propria vita lavorativa, così come bene dimostrato da una recente ricerca condotta nella provincia canadese di Manitoba (Sloane-Seale, A.; Kops, B. 2013), dove i datori di lavoro hanno evidenziato i seguenti fattori organizzativi capacitanti:

- valorizzare e incentivare, anche con misure di natura economiche, l'impegno, l'etica nel lavoro e l'esperienza;
- promuovere un'organizzazione umano-centrica per rinforzare un clima favorevole al fattore età;
- promuovere e fornire opportunità specifiche di formazione e crescita professionale ai lavoratori più anziani;
- favorire la sottoscrizione di accordi sindacali che trattano nel modo adeguato le esigenze di cambiamento di vita e di transizione verso la pensione.

La ricerca non rileva nulla di più di ciò che è ben conosciuto e perseguito dalle politiche europee descritte sinteticamente nel paragrafo precedente, solo mette ulteriormente in evidenza l'esigenza di adottare un approccio ecologico al problema dell'invecchiamento attivo della popolazione lavorativa e l'importanza degli aged workers e del loro impegno in contesti innovativi come quelli attuali.

Tuttavia, la partecipazione al sistema della formazione continua dei lavoratori aged è molto bassa e questo si riflette sulla limitata capacità degli stessi di svolgere un ruolo attivo e riconosciuto all'interno dell'organizzazione di appartenenza e generare innovazione a più livelli: individuale, di gruppo e organizzativo sistemico (Amabile, 1988). Ciò dipende proprio dal loro basso livello di coinvolgimento e di partecipazione attiva e poco soddisfacente nel lavoro che stanno facendo (Amabile, T; Kramer, S, 2011).

Le opportunità formative devono pertanto meglio garantire la possibilità di sviluppare la propria capacità di realizzazione di sé attraverso la libera scelta della direzione di sviluppo e formazione. Se il lavoro diventa significativo per i processi di innovazione quando è espressione progettuale della tipicità creativa soggettiva, bisogna fare in modo che la formazione sappia sviluppare nei lavoratori la capacità di progettare il proprio progetto di realizzazione.

1.6. I limiti dell'agire artigiano: verso una nuova professionalità.

Analizzando il cambiamento della professione dell'artigiano - “futuro artigiano o artigiano digitale” (Sennet, 2008; Micelli, 2011; Costa, 2017) e del contesto produttivo dell'artigianato, emerge il problema per cui la grande capacità di creare conoscenza contestuale o la padronanza della conoscenza contestuale frutto dell'esperienza (le nostre imprese artigiane sono infatti molto forti in termini di creatività e tensione al cambiamento, ovvero in quella che è chiamata “*innovazione progressiva*”), non trova, come dimostrano le recenti ricerche dell'European scoreboard innovation index del 2017¹¹, una corrispondente capacità di trasformare tale conoscenza contestuale in *conoscenza codificata*¹². Una conoscenza che, poiché codificata, è capace di intercettare le reti sistemiche dell'apprendimento e della conoscenza diventando *conoscenza riproducibile* (Rullani, 2004).

¹¹ Il quadro europeo di valutazione sull'innovazione (EIS) annuale fornisce una valutazione comparativa della performance della ricerca e dell'innovazione e dei relativi punti di forza e di debolezza dei sistemi nazionali di ricerca e innovazione. Esso copre gli Stati membri dell'UE, nonché l'Islanda, Israele, l'ex Repubblica iugoslava di Macedonia, la Norvegia, la Serbia, la Svizzera, la Turchia e l'Ucraina. Su un numero più limitato di indicatori globali disponibili, l'EIS valuta anche l'Australia, il Brasile, il Canada, la Cina, l'India, il Giappone, la Federazione Russa, il Sudafrica, la Corea del Sud e gli Stati Uniti.

L'EIS consente ai responsabili politici di valutare i punti di forza e di debolezza relativi, monitorare i progressi e individuare aree prioritarie per migliorare le prestazioni dell'innovazione.

¹² L'Italia con un punteggio di 75,1 su 100 rimane nel gruppo di coda dei Paesi innovatori moderati. Le posizioni dell'Italia nelle edizioni precedenti: 75% nel 2010/2011; 77% nel 2012; 75% nel 2013; 76% nel 2014; 78% nel 2015; 75 nel 2016. L'Europa invece fa passi in avanti e si attesta al 102% per noi un risultato irraggiungibile.

Il più delle volte siamo alla presenza di un artigiano molto competente e capace di migliorare continuamente il proprio prodotto, ma che non è capace di trasferire la sua intuizione in una collaborazione stabile, con l'Università per esempio, perché i rispettivi codici di linguaggio e di codificazione della conoscenza sono molto diversi.

Nella difficoltà pertanto di correlazione tra livelli di apprendimento e di conoscenza c'è la debolezza del nostro artigianato, perché la sua debolezza non è nella propensione alla creatività e innovazione e quindi all'apprendimento contestuale. La difficoltà sta nel fatto che l'artigiano dopo 40 anni di esperienza ha una forte conoscenza contestuale ma una debole capacità di astrazione e di generalizzazione della conoscenza per essere poi rilanciata all'interno di quei circuiti globali che la fa diventare valore. In un mondo globalizzato, il futuro dell'artigianato non può essere solo la vendita diretta del suo prodotto, ma piuttosto la vendita della propria idea e del valore intangibile che arricchisce il suo prodotto su scala globale.

Quindi, il problema non è tanto la valorizzazione di chi sa e sa fare, il problema è che la trasformazione del paradigma dell'artigianalità passa attraverso una rimodulazione di quel valore che ha sempre retto lo sviluppo della micro imprese artigianale ovvero dei saperi informali (valore storico dell'artigianalità). Oggi, servono, ma non sono più sufficienti per giustificare la presenza dell'artigianato creativo in un mercato globalizzato.

Il primo problema da affrontare è pertanto quello di rileggere il modello tuttora prevalente di competenza dell'artigiano, che sorregge tuttora lo sviluppo professionale dello stesso, oltre a condizionare il tipo d'innovazione in Italia, con una prevalente focalizzazione locale e una conseguente scarsa propensione alla crescita in un ambiente competitivo globale.

Una rilettura che deve passare dal comprendere fino a quando si deve e si può parlare solo di competenza (il saper fare dell'artigiano) e quando invece bisognerebbe parlare di "*capacitazione*". La competenza secondo un approccio behaviorista ha indubbiamente dei limiti. La dimensione del comportamento, soggetta solo a una verifica di corrispondenza rispetto a uno standard predefinito di prestazione, toglie la dimensione di libertà di scelta individuale, perché si

manifesta esclusivamente sull'azione performativa. Mentre la competenza deve essere vista anche come "atto di libertà e di scelta" senza quindi ridurla in termini di manifesta azione. La competenza diventa la responsabilità della scelta delle risorse in cui la struttura interpretativa, la dimensione motivazionale, i contesti di attivazione diventano fattori altrettanto importanti.

In un'ottica quindi di ripensamento delle politiche di sviluppo della professionalità dell'artigiano moderno occorre ripensare e integrare il modello delle competenze in generale, evidenziando ciò che manca nella fase di analisi e interpretazione, riflessione e creazione dell'artigiano, ovvero la codifica della conoscenza empirica in reti su vasta scala.

Ciò vale ancora di più se pensiamo a un artigiano maturo nella veste di formatore del giovane (tutor dei neo-artigiani) come un mero esperto del saper fare artigianale (maestro di bottega) che lo accompagna nello sviluppo personale. Mantenendo tale assunto non facciamo altro che perpetrare un modello vecchio e inadeguato a soddisfare i bisogni attuali in termini di nuova imprenditoria artigiana. Questo perché è il modello per cui il valore aggiunto diventa quello legato alla dimensione non formale, informale, empirica, contestuale. Mentre oggi il problema è forse inverso, cioè come far dialogare per generare valore la forza dell'apprendimento creativo contestuale, divergente e territoriale in una prospettiva in cui il valore si ottiene rilanciandolo su scala globale.

Questo è il tema e il limite stesso dell'agire artigiano.

La fase sperimentale della ricerca dovrebbe consentirci di poter ridiscutere i risultati di quanto emerge sulla base di questo tipo di osservazione, cioè in quale modo è possibile oggi, attraverso quale forma, lavorando su quale dimensione, ripensare la formazione dell'artigiano capace di far dialogare l'apprendimento contestuale situato con la dimensione globale.

Ci collochiamo dentro una nuova rilettura del come e in quale modo l'agire competente, diventando espressione di una corretta libertà realizzativa, si collega a una scelta delle risorse disponibili non più solo in funzione della definizione di un prodotto certo, quanto piuttosto a quelle nuove traiettorie che il nuovo artigiano riesce a dare ai propri processi cognitivi sfruttando le opportunità che le nuove tecnologie offrono.

2. RIPENSARE IL PARADIGMA DELL'ARTIGIANO

Il presente capitolo contiene le riflessioni fatte in merito alla sfida di cambiamento significativo che l'artigiano si trova ad affrontare a seguito dell'introduzione di radicali innovazioni tecnologiche (tutto ciò contribuendo alla definizione di artigianato digitale) e quanto questo cambiamento possa mettere in crisi il paradigma stesso dell'artigiano, così come lo abbiamo conosciuto studiando la sua storia millenaria.

Proprio l'introduzione di nuove tecnologie di fabbricazione digitale, come la progettazione CAD, la stampa 3D, la laser cut, ecc.. hanno attirato l'attenzione di sociologi ed economisti (Micelli, 2011, 2016; Anderson, 2013; Bacchetti e Zanardi, 2017) che sono giunti a prospettare una sorta di "rinascimento manifatturiero" proprio grazie alla combinazione tra saper fare di qualità tipicamente artigianale (made in Italy) e nuove tecnologie, unite a nuovi modelli di business che sfruttano al meglio le opportunità offerte da un mercato globalizzato, digitale e continuamente connesso.

In questo capitolo indaghiamo questo fenomeno sotto l'aspetto più socio-economico per poi rimandare al capitolo successivo le implicazioni di natura pedagogica, che sono ciò che interessa maggiormente il presente studio di ricerca. Tuttavia, crediamo che sia prima necessario presentare alcune riflessioni che contestualizzano il lavoro di ricerca mettendo a confronto le tradizionali caratteristiche dell'artigiano con i cambiamenti dell'ambiente sociale ed economico.

1.1 L'artigiano di fronte alla rivoluzione di "industria 4.0"

Le recenti evoluzioni del sistema competitivo globale sono prevalentemente una conseguenza dell'introduzione di una serie d'innovazioni tecnologiche che impattano non solo sul modo in cui si produce ma anche e soprattutto sui modelli di business delle imprese, anche delle PMI artigiane.

Rispetto ai modelli di business, anche l'artigianato deve fare i conti con l'importanza sempre più crescente della componente "servizio", rispetto al prodotto come artefatto, agli aspetti intangibili, come il brand e alla storia

imprenditoriale che qualifica il prodotto stesso, alla codifica del proprio sapere e saper fare innovativo che deve poter essere replicabile e venduto su scala globale, grazie a un network non solo di tipo produttivo ma anche commerciale (Micelli, 2016).

Sono sempre più numerosi i casi di artigiani che hanno saputo reinventare il proprio lavoro diventando artigiani del digitale, resistendo in questo modo al consumismo di massa e alla tendenza delle aziende di delocalizzare la produzione all'estero per risparmiare sulla manodopera. Il fare artigianale viene così riscoperto, non solo all'interno della singola bottega ma anche come professionalità che fa la differenza all'interno d'impresе di dimensioni medio-grandi che vogliono competere sulla qualità e non sul costo di produzione.

L'artigiano sembra quindi riscoprire un suo ruolo importante dentro quella che viene chiamata "industria 4.0" (Bacchetti e Zanardi, 2017) e che già dal nome sembra escludere un approccio alla produzione tipicamente e tradizionalmente artigianale. Tutto ciò si sposa perfettamente con la necessità d'innovazione continua. L'artigiano come, diceva il filosofo Claude Lévi-Strauss, è "il principe degli innovatori".

Per capirne il senso profondo di tale "Rinascimento digitale" bisogna cogliere i grandi cambiamenti dell'epoca che stiamo vivendo, dove sembra venire avanti per l'uomo un nuovo modo di concepire se stesso in senso olistico ed ecologico, riscoprendo, anche grazie alle nuove tecnologie, la bellezza delle arti e dei mestieri quasi estinti che ritornano alla luce sotto una veste nuova e attualizzata.

In questo passaggio antropologico e sociologico risiede ciò che molti chiamano il nuovo Rinascimento.

Le nuove tecnologie di progettazione digitale e di fabbricazione digitale sembrano liberare l'artigiano dal solito qualità – pezzo unico o piccola serie di prodotti. Grazie alle nuove tecnologie, con investimenti sempre più sostenibili e accessibili a un numero ampio di artigiani, è possibile conciliare il mantenimento dell'unicità dell'artefatto artigianale con le esigenze dei consumi e della competitività e sostenibilità economica d'impresa.

Le principali direttrici di evoluzione con particolare riferimento alla PMI e al settore artigianale possono essere sintetizzate nel modo seguente, rinviando per altri approfondimenti alla lettura, ad esempio, del rapporto di ricerca commissionato da Confartigianato Imprese al Laboratorio “RISE” dell’Università degli Studi di Brescia (Bacchetti e Zanardi, 2017).

L’artigiano, come tutti gli imprenditori, deve fare i conti con i seguenti cambiamenti nel mercato e nel fare impresa:

la componente intrinseca dell’offerta è sempre più rappresentata dal servizio e sempre meno dal prodotto tangibile. Si vende maggiormente il servizio, che non è più accessorio ma centrale (core), e non il prodotto, che diventa in questo caso accessorio;

la sfida forse più grande è quella di riuscire a coniugare personalizzazione con efficienza ed economie di scala tipiche della produzione di larga serie (customizzazione di massa). Occorre mettere il cliente al centro e di conseguenza differenziare l’offerta per essere competitivi, senza tuttavia perdere i benefici di costo. L’artigiano, con la sua abilità millenaria di trasformare il bisogno del cliente singolo in profitto ritrova la sua centralità nel processo produttivo e nel mercato attuale;

i volumi restano alti ma la differenziazione cresce sempre di più verso una gamma ampia di prodotti, per soddisfare tanti bisogni diversi, tante nicchie di mercato.

Tutto ciò significa, come sostiene Chris Anderson (2004) in un noto articolo di Wired Magazine del 2004 (The Long Tail), che siamo passati “da un mercato di massa a una massa di mercati” introducendo la rappresentazione del mercato competitivo attuale come una coda lunga fatta di tante nicchie da soddisfare con prodotti diversificati e personalizzati.

Figura 2: la coda lunga del nuovo mercato (Anderson, 2004)



Senza addentrarci troppo nelle analisi e valutazioni di tipo economico (si rimanda alla lettura di studi del settore disciplinare di appartenenza che non sono oggetto del presente studio), ciò che ci interessa rilevare e indagare è il ruolo che può giocare l'artigiano in tale ambiente molto competitivo di mercato globalizzato e parcellizzato, quasi polverizzato in mille nicchie fatte di bisogni specifici.

Quale ripensamento delle dimensioni che caratterizzano l'“homo faber tecnologico” occorre fare? L'artigiano deve giungere a una rivisitazione, almeno parziale, del paradigma stesso dell'artigianalità? Su quale livello si gioca la sua sopravvivenza?

E' sufficiente acquisire la forma mentis e le competenze necessarie per cogliere le opportunità offerte dalle tecnologie di progettazione e fabbricazione digitale e dai nuovi modelli di business?

Oppure in tutto ciò si trova, nascosta al suo interno, come in un cavallo di Troia tecnologico e moderno, l'origine della fine dell'artigianato e della sua millenaria identità professionale come lo intendeva Sennet in “L'uomo artigiano” (2008)? La ricerca di personalizzazione e di customizzazione da una parte e le tecnologie di fabbricazione digitale dall'altra possono offrire all'artigiano un'opportunità di rinascita oppure l'impresa e la produzione organizzata sapranno cogliere meglio questo cambiamento segnando la fine dell'artigianato?

Sono interrogativi che stanno alla base del nostro studio, che si concentra però maggiormente sugli aspetti pedagogici e sugli impatti che tale nuovo paradigma dell'artigianalità ha sulle policy pubbliche nell'ambito del sistema

educativo e formativo. Prima fra tutti: basta aggiornare le conoscenze e le competenze tecniche dell'artigiano per garantirgli un futuro professionale, anche in un'ottica di active aging?

Sembrerebbe di no, almeno leggendo i dati non certo confortanti in merito alla partecipazione degli artigiani older al sistema di life long learning, come già esposto in precedenza. Abbiamo quindi bisogno di iniziare un nuovo corso nella formazione dei futuri artigiani. Un nuovo approccio che sia in grado di capacitare i contesti di apprendimento formali, non formali e informali e di sviluppo professionale degli artigiani in modo da rispondere contemporaneamente all'esigenza di inserire nuovi artigiani e mantenere più a lungo gli artigiani senior al loro posto di lavoro con nuovi progetti.

1.2 La progettualità dell'homo faber tecnologico: innovativo e profetico

L'homo faber diventa tecnologico nel momento in cui abbandona la struttura monadica e immutabile del suo agire a favore di una maggiore consapevolezza delle molteplici dimensioni relazionali e contestuali in cui è immerso. All'homo faber di oggi viene richiesto di diventare maggiormente proattivo regolando la propria esperienza di appartenenza tra comunità e network (Costa, 2017), di aprirsi al possibile in modo da cogliere al meglio la complessità dei cambiamenti e tracciare una nuova direzione ponendo in relazione dinamica “problemi, persone, progetti” (Dato, 2009).

L'artigiano sembra essere innovativo e profetico, poiché riesce meglio di altri a interpretare la necessità di coniugare l'esigenza di guardare al futuro con la storia e la tradizione artigianale.

L'agire artigiano possiede quella caratteristica di progettualità che, rispetto al mero fine produttivo di stampo fordista, consente di esprimere motivazione e finalità nell'agire stesso. Sempre Costa sostiene che tale “progettualità richiede all'essere umano di esercitare l'intenzione, di fare pratica di volontà, di effettuare scelte, di compiere gesti capaci di ricucire la distanza tra praxis e poiesis, valorizzandone la valenza generativa e creativa” (Costa, 2017, p. 137).

Tale progettualità, insita nell'agire artigianale, può rappresentare la chiave di volta per favorire in un contesto relazionale ed organizzativo adeguato l'attivazione della persona non solo nelle vesti di imprenditore ma anche di lavoratore che si trova ad agire sotto la spinta continua della richiesta di innovazione.

Grazie ad un'analisi degli aspetti qualificanti dell'agire artigianale, come matrice dell'agire innovativo, si possono evidenziare quei fattori qualificanti l'agency del lavoratore come fattori individuali che gli consentono di ripensare in modo ricorsivo il proprio personale percorso di sviluppo professionale.

Vediamo allora quali sono questi aspetti qualificanti dell'agire artigianale, puntualizzati da Costa grazie ad una disamina della principale letteratura scientifica, a partire dagli scritti di Richard Sennet in "L'uomo artigiano" (2008).

1. ***La passione per la qualità.*** Come sostiene Sennet la passione per la qualità rappresenta una specifica condizione umana dell'artigiano, in tutti i possibili campi professionali, che possono andare dall'arte, come il direttore d'orchestra, alla bottega dell'orafo, passando però anche dall'ambiente aziendale che richiede sempre più lavoratori che assumano l'atteggiamento tipico dell'artigiano. La ricerca della qualità può diventare però un problema quando l'aspirazione alla stessa diventa un'ossessione. L'artigiano può persino andare in contro alla demoralizzazione quando la finalità collettiva del lavoro ben fatto diventa vuota e inerte. Si presenta in questo caso una contrapposizione tra l'esigenza di essere competitivi e l'aspirazione etica rappresentata dal lavoro ben fatto, che spesso si trasforma in frustrazione del lavoratore artigiano che non si vede premiato, dal mercato o dai superiori, nella sua tendenza a fare le cose bene per il semplice gusto di farle bene. Ci troviamo di fronte a due criteri di valutazione del proprio lavoro, dell'essere lavoratore, spesso in conflitto. La domanda essenziale è: bisogna fare le cose nella maniera corretta (come vorrebbe e imporrebbe un approccio maggiormente rispettoso della tradizione artigianale, della sua storia) oppure bisogna garantire e puntare maggiormente alla "funzionalità", alla "spendibilità sul mercato" del prodotto artigianale? Per l'artigiano "tradizionale" l'aspirazione a un lavoro ben fatto non è soddisfatta

semplicemente garantendo un lavoro svolto in modo “passabile”. L’assolutista che c’è in ogni artigiano si scontra con il tipo pratico, che considera l’ossessione per la perfezione la ricetta sicura per il fallimento. La tensione al miglioramento continuo attraverso l’affinamento della pratica porta l’artigiano verso l’assolutismo, verso un atteggiamento d’impossibilità nell’accettare un qualsiasi compromesso nel nome della competitività, della sostenibilità economica, della richiesta del cliente.

2. ***L’innovazione come pratica di disoccultamento.*** L’agire artigianale contempla l’ignoto, l’alterità del reale, la convinzione che mentre si agisce si conosce e in un continuo circolo ricorsivo si procede a interrogarsi e ad agire senza schemi precostituiti d’investigazione. L’artigiano è disposto ad accettare l’imprevedibile, a sorprendersi e a farne tesoro nella realizzazione della sua opera (Dato, 2008). L’agire artigiano è ciò che di più vicino e consono ci sia rispetto alla necessità di procedere per tentativi, senza forzature, accettando di non sapere a priori quale debba essere il risultato da ottenere. Si tratta pertanto dell’atteggiamento tipico dell’esploratore dell’inedito, del non-conosciuto. In aiuto a questa capacità possiamo richiamare una delle caratteristiche proprie dell’artigiano nomade, che ritroviamo, in modo particolare, nella figura dell’orafo medievale, celebrata da Ibn Khaldun nella sua opera *Muqaddimah* come artigiano itinerante che possiede le stesse virtù delle popolazioni berbere. Il bravo maestro artigiano, quindi, “presiede a una casa mobile”. Anche in questo caso ritroviamo le caratteristiche dell’esploratore, di colui che accetta l’imprevedibile per scoprire cose nuove.

3. ***La mano e la mente.*** L’artigiano apprende facendo, in un circolo co-evolutivo tra mente e mano, prensione e apprendimento. Una cattiva interpretazione di questo specifico approccio all’apprendimento attraverso la manualità, ha portato a considerare l’abilità tecnica in contrapposizione all’ispirazione, all’illuminazione improvvisa. Secondo Sennet, invece, bisogna dubitare di ogni pretesa di talento innato, non educato. “Lo sviluppo delle abilità tecniche dipende da com’è strutturata la ripetizione” (Sennet, 2008, p. 44).

“L’abilità si espande solamente perché il ritmo di soluzione-apertura dei problemi si ripresenta più e più volte” (Sennet, 2008, p. 45). Questo può essere limitato o ostacolato dal cattivo uso delle macchine, che porta a un sistema chiuso di apprendimento dove scompare la circolarità, porta a un rapporto passivo dell’uomo verso la macchina. Il problema nasce nel momento in cui si delega alla macchina il processo di apprendimento, diventando passivi utilizzatori delle mere abilità tecniche delle macchine.

“La mano è la finestra della mente”, come sostiene Kant: una rete di connessioni neurali “occhio-cervello-mano” fa sì che tatto, prensione e vista collaborino insieme. “La dialettica tra correttezza ed errore mette in discussione uno dei più diffusi miti del lavoro tecnico, quello della superiorità dei procedimenti e degli strumenti ad hoc, mirati a uno scopo specifico” (Sennet, 2008, p. 157). “Dovremmo rovesciare il ragionamento e considerare le tecniche ad hoc come un punto di arrivo, anziché come un punto di partenza. Per arrivare al fine prefissato, il processo lavorativo deve fare qualcosa che alla mente ben ordinata ripugna, e cioè sostare temporaneamente nel disordine: mosse false, false partenze, vicoli ciechi. L’artigiano non evita ma anzi crea il disordine perché lo considera un mezzo per comprendere i procedimenti del suo lavoro” (Sennet, 2008, p. 157, 158).

4. *Il lavoro artigiano è intimamente knowledge intensive.* La maestria con cui opera l’artigiano non si esaurisce nella sua capacità manuale, ma presuppone molta conoscenza. Questa conoscenza però è tacita e difficilmente codificabile, tanto da non ricevere la giusta considerazione come patrimonio indispensabile per agire appunto con maestria, facendo le cose bene per il gusto di svolgere il lavoro bene per se stesso, anche indipendentemente dal risultato. Sennet evidenzia che l’espressione “afferrare una cosa” ha un doppio significato: la presa della mano e la comprensione mentale. Quest’aspetto intimamente connesso con l’agire artigiano diventa di estrema attualità nel momento in cui l’artigiano contemporaneo deve giocare la propria sopravvivenza nell’economia della conoscenza, dove il valore intangibile, l’immateriale, diventa protagonista rispetto al prodotto tangibile. Si poneva di riflesso un problema in merito alla

trasferibilità della conoscenza, quando non essendo codificata proveniva da un maestro unico. L'originalità del maestro, infatti, inibiva la trasmissione del sapere. In un laboratorio dove domina l'individualità e l'originalità del maestro, tenderà a essere predominante anche il sapere tacito. Morto il maestro, non si può più chiedergli di rendere esplicito quel sapere che solo lui possedeva.

5. ***Dimensione fisica e simbolica.*** L'artigiano, ancor di più quello artistico, assume il significato di depositario della tradizione. Allo stesso tempo però è intrinsecamente creativo e innovativo nella sua genesi, così come nel suo agire quotidiano, come abbiamo già detto in precedenza. Proprio in questa sua doppia valenza si gioca la sua capacità di riprogettare un suo ruolo a fronte dei bisogni dei potenziali clienti nella società contemporanea, che sono sempre più legati a un mix giusto tra innovazione e recupero e valorizzazione di una storia, di un simbolo. L'artigiano in questo caso è perfettamente in grado di giocare con la dimensione fisica e quella simbolica.

6. ***Riflessività e ricorsività nell'azione.*** La tecnica e il suo sviluppo al massimo grado, nella ricerca della qualità assoluta, non solo attrezzano l'artigiano a meglio rispondere su *come* si deve fare un certo lavoro, ma lo portano a chiedersi sempre più spesso il *perché* una certa cosa debba essere fatta in un certo modo. La soluzione di un problema tecnico porta alla generazione di un nuovo problema sconosciuto prima, attraverso un ciclo ricorsivo di azione, riflessione e nuova azione finalizzata a dar vita a nuovi problemi. "Il bravo artigiano usa le sue soluzioni per scoprire nuovi territori; nella sua mente, la soluzione di un problema e l'individuazione di nuovi problemi sono intimamente legate" (Sennet, 2008, p. 20). Il modello di apprendimento dell'artigiano passa attraverso il miglioramento della tecnica, attraverso l'allenamento (la ripetizione del gesto in un continuum di miglioramento dell'azione verso l'acquisizione della maestria), che consente di coniugare la pratica con l'immaginazione colmando il gap tra praxis e poiesis.

Assistiamo oggi però a una situazione di difficoltà dell'artigiano nella lotta alla sopravvivenza nell'attuale ambiente competitivo. Le suddette caratteristiche

intrinseche non sono più sufficienti a garantire all'artigiano di mantenere il suo ruolo e il suo posto nel mercato globale.

Occorre allora trovare il modo di valorizzare una storia prevalentemente individuale, declinata al singolare, all'interno di un ambiente competitivo che richiede l'integrazione di più competenze posseduta da diversi soggetti e organizzazioni.

Collocare positivamente l'artigiano all'interno di contesti di innovazione richiede pertanto una rilettura del suo tradizionale comportamento per collocarlo all'interno di reti di collaborazione che mettono in contatto l'artigiano con le comunità e i network di riferimento.

In questo caso entrano in gioco quelle competenze tipiche dell'innovatore contemporaneo che favoriscono processi di apprendimento *multipurpose* (Costa, 2011).

1.3 Il capitalismo cognitivo nell'artigianato.

Il lavoro artigianale deve essere riletto facendo emergere la dimensione cognitiva e immateriale dell'agire artigianale, che oggi diventa sempre più decisiva nella creazione di valore e nel mantenimento della competitività del settore in un mondo digitale e globalizzato. Il capitalismo cognitivo segna una netta distanza dal capitalismo fordista, affermando la centralità dei processi di generazione della conoscenza e del suo valore d'uso nell'attuale economia della conoscenza (Rullani, 2004).

L'artigiano oggi si trova a fare i conti con le leggi interiorizzate dal capitalismo cognitivo, che nella valorizzazione della conoscenza affermano le logiche secondo cui con il passare del tempo decresce il rendimento del capitale cognitivo; la diffusione della conoscenza accelera mentre la socializzazione frena o blocca totalmente la spendibilità della stessa. La lotta pertanto si concentra sul frenare con qualunque mezzo la sostituibilità del proprio patrimonio conoscitivo.

Se il valore di scambio di una merce che ha un costo di riproduzione tendenzialmente nullo, come quello della ri-produzione della conoscenza, ha un valore di scambio altrettanto nullo in un regime di libera concorrenza (indipendentemente dal valore d'uso), allora il valore di scambio della conoscenza

è totalmente dipendente dai mezzi di protezione della stessa, che possono essere monopolistici o anche giuridici, come i brevetti, i diritti di autore, ecc., finalizzati entrambi a limitarne e vietarne l'utilizzo. Il valore della conoscenza nel capitalismo cognitivo è dato unicamente dalle limitazioni stabilite, istituzionalmente e di fatto, al suo accesso, piuttosto che dalla sua scarsità naturale come per qualsiasi risorsa materiale presa in considerazione dal capitalismo fordista.

Un altro elemento importante che fonda la società della conoscenza è la velocità di propagazione della stessa. Il valore disponibile per ciascun produttore di conoscenza consiste nella divaricazione che lo stesso riesce a mantenere tra velocità di diffusione e freno alla socializzazione della stessa. La velocità di diffusione è consentita oggi maggiormente che in passato proprio dalle nuove tecnologie digitali, che hanno consentito di separare la conoscenza e la diffusione della stessa dal lavoro e dal capitale che è stato impiegato per produrla. La conoscenza diventa un valore spendibile sul mercato a se stante. Proprio per questo motivo l'economia della conoscenza è un'economia della velocità.

Tutti aspetti questi, protezione della conoscenza codificata e velocità di diffusione della stessa attraverso lo sfruttamento delle tecnologie, che poco si conciliano con un vecchio paradigma dell'artigiano tradizionale.

La diffusione, tuttavia, non avviene come per qualsiasi innovazione tecnologica, attraverso un adeguato e corrispondente trasferimento tecnologico. La conoscenza si diffonde attraverso processi immateriali che pongono in essere ampi flussi relazionali di scambio delle conoscenze. Parliamo di ciò che Rullani chiama "propagazione fluida" (Rullani, 2004). Una propagazione che consente di monetizzare da un flusso crescente di utilizzo della conoscenza messa a disposizione e diffusa attraverso le moderne soluzioni tecnologiche e nuovi modelli di business che fanno leva sul costo sostanzialmente nullo delle replicabilità della conoscenza.

Replicabilità che si contrappone al concetto della riproducibilità legato agli oggetti materiali. La replicabilità della conoscenza, sebbene richieda comunque un costo di adattabilità a situazioni differenti da quello di creazione della conoscenza stessa, consente a un competitor di applicare la soluzione senza

doverne generare una nuova. Come sostiene Rullani, seppure anche questo processo di generazione della conoscenza sia imperfetto, è comunque un atto irreversibile che cambia il mondo. Una volta scoperto il modo di fare una cosa, la fase di ricerca iniziale si esaurisce e la replicabilità della conoscenza non richiede più di affrontare il problema negli stessi termini iniziali.

Infine, secondo Costa, *“i processi cognitivi che supportano i nuovi contesti di lavoro partono da relazioni e da contesti differenti e procedono sperimentalmente, cosicché non ammettono una sola risposta, ma molte risposte”* (Costa, 114, 2017).

Tutto ciò ha delle pesanti ripercussioni sull’ambiente di lavoro e sull’identità stessa dell’artigiano contemporaneo.

Innanzitutto, l’artigiano d’oggi, immerso anch’esso nell’economia della conoscenza, si deve confrontare con le logiche e i fenomeni che caratterizzano il capitalismo cognitivo (il valore di riproducibilità e di scambio della conoscenza) che evidentemente non trova ancora la giusta considerazione rispetto al paradigma dell’artigiano tradizionale, esclusivamente focalizzato sui processi di apprendimento e d’innovazione informale e contestuale.

Poi si richiede una sua maggiore assunzione di consapevolezza della necessità di codificare e in qualche modo proteggere la sua innata capacità di generare nuova conoscenza, per consentirgli di “monetizzare” non solo attraverso la realizzazione di “prodotti unici” ma anche grazie alla spendibilità dell’idea e del saper fare codificato su scala globale (accelerazione della diffusione della conoscenza e riduzione della socializzazione della stessa).

Proprio a tal fine, il rapporto che l’artigiano deve instaurare con la tecnologia si deve allargare alle opportunità che la stessa possiede per aumentare la riproducibilità della conoscenza, senza limitarsi pertanto al miglioramento della riproduzione dei prodotti fisici artigianali.

1.4 L’agire innovativo dell’artigiano tra comunità e network

Affianco al tema della scarsa propensione alla codificazione della conoscenza generata dall’agire dell’artigiano, troviamo spesso una difficoltà dello stesso ad aprirsi a un’interazione generativa basata sulla collaborazione, sullo

scambio e l'interazione tra comunità e network, in grado di mettere insieme prospettive culturali e significati diversi (Costa, 2011).

Secondo Weick, la generazione d'innovazione si snoda nei processi che consentono la discussione, le aspettative, l'impegno e il cambiamento. *“Questi quattro processi producono ruoli che creano intercambiabilità, e producono discussioni, aspettative, giustificazioni e oggetti che diventano premesse comuni per l'azione. Gli stessi quattro processi dominano le più intime interazioni intersoggettive, nelle quali prendono forma le innovazioni nelle discussioni, nelle aspettative, nelle giustificazioni e negli oggetti”* (Weick, 1997).

Riprendendo invece le parole di Costa: *“Il futuro artigiano diventa l'artefice di una prospettiva di progettualità lavorativa che consente di dare significatività all'azione, creatività alla pratica, generatività ai legami, socialità all'innovazione, ricorsività ai processi di apprendimento multipurpose”* (Costa 2011).

Da ciò emerge che la pratica artigianale assume una chiara rilevanza sociale e non solo perché il livello del sé si unisce a quello della socialità, ma anche perché l'identità artigianale è il frutto dell'esperienza vissuta tra comunità e pratica (Alessandrini, 2004, 2007).

Tutto ciò, viene spesso a mancare nel comportamento dell'artigiano tradizionale che il più delle volte proviene da una tradizione d'isolamento professionale centrata più sulla “prima persona” dell'io, del sé individuale.

Creare ambienti e relazioni capacitanti presuppone pertanto una maggiore attenzione a quei fattori di conversione che possano favorire la capacità per l'azione dell'artigiano come incontro tra talento individuale e generatività sociale.

L'innovazione dell'artigiano si caratterizza come processo dove l'esperienza soggettiva si riconosce nell'interazione con gli altri. L'impresa artigianale innovativa richiede pertanto un comportamento proattivo che sappia coniugare risorse organizzative interne con risorse esterne in un ottica di open innovation (Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., 2006)

Vedremo oltre, che proprio la relazione con i giovani apprendisti, maggiormente propensi a cogliere le opportunità latenti di apprendimento informale e a creare network relazionali e amicali può giocare tale ruolo

capacitante per evitare che l'artigiano si concentri sulla qualità totale del suo prodotto perdendo di vista l'indispensabile legame con la società e con l'opportunità di co-generare innovazione mettendo insieme conoscenze e competenze diffuse.

Proprio in un'ottica di relazione educativa e organizzativa tra allievo e maestro per creare ambienti innovativi capacitanti occorre lavorare su un'organizzazione del lavoro che, come sostiene Costa (2011), sia capace di:

- promuovere un'interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo di lavoro, non potendo considerare il successo individuale senza il successo collettivo. A tal fine si rileva la necessità di comportamenti individuali finalizzati al miglioramento del rendimento del proprio compagno di lavoro;
- coesistenza valoriale e organizzativa tra responsabilità individuale e di gruppo. Potremmo dire "tutti per uno e uno per tutti";
- interazione costruttiva al fine di creare un ambiente capacitante per tutti grazie ad un clima che favorisce la relazione diretta e reciproca.

Le organizzazioni diventano così comunità di pratica (Alessandrini, 2004, 2007) e gli ambienti di lavoro basano il proprio successo creativo e di innovazione sui legami di tolleranza verso i talenti, spesso indisciplinati (Goleman, 2000) e sussidiarietà, intesa come partecipazione democratica grazie alla quale il lavoratore matura un'autonomia cognitiva e imprenditiva (Margiotta, 2006) nell'ambito di reti di relazioni finalizzate al conseguimento di un bene comune (Costa, 2011).

Sarà proprio su questi aspetti che si concentrerà la ricerca nel momento in cui verranno coinvolti i giovani studenti in alternanza scuola lavoro e in particolare quando verrà chiesto a loro di riflettere sulle condizioni relazionali, organizzative, valoriali ed etiche necessarie per consentirgli di esprimere al meglio il loro potenziale creativo.

Cercheremo di indagare le connessioni possibili tra il contesto della pratica, spesso tradizionale, con nuovi modi di operare esterni (Engeström, 2006) che in questo caso possono essere considerati esterni all'organizzazione e temporanei (il tempo del progetto di alternanza scuola lavoro, qualificando

l'artigiano come agente capace di svelare cornici epistemiche all'interno delle quali generare innovazione).

S'impone infine un ragionamento in merito alla co-costruzione nell'innovazione, che chiama in causa due concetti: i confini dell'organizzazione, della bottega nel nostro caso, e la paternità della scoperta (Ajello, 2011). In entrambi i casi assistiamo a un fenomeno di socializzazione del processo e del prodotto stesso dell'innovazione.

Ecco perché l'agire dell'artigiano, oggi, non può essere circoscritto e analizzato all'interno dei confini della propria bottega e perché quindi il suo fare artigianale e il generare innovazione deve essere interpretato come un agire tra comunità e network.

Emerge più chiaramente ora l'importanza di instaurare una nuova relazione educativa e formativa, dove la formatività stessa della bottega artigianale è il frutto dell'interazione intersoggettiva tra maestro e allievo, in un rapporto bidirezionale di apprendimento e di apertura verso l'esterno, verso la valorizzazione dei legami forti e deboli dell'ambiente sociale di appartenenza.

1.5 Un cambio di prospettiva: una lettura pedagogica del fenomeno

Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di contestualizzare ciò che da sempre ha qualificato l'agire artigianale con i cambiamenti dell'attuale ambiente competitivo da molti etichettati come "Industria 4.0". Ci siamo chiesti se e come l'artigiano può ritrovare se stesso e progettare un nuovo corso professionale che non ne snaturi l'essenza stessa del suo agire.

La conclusione di questa prima fase dello studio è che la sfida può essere sicuramente vinta, ma la definizione di un nuovo paradigma dell'artigiano 2.0 non può essere il frutto di una mera lettura di tipo socio-economica del fenomeno. Non si tratta di sostenere solo un adeguamento delle conoscenze e competenze in senso prestazionale (Dato, 2008), ammesso che si riesca a farlo considerato il basso livello di partecipazione di questa categoria di lavoratori al sistema del *life long learning*.

Occorre piuttosto procedere a una rilettura in senso pedagogico del fare artigianale che sappia coniugare ciò che qualifica da sempre l'artigianato con le caratteristiche innovative dell'ambiente competitivo.

Tutto ciò assume un'importanza ancora più elevata se si considera il senso di spaesamento che provano oggi gli artigiani tradizionali nell'ultima fase del ciclo professionale di fronte a tale ampiezza dei cambiamenti tecnologici e ai quali si richiede di attivarsi comunque per riprogettare il proprio percorso professionale in un'ottica di active aging.

3. DIMENSIONE PEDAGOGICA DELL'AGIRE ARTIGIANO

Sennet (2008) sviluppa il suo pensiero e il suo lavoro di ricerca intorno a due tesi principali:

1. la prima sostiene che tutte le abilità, di qualsiasi tipo anche le più astratte, sono il frutto di pratiche corporee;
2. la seconda sostiene che l'intelligenza tecnica, tipica dell'artigiano, si sviluppa attraverso l'esercizio della facoltà dell'immaginazione.

In queste due ipotesi, possiamo trovare una chiara impostazione pedagogica che, secondo l'autore, ha caratterizzato il farsi della professione artigiana nel corso della storia con sfumature diverse e soprattutto con diverse fortune rispetto alla considerazione che la società di ciascun'epoca aveva per l'artigiano e per il suo mondo.

Ciò che Sennet presenta sono gli elementi profondi che caratterizzano tradizionalmente l'identità e lo sviluppo professionale dell'artigiano, elementi che possono essere messi a confronto con i cambiamenti dell'attuale ambiente competitivo per valutarne l'attualità e/o la necessità di rivisitazione. Un confronto che, dal punto di vista sociologico ed economico, abbiamo già affrontato nella parte prima della presente tesi di dottorato.

Di seguito, invece, s'intende affrontare il tema da un punto di vista più prettamente pedagogico.

Affrontare la trasformazione in atto nel settore artigianale a seguito delle recenti innovazioni tecnologiche significa interrogarsi sul sistema di azioni che caratterizzano oggi e nell'immediato futuro l'agire stesso dell'artigiano 2.0 al fine di ripensare il modello stesso di istruzione e formazione tecnico superiore degli artigiani del futuro. Un modello che deve e può rappresentare allo stesso tempo un'opportunità per gli artigiani senior di rivalutare il proprio ruolo e progettare nuovi percorsi di vita e professionali in un'ottica di active aging.

3.1 Breve percorso storico dell'educazione artigiana:

3.1.1 i primi passi

La comparsa dell'artigianato si potrebbe far risalire, come sosteneva Henri Breuil, a quasi un milione di anni fa, e sebbene l'artigiano sembrasse giovare solo dell'abilità delle mani era dotato già del ragionamento e della creatività, un homo faber che mediante il lavoro produce fenomeni naturali.

Alle origini l'artigiano non si poteva dedicare ai doveri verso la società e solo dopo il Mille registriamo le prime organizzazioni autonome con una qualche forza d'incisione sulla vita politico-sociale, con una propria ideologia e una cultura specifica.

Dopo il Mille sono presenti sia botteghe artigiane che scuole e università, nascendo in questo modo le Arti meccaniche e le Arti liberali. A Roma la bottega artigiana assumeva in senso ampio una funzione pedagogica, destinata alle masse dei figli dei romani né ricchi né benestanti.

Il rapporto tra membri di un'Arte, che erano maestri e lavoratori anziani, e apprendisti era decisamente a favore dei primi che avevano diritti e doveri mentre i secondi solo doveri, di riservatezza e segreto assoluto rispetto ai segreti del mestiere e dei regolamenti e soprattutto l'obbedienza totale al maestro e ai suoi assistenti, sia all'interno della bottega che fuori.

Questa originalità pedagogica dell'apprendistato artigianale verrà successivamente superata o limitata dalla nascita delle prime scuole e dei collegi, senza per questo causare la fine dell'attività artigiana.

In merito alla formazione in apprendistato del giovane in bottega, questa si svolgeva nel doppio binario della permanenza in bottega, spesso affiancato dai lavoratori più anziani che assumevano il ruolo di vicemaestri, e della frequentazione familiare del maestro o dell'interazione con il contesto sociale del vicinato. Un percorso di apprendimento frutto anche delle esperienze fatte direttamente in casa del maestro. Sebbene l'apprendista entrasse in stretta relazione con tutti i familiari e vivesse, di fatto, nella casa del maestro, il rapporto tra allievo e maestro non poteva certo dirsi alla pari, anzi, in molti casi, il maestro assumeva un atteggiamento autoritario e violento.

Si configurava una relazione di solidarietà e di familiarità, ma allo stesso tempo caratterizzata da un rapporto di assoluta inferiorità e obbligo di obbedienza da parte dell'allievo rispetto al maestro, che si fondava anche giuridicamente sulla base di un contratto di assunzione che disciplinava l'affidamento del giovane da parte del padre al maestro che ne assumeva formalmente la *patria potestà*. Si veniva a configurare un rapporto patriarcale fatto di diritti e doveri, dove l'educazione dell'allievo (in senso ampio, non solo professionale) veniva affidata al maestro che lo accoglieva nella sua casa-bottega. In tale ambiente, l'apprendistato non può essere limitato al semplice addestramento alle mansioni lavorative, ma si estendeva anche alla formazione ideologica e comportamentale con la finalità di rinsaldare i vincoli di solidarietà e alimentare lo spirito corporativo.

Uno degli aspetti più rivoluzionari rispetto ai contadini è il nuovo rapporto tra tempo di lavoro e la scansione del *tempo* naturale. Il poter lavorare al chiuso ha introdotto una innovazione nell'organizzazione del lavoro e nei rapporti con i lavoratori stessi, fino all'introduzione del lavoro notturno e festivo. Dal punto di vista pedagogico si introduce un'educazione al tempo di lavoro nuova che metteva in stretta relazione le unità di tempo con le unità di ricchezza prodotta. Nasce in questo modo una prima rappresentazione della variabile tempo e della sua organizzazione all'interno del processo lavorativo. Il fatto che gli stessi lavoratori chiedessero di lavorare di più per guadagnare di più rappresentava un nuovo sistema di azioni che qualificava anche in senso educativo la concezione del lavoro e il rapporto tra lavoro e vita privata.

Man mano che l'organizzazione e il mercato cresceva diventava sempre più importante il saper *fare di conto*. Chi era in possesso di tale competenza era considerato quasi un uomo con poteri soprannaturali, sebbene sia stato necessario arrivare al 600 per riscontrare l'introduzione nei mestieri di mercante e artigiano tutte le regole in materia di numeri interi e decimali come si studiano oggi a scuola.

L'affermarsi della civiltà artigiano-mercantile ha portato con sé una rivoluzione di tipo culturale e pedagogica, determinando di fatto l'abbandono del latino che viene sostituito con il volgare. I maestri calligrafi assumono un

importanza sempre maggiore anche nell'istruzione dell'abc a ragazzi di famiglie benestanti. Il volgare si diffuse sempre più nell'uso didattico. Istruire i ragazzi alla scrittura, almeno fino al 600, non poteva prescindere dall'insegnare come impugnare la penna e il movimento della mano sul foglio. Un ruolo determinante nella diffusione della scrittura oltre che della lettura fu svolto da i Fratelli delle scuole cristiane seguaci di Jean-Baptiste de La Salle, chiamati Ignorantelli, che offrivano un insegnamento tecnico-professionale.

Ben presto alle bravure tecniche si aggiunse un fattore di successo nuovo e altrettanto importante: saper accattivarsi il cliente.

3.1.2 Come cambia il rapporto maestro - apprendista.

Con l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro e con l'aumento delle conoscenze e competenze che un artigiano doveva dimostrare di possedere anche nei rapporti con il mercato, quindi con la clientela, cambia e si sviluppa anche la pedagogia artigiana medievale. L'ambiente di lavoro della bottega incomincia a cambiare per adattarsi ai mutamenti del mercato. L'artista-artigiano deve competere maggiormente con gli altri artigiani, cosa prima vietata dalle corporazioni, puntare maggiormente sulla propria persona piuttosto che sul prodotto. Iniziano a manifestarsi alcune dimensioni tipiche dell'innovazione che prima di allora rimanevano chiuse nel buio della bottega.

Gli apprendisti iniziano a scegliere il maestro con cui svolgere il periodo di tirocinio, cambiando radicalmente il rapporto tra maestro e allievo fin dal suo nascere. A suo volta, il maestro accoglieva gli apprendisti sperando che questi diventassero ben presto bravi lavoratori e forse maestri. Gli apprendisti, che arrivavano già ben istruiti (sapevano leggere, scrivere, fare di conto e tante altre cose, perché avevano frequentato le scuole), miravano ad una crescita professionale veloce che gli consentisse di emergere dalla massa.

Tutte queste caratteristiche di partenza, hanno determinato un chiaro cambiamento negli obiettivi di crescita e di affermazione del giovane apprendista e di conseguenza dei modelli pedagogici ed educativi della bottega. A differenza del passato l'imitazione del maestro come unica forma di apprendimento e di autorealizzazione professionale cessa di essere l'unica motivazione e guida

pedagogica della bottega. La migliore preparazione di base e la valorizzazione delle differenze individuali portava a una maggiore personalizzazione dell'apprendimento fin dalla definizione dei propri obiettivi formativi e professionali. Decisamente un cambiamento radicale nel modello pedagogico e del rapporto tra maestro e allievo.

I modelli pedagogici, maggiormente individualizzati, miravano all'individuazione di una via personale verso un futuro non mediocre. La bottega incominciava, già dal 400 in poi, almeno in quelle artistiche, ad assomigliare a una scuola o un'accademia scelta liberamente dall'allievo e il maestro non assumeva più quel ruolo autoritario-paternalistico di prima ma esprimeva una capacità molto riconosciuta dalla società di ottimo educatore di personalità artistiche.

Anche l'età dell'apprendista, che passa dagli 11 – 12 anni di un tempo ai 17 – 19 anni aveva modificato la posizione dell'apprendista e spinto ad una netta rivisitazione del ruolo del maestro e del suo rapporto con il giovane apprendista.

Adesso, il maestro ha tutto l'interesse ad accorciare i tempi necessari a rendere l'apprendista produttivo in grado di capire le esigenze del cliente per realizzare l'opera giusta. Cambia in questo modo il sistema di azioni sottostanti che richiedono un modello pedagogico ed educativo che fa leva su nuove dimensioni motivazionali, relazionali e organizzative.

L'apprendistato tuttavia non riusciva a rispondere alle esigenze più nuove, rimanendo comunque una griglia in cui si ripeteva una disciplina finalizzata alla trasmissione del vecchio mestiere con un apprendimento informale e poco aperto alle novità. Dal 600 in poi, le accademie consentirono di uscire dal vecchio recinto pedagogico delle Arti e ad introdurre un modello pedagogico nel rapporto maestro allievo maggiormente improntato all'insegnamento formale e alla costruzione di una moderna cultura interdisciplinare.

Le accademie possiamo quindi dire che hanno rappresentato un primo vero fattore abilitante delle competenze per l'innovazione nel settore delle arti e un radicale ripensamento del modello pedagogico che sottende il rapporto tra maestro e apprendista, maggiormente aperto all'incontro e al confronto con persone ed esperienze esterne alla bottega. L'accademia diventò pertanto un centro di

perfezionamento e di aggiornamento fondamentale in un'epoca di forte cambiamento come quella che fu nel passaggio dall'Umanesimo al Rinascimento.

Tutto ciò però non deve dimenticare la netta divaricazione formativa tra l'artigiano artistico e quello basso, più meccanico, che non richiedeva una preparazione culturale di buon livello ma semplice destrezza. Solo l'artigianato artistico richiedeva un affinamento emotivo e mentale che l'istruzione formale poteva fornire grazie ad una formazione prettamente intellettuale e spirituale. Restava pertanto una netta differenza tra i due ambiti dell'artigianato.

In quest'epoca a cavallo tra l'Umanesimo e il Rinascimento troviamo l'origine di alcune dimensioni culturali e spirituali che dobbiamo tenere in considerazione nel momento in cui cerchiamo di comprendere le attuali dinamiche relazionali e motivazionali che stanno alla base del rapporto tra maestro artigiano e allievo in alternanza scuola lavoro, tirocinio o apprendistato.

3.1.3 Il “fondo d'oro” dell'esperienza artigiana

Con l'avvento della rivoluzione industriale non solo il modello pedagogico ma anche la professione stessa dell'artigiano viene messa fortemente in discussione e molte lavorazioni vengono di fatto sostituite dalla produzione più efficiente e redditizia. Le caratteristiche dei lavoratori da inserire nel processo produttivo sono sempre meno collegate ad una preparazione culturale e nemmeno ad una perizia tecnica, quanto a precise caratteristiche fisiche.

Nonostante ciò, non si può negare la forza educativa dell'esperienza artigianale e quello che Goethe chiamò il “fondo d'oro” di tale esperienza, quindi l'espressione umana del processo formativo che si manifestava nel complessivo momento lavorativo salvando in questo modo l'anima del bravo artigiano.

La forma di apprendimento tipica della bottega artigiana è la sola che assicurava uno sviluppo della natura attiva dell'uomo, attraverso una costante attività di autocontrollo, di concentrazione sull'agire lavorativo con una totale consapevolezza dello scopo produttivo.

Grazie a Goethe, Rousseau e poi Pestalozzi (Cambi, 2009), si esprime una forte resistenza alla modifica dei modelli comportamentali introdotti dalla sempre più aggressiva rivoluzione industriale, cercando di riaffermare quello che lo stesso

Goethe in “Gli anni del noviziato” affermava: tutti dovrebbero sentirsi apprendisti per l’intera vita. Dopo di loro altri illustri letterati cercheranno di salvaguardare i valori e i modelli comportali tipici dell’artigiano come Denis Diderot o Luigi Parravicini con la sua opera “*Giannetto*” (Rugiu, 2008) usato come testo nelle scuole elementari e pubblicato per la prima volta nel 1873.

In questo periodo inizia ad affermarsi il metodo intuitivo e oggettivo, che, come sosteneva Pestalozzi (Cambi, 2009), al bambino bisognava mostrare prima la cosa e poi il suo nome e che le cose andassero osservate nel loro ambiente naturale adottando di fatto un approccio laboratoriale ed esperienziale.

In questo periodo però s’introdusse gli indirizzi formativi “speciali” diretti a una istruzione tecnico o speciale in quanto contrapposta alla scuola umanistica tradizionale. Da qui ha origine quella separazione tra aula e laboratorio che meglio sarà illustrato nel proseguimento della presente tesi. Proprio in questo momento si affermò il pensiero che solo il ginnasio-liceo fosse la scuola ideale per i futuri ingegneri perché consentiva un’apertura mentale teorica e all’applicazione pratica. Si venne a creare di fatto due canali d’istruzione, dove quello scientifico tecnico non consentiva l’accesso all’università fino al 1940, anno in cui le scuole universitarie di tipo tecnico furono qualificate come facoltà universitarie.

3.1.4 La “porta di servizio” dell’apprendistato

In un mondo tecnologico e globalizzato, l’apprendistato mantiene ancora il significato di formazione sul lavoro per gli aspiranti alle qualifiche inferiori. Lo dimostra anche il fatto che l’apprendistato è praticamente demandato alle imprese anche per quanto riguarda l’educazione di base e la preparazione culturale in generale della persona. Di fatto l’apprendistato assume il ruolo di facilitatore dell’inserimento lavorativo, ma dalla porta di servizio.

Varie riforme si sono susseguite in Italia per regolamentare questo percorso di inserimento lavorativo. Grandi passi avanti sono stati fatti per garantire all’apprendista una formazione culturale di base oltre che tecnica.

Resta però ancora tutto da indagare se il modello pedagogico e l’offerta d’istruzione e formazione sia funzionale al nuovo paradigma di artigiano, che

sembra delinarsi con l'introduzione delle nuove tecnologie digitali frutto delle radicali scoperte scientifiche, richiedendo uno studio sugli approcci e sulle metodologie educative e formative che meglio sappiano coniugare scienza, tecnologia e saper fare artigianale tradizionale nei sistemi educativi e formativi, così come è stato messo in rilievo da una recente ricerca nell'ambito dell'educazione tecnologica in Finlandia, che ha fatto emergere l'importanza dell'educazione tecnologica nella formazione degli artigiani tradizionali per meglio attrezzarli ad affrontare le sfide del mondo attuale (Autio, 2016).

Una sfida ancora tutta aperta che il presente studio cerca di affrontare per fornire qualche conoscenza e qualche strumento di lettura in più per comprendere il cambiamento in atto e ripensare il futuro dell'artigiano 2.0. e adeguare a ciò il sistema di istruzione e formazione.

3.2 Mezzi e risultati nel lavoro dell'artigiano (praxis e poiesis).

Aristotele attribuisce ad Anassagora, un campione della manualità e del lavoro pratico, il detto seguente: “ Anassagora, dunque, afferma che l'uomo è il più intelligente degli umani, perché ha le mani”¹³.

Per comprendere a pieno il valore dell'agire artigianale e valorizzarne la natura e il senso dello stesso nell'attuale economia fortemente caratterizzata da continui cambiamenti come conseguenza dell'introduzione di radicali innovazioni tecnologiche, occorre soffermarsi sul comprendere ciò che differenzia la *poiesis* dalla *praxis*.

Per chi lavora, il rapporto tra mezzi e fini determina il livello di condizionamento e compenetrazione dei mezzi rispetto al fine stesso dell'azione e viceversa. Quanto il mezzo qualifica il fine? Per Aristotele il termine *poiesis* indica un'azione nella quale il fine si distingue dal mezzo utilizzato per raggiungerlo, come ad esempio la realizzazione di un oggetto, di un artefatto cognitivo. Mentre con il termine *praxis* si identifica un'azione che ha il proprio fine nell'atto stesso, come il suonare bene uno strumento per esempio (Costa, 2011).

¹³ *De partibus animalium*, 687 a7.

La soddisfazione nell'aver svolto bene l'azione pertanto si misura in modo diametralmente opposto, nel caso delle azioni poietiche il risultato, il prodotto dell'azione, qualifica l'azione stessa, mentre nel caso della praxis il livello qualitativo si misura nell'agire, nel realizzare l'azione, si misura nel mentre non ad azione conclusa.

Nella teoresi il risultato e il fine dell'attività si sovrappongono, il punto di arrivo è già presente nel punto di partenza. Per utilizzare le parole di Aristotele, nella contemplazione si manifesta una vita senza censure di natura per l'uomo quasi divina.

Nella prassi, sebbene il fine sia già, almeno in parte, interno all'azione stessa, il risultato non è ancora dato nell'azione e i mezzi vengono quindi scelti ed utilizzati in funzione di un risultato che si immagina, si desidera ma che non è ancora acquisito, lo sarà solo al termine dell'azione. Il lavoro dell'artigiano si colloca in questo ambito della praxis, dove il fine non immediatamente disponibile, ma il risultato si raggiunge attraverso un percorso incerto che richiede costantemente una riflessione sul proprio agire e sui mezzi utilizzati. Ciò è ancora più vero in un mondo che cambia continuamente e che allo stesso tempo offre una serie rilevante di opportunità in termini non solo di mezzi tecnologici innovativi disponibili anche alla piccola dimensione dell'artigiano.

La complessità e soprattutto l'indefinibilità delle situazioni che deve far fronte un qualsiasi lavoratore oggi, quindi anche o soprattutto l'artigiano, richiedono saggezza nella scelte dei mezzi rispetto ai fine solo parzialmente conosciuti nel punto di partenza dell'azione.

Tuttavia, l'agire artigiano, nel rapporto tra mezzi e fini, non può essere paragonabile al mero produttore di artefatti cognitivi tipicamente del contesto industriale. Qui sta il passaggio chiave per comprendere a fondo il sistema di azione dell'artigiano.

Nella produzione, la distanza tra mezzi e fini è decisamente più ampia e il lavoratore in catena di montaggio si identifica esclusivamente con gli strumenti utilizzati nel suo lavoro senza disporre in alcun modo dei fini ai quali il suo agire mira. La razionalità del suo agire si identifica nell'utilizzo dello strumento, sebbene abbia la capacità di modellare di volta in volta i suoi habitus mentali per

correggere continuamente il proprio comportamento di fronte al presentarsi di situazioni imprevedute e non ben definite a priori. La sua preoccupazione però è quella di non confondere i due piani dell'azione: poiesis e praxis.

Anche nel successivo periodo romano, sebbene il lavoro sia privato di un valore etico, considerato come mezzo per realizzare e appagare se stesso, non manca un'esaltazione del lavoro manuale specie nella vita agreste, rurale. Esistono, infatti, in questo periodo, scuole tecniche legate ai mestieri e alle pratiche di apprendimento delle diverse arti e mestieri (Cambi, 2009). Si assiste all'introduzione del valore pedagogico del lavoro anche di tipo artigianale.

La rivalutazione del lavoro prosegue con il pensiero cristiano mettendo in luce il valore salvifico del lavoro dell'uomo. San Tommaso in particolare ricongiunge sotto il significato di lavoro sia la componente fisica che quella mentale. Sanando una rottura che perdurava in modo netto fin dalla Grecia antica. Il pensiero tomistico introduce poi il valore della sussidiarietà, facendo assumere al lavoro delle implicazioni anche sociali e non solo personali. In un contesto comunitario, solidaristico, alla personalità umana è offerta l'opportunità di esprimere se stessa e di crescere.

Così come sostiene Costa *“La valorizzazione del legame sussidiario diventa una condizione irrinunciabile per garantire nella società globalizzata il valore e la dignità dell'uomo nell'alterità dell'incontro e dello scambio con l'altro. Solo recuperando questo valore il lavoro non annega la sua finalità nell'oggetto che produce, ma, al contrario, ne rilancia il significato generativo in una matura prospettiva intersoggettiva e politica”* (Costa, 2011).

3.3 Imparare a forgiare forgiando: l'homo faber.

Come abbiamo visto sopra, la cultura greca ha prodotto una separazione netta tra lavoro e cultura, andando a qualificare il lavoro con la condizione servile e finendo per sviluppare una struttura sociale che separa gli uomini liberi dagli schiavi costretti a lavorare.

Dopo alcuni passi avanti, già descritti sopra, è con il primo Umanesimo del Quattrocento che si sposta l'equilibrio verso la vita attiva e il valore dell'uomo capace di fare, dove un significato positivo del lavoro introduce alcuni dei

principi, come ricorda la Alessandrini, “a cui si era ispirata la riforma di Lutero e Calvino (il principio della salvezza dell’uomo attraverso le opere)” (Alessandrini, 2004, 19).

Comenio, nel Seicento, inizia a concepire il fare concreto delle mani come elemento essenziale nello sviluppo delle facoltà umane, sostenendo che “è facendo che si deve imparare a fare. Gli artigiani non intrattengono i loro apprendisti con lezioni teoriche, ma li mettono subito all’opera, perché imparino a forgiare forgiando” (Comenio, 1968, 44). In questa prospettiva le attività tecniche manuali assumono piena dignità formativa.

Con Locke assistiamo all’”introiezione del lavoro nell’uomo, ponendolo come suo connotato essenziale e valoriale” (Costa, 2011) e sostenendo la primaria importanza dell’osservazione e dell’esperienza, introduce una distinzione concettuale tra *formal* e non *formal learning* (Margiotta, 2009). L’uomo è costituito, nella sua realtà di vita, anche del proprio lavoro, dal proprio mestiere (Scurati, 1979, 309). Si riconosce in quello che fa e si realizza nel fare, dove il prodotto finale lo rappresenta.

A completamento del pensiero pedagogico di Pestalozzi (Cambi, 2009), Fröbel sostiene che il giovane deve appropriarsi del mondo esterno, assimilarlo per arricchire la propria personalità, e lo fa adottando la formula “rendere interno l’esterno”. Il fare pertanto viene prima del conoscere, perché per conoscere veramente dobbiamo passare attraverso il fare, il creare: “solo ciò che facciamo, siamo in grado veramente di intendere” (Fröbel 1826).

Nell’agire artigiano ogni azione porta con se una riflessione, ogni risoluzione di problemi porta con se un nuovo problema da affrontare. Le soluzioni non sono mai un punto di arrivo ma un punto di partenza per scoprire, attraverso un’azione continua di disoccultamento che produce innovazione, nuove soluzioni, nuovi territori. “Nella sua mente, la soluzione di un problema e l’individuazione di nuovi problemi sono intimamente legate” (Sennet, 2008).

Ciò che qualifica l’agire artigianale è il chiedersi il perché di una certa azione e non solo il come. “In questa prospettiva, l’agire dell’artigiano diventa generativo in quanto fonda la sua modalità di apprendimento basata sulla

continuità tra apprendimento della tecnica e acquisizione della maestria, permettendo così di coniugare la pratica e l'immaginazione" (Costa, 2016).

“Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco”, usava ripetere il grande artista e designer Bruno Munari, citando un antico proverbio cinese. Possiamo quindi chiudere questo primo passo logico nella qualificazione del modello di apprendimento dell'artigiano in questo modo: solo attraverso il fare, la creazione manuale, è possibile raggiungere una comprensione più profonda dell'oggetto di studio e quindi apprendere non solo il come ma soprattutto il perché si compie una determinata azione.

3.4 L'apprendimento esperienziale: l'importanza della riflessione critica.

La dimensione del fare, poi, qualifica anche una dimensione di riflessività individuale. Il fare non è solo trasformazione produttiva, ma anche occasione di ripensamento di se stesso.

Per comprendere lo stile di apprendimento di un artigiano, apprendista o senior che sia, occorre introdurre quello che viene chiamato il quarto sapere, il sapere profondo che viene dall'esperienza realmente vissuta. Per comprendere ciò ci viene in aiuto la “teoria dell'apprendimento esperienziale”, che si è diffusa grazie al contributo di David A. Kolb e che si basa sull'assunto che l'apprendimento è un processo in cui la conoscenza viene creata attraverso la trasformazione dell'esperienza” (Kolb, 1984).

L'apprendimento esperienziale è un modello di apprendimento che si basa sull'esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale, dove le competenze, le conoscenze e l'esperienza sono acquisite fuori dai contesti di apprendimento tradizionali, come possono essere l'aula, ma attraverso stage ed esperienze outdoor di diversa natura.

Un modello di apprendimento che richiama molto il contesto di apprendimento tipico dell'apprendista in una bottega artigiana e si caratterizza per:

- la sperimentazione di situazioni, compiti e ruoli che richiedono al soggetto di assumere un ruolo da protagonista e di attivare le proprie risorse e

competenze per raggiungere un obiettivo attraverso l'elaborazione e riorganizzazione di teorie e concetti (*agency*);

– affrontare situazioni di incertezza e stress psicologico sviluppando comportamenti adattivi e migliorando la capacità di gestire la propria *emotività*;

– sviluppare il *problem solving creativo*, acquisendo autoconsapevolezza mediante auto-osservazione ed etero-osservazione. Attraverso un processo di riflessione porta il soggetto a ridefinire gli atteggiamenti inadeguati e a valorizzare i comportamenti costruttivi e con ciò a creare un patrimonio conoscitivo individuale e sociale che costituisce un nuovo punto di partenza per ulteriori evoluzioni migliorative.

Kolb, nell'individuazione dei fondamenti epistemologici, giunge a considerare come propri maestri e precursori dell'apprendimento esperienziale: John Dewey (1993), Kurt Lewin (Colucci, 2005) e Jean Piaget (2000).

John Dewey (1993), coerentemente con l'approccio al pragmatismo filosofico, sosteneva che l'esperienza pratica è un metodo educativo contrapposto all'approccio educativo classico, fatto di trasmissione di conoscenze teoriche. Di tale modello classico Dewey critica prevalentemente il ruolo passivo dell'allievo che non partecipa e riceve passivamente nozioni tra loro scollegate e spesso ripetitive. L'apprendimento invece deve contemplare l'atto della scoperta, che richiede l'attivazione da parte del discente delle sue risorse e competenze per raggiungere un traguardo per se rilevante e pieno di senso. Un processo di apprendimento dove si integrano l'esperienza e la teoria, l'osservazione e l'azione. S'introduce il concetto di processo circolare nell'apprendimento, che porta ad un'identificazione dell'origine con lo scopo (Landry, 1991), attraverso una dinamica a spirale.

Secondo Dewey (1993), il processo di apprendimento si struttura in tre fasi significative:

1. l'osservazione;
2. la ricerca di conoscenze già acquisite grazie ad esperienze vissute in passato;
3. la generazione di un giudizio attraverso il confronto tra la situazione attuale e le esperienze passate.

Con Kurt Lewin (Colucci, 2005) si arricchisce il quadro teorico dell'apprendimento esperienziale grazie al riconoscimento del contributo apportato dall'esperienza e dall'azione nella formulazione dei concetti: la teoria e la pratica si compenetrano secondo in assunto che “niente è più pratico di una buona teoria” come lo stesso Lewin amava dire per sostenere l'importanza di entrambe le componenti ai fini della riflessione.

Il *learning circle* costituisce la base dell'apprendimento esperienziale. L'esperienza concreta costituisce allo stesso tempo la spinta e lo scopo del processo, dove il soggetto passa attraverso l'osservazione e la riflessione sul proprio agire grazie alla teoria, conoscenze possedute, giunge con la sperimentazione a tradurre la riflessione in azione e quindi a generare esperienza. Con il feedback tale processo assume la natura di ciclo dinamico e continuo in un continuum di ribilanciamento del proprio atteggiamento e comportamento, dove si alternano momenti di osservazione-riflessione e di azione-sperimentazione.

Infine, Jean Piaget (2000) aggiunge una riflessione sul ruolo che l'esperienza concreta gioca sullo sviluppo della mente del bambino, grazie alla sua epistemologia genetica con cui ha modellizzato il processo con cui un essere umano sviluppa le sue capacità cognitive nel corso della sua vita.

Piaget, oltre ad essere famoso per aver individuato i quattro periodi dello sviluppo cognitivo di una persona nella sua vita (fase senso-motoria fino ai 2 anni; fase pre-operatoria dai 2 ai 7 anni; fase delle operazioni concrete dai 7 agli 11 anni; fase delle operazioni formali dai 12 anni in poi), ha individuato nel processo di apprendimento che avviene attraverso l'interazione di rappresentazione e azione i concetti di assimilazione e accomodamento.

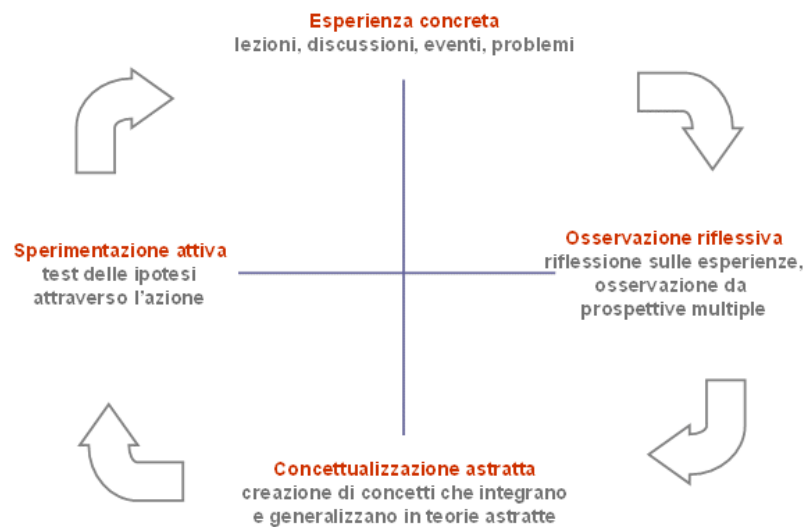
Pertanto, sulle teorie precedenti ed in particolare sul concetto di learning cycle di Lewin, Kolb fonda il suo modello di apprendimento esperienziale che si modella in 4 fasi sequenziali e stadi (Figura 3):

1. stadio delle esperienze concrete, dove l'apprendimento deriva prevalentemente dalle percezioni e dalle reazioni alle esperienze;
2. stadio dell'osservazione riflessiva, dove l'apprendimento deriva prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione;

3. stadio della concettualizzazione astratta, dove l'apprendimento prende la forma soprattutto del pensiero e dell'analisi dei problemi in modo sistematico;

4. stadio della sperimentazione attiva, dove l'apprendimento deriva soprattutto dall'agire, dallo sperimentare, osservando i risultati.

Figura 3: ciclo di Kolb (1984)



Si può iniziare l'apprendimento in qualsiasi punto del ciclo e la predilezione di uno dei diversi stadi genera diversi stili di apprendimento, ma, in ogni caso, il soggetto assume sempre un ruolo di protagonista grazie all'incrociarsi del proprio interesse con l'opportunità di apprendere attraverso l'esperienza in circolo virtuoso dinamico.

Kolb cerca anche di dare una definizione dei suddetti stili di apprendimento collocandoli su due assi (Figura 4):

1. sul primo asse si contrappongono gli stili di apprendimento che prediligono l'osservazione riflessiva (guardare) piuttosto che la sperimentazione attiva (fare);

2. sul secondo asse la polarizzazione si sostanzia tra chi preferisce l'esperienza concreta (sentire) o la concettualizzazione astratta (pensare).

Dalla combinazione dei due assi derivano quattro stili di apprendimento:

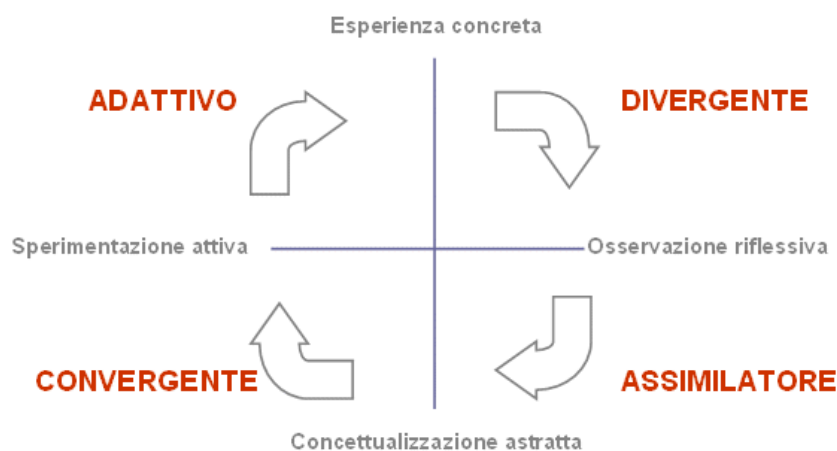
1. lo stile adattivo: privilegia l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva. Ha buone capacità di problem solving e si basa più sui fatti che sulle parole. Normalmente sa assumersi delle responsabilità, lavorando per obiettivi senza contestare la status quo. Essendo fortemente motivato al raggiungimento dell'obiettivo finale, sa adattarsi ai cambiamenti e dimostra pertanto una buona flessibilità. Va incoraggiato nella scoperta indipendente, utilizzando intuito e creatività. Partecipa attivamente all'apprendimento e gli piace cercare le possibili conseguenze alle azioni;

2. lo stile divergente: privilegia l'osservazione riflessiva e le esperienze concrete. Alla base del suo apprendimento c'è il proprio vissuto. Immaginario ed emotivo, genera molte idee che non deve necessariamente realizzarle tutte. Ha una spiccata capacità alla visione d'insieme e sistemica. Interessato alle relazioni e spesso a molteplici interessi. Nel processo didattico ama cercare le relazioni tra quanto appreso e l'esperienza personale. Gli interessa trovare risposte ai propri perché;

3. lo stile convergente: privilegia concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Analizza tutto in termini di costi e benefici applicando un procedimento valutativo del tipo deduttivo. Il suo approccio al problem solving si basa sull'allargamento della propria conoscenza e non su stimoli emotivi e processi creativi. E' veloce ed efficiente, ma rigido. Impara per sequenze di prove ed errori;

4. lo stile assimilatore: privilegia osservazione riflessiva e concettualizzazione astratta. Si comporta come uno scienziato, raccogliendo dati, analizzando, scegliendo, concettualizzando ed elaborando modelli. Non è interessato agli aspetti pratici e alle relazioni privilegiando le concettualizzazioni astratte. Si esprime in modo strutturato, logico, organizzato. Individua l'esperto come figura di riferimento in ottica di apprendimento.

Figura 4: i quattro stili di apprendimento di Kolb (1984)



Non esiste uno stile migliore dell'altro. Ognuno di essi presenta punti di forza e di debolezza. Piuttosto, maggiore è la varietà di stili che una persona è in grado di adottare e maggiore è la sua capacità di apprendere in situazioni diverse.

3.5 *L'apprendimento come "processo" nella bottega artigiana*

La formazione esperienziale spinge il soggetto a una riflessione critica sul proprio essere e sulla propria realtà e gli consente di orientare i suoi atteggiamenti, aiutandolo a realizzare la propria personalità e a integrarsi nel mondo sociale in un continuo processo di interiorizzazione e apprendimento.

Il primo passo di tale riflessione si deve focalizzare sul proprio stile di apprendimento, in modo da individuare i punti di forza e debolezza propri e progettare un percorso di crescita personale e professionale.

Questo tipo di apprendimento viene qualificato da Kolb (1984) come un *processo sociale*, dove il ruolo di insegnante può essere assunto da altri soggetti diversi dal tradizionale docente, come la famiglia, gli amici o come nel nostro caso dall'artigiano senior. L'apprendimento dall'esperienza che l'apprendista fa in alternanza scuola lavoro può essere qualificata come un processo sociale attraverso cui avviene il suo *sviluppo umano*.

L'apprendimento esperienziale è una modalità di apprendimento di tipo induttivo, che richiede la partecipazione attiva del discente nella costruzione

stessa del processo di apprendimento e formazione. Anche all'interno di una bottega artigiana, o di un ambiente dove simulare un'esperienza formativa all'interno di un percorso di alternanza scuola lavoro, vi sono alcuni criteri da seguire per garantire un'efficace apprendimento esperienziale:

1. un progetto coinvolgente per lo studente;
2. opportunità di riflessione e confronto sull'esperienza vissuta;
3. secondo un approccio olistico, l'esperienza deve coinvolgere l'intera persona, compresi i sensi, la personalità e le emozioni;
4. utilizzo delle conoscenze pregresse come base di partenza per l'avvio del ciclo di apprendimento.

L'intera esperienza formativa deve consentire allo studente di variare le opportunità di fare esperienza, integrando il lavoro con la possibilità di visitare musei, partecipare ad incontri e seminari esterni, confrontarsi con più persone, ecc.. Lo stage o il progetto di alternanza scuola lavoro deve consentire il più possibile di fare networking, di osservare situazioni anche molto diverse dal contesto formativo, di porsi e porre continuamente domande su ciò che sta vivendo per stimolare la riflessione sul proprio percorso formativo.

Per garantire un tale ambiente formativo, l'artigiano senior deve assumere un ruolo di formatore esperienziale, un professionista esperto certamente del proprio mestiere, ma anche capace di stimolare gli studenti nel vedere e leggere la propria esperienza da diversi punti di vista, a condividere la propria esperienza in forma di dialogo con un atteggiamento collaborativo.

L'artigiano senior diventa coach avendo come suo obiettivo quello di far emergere le risorse che già possiede l'individuo al suo interno (risorse interne, secondo il capability approach) aiutandolo ad aumentare l'autostima e la fiducia in se stesso e stimolando alla riflessione e al confronto con gli altri. Allo stesso tempo, l'artigiano senior non deve perdere il suo ruolo di mentore che aiuta il discente a sviluppare un proprio percorso professionale accrescendo le sue competenze.

Le modalità di afferrare e trasformare l'esperienza e tradurla in conoscenza così come definita dalla teoria dell'*Experiential Learning* è molto utile per leggere l'ambiente formativo e gli stili di apprendimento degli artigiani a bottega. Kolb

parla di *apprehension* per descrivere il processo di presa di possesso dell'esperienza attraverso l'esperienza del concreto, tangibile, basata sui sensi, in contrapposizione alla concettualizzazione astratta (*comprehension*). Tale sistema di azioni deve essere però sostenuto dall'intenzione di apprendere attraverso la riflessione, come abbiamo già sostenuto più volte prima, che Kolb chiama *intension*.

L'apprendimento esperienziale potenzia indubbiamente alcune capacità cognitive e comportamentali come il problem solving e la capacità di collaborare, oltre a delle capacità di base come l'elaborazione di informazioni fornite e la trasformazione delle stesse in conoscenza. Vi è pertanto una visione olistica nel considerare l'apprendimento dove entrano in gioco dimensioni non solo cognitive, ma anche emotive, motivazionali e sociali.

Tale visione olistica dell'apprendimento fa emergere un modello di apprendimento che coinvolge l'intera persona che attraverso la riflessione sull'esperienza da forma e significato a ciò che sta facendo, facendo emergere una dimensione estetica del proprio processo di apprendimento come meglio è affrontato nei paragrafi successivi.

Oltre a ciò, l'apprendimento esperienziale sembra rispondere meglio di altri approcci all'apprendimento ad una esigenza di progettazione o ri-progettazione del proprio percorso personale e professionale in quanto abitua l'individuo ad una continua riflessione sul comportamento, sulle strategie, sui successi ed insuccessi, migliorando la consapevolezza di sé.

Con la presente ricerca abbiamo voluto anche interrogarci sulla *qualità del processo di apprendimento* all'interno di progetti di alternanza scuola lavoro, in una logica di apprendimento cooperativo, ma anche in termini di valutazione degli elementi contestuali che l'ambiente lavorativo bottega artigiana dovrebbe avere:

- dinamiche di gruppo (in particolare tra studente/i e artigiano senior);
- modalità di utilizzo delle risorse a disposizione nel definire e nel raggiungere gli obiettivi comuni (anche ambientali);
- elementi emotivi e comportamentali utilizzati nel superamento delle sfide personali, fisiche, emotive, affettive e cognitive, e che caratterizzano il coinvolgimento personale richiesto dalla situazione.

Tutto ciò è stato fatto adottando una metodologia di progettazione che mette al centro l'uomo e che si basa sul modello di apprendimento circolare e ricorsivo come quello che viene definito con il nome di design thinking.

3.6 I movimenti di apprendimento nell'ambiente artigianale

Prima di passare ad analizzare alcune tecniche o modelli per condurre un gruppo verso l'apprendimento cooperativo, come il design thinking, vale la pena soffermarsi brevemente su quali sono le implicazioni del mondo contemporaneo rispetto a ciò che viene chiamato il "quarto sapere" (Reggio, 2011) un sapere profondo che è la capacità di imparare dalla vita quotidiana, dalle esperienze.

"Quarto sapere" perché viene dopo le conoscenze (il sapere), le abilità (il saper fare) e i comportamenti (saper essere). Ma come abbiamo già ampiamente detto, non tutte le esperienze creano saperi nuovi, perché se manca una lettura critica le esperienze rimangono tali e non creano senso o progettualità.

Paradossalmente, viviamo una società che ci sottopone a innumerevoli occasioni di esperienze, ma non ci dà il tempo di leggerle criticamente per afferrare il significato e la velocità dei cambiamenti privano spesso del significato stesso dei fatti, che non si trasformano in esperienza.

Abbiamo fame di esperienza ma rischiamo non riuscire a dare senso e progettualità alle stesse, che si presentano sempre più frammentate. Le continue accelerazioni, modificazioni e cambiamenti continui che caratterizzano la vita moderna mettono spesso in crisi questo modello di apprendimento dalla vita quotidiana e dall'esperienza dei maestri artigiani. Diventa sempre più difficile assumere il patrimonio della generazione precedente, intesa come accumulo di saperi da trasferire alle generazioni future, agli apprendisti in bottega. Viene meno il sistema stesso di azioni per l'apprendimento così come tradizionalmente concepito nella bottega artigiana rinascimentale.

Il semplice fare non è sufficiente per fare esperienza e non traduce in educazione, perché così come dice Dewey (1993): non tutte le esperienze sono di tipo educativo. Il fare oggi può limitarsi ad assumere un valore addestrativo, ma spesso assume anche connotazioni dispersive che portano la persona "fuori da sé", ponendola in una posizione passiva verso le azioni che sta compiendo.

Quindi la sfida per un apprendimento reale è quello di trasformare i contesti sociali, come quello lavorativo delle botteghe artigiane, e aiutare le persone e i gruppi a trasformare i fatti e il proprio agire in apprendimenti verso il rafforzamento della capacità di imparare a imparare.

Vi sono quattro fondamentali *movimenti di apprendimento*:

1. *notare*: come diceva Freire (2002) una persona se è “con il mondo” e non semplicemente nel mondo allora è in grado di notare e di aprirsi al mondo con capacità di percezione e sensibilità. In questo modo riesco a percepire, a notare cose che riguardano non solo l'esterno ma anche me stesso in contatto con la realtà;
2. *trasformare*: in questo modo viviamo l'esperienza e la facciamo nostra in modo originale, producendo delle trasformazioni anche dentro noi stessi;
3. *dirigere*: la capacità di dirigere ha a che fare con il prendere forma dell'apprendimento, con una dimensione di estetica, che come vedremo dopo caratterizza il sistema di azioni dell'artigiano contemporaneo rispetto all'esterno. Con il dirigere il proprio apprendimento l'uomo (artigiano nel nostro caso) orienta se stesso al mondo verso il quale si dirige in modo attivo;
4. *generare*: l'atto generativo trasforma il fatto in una conoscenza, una generazione del nuovo che si manifesta tanto in un nuovo modo di sentire, fare, percepire, agire quanto in un modo diverso di fare le cose che già si sapeva fare ma in un modo nuovo o in un contesto diverso.

Sono questi i movimenti di apprendimento che bisogna presidiare in un contesto di apprendistato o di alternanza scuola lavoro come principale compito educativo. Da ciò bisogna partire per leggere il contesto in termini di capacitazione del giovane e dell'artigiano senior nella relazione educativa, coerente con il bisogno di integrare la tradizione (i valori fondamentali dell'artigiano) con la modernità che offre numerose e continue opportunità di innovazione.

3.7 Il design thinking: l'uomo al centro del processo di progettazione

Per attuare la sperimentazione sul target della ricerca (giovani inseriti in percorsi di alternanza scuola lavoro), la scelta sul metodo didattico da utilizzare è ricaduta sull'approccio al design thinking per i seguenti principali motivi:

- sviluppa capacità come il lavorare in gruppo e la risoluzione creativa di problemi anche complessi, consentendo quindi di andare oltre la trasmissione di saperi e competenze tecniche, anche se funzionali all'utilizzo delle nuove tecnologie;
- si caratterizza per essere un metodo "iterativo" rafforzando in questo modo la capacità di agire tipicamente artigianale, che contempla l'ignoto, l'alterità del reale, la convinzione che mentre si agisce si conosce e in un continuo circolo ricorsivo si procede ad interrogare e ad agire senza schemi precostituiti d'investigazione;
- è un metodo che favorisce l'innovazione e pertanto nel nostro caso può essere usato per favorire l'ampliamento della visuale dell'artigiano sul mercato con un approccio human-centered;
- favorisce una qualche forma di codifica della conoscenza, in una forma visiva (visual design) maggiormente confacente allo stile di progettazione e comunicazione dell'artigiano designer;
- spinge alla partecipazione a networking relazionali e finalizzati all'introduzione di innovazione nelle imprese, richiedendo quindi uno sforzo di comprensione tra linguaggi diversi (imprese artigiane e centri di trasferimento tecnologico).

Il Design Thinking, nato negli anni '90 all'interno della società di consulenza IDEO (considerata da Forbes nel 2010 una delle aziende più innovatrici a livello globale) è stato studiato a partire dal 2008 da parte del H.P.I – Stanford Institute Design Thinking Research, programma di ricerca della Stanford University e dall'Hasso Plattner Institut (Potsdam, Germania), può essere considerato uno degli approcci più innovativi alla risoluzione di problemi e all'introduzione di innovazioni nelle imprese e nella società.

Si tratta di un approccio metodologico adottato all'inizio nell'ambito delle progettazioni in campo ingegneristico, poi nel design in senso stretto e

successivamente è stato sviluppato per supportare processi di sviluppo partecipativo per la costruzione e la verifica di idee imprenditoriali, facilitando la creazione di nuovi servizi o prodotti per il mercato.

Qui si vuole sviluppare un ragionamento sull'utilità di tale approccio nel settore educativo e formativo per la valorizzazione di competenze trasversali come: la capacità di co-progettazione soluzioni innovative e personalizzate, come competenza propedeutica per lo sviluppo dell'agency partecipativa ed espressiva degli allievi o dei lavoratori in contesti che richiedono un ruolo proattivo all'innovazione.

In tutti i percorsi di acquisizione della conoscenza diventa sempre più importante e centrale la progettazione dei percorsi di apprendimento. Pierpaolo Limone e Rosaria Pace, dell'Università di Foggia – ERID Lab14, sintetizzano in tre grandi aggregati le direzioni del panorama educativo in riferimento al pensiero progettuale.

Figura 5 – Framework teorico design thinking (Limone & Pace, 2015)

LE DIREZIONI DEL PANORAMA EDUCATIVO

Design thinking come risorsa per il contesto educativo, in grado di supportare i processi innovativi in forma collaborativa.

(Rowe, 1987; Dorner, 1999; Stempfle & Badke-Schaube, 2002; Cross, 2007; Owen, 2007; Brown & Kätz, 2009; Razzouk & Shute, 2012; Bonsignore et al., 2013; Leinonen et al., 2014)

L'importanza del "fare" come approccio alla conoscenza in un momento storico in cui anche le discipline umanistiche si ibridano con gli strumenti e le risorse digitali per la rappresentazione, diffusione, condivisione e

Le attività di progettazione, a sostegno del cambiamento, avvengono negli stessi contesti d'uso, in risposta ai bisogni reali degli utenti.

«Tra i cambiamenti più significativi introdotti dalle tecnologie digitali nella ricerca umanistica vi è una riconsiderazione del rapporto tra pratica e teoria, tra fare e pensare» (Caviglia, Ciuccarelli, Coleman, 2014).

¹⁴ All'interno del laboratorio ERID, dell'Università di Foggia, Pierpaolo Limone e Rosaria Pace hanno sviluppato una metodologia di ricerca prototipale di prodotti e percorsi educativi adottando come principale riferimento teorico il design thinking, i cui risultati sono stati raccolti in *"Dalla design-based research al design thinking. Il pensiero progettuale come competenza trasversale"*.

creazione della conoscenza.

(Presner, 2009; Burdick et al., 2012; Caviglia, Ciuccarelli & Coleman, 2014)

L'apprendimento scolastico ha un forte taglio progettuale, legato alla pianificazione di attività didattiche coprogettate con gli studenti. (Kalantzis & Cope 2005; 2010; 2012; Laurillard, 2012).

La scuola – anche attraverso appositi ambienti digitali dall'accesso ubiquo - diventa il luogo di progettazione dialogica tra docente e studente.

Le tre linee guida hanno supportato la progettazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro realizzati nell'ambito della presente ricerca. L'obiettivo pertanto di sviluppare idee imprenditoriali e successivamente formalizzarle in business plan è stato perseguito attraverso un tipico ciclo iterativo e collaborativo di design thinking come meglio illustrato nella successiva parte dedicata alla sperimentazione sul campo.

Ci sono alcuni elementi che fortemente caratterizzano il design thinking:

- l'*human centered approach*, che richiede una profonda comprensione del comportamento umano;
- la *multidisciplinarietà*;
- la *collaborazione*;
- la *creatività*;
- le *idee coraggiose*.

Sono tutti elementi che caratterizzano anche il contesto lavorativo dell'artigiano, da sempre, ma in modo ancora più marcato oggi, considerata la necessità di integrare il proprio lavoro con le nuove tecnologie e le opportunità che il mercato globale offre. In modo particolare, l'aspetto che meglio di tutti rappresenta anche il modo di agire dell'artigiano è l'andare oltre il semplice obiettivo di risolvere problemi (*problem solving*) mirando costantemente a ridefinire problemi per trovare nuove soluzioni (*problem finding*). Così è anche per l'artigiano, che s'interroga continuamente sul perché e su come migliorarsi, facendo di ogni soluzione o punto di arrivo un nuovo problema e punto di partenza per giungere a un livello qualitativo superiore e dare senso al proprio lavoro.

Il design thinking si differenzia dal design in senso stretto proprio perché vuole andare oltre la soluzione di problemi già conosciuti sebbene complessi e pertanto difficili da risolvere con approcci più lineari e meno partecipativi. Il design thinking sposa il concetto dell'apprendimento ricorsivo tipico dei processi d'innovazione (Costa, 2011).

L'obiettivo è quindi quello di migliorare le abilità di pensiero in processi sia individuali che collettivi, a livello teorico e a livello pratico, rendendolo "visibile" non solo ai designer ma anche e soprattutto a gruppi di persone con profili multidisciplinari.

I fattori comportamentali richiesti a chi intende applicare efficacemente il pensiero progettuale sono allo stesso tempo analitici ed empatici, razionali ed emotivi, pianificatori ma allo stesso tempo intuitivi. Questa visione olistica del comportamento umano nel pensiero progettuale, che richiede un ragionamento dualistico, viene da alcuni ricercatori chiamato "*abductive thinking*". Secondo il filosofo Charles Sander Pierce¹⁵, con in base al concetto "abductive" nessuna idea nuova può essere generata da un processo cognitivo di tipo induttivo o deduttivo partendo dall'analisi di dati del passato. Innovare significa quindi generare nuove possibilità future non ancora esistenti, dove per creare tali ipotesi non basta la razionalità ma occorre mettere in gioco anche i sentimenti e le emozioni.

Da ciò deriva l'importanza nel design thinking dell'abilità della "cognizione percettiva" che consente di sfruttare gli input degli stimoli e il ragionamento sugli stessi allo stesso tempo in un processo complesso e unitario.

¹⁵ Concetto di abduzione secondo Charles Sander Pierce: "Formulare una ipotesi o sostenerla, sia come semplice interrogazione sia come proposizione in qualche modo degna di fiducia, è un processo di inferenza che io propongo di chiamare abduzione (o retroduzione) ... Molto prima che io considerassi l'abduzione come inferenza, i logici riconobbero che l'operazione di adottare una ipotesi come spiegazione – proprio ciò che è l'abduzione – era soggetta a certe condizioni. L'ipotesi, cioè, non può essere ammessa almeno se non si suppone che essa renda ragione dei fatti o di alcuni di essi. La forma di inferenza, perciò, è: Viene osservato il fatto sorprendente C. Ma se A fosse vero C sarebbe naturale. Perciò, c'è ragione di pensare, che A sia vero."

Secondo Katia Tschimmel¹⁶, le operazioni di sfruttare contemporaneamente l'input che provengono dagli stimoli e il ragionamento sulle caratteristiche degli stessi sono presenti in diversi punti del processo creativo che ha portato allo sviluppo del modello "Perception-in-Action Process" (Tschimmel, 2011a).

La percezione visuale è sicuramente la percezione dominante, dove le immagini giocano un ruolo comunicativo importante e per questo motivo le immagini sono il mezzo mediatico privilegiato dal design thinking. La rappresentazione visuale viene considerata come un'"estensione dell'immaginario mentale" (Goldschmit, 1994) nell'atto della formulazione e dello sviluppo di idee in un processo di progettazione. Visualizzando i propri pensieri si espande il problem space con l'intento di includere e scoprire nuovi aspetti del problema e si aumenta la capacità di pensare secondo prospettive multiple. Secondo Cross quindi la visualizzazione attraverso immagini (*sketching*) "fornisce una memoria temporale ed esterna per tentativi di idee, e supporta il dialogo tra progettisti riguardo a problemi e soluzioni" (Cross, 2011). Comunicare con schizzi e disegni non solo consente di condividere nell'ambito del gruppo di lavoro, spesso eterogeneo per conoscenze e profili professionali, il cosiddetto problem-solution space, ma anche di stimolare il piacere dell'operare insieme aumentando la sua concentrazione e di conseguenza la sua capacità percettiva.

Possiamo pertanto sostenere che l'approccio al *visual design*, tipico del *design thinking*, aumenta la frequenza di quei movimenti di apprendimento in un contesto educativo e formativo basato sull'apprendimento esperienziale come quello informale della bottega artigiana.

Lo stesso principio vale, se non ancor di più, per la prototipazione che non è altro che un altro modo per visualizzare e testare nuove soluzioni.

L'*human centred approach* è un altro caposaldo dell'approccio progettuale del Design Thinking, spostando il progettare "per gli utenti" al progettare "con gli utenti". Gli utenti finali diventano protagonisti del processo progettuale così come i colleghi e gli stakeholders. Si tratta di un modello collaborativo e inclusivo di progettazione che non si riscontra tanto facilmente nel pensiero e nelle prassi

¹⁶ Professore Associato di Creatività, Design Thinking e Marketing Management alla Business School dell'Università di Porto, Portogallo.

lavorative dell'artigiano. Tuttavia, si tratta di un fattore da tenere in considerazione se si osservano con attenzione i fenomeni di cambiamento del mercato e soprattutto del ruolo che sempre più sta assumendo il cliente, che passa dall'essere un semplice fruitore di beni e servizi ad essere protagonista insieme al produttore nell'ideazione, nella progettazione e sempre più anche nell'erogazione del servizio o produzione del bene (Il cliente diventa prosumer)¹⁷.

Sempre Katja Tschimmel ci fornisce un quadro delle differenze di pensiero e di comportamento tra un manager (lavoratore - artigiano) che applica il modello progettuale del Design Thinking da chi resta ancorato alla tradizione (Tschimmel, 2012).

Figura 6: processo tradizionale e Design Thinking (K Tschimmel, 2012)

Design Thinking	Pensiero tradizionale
Soprattutto visuale, uso di sketching e strumenti di prototipazione	Soprattutto verbale, uso di diagrammi e tavole
Osservazione e attenzione intensa, sfida alla percezione stereotipata	Percezione immediata e veloce interpretazione di una situazione
Emozioni e razionalità allo stesso livello, soggettività	Soprattutto razionale e oggettivo
Adduttivo e inventivo	Analitico, deduttivo e induttivo
Il fallimento è una parte del processo	Cercare le risposte corrette
A suo agio con l'ambiguità e l'incertezza	Guidato dalla pianificazione e dall'organizzazione
Empatico e human-driven, profonda conoscenza di ciò che la gente ha bisogno e sogna	Customer-driven, profonda conoscenza di ciò che ai clienti piacerebbe avere per il loro status sociale
Principalmente collaborativo	Principalmente individualista

Possiamo concludere che l'approccio al design thinking può essere utile sia nella fase di progettazione didattica dei percorsi di alternanza scuola lavoro, con il coinvolgimento dei docenti e degli esperti esterni in un processo di condivisione e cooperazione dove lo studente è messo al centro del processo di progettazione stesso, sia come strategia didattica per sostenere quelle competenze

¹⁷ Definizione di "prosumer". Fonte Treccani: "Espressione, coniata da Alvin Toffler nel libro *The third wave* (1980): è una crasi dei termini producer e consumer che indica un consumatore che è a sua volta produttore o, nell'atto stesso che consuma, contribuisce alla produzione".

trasversali tipiche del fare artigianale, come la capacità di problem solving adduttivo, il pensiero creativo, l'empatia, la collaborazione grazie anche al visual design, la flessibilità e l'accettazione dell'ambiguità e dell'incertezza, la percezione in azione, la riflessione critica sul processo e non solo sul prodotto finale.

Riemerge sempre la componente del fare e soprattutto della necessità di integrare conoscenza ed esperienza pratica. Emerge l'importanza in tutti i percorsi scolastici dell'apprendimento attraverso quel fare che diventa significativo perché forma l'apprendimento dell'artigiano junior e riattiva l'artigiano senior, dandogli nuovi significati, nuovi modi per esprimere se stessi utilizzando anche le nuove tecnologie senza subirle passivamente.

3.8 L'apprendimento in laboratorio: learning by doing

Non occorre ripercorre tutta la storia della pedagogia fino ai giorni nostri per affermare oggi che ciò di cui c'è bisogno non è una scuola di sola cultura. Tuttavia, come sostiene Bertagna (2010, 2011, 2013), tutt'oggi è presente nel sistema educativo e formativo, una tendenza a classificare e distinguere un insegnamento di serie A, come quello teorico, da un insegnamento di serie B, fondato sul laboratorio e sull'apprendimento attraverso il fare.

Spesso quando si parla di laboratorio si pensa a qualcosa di separato dalla normale attività educativa e didattica scolastica, come se fosse aggiuntivo all'*auditorium* obbligatorio dove il docente parla e gli allievi ascoltano. In questa visione la pratica laboratoriale sarebbe come opzionale, facoltativa dove gli studenti sono attivi e parlano, chiedono, fanno, propongono, si compiacciono, ecc..

Protagonista delle lezioni e delle spiegazioni obbligatorie è la teoria, l'astratto, la regola e quindi qualcosa di già consolidato e di conosciuto. I problemi non sono quelli della vita vera, perché se lo fossero sarebbero problemi da risolvere, bisognerebbe trovarne la soluzione non semplicemente inventare le soluzioni date, i concetti forniti con le spiegazioni astratte. Sono problemi tutti interni alle discipline e alla loro semantica, con le soluzioni già conosciute dai docenti. Quiz e "domande false" utili solo per la pratica didattica.

I laboratori e le pratiche laboratoriali riguardano invece la pratica e il concreto, affrontano problemi reali e naturali di cui nessuno conosce a priori la risposta. Per tale condizione, i problemi reali coinvolgono gli studenti e i docenti in un percorso comune di scoperta, di ricerca della soluzione. Il docente passa dall'essere colui che ha la conoscenza e la trasferisce a esperto che guida lo studenti in un percorso di ricerca, di realizzazione dei progetti e di svolgimento dei compiti. Entrambi proseguono comunque senza rete di protezione.

Il docente partecipa, anche se in modo diverso, insieme ai suoi studenti alla comunità di apprendimento. Il docente, che nel nostro caso potrebbe essere il ruolo assunto dall'artigiano senior (tutor aziendale) nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola lavoro, vive il tirocinio formativo in modo attivo mettendo alla prova la propria creatività personale e competenza professionale.

Ciò che bisogna affermare è invece la complementarità tra *auditorium* e *laboratorium*, tra pensare teorico e fare tecnico/agire pratico, “non c'è astratto senza concreto, non esiste esercizio che non abbia la possibilità di essere vissuto e pensato come problema” (Bertagna, 2011).

Bertagna richiama l'utilità del laboratorio nel rammentare l'unità della persona, della cultura e dell'educazione, la capacità di scoprire in modo cooperativo la complessità del reale. Un laboratorio esperienziale che richiede di mettere in gioco le conoscenze e abilità possedute valorizzando l'intelligenza distribuita. Bertagna parla di: “*un itinerario di lavoro euristico che, non separando programmaticamente teoria, tecnica e pratica, esperienza e riflessione logica si di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, espressivo e razionale, è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata ed integrale; uno spazio di generatività e di creatività che si auto-motiva e che aumenta l'autostima mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendone interagire e confrontare con quelle degli altri*” (Bertagna, 2011). Tutto ciò sarebbe in grado di arricchire l'orizzonte di senso dello studente.

Il laboratorio pertanto si base su un approccio all'apprendimento attraverso il fare (learning by doing). Si impara facendo, come abbiamo già ripreso sopra. Possiamo rafforzare questo concetto riprendendo le parole di Piaget: “*L'intelligenza è un sistema di operazioni... L'operazione non è altro che azione:*

un'azione reale, ma interiorizzata, divenuta reversibile. Perché il bambino giunga a combinare delle operazioni, si tratti di operazioni numeriche o di operazioni spaziali, è necessario che abbia manipolato, è necessario che abbia agito, sperimentato non solo su disegni ma su un materiale reale, su oggetti fisici” (Piaget, 1956).

Sempre sopra abbiamo già sostenuto, coerentemente al pensiero di Kolb, che non basta fare per apprendere. Occorre riflettere sull'azione, occorre che l'attività sia accompagnata dal pensiero (*learning by thinking*), in modo che l'azione sia interiorizzata, eseguita anche mentalmente. Occorre, in altre parole, acquisire consapevolezza del senso del proprio agire per favorire quei movimenti di apprendimento che qualificano l'apprendimento esperienziale.

Secondo la concezione pragmatista della conoscenza, di impronta deweyana, conoscere implica modificare l'oggetto (potremmo tradurre nel nostro caso anche come artefatto cognitivo prodotto dell'agire artigianale) con il pensiero, interagendo con il mondo: apprendere vuol dire elaborare attivamente delle idee. Ecco la valorizzazione del lavoro manuale, non come avviamento alla professione, ma come educazione alla disciplina, alla progettualità e alla socialità.

Detto ciò, occorre interrogarci su come garantire un apprendimento esperienziale che consenta agli artigiani apprendisti e ai tutor aziendali (artigiano senior) di costruire una relazione e un contesto capacitante per entrambi. Su quali dimensioni dell'apprendimento giocare e quali fattori capacitanti garantire in funzione di un ambiente che stimola e sviluppa l'agency sempre di entrambi i soggetti, junior e senior?

Quale modello pedagogico meglio si adatta ad uno sviluppo della professione artigiana nei tempi moderni, dove il senso dell'agire artigiano non può perdersi nel limitato cambiamento che consiste nel renderlo capace di utilizzare le nuove tecnologie di fabbricazione digitale o di cogliere le opportunità che il mercato globale offre oggi.

3.9 Il “mastro” artigiano nei tirocini formativi

Una volta considerata la necessità di garantire un apprendimento esperienziale, che adotta l'”*approccio artigianale al rischio*” come un processo di

apprendimento tipico della bottega artigiana (Chan, 2014), che va pertanto oltre la trasmissione di semplici saperi verso la creazione di mappe condivise, verso lo sviluppo di un'intelligenza collettiva piuttosto che all'acquisizione di semplici performance individuali, verso un apprendimento oltre l'aula (Alessandrini, 1994), rimane da indagare meglio il ruolo del tutor aziendale, del mastro artigiano nella sua relazione con lo studente apprendista.

L'artigiano senior in tale situazione, assumendo il ruolo di tutor aziendale, diviene il principale interlocutore del ragazzo inserito in un percorso di alternanza scuola lavoro, di tirocinio formativo o di apprendistato. Il tutor ha funzioni di affiancamento nell'immersione nel sapere pratico, ma cosa significa tale affiancamento? Cosa comporta tutto ciò per il tutor aziendale in termini di attivazione delle proprie risorse per meglio rispondere al proprio compito?

Bertagna ci presenta il ruolo del mastro contemporaneamente come *“facilitator, instigator, coach e assessor”* (Bertagna, 2012). Il facilitatore, aiuta, assiste, ma non si sostituisce, ci sostiene in modo indiretto nel raggiungimento di un obiettivo. L'artigiano senior, nel nostro caso, dovrebbe anche istigare l'apprendente all'azione ad agire secondo il proprio esempio, allenandolo con l'esercizio come un allenatore a bordo del campo di gioco (coach). Infine, l'artigiano senior è chiamato a svolgere una funzione di valutatore, come un assessor valuta l'esperienza svolta evidenziando le conoscenze, le abilità e le competenze acquisite al fine anche della relativa certificazione.

Ciò che maggiormente ci interessa è la relazione interpersonale tra maestro e allievo, in quanto rapporto educativo frutto di intenzionalità, logos, libertà e responsabilità. Proprio da due soggetti attivi scaturisce un'esperienza educativa in senso pieno, che richiede il riconoscimento da parte del discepolo della giustezza e della bontà dell'azione educativa del maestro (Bertagna, 2010).

“Un'esperienza educativa in senso pieno, dove coesistono l'educare e l'educarsi. In questa esperienza di co-pilotaggio attivo e intenzionalmente, razionalmente, liberamente e responsabilmente accolto sia dal tutor sia dal tirocinante, si impone la consapevolezza di una forma di sapere di altra natura rispetto a quella teorica professata a scuola: un apprendimento non più unidirezionale o trasmissivo, bensì basato sugli schemi d'azione, sul corpo,

sull'osservazione di ciò che il maestro "fa" e non semplicemente di quello che "dice" o spiega" (Casaschi, Giraldo, Scolari, 2013).

Un approccio quello dell'insegnamento artigiano che, sapendo coniugare l'idea del "team working" con il concetto della permanente relazione educativa e formativa tra artigiano e apprendista nelle botteghe, è stato preso come modello per cambiare e migliorare il "*contesto capacitante*" della scuola a sostegno dell'inserimento di nuovi insegnanti e/o di sviluppo di carriera del corpo docenti (Baum, Krulwich, 2016).

4. LE COMPETENZE PER L'INNOVAZIONE

4.1 *Quadro generale delle definizioni di competenza*

L'esigenza di riconoscere e descrivere le caratteristiche personali e professionali dei lavoratori, quindi anche degli aged workers, considerandoli non più come individui immutabili nel tempo, ma come professionisti in continuo cambiamento per adeguarsi ai veloci mutamenti degli ambienti lavorativi, ha richiesto la definizione di modelli e strumenti per prendere in esame i comportamenti rilevabili e descrivibili in termini di competenze possedute ed esercitate.

Diventa sempre più importante definire come osservare e descrivere le capacità e le competenze dei lavoratori, non in astratto ma in una particolare organizzazione o situazione lavorativa, in modo da rilevarle, renderle visibili, descriverle in un modo non banale e certificarle, pianificandone il loro sviluppo in una logica di life long learning.

Detto ciò, bisogna superare la convinzione di poter avere un linguaggio condiviso, omogeneo, unico, dovendo affrontare la complessità e l'indecifrabilità di situazioni nuove e imprevedibili (Civelli, Manara, 2002).

Non vi è pertanto una definizione univoca di competenza. Il presente paragrafo contiene una sintetica descrizione dei tre principali approcci alla competenza (Margiotta, 2007), che costituiscono una parte importante del quadro teorico della presente ricerca: l'approccio tecnico-scientifico; l'approccio ecossistemico; l'approccio sociologico.

L'approccio tecnico-scientifico, che a suo volta si suddivide nel modello individuale e in quello delle competenze distintive, mira a soddisfare un bisogno di valutazione e rilevamento delle competenze definite e misurabili in determinati contesti professionali, con il limite di atomizzare troppo i comportamenti per renderli osservabili. Il modello individuale, segue due approcci, quello americano orientato maggiormente al lavoratore, al best performer (worker oriented: McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Spenser & Spenser, 1993) e quello inglese maggiormente attento al posto di lavoro (work oriented). Nel primo caso, la competenza misura cosa un lavoratore sa fare mentre agisce, mentre nel secondo

caso con la competenza si definisce che cosa deve fare il lavoratore in relazione ad un determinato posto di lavoro, mansione, compito (standard di prestazione). Entrambi i modelli sono stati oggetto di critica per la loro eccessiva astrattezza nella definizione delle competenze che una persona deve possedere, nell'approccio americano, o genericità nella considerazione della persona stessa per l'approccio work oriented, in quanto le sue caratteristiche intrinseche sembrerebbero quasi irrilevanti. Al modello individuale si affianca un altro modello che mira alla rilevazione e valutazione delle competenze distintive. Tale modello parte dal presupposto che un'azienda crea e possiede un patrimonio di conoscenze e competenze (Grandinetti, Rullani, 1994; Nonaka, Takeuchi, 1995). Punto focale di questo modello è il sistema di apprendimento organizzativo (Ajello, 2011).

Per chi adotta l'approccio eco-sistemico la competenza è invece il sistema di risposta di una persona in un determinato contesto e si realizza nell'azione, come sapere e conoscenze in azione (Pellerey, 2001). Secondo questo approccio la persona si organizza in relazione alle condizioni del contesto in cui deve esercitare la competenza. Secondo Le Boterf (1994), in particolare, la competenza non è uno stato ma un processo, un sapere agire o reagire in risposta ad una determinata situazione-problema. La persona mobilita una serie di risorse personali (sapere teorico e procedurale, saper fare procedurale, esperienziale e sociale) per conseguire una performance giudicabile, ma la sua competenza non risiede nelle risorse stesse ma nella capacità di mobilitazione delle stesse. Questa definizione di competenza assegna valore alla capacità del lavoratore di dare senso a una determinata situazione e conseguentemente a progettare e portare a termine un compito. Il costruttivismo è la matrice teorica di quest'approccio, all'interno del quale si colloca anche il contributo socio-culturale di Vygotskij (1931, 1974), che mette a fuoco il ruolo determinante nei processi di apprendimento del contesto culturale e delle interazioni sociali tra i membri che lo compongono.

Infine, abbiamo l'approccio sociologico che è stato adottato dall'Unione Europea con l'intento di rispondere a una esigenza di chiarimento in merito alla definizione linguistica-comunicativa di competenza, che consenta così di

omogenizzare i sistemi nazionali di valutazione e certificazione delle competenze in favore di una mobilità professionale (framework europeo delle qualifiche). All'interno di tale approccio troviamo il contributo dell'Isfol, che utilizza una definizione di competenza legata alle caratteristiche della persona: "...la competenza risiede, in ultima analisi, nella capacità, da parte del soggetto, di porre in atto, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in una area di attività (ADA)". Dove per ADA s'intende "...un insieme significativo di attività omogenee ed integrate, orientate alla produzione di un risultato ed identificabili all'interno di uno specifico processo."

Per l'Isfol la competenza si articola in tre macro categorie: competenze di base, cioè quelle che garantiscono alla persona la cittadinanza e sono ritenute fondamentali per la sua occupabilità (sono il sapere minimo, il prerequisito per l'accesso alla formazione); competenze trasversali, riguardano sempre la persona e la sua "...modalità di funzionamento (cognitivo; affettivo; motorio)", non connesse ad una attività specifica, ma che entrano in gioco in tutte le situazioni (comportamenti professionali e cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti); competenze tecnico-professionali, cioè "...l'insieme di conoscenze e capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali nei diversi comparti/settori" (queste competenze sono desunte dalle caratteristiche e dal contenuto del lavoro).

Dato questo quadro generale sui diversi approcci e modelli utili per interpretare la competenza e attivare un percorso di valutazione della stessa con finalità formative, il presente lavoro di ricerca si colloca maggiormente all'interno di quello che viene definito l'approccio eco-sistemico ed adotta un modello di analisi e di valutazione del formarsi della competenza predisposto dal prof. Tessaro (Tessaro, 2011; 2012), di impronta processuale e costruttivista (Vygotskij, 1931).

4.2 L'atto creativo alla base dei processi d'innovazione

La figura dell'artigiano è in grado di meglio interpretare e affrontare in modo proattivo i contesti in continua evoluzione proprio grazie alla sua capacità

di essere generativo di innovazione come frutto dell'integrazione tra passato e futuro.

Come sostiene Costa (2011) “si apre pertanto una prospettiva pedagogica che prima ancora che valorizzare la prospettiva euristica delle pratiche artigianali ne coglie la potenza generativa di esplorare il nuovo, di assumersi rischi, di produrre connessioni improbabili”.

Prima di entrare nel merito del modello di competenze per l'innovazione scelto come framework teorico del dispositivo di ricerca, occorre soffermarci un attimo per tratteggiare le principali caratteristiche del processo di innovazione e della creatività che ne sta alla base.

Come vedremo nel paragrafo successivo in merito al modello delle competenze per l'innovazione di Christensen et al. (2010), anche Legrenzi (2005) sostiene che la creatività non è una prerogativa di pochi eletti che ne hanno ricevuto il “dono supremo”. Legrenzi da una lettura del processo di innovazione attraverso una “struttura cognitiva” che corrisponde ad una “strategia multistadio” come sintesi dell'architettura cognitiva neo-darwiniana e neo-lamarckiana (Legrenzi, 2005).

Riprendendo sinteticamente la strategia multistadio, possiamo dire che si caratterizzi per essere un processo che non prende avvio da elementi già esistenti e conosciuti ma da combinazioni nuove per l'individuo e spesso per la società; soddisfa delle prescrizioni e dei vincoli preesistenti e pertanto si pone come obiettivo proprio la soluzione di un problema, oltrepassare tali limiti rispettando le prescrizioni date; non si appoggia ad una procedura deterministica preordinata, discostandosi da un processo cognitivo di puro calcolo.

Questo processo però non resta limitato alla sfera soggettiva ed individuale del creatore, ma è il risultato di una interazione tra il soggetto e il territorio, la comunità in cui vive, il network con cui si relaziona, l'ambiente sociale. Cosicché la creatività del soggetto diventa il frutto della capacità del soggetto di generare innovazione valorizzando “i legami e i contesti resi significativi perché espressione di costruzioni sociali ed identitarie” (Costa, 2011).

A tutto ciò si ricompone “l'istanza del riconoscimento che rende possibile l'approdo a una conciliazione tra gli interessi e i desideri del singolo con quelli del

gruppo e dell'istituzione/organizzazione creando una circolarità virtuosa tra riconoscimento di sé e dell'altro, tra soggettività e socialità: il modo in cui percepisco me stesso, riconosco il mio ruolo e la mia funzione all'interno di un gruppo di lavoro è spesso frutto anche della percezione e dell'immagine che l'organizzazione rimanda del mio essere parte, così come il mio livello di autoefficacia, di autostima e di motivazione interna contribuisce a rendere una organizzazione risonante e sana" (Dato 2009, 77).

4.3 Il DNA dell'innovatore nel settore dell'artigianato digitale.

Una volta definito il processo di innovazione dobbiamo chiederci: cosa rende una persona più creativa di un'altra e, in modo particolare, cosa s'intende per artigiano creativo? Come intendere la capacità d'innovare in una figura professionale, che come abbiamo visto, è molto ancorata alla tradizione e al suo ruolo di tramandatore del sapere e del saper fare artigianale nella società?

Per interrogarci su ciò abbiamo deciso di adottare un modello d'impronta behaviorista che parte dal presupposto che innovatori non si nasce, ma si diventa. Gli imprenditori innovativi, secondo questa teoria denominata il "*DNA dell'Innovatore*", possiedono quella che è definita come l'"intelligenza creativa", che più di altre forme d'intelligenza - facendo riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1994) - facilita la scoperta. Il DNA dell'Innovatore è composto di cinque doti favorevoli alla scoperta per creare nuove idee che vanno ben oltre il talento cognitivo.

Jeffrey H. Dyer, Hal B. Gregersen e Clayton M. Christensen (2010), nelle loro ricerche empiriche a contatto con centinaia di imprenditori e manager di tutto il mondo, hanno trovato nella metafora del DNA il modo migliore per rappresentare la struttura a doppia elica, dove le quattro componenti dell'azione (porre le domande giuste; osservare; sperimentare; fare networking) si avvolgono intorno all'asse centrale della capacità di fare associazioni di idee nuove dando vita all'innovazione nelle sue molteplici forme.

La metafora del DNA consente anche di dire che come per il DNA fisico di ciascuno che è unico e irripetibile, anche la capacità di innovare di ciascun

imprenditore è unica e irripetibile, come è emerso chiaramente dall'indagine sul campo.

Questo modello di descrizione delle caratteristiche dell'innovatore è strettamente legato al concetto di apprendimento. Com'è stato già dimostrato dagli studi sul comportamento dei gemelli omozigoti, l'intelligenza creativa è solo per 1/3 dipendente dalla genetica, mentre per i restanti 2/3 trova la sua origine proprio nel percorso educativo e di vita della persona.

Gli imprenditori della ricerca in oggetto hanno sviluppato la loro capacità di innovare proprio attraverso una serie di azioni finalizzate a familiarizzare con questa particolare competenza, con l'esercitarla, sperimentarla, per giungere a una maggiore consapevolezza dei propri mezzi che a sua volta consente di aumentare sensibilmente la fiducia in se stessi.

Le discovery skills, così come sono state definite da Christensen rappresentano un patrimonio sia individuale, del lavoratore che le possiede, sia collettiva, ovvero dell'organizzazione in cui il lavoratore opera e quindi della comunità di pratiche che ha contribuito a creare e a mantenere viva (Alessandrini, 2007, 2009).

Le discovery skills sono cinque, quattro di tipo comportamentale e una di tipo cognitiva.

a) Questioning.

La prima competenza riguarda l'abilità di porsi domande per meglio comprendere il presente e interpretare il futuro, facendo domande non banali ma domande che mettono in forte discussione lo status quo attuale. L'innovazione non si persegue attraverso la ricerca di risposte esatte a domande sbagliate. Essere in grado di porsi la giusta domanda diventa la questione fondamentale per consentire alla persona, al gruppo e all'organizzazione di appartenenza di fare un passo avanti nella conoscenza del problema e nella generazione di idee e soluzioni operative in grado di intervenire sul contesto dato. Per esplorare nuovi orizzonti però non basta farsi delle domande banali, ma occorre farsi delle domande fuori dal comune in grado di stimolare risposte stravaganti, non usuali (Drucker, 1954).

b) Observing

Ovviamente la capacità di porsi le giuste domande da sola non basta, servono anche le altre competenze tipiche dell'innovatore. La capacità di domandare si accompagna in prima battuta all'attitudine a esplorare il mondo che ci circonda, con l'intenzione di conoscere e comprendere come funziona, dove sono i problemi e quali soluzioni altre persone di altri contesti professionali, organizzativi e personali, con un background culturale e professionale diverso, hanno sperimentato con successo. Questa capacità di osservare i fenomeni e i comportamenti delle persone in situazioni particolari consente di avvicinare molto la figura dell'innovatore con quella dell'antropologo. Le tecniche utilizzate per osservare come una determinata persona, comunità, si comporta di fronte a situazioni date sono simili nei due campi; entrambi cercano di comprenderne le leggi sottostanti, che possono essere di natura culturale (cultura organizzativa) oltre che tecnica e professionale.

L'osservazione pertanto può essere strutturata, grazie anche l'utilizzo di un framework che lo stesso Christensen ha elaborato per guidare l'osservatore nella sua azione di indagine finalizzata alla scoperta di un modo diverso e migliore di fare le cose (Dyer, Gregersen, Christensen, 2010).

Christensen chiama questo metodo Look for the job and a better way to do it. L'osservazione può essere maggiormente finalizzata a confrontare il comportamento di due o più persone che svolgono la stessa mansione ma in condizioni diverse, oppure all'osservazione di una persona che svolge il suo lavoro. Nel primo caso il confronto può stimolare l'individuazione di un modo migliore per svolgere la stessa mansione, magari apportando delle modifiche al contesto di lavoro in cui deve essere svolta. Nel secondo caso l'osservazione potrebbe condurre a una innovazione grazie all'adozione dello stesso comportamento in contesti differenti e per finalità diverse.

c) Networking.

Spesso ricerchiamo spunti e suggerimenti per risolvere i nostri problemi contattando e confrontandoci con persone che appartengono alla nostra ristretta cerchia professionale. Siamo convinti che solo chi condivide con noi la stessa

natura di problemi sia in grado di comprenderci e di darci il giusto consiglio. Forse questo può essere vero per i problemi comuni che richiedono e si accontentano di soluzioni altrettanto comuni. Questo non va più bene se l'innovazione che cerchiamo è qualcosa di radicale che deve cambiare sensibilmente il nostro modo di operare.

In questo secondo caso, oggetto della presente ricerca, ci può essere di grande aiuto la frequentazione di persone che possiedono una storia professionale ma anche personale diametralmente opposta e diversa dalla nostra. Persone che possiedono un background culturale, che frequentano persone diverse da noi, che affrontano problemi che noi non abbiamo mai incontrato nel nostro sentiero professionale.

Mentre l'innovatore è alla ricerca di idee nuove, il semplice dirigente non innovatore gestore di risorse è alla ricerca di risorse nuove da utilizzare per risolvere problemi conosciuti e comuni. Si contrappongono i principi dell'*idea networking* al *resource networking*, dove fare *idea networking* significa costruire ponti tra differenti aree del sapere (Costa, 2017).

Quando differenti reti sociali si incontrano attraverso quelli che il sociologo americano Ron Burt chiama *structural holes* (Burt, 2004), le persone che vengono in contatto hanno una maggiore possibilità di scambiarsi informazioni non consuete che stimolano la capacità di creare qualcosa di nuovo, di inaspettato.

Christensen con un approccio molto pragmatico suggerisce anche cosa bisognerebbe fare per favorire questi contatti non usuali che portano a ricchi confronti culturali e professionali con persone che appartengono a reti sociali diverse dalla nostra. Ad esempio partecipando a incontri, conferenze, cene, ecc., che permettano di scambiare opinioni e confrontare visioni e idee con persone diverse da noi, persone provenienti da vari campi. Oppure possiamo costituire e alimentare una piccola rete di persone con un background e una vita professionale molto diversa che s'incontra periodicamente per discutere e confrontarsi su i più disparati temi. Non è tanto importante su cosa si discute ma piuttosto è decisiva la grande varietà dei contributi che provengono da persone che possiedono tra loro punti di vista molto differenti. E' la differenza che crea la ricchezza della rete e

che favorisce la formazione di associazioni inedite d'idee, come primo passo per l'innovazione. La scintilla per l'innovazione può scattare dal confronto con qualcosa di nuovo, di non sentito prima, che però contiene in sé il germe di un qualcosa che la capacità associativa può rendere utile per un contesto e un problema diverso.

d) Experimenting.

L'approccio alla sperimentazione oggi pervade tutto il mondo del business in generale e in modo particolare dell'innovazione. A differenza di qualche decennio fa, l'approccio sperimentale non segue più percorsi lunghi, lineari ed incrementali (spesso guidati e determinati da rigide e pesanti strutture interne dedicate esclusivamente e in piena autonomia alla ricerca e sviluppo di nuovi prodotti e servizi) ma piuttosto persegue una serie di cicli d'iterazione continua che consentano all'impresa di adattare continuamente e velocemente il proprio modello di business all'evoluzione del mercato e alle aspettative (problemi, bisogni, vantaggi) del segmento di clientela. Il concetto stesso di prototipo, sia esso un prodotto o un servizio nuovo da testare nel mercato di riferimento, contiene in sé la volontà di testare le idee il prima possibile in contesti reali per ottenere il numero maggiore di dati e informazioni utili a definire al meglio la propria proposta di valore.

Anche le azioni di “*experimenting*” sono strettamente legate alle altre capacità tipiche dell'innovatore come le attività di *questioning*, *observing* e *networking*, che determina direttamente la quantità di tempo che necessariamente bisogna dedicare alla fase di sperimentazione. Meglio sono svolte le suddette tre attività e meno tempo occorre dedicare alla fase di *experimenting*, poiché molte delle informazioni sono state raccolte in precedenza e di conseguenza il test può essere maggiormente focalizzato su ciò che si vuole verificare sul campo. Se l'utilizzo delle suddette tre skills è costante e continuo la fase di sperimentazione si alleggerisce e richiedendo più tempo consente di velocizzare molto i cicli di apprendimento strumentali all'introduzione in azienda di una innovazione, sia esso un nuovo servizi o prodotto oppure una nuova pratica di lavoro.

e) Associating.

I dati e le informazioni raccolte adottando il comportamento tipico dello scopritore, dell'antropologo, o semplicemente del curioso con la mente aperta in continua ricerca di nuovi spunti, grazie all'attivazione delle quattro skills "comportamentali", devono infine essere sintetizzati in nuovi input inaspettati e sorprendenti. Per fare ciò bisogna attivare quello che è definito l'*associational thinking* o come lo definisce Christensen la competenza cognitiva dell'*associating*.

Passando dalla dimensione individuale a quella collettiva e organizzativa (Costa, 2017; Ajello, 2011; Dato, 2009); le cinque skills dell'innovatore secondo il modello formalizzato da Christensen (2010), grazie alle sue ricerche che hanno coinvolto centinaia d'imprenditori e manager, consentono alle aziende di affrontare ogni giorno l'incertezza e l'ambiguità di un processo d'innovazione continua tipico dell'ambiente competitivo attuale, dove si richiede di affrontare problemi sempre più complessi con informazioni limitate.

Per le organizzazioni che lottano per la propria sopravvivenza, diventa strategico garantire un ambiente di lavoro che consenta al lavoratore di sviluppare, all'interno di processi dinamici di lavoro e collaborazione, nuove opportunità di azione, riflessione e socializzazione creativa. Potremmo descrivere questa particolare situazione organizzativa come una sorta di *dynamic capability* organizzativa (Helfat, Peteraf, 2003).

Una tale capacità organizzativa richiede la ricerca continua di novità, di nuove idee, di spunti generativi di nuovi processi cognitivi e di apprendimento organizzativo. In tutto ciò diventa determinante consentire alle persone, ai lavoratori, di porre domande, le più inusuali, inaspettate, stravaganti, di conoscere, frequentare e confrontarsi con persone che provengono da ambiti professionali e culturali molto diversi e di sperimentare continuamente all'interno di cicli brevi di test delle idee innovative. Tutto ciò finalizzato a sviluppare nuove associazioni generatrici di miglioramenti all'interno dell'organizzazione e nell'offerta di valore per il mercato.

Per creare un'organizzazione dinamica e capacitante c'è bisogno di favorire lo sviluppo delle competenze tipiche dell'Innovatore, ovvero del cinque skills che per Christensen compongono il DNA dell'Innovatore.

Come sostenuto da Massimiliano Costa: *“Le skill fondamentali non sono più solo necessariamente legate al processo produttivo, ma piuttosto vanno a valorizzare l'autonoma possibilità di agire e di generare valore, con cui poter qualificare il Sé attraverso le relazioni sociali e umane”* (Costa, 2011).

Proprio da tale assunto, occorre ripensare il Sé dell'artigiano di oggi mettendolo a confronto critico con ciò che questa figura, così importante non solo per l'economia ma per la stessa società, ha rappresentato nel corso della sua lunga storia.

5. DALLE COMPETENZE ALLE CAPACITAZIONI

5.1 *Dalle competenze al Capability Approach: pluralismo e libertà*

Il concetto di competenza, così come adottato dalla stessa Comunità Europea, lavora esclusivamente sulla capacità di rispondere a degli standard eterodiretti ai quali è richiesto di aderire. Proprio a causa di questa caratteristica intrinseca, l'approccio alle competenze non consente, almeno se adottato da solo, di elevare il livello di partecipazione attiva degli aged workers, principalmente perché non consente di individuare ed eliminare gli ostacoli individuali e contestuali che impediscono al soggetto di attivarsi per "funzionare" all'interno di ambienti innovativi.

S'impone pertanto l'esigenza di passare dall'approccio per competenze a quello delle capacitazioni. Per comprendere il cambiamento di paradigma (dalle competenze alle capacitazioni), è molto utile la distinzione che Amartya Sen fa tra funzionamenti e capacitazioni, dove per funzionamenti s'intende ciò che effettivamente si realizza e per capacitazione ciò che si è effettivamente in grado di essere e di fare. Le capabilities dipendono e misurano il livello di opportunità reali (risorse proprie, contesto, ecc..) che una persona ha e la conseguente libertà di scegliere il comportamento che si ritiene più giusto ed adatto per se stesso.

Bisogna quindi mettere il soggetto, nel nostro caso l'aged worker, nelle condizioni di scegliere cosa realizzare e che questo sia effettivamente significativo per se stesso. Centrale nell'approccio alle capacitazioni è pertanto la *libertà di scelta*: resta nella sfera di libertà del cittadino la scelta se attivare o no un determinato *funzionamento*.

Non solo Sen ma anche Martha Nussbaum riprende l'impostazione di Sen sostenendo che bisogna concentrarsi sulla capacità umana, "vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere" (Nussbaum, 2001, p.19), sull'importanza di riconoscere le diversità, la specificità soggettiva di ciascuna persona, il pluralismo e la libertà, considerando l'uomo allo stesso tempo come agente e fine.

Ripensare le competenze in termini di capacitazioni (capabilities) significa pertanto adottare una filosofia dello sviluppo umano che punta a eliminare quelle

illiberalità che limitano all'individuo l'opportunità e la capacità di agire per costruire la vita che si preferisce (Sen, 2001).

5.2 *L'agency realizzativa in contesti (open) di innovazione*

La competenza perde quindi la sola valenza performativa e diventa “*competenza ad agire - agency*”, che richiede al lavoratore di non essere solo competente per produrre ma anche e soprattutto competente per l'azione, spostando il focus della valutazione dal risultato al processo lavorativo.

Secondo Costa (2016), la competenza ad agire può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di:

- immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è data;
- individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto è a disposizione;
- dare incominciamento a qualcosa di nuovo;
- ri-costruire discorsivamente strategie e finalità in modo imperfetto (resoconti).

L'“azione competente” (agency), che sta alla base del capability approach, consente al lavoratore di scegliere quale funzionamento attivare e se attivarlo, come espressione della propria libertà realizzativa. Il capability approach fornisce quindi un modello interessante per attivare e valutare i processi di apprendimento trasformativo degli older workers in ambienti innovativi, evidenziando le condizioni personali e organizzative che possono inibire o promuovere l'attivazione (agency) degli stessi. Per consentire tale valutazione è sicuramente di grande aiuto la descrizione che Martha Nussbaum fa delle caratteristiche delle capacità distinguendole in capacità interne (tratti personali; capacità intellettuali ed emotive; capacità di percezione e movimento) e capacità combinate che sommano le capacità interne con le condizioni socio-politiche ed economiche che possono impedire o facilitare i funzionamenti.

Occorre pertanto indagare le *correlazioni tra il capability approach e i processi di apprendimento trasformativo degli older workers*, dai quali dipende lo sviluppo delle capacità di prevedere la realtà mediante l'affinamento degli schemi

e delle prospettive di significato, del prendere coscienza del Sé, cambiando le proprie idee, opinioni e comportamenti (Mezirow, 2003).

Labriola, indagando gli elementi di connessione tra l'approccio alle capacità e l'apprendimento trasformativo degli adulti, rileva la comune componente di *intenzionalità* e *libertà* dell'uomo nella scelta della sua vita e quindi nella scelta di quali funzionamenti attivare, così come l'intenzionalità di avviare un percorso di riflessività sull'esperienza e di attivazione di processi di auto sviluppo. Il capability approach c'è pertanto utile nel comprendere la capacità decisionale e quindi la capacità di rafforzare le nostre aspettative e di agire autonomamente (Labriola, 2014).

In sintesi, l'impostazione teorica principale è questa: mentre chi adotta l'approccio per competenza, crede che l'esperienza in ambito d'innovazione si potenzi in una logica incrementale e modulare, chi lavora adottando un processo di capacitazione crede che accanto ad un approccio modulare si debba prima di tutto attivare il soggetto e adeguare il contesto in cui si trova ad operare per farlo funzionare, ovvero per metterlo nelle condizioni di scegliere cosa realizzare in base a ciò che lui ritiene più importante.

Bisogna quindi sottolineare che il contesto è l'aspetto più critico. Nel contesto si devono individuare le variabili capacitanti come, ad esempio, se c'è la delega, l'accesso all'informazione, la possibilità o meno di definire i propri sentieri di sviluppo professionale, la possibilità di scegliere come lavorare insieme alle altre persone (Costa, 2017).

In questo modo di procedere, la competenza diventa l'agora e non il significato, cioè diventa lo spazio d'interlocuzione, l'ambito dialettico di espansione delle proprie capacità. Questo è il cambio di paradigma innovativo.

Tutto ciò è valido anche per il settore artigianale che deve fare i conti con il cambiamento dei processi di lavoro, caratterizzati da fattori come riflessività, relazionalità, spazialità e reticolarità, formazione e apprendimento, coordinamento, e che richiede un cambiamento del modello formativo curvato sulla produttività, tipico della teoria del capitale umano di matrice fordista (Costa, Strano, 2015).

Le scelte che devono stare alla base dello sviluppo delle competenze, anche dell'artigiano moderno, perdono una valenza solo performativa per vincolarsi ai tempi dell'innovazione dell'agire lavorativo.

5.3 La prospettiva eutagogica di un nuovo patto maestro - allievo.

Grazie al passaggio da un modello di apprendimento centrato sulla competenza performativa a uno che fa maggiormente leva sulle capabilities e l'agency per garantire uno sviluppo umano, prima ancora che professionale, dell'artigiano senior, si possono rileggere con occhi nuovi gli scarsi risultati ottenuti con le attuali politiche formative. Un fallimento che qualifica per il basso livello di partecipazione al sistema per l'apprendimento permanente degli aged workers.

Qualificare l'apprendimento permanente in chiave capacitativa, richiede di impostare la formazione per l'acquisizione di competenze e meta-competenze, che non si limitano alle sole performance professionali, ma che rafforzano ciò che socialmente si definisce l'"essere adulto" nei diversi ambienti di lavoro e sociali. Occorre pertanto ripensare i processi formativi in grado di formare l'uomo artigiano *in una logica di progettualità di azione*.

Per fare ciò occorre adottare un nuovo modello di "adulità" che immagina l'uomo adulto in grado di cambiare continuamente, oltre l'idea fissa delle fasi o stagioni della vita, per adattarsi continuamente alle mutevoli e complesse caratteristiche dell'attuale società, prendendo decisioni e assumendosi i rischi di sfidare lo status quo (Demetrio, 2003).

L'apprendimento, oggi, si qualifica in una pluralità di esperienze o di situazioni in cui al lavoratore si richiede l'assunzione di una responsabilità diretta nell'apprendimento, nella decisione di che cosa, come, dove e quando apprendere (Costa, 2016).

Obiettivo primario diviene quindi la creazione, da parte del nuovo learnfare (Margiotta, 2012), delle condizioni per cui ciascun individuo possa dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, alle proprie libertà realizzative del progetto di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso. L'apprendimento permanente supera in tal modo la logica fordista

che individua nel produrre la sola finalità, e assume come orizzonte di senso la dimensione di libertà realizzativa espressa nel progetto di vita, che è al contempo responsabile e libero.

Le dinamiche generative del farsi della competenza per l'apprendimento permanente assumono una tensione ricorsiva che comprende, nella realizzazione dei propri funzionamenti (Sen 2001); la conoscenza/teoria in comunità di pratiche - saperi espliciti, taciti, ecc. - (Alessandrini, 2007, 2009); l'azione - esperienza e riflessione nell'azione - (Kolb, 1984; Ajello, 2011); l'apprendimento cambiamento - riflessione sull'azione e trasformazione delle prospettive di significato - (Mezirow, 2003); l'applicazione e il trasferimento dell'apprendimento, la nuova conoscenza/teoria - produzione di nuove domande e disoccultamento della verità (Sennet, 2008; Costa, 2017) e l'allargamento delle proprie capacitazioni (Nussbaum, 2011).

Il processo di apprendimento, collegato a un approccio finalizzato allo sviluppo umano, segna il passaggio dall'andragogia (formazione eterodiretta) all'eutagogia (*self-directing learning*), estendendo le pratiche dell'apprendimento autodiretto e autonomo dove i lavoratori assumono un ruolo attivo nel definire il proprio percorso di sviluppo professionale e personale in funzione di una autonoma definizione delle proprie specifiche esigenze di crescita (Canning, 2010, 63).

In base a tale assunto, il riflesso sui modelli e le pratiche di apprendimento degli adulti, quindi anche degli imprenditori artigiani over 50, devono integrare efficacemente alcune tendenze come l'apprendimento personalizzato; l'apprendimento interattivo su base sociale; l'apprendimento autoregolato. Recenti ricerche hanno dimostrato che l'orientamento all'obiettivo di apprendimento rafforza la personalità proattiva e la motivazione formativa dell'older workers (Setti, Dordoni, Piccoli, Bellotto, Argentero, 2015)

Occorre promuovere la capacità dell'aged workers di auto-dirigere e autoregolare il proprio apprendimento, che gli consenta di adattare continuamente il proprio comportamento in un contesto in continua evoluzione, combinando nel modo migliore le risorse interne ed esterne disponibili. In questo modo l'aged workers sviluppa una meta-competenza all'azione e all'apprendimento per

soddisfare i propri bisogni (McAuliffe, Hargreaves, Winter, Chadwick, 2009) che si fonda su una maggiore consapevolezza delle sue risorse, già possedute e nuove.

La presente ricerca inoltre si pone l'obiettivo di verificare come la relazione con i giovani apprendisti in "bottega" possono costituire un fattore incentivante o meno da parte dell'artigiano senior nell'attivarsi in tale processo di apprendimento autodiretto, uscendo di fatto dallo schema consueto di mentore esperto concentrato solo nel trasferimento delle proprie capacità e nella condivisione con il giovane lavoratore della propria esperienza professionale. Un passaggio da un modello a senso unico a uno a doppio senso che valorizza un apprendimento più incentrato sullo scambio e l'aiuto reciproco.

In questo modo "imparare ad imparare" in piena autonomia può diventare il motore del cambiamento e dell'adattamento dell'artigiano senior, che trova, grazie anche alla relazione con l'apprendista, nuovi significati per Sé (Bruner, 1992) attraverso un processo di *sensemaking* (Weick, 1997), che, aumentando l'*empowerment* (Wallerstein, 2006), sostengono l'agency realizzative e progettuale in un'ottica di active aging.

PARTE SECONDA - L'ANALISI SPERIMENTALE

6. IL PROGETTO DI RICERCA

In un mondo sempre più competitivo e globalizzato, c'è un bisogno urgente di persone (lavoratori e imprenditori) in grado di essere promotori e attori dell'innovazione, non solo a livello locale ma anche su scala globale. A fronte di ciò, assistiamo a un costante e progressivo invecchiamento della popolazione lavorativa che fa emergere con forza la necessità di mantenere attivi per più tempo i lavoratori over 50 (active ageing) e comunque di dare loro la capacità di progettare un proprio sviluppo professionale anche nell'ultima fase del ciclo di vita lavorativo (Costa, 2011).

Com'è già stato esposto ed evidenziato in precedenza le azioni intraprese dalle istituzioni nell'ambito delle politiche di riqualificazione dei lavoratori senior e di sostegno all'invecchiamento attivo si caratterizzano per l'adozione di un modello formativo che punta, con percorsi e metodologie anche innovative e partecipative, all'aggiornamento delle competenze tecnico professionale per adeguare le capacità di questa popolazione di lavoratori ai cambiamenti prevalentemente di tipo tecnologico. A fronte di una formazione informale e contestuale tipica dell'artigiano si cerca di aggiungere una formazione non formale per aggiornare le competenze degli stessi al fine di garantire performance più confacenti alle opportunità offerte dall'introduzione d'innovazioni di mercato, organizzative e tecnologiche (Angotti, Belmonte, 2012).

Tutti i tentativi per coinvolgere maggiormente il lavoratore senior nei percorsi di riqualificazione professionale partono dal presupposto che il problema sia, esclusivamente, quello di colmare un gap performativo (Checucci, 2010), sebbene si registri costantemente che il problema vero risieda nel fallimento della loro attivazione a causa di scarsa motivazione degli stessi a riprogettare il proprio percorso personale e professionale a fine carriera per prolungare la propria permanenza al lavoro in modo soddisfacente e motivante, adottando anche strategie che favoriscono esperienze di gioia, partecipazione autentica ai processi creativi (Amabile, Kramer, 2011).

Oggi, per essere attivi e protagonisti dei cambiamenti, non basta più essere un bravo tecnico, competente ed esperto nel proprio settore, ma occorre anche possedere quelle competenze che fanno parte, secondo le ricerche e il modello di

Christensen, del “DNA dell’innovatore¹⁸”. Tuttavia, l’approccio tipicamente behaviorista di Christensen non consente di dare una lettura esaustiva della capacità di generare e co-generare innovazione da parte del lavoratore. Pur introducendo competenze trasversali “attivanti” un comportamento innovativo, tale modello resta comunque fedele ad un approccio formativo finalizzato ad adeguare una competenza (quella dell’innovatore) a una performance di risultato più adeguata alle esigenze attuali.

Occorre, invece, passare dalle competenze alle capacitazioni, dove la capacità è intesa come autonomia e responsabilità nella scelta delle risorse migliori tra quelle disponibili per raggiungere un obiettivo d’innovazione, in cui la struttura interpretativa, la dimensione motivazionale e i contesti di attivazione diventano fattori determinanti del suo agire (Sen, 2001; Nussbaum, 2011).

Ma tutto ciò ancora non basta, perché c’è la necessità di fare emergere, rinnovandola, la *dimensione estetica* dell’agire e dell’apprendere dell’artigiano 2.0, quella che ragiona sulle forme. Come abbiamo già ampiamente sostenuto sopra, si tratta di una dimensione che attribuisce senso e significato alle forme di interpolazione tra dimensione motivazionale, quella più prettamente cognitiva e quella affettiva. L’elemento che unisce oggi, che poi è un elemento tipicamente artigianale, è appunto la dimensione estetica. Quindi, l’apprendimento è anche estetico.

In virtù di tale approccio, l’aged worker può giocare un ruolo trainante nei processi d’innovazione grazie non tanto, o non solo, alle sue capacità tecniche, acquisite in molti anni di lavoro sul campo attraverso l’apprendimento informale, in situazione, e non solo grazie ad un suo mero aggiornamento delle competenze per l’innovazione, ma soprattutto attraverso un percorso di crescita professionale che nel cogliere le opportunità fornite dalle nuove tecnologie mantiene ciò che caratterizza da sempre il fare artigianale che è la capacità di mettere se stesso e riconoscersi nel processo e nel prodotto artigianale dando continuamente forma al suo agire.

¹⁸ Christensen C. M. et al, (2010) The innovator DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators, Harvard Business Review Press, Boston.

Il percorso di ricerca consiste pertanto in una rilettura del concetto di competenza per l'innovazione e del modello di apprendimento evidenziandone i limiti del modello behaviorista e verificando se e in che modo il lavoratore o imprenditore senior possa, attraverso un percorso di capacitazione (Sen, 2001), che fa leva sulla sua esperienza individuale e organizzativa-contestuale, assumere un ruolo di catalizzatore d'innovazione, con una ricaduta positiva anche in termini di attivatore di lavoratori e imprenditori più giovani.

La ricerca si focalizza sul contesto imprenditoriale dell'artigianato e si pone l'obiettivo generale di ripensamento dello sviluppo professionale dell'artigiano 2.0 che deve stare alla base di un nuovo modello formativo, fornendo:

1. una serie di considerazioni pedagogiche per la definizione un “**nuovo paradigma dell'artigiano 2.0**”, oggi ancora troppo legato in modo esclusivo al saper fare artigianale, al Made in Italy come capacità di realizzare prodotti di qualità, verso un modello che contempla lo “*sviluppo delle competenze per l'innovazione*” (Christensen, 2011) partendo dal valore della *dimensione estetica* che gli consente di cogliere le opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dalla globalizzazione senza subirle ma facendole proprie (libertà di agency);
2. riscontri sull'efficacia di un approccio alle capacitazioni (Sen, 2001; Nussbaum, 2012) per la riattivazione dell'agency progettuale (Costa, 2016) ed innovativa degli artigiani senior, in un'ottica di active aging, facendo leva sui fattori capacitanti che possono emergere nella relazione tra artigiano senior - maestro e apprendista - allievo in percorsi di alternanza scuola lavoro;
3. riscontri empirici sui limiti di un apprendimento informale e poco codificato che consente di replicare il prodotto a livello locale, ma che non consente di estendere la capacità creativa e innovativa propria dell'artigiano su scala globale generando “conoscenza riproducibile” (Rullani, 2004) e sui limiti di un modello di artigiano che non riesce ad integrare il proprio agire in sistemi; in grado di andare oltre la

dimensione contestuale e verso la connessione con comunità epistemiche globali (Wenger, 2007).

Nel considerare l'attuale contesto imprenditoriale delle "moderne botteghe artigiane" non si poteva non tener conto dei cambiamenti in atto come conseguenza dell'attuazione della recente normativa sull'***alternanza scuola lavoro***.

Le imprese artigiane si trovano di fronte ad una nuova sfida tutta da immaginare, soprattutto sotto gli aspetti pedagogici, che richiedono una riflessione sul ruolo educativo e formativo dell'artigiano senior e che aprono scenari nuovi se si vuole osservare tale innovazione in termini di relazione tra studenti e artigiano. Una relazione che potrebbe avere dei risvolti importanti proprio in termini di active aging e di agency di nuova progettualità e senso nella fase conclusiva del ciclo professionale dell'artigiano senior.

Tale relazione potrebbe essere configurata come una risorsa che se adeguatamente combinata con le risorse interne dell'artigiano senior potrebbero sostenere l'invecchiamento attivo dello stesso, attraverso una maggiore autonomia dello stesso nell'auto-direzionare (***self-directing learning***) del proprio apprendimento permanente in funzione di una autonoma definizione delle proprie specifiche esigenze di crescita (Canning, 2010, 63).

6.1 Finalità dell'azione di ricerca

Il dispositivo di ricerca è finalizzato alla sperimentazione di un modello di capacitazione a sostegno dell'active aging degli imprenditori artigiani senior (over 50) negli ultimi anni del loro ciclo professionale, concentrando l'azione di ricerca sulla sperimentazione di una ***nuova relazione educativa e formativa tra artigiano senior e studente nell'ambito di percorsi di alternanza scuola lavoro*** che può favorire: la riattivazione professionale e personale continua dell'artigiano senior (innovazione sul Sé), grazie ad una maggiore consapevolezza della libertà di scelta tra più possibili funzionamenti (Sen, 2010) e sviluppo dell'agency innovativa in un contesto di apprendimento ed organizzativo capacitante

(Nussbaum, 2011), che fa leva su un rinnovamento della “*dimensione estetica*” dell’agire e dell’apprendere tipica dell’artigiano.

Tale riattivazione passa attraverso l’andare oltre la dimensione performativa di realizzazione del prodotto artigianale, verso la creazione di prodotti competitivi a livello globale - da un capitalismo fordista ad un capitalismo cognitivo (Rullani, 2004) - perché fanno leva sul valore intangibile e riproducibile su larga scala, recuperando, rinnovandola, la “*dimensione estetica*” dell’agire e dell’apprendere tipicamente artigianale a fronte delle innovazioni tecnologiche e del mercato competitivo globale e sempre più digitalizzato.

Una dimensione estetica che può diventare la chiave di lettura e di rinnovamento del rapporto educativo e formativo delle botteghe artigianali 2.0 - apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e organizzativo (Ajello, 2011) - nei confronti di studenti inseriti all’interno di percorsi di alternanza scuola lavoro.

6.2 *L'azione sperimentale*

6.2.1 *Il contesto d'intervento*

Il contesto sociale ed economico si caratterizza sempre più per un radicale *ripensamento delle strategie e dei modelli di business* del settore imprenditoriale artigianale, anche sulla spinta dei cambiamenti che vengono sintetizzati sotto l’etichetta coniata dai tedeschi di *Impresa 4.0*.

Il “futuro artigiano” (Micelli, 2011) è pertanto chi reinventa il proprio saper fare di qualità, che ha fatto la storia del Made in Italy nel mondo, in chiave moderna, dove la rinascita - “*rinascimento manifatturiero*” - passa attraverso la comprensione e l’utilizzo delle opportunità offerte dal digitale e dal mercato globale. Si potrebbe quasi dire che si presenta la necessità di “capacitare” un intero settore produttivo e artistico nello stesso tempo, per renderlo in grado di scegliere tra le diverse opportunità offerte dal mondo attuale. Il buon esito dell’azione sperimentale sarà sostenuto anche dalla collaborazione con soggetti

impegnati nella raccolta e valorizzazione di esperienze di successo a livello nazionale e internazionale¹⁹.

In tale situazione di radicale cambiamento, principalmente spinto dall'introduzione di forti innovazioni tecnologiche, s'inseriscono le recenti politiche italiane che hanno ripensato il sistema duale d'istruzione e formazione superiore con l'introduzione dei percorsi di alternanza scuola lavoro. Tutto ciò è pertanto caratterizzato da un sistema dell'istruzione e della formazione professionale che cerca di ripensare e riprogettare il modello stesso di formazione formale, non formale e informale, in modo da essere maggiormente finalizzato ad adeguare le competenze dei giovani alle sfide attuali; giovani che si confrontano per la prima volta con il mondo del lavoro e in particolare con il contesto delle imprese.

Anche le imprese artigiane sono pertanto chiamate a svolgere il proprio ruolo di ambienti educativi e formativi nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola lavoro. L'artigiano senior, a sua volta, si trova di fronte ad una richiesta di attivazione come nuovo attore per l'educazione al lavoro e all'imprenditorialità dei giovani ancora studenti.

Proprio da tale contingenza può nascere un nuovo stimolo e delle nuove motivazioni per gli artigiani che vogliono e possono ripensare o arricchire il proprio ruolo a fine carriera professionale.

Una "chiamata" a intervenire che potrebbe rappresentare una nuova leva capacitante per l'active aging in ambienti innovativi. Ambienti che a loro volta richiedono l'attitudine alla creatività e all'innovazione dei giovani. Giovani maggiormente capaci di codificare la propria capacità innovativa e che per questo possono giocare un ruolo di forte sostegno per l'impresa artigiana nello spendere il proprio valore a livello globale e non più solo territoriale (Rullani, 2004).

¹⁹ In particolare: Confartigianato Udine, progetto MANI; Banca Ifis, progetto Botteghe digitali; Italia Lavoro SPA, progetto Botteghe di mestiere, Italian Stories, imprese artigiane d'eccellenza; ecc..

Gli artigiani apprendisti e quelli senior possono insieme reinterpretare la stessa dimensione estetica dell'agire artigianale in un ambiente molto innovativo dal punto di vista tecnologico.

Il contesto della ricerca è stato delimitato alla provincia di Udine, attraverso il coinvolgimento di imprese artigiane del settore dell'artigianato artistico e di giovani studenti del Liceo Artistico Sello di Udine inseriti in un percorso di alternanza scuola lavoro.

Di seguito un dettaglio sui target destinatari delle azioni di ricerca.

6.2.2 I destinatari

La selezione dei destinatari è stata svolta in stretta collaborazione con Confartigianato Udine, che ha contribuito nella selezione degli imprenditori artigiani over 50, quale campione di artigiani "innovatori" senior impegnati nel percorso capacitante per l'active aging, ma anche nell'attivazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro per i giovani dell'Istituto superiore Liceo artistico Sello di Udine.

I destinatari sono suddivisi in due gruppi, il primo costituisce il target obiettivo per la realizzazione della sperimentazione dell'azione di ricerca e il secondo come gruppo di supporto per favorire una maggiore contestualizzazione del percorso capacitante con il gruppo target (imprenditori senior).

6.2.2.1 Il panel artigiani over 50

Il gruppo target è composto di *dieci imprenditori senior - artigiani* con un'età superiore ai cinquant'anni. Dieci imprenditori friulani che sono stati impegnati in un intervento capacitativo, per aumentarne l'agency innovativa nella direzione di un ripensamento del proprio ruolo e una riprogettazione del proprio percorso personale e professionale per l'active aging.

La selezione ha rispettato i seguenti criteri di rappresentatività del panel:

- genere: si è cercato di mantenere un equilibrio di genere con una proporzione del 60% di imprenditori uomini e 40% donne;

- età: otto imprenditori su dieci ha un età compresa tra i 51 e i 71 anni, quindi un età considerata ancora lavorativa nella media. Si è però deciso di selezionare anche due imprenditori con un'età "fuori target" che consentisse di avere il punto di vista anche di due estremi rappresentati da un'imprenditrice di 41 anni e un imprenditore ancora attivo all'età di 79 anni;
- settore artigianale: sono stati selezionati imprenditori che realizzano prodotti e servizi considerati "tradizionali" come la legatoria, l'orologeria, la tipografia, la produzione di mosaici, la realizzazione di oggetti di oreficeria, carrozzeria e infine la produzione artistica di mobili in legno e acciaio. Tutti appartengono al settore merceologico dell'artigianato artistico;
- dimensione occupazionale: sono tutte micro imprese artigiane che occupano meno di 10 dipendenti (compreso il titolare) e in prevalenza uno o due lavoratori. Si tratta quindi di botteghe artigiane tradizionali e locali;
- posizione geografica: sono tutte imprese associate a Confartigianato Udine con la propria sede legale e operativa nella provincia di Udine;
- coinvolgimento in percorsi di ASL: tutte le realtà imprenditoriali coinvolte dall'indagine sono sede aziendale abituale di progetti sull'alternanza scuola lavoro.

Si ritiene pertanto che il panel abbia tutte le caratteristiche essenziali per svolgere un'indagine quanti-qualitativa, con interpretazione dei dati quantitativi non statistica ma qualitativa, di supporto alla sperimentazione di un percorso di capacitazione per l'active aging in forte relazione con i progetti di alternanza scuola lavoro.

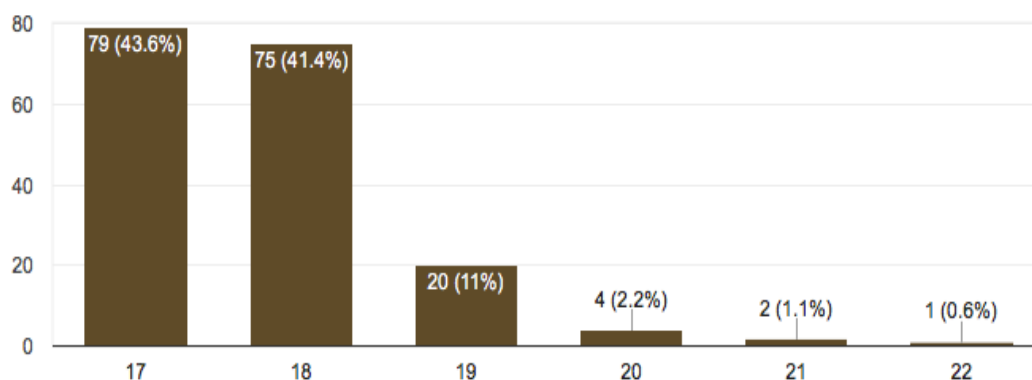
6.2.2.2 Il panel studenti in alternanza scuola lavoro

La selezione dei giovani studenti è stata svolta direttamente dal Liceo Artistico "Sello" di Udine in collaborazione con IRES FVG (Istituto udinese per la ricerca economica e sociale – in questo caso ente formativo per la realizzazione

del percorso formativo nell'ambito del quadro generale dell'alternanza scuola lavoro – anno scolastico 2016/2017).

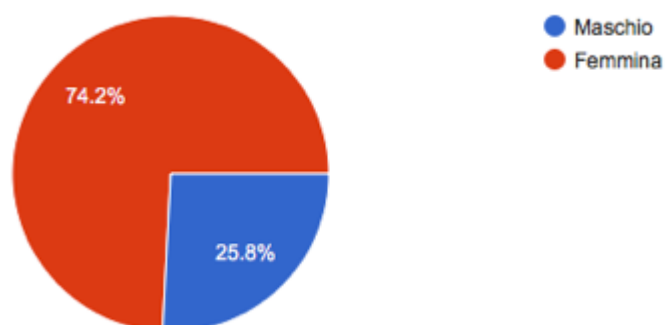
Il gruppo studenti è composto di 187 giovani di età compresa tra i 17 e i 22 anni, frequentanti il quarto anno dell'Istituto superiore di Udine e inseriti in percorsi di formazione imprenditoriale (imprenditività) nell'ambito del progetto alternanza scuola lavoro. Gli studenti appartengono ai vari indirizzi di studio dell'Istituto, che vanno dalla grafica al design moda, dalla produzione di audiovisivi all'artigianato orafa e artistico.

Figura 7: composizione per età del gruppo studenti in ASL.



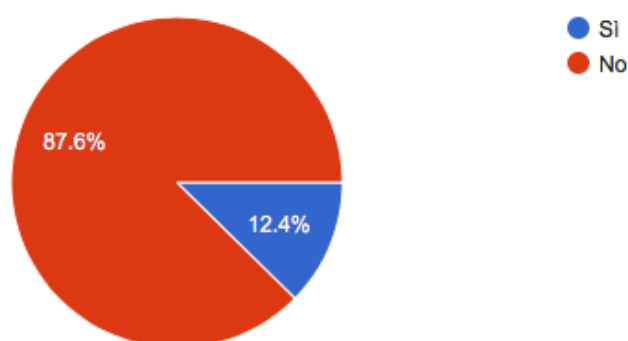
Gli studenti sono stati divisi in quattro gruppi di circa quarantacinque giovani ciascuno ed erano composti in prevalenza da studenti di genere femminile 74,2%.

Figura 8: composizione di genere del gruppo studenti in ASL



Solo in piccola parte, pari al 12,4%, provengono da una famiglia che ha almeno un membro con un profilo professionale e un passato di esperienza nell'ambito artigianale. La maggior parte quindi non possono essere considerati "figli d'arte" e pertanto non hanno alcuna conoscenza, sebbene indiretta, dell'ambiente professionale di riferimento.

Figura 9: composizione studenti in ASL in base alla condizione di "figlio d'arte".



Il gruppo dei giovani studenti rappresenta la totalità dei ragazzi frequentanti il quarto anno del liceo artistico e pertanto può essere considerato un panel rappresentativo di studenti che potenzialmente si troveranno a stretto contatto con imprese artigiane.

Si tratta, infatti, di un gruppo di ragazzi che con molta probabilità saranno accolti durante il quinto e ultimo anno di scuola dalle imprese artigiane che compongono il gruppo target della presente ricerca, sempre nell'ambito del percorso di alternanza scuola lavoro o in un successivo inserimento lavorativo come apprendisti.

6.2.3 Il percorso di ricerca: fasi, metodologia, strumenti e attività

Il processo sperimentale di ricerca, di tipo quantitativo e qualitativo (interpretazione dei dati quantitativi non statistica ma qualitativa a supporto del processo di ricerca qualitativo), è passato attraverso tre macro-fasi che ne rappresentano i passaggi fondamentali per sostenere un percorso di capacitazione

dei lavoratori older, over 50, in un ambiente innovativo e in forte relazione con giovani studenti impegnati in percorsi di alternanza scuola lavoro.

Il percorso di ricerca intende sperimentare un intervento capacitante per artigiani senior (active aging) focalizzando l'attenzione sul potenziale attivante delle competenze per l'innovazione nella costruzione di una nuova relazione educativa e formativa tra due fasce di età che stanno ai poli di un percorso professionale: i giovani, ancora studenti, che si affacciano per la prima volta nel mondo del lavoro e delle imprese grazie all'esperienza curriculare dell'alternanza scuola lavoro e gli artigiani over cinquanta che si trovano in una fase di consolidamento o di conclusione del proprio percorso di carriera professionale.

Una relazione “nuova” che si colloca, come già descritto, in un ambiente molto competitivo che richiede l'attivazione di competenze per l'innovazione continua. Competenze “attivanti” che si manifestano in modo diverso in base all'età e all'anzianità professionale.

La consapevolezza di tale differenza e delle rispettive esigenze potrebbe rappresentare un fattore capacitante o inibente l'attivazione stessa dei lavoratori senior una volta posti di fronte a una convivenza “forzata” dall'attuazione generalizzata dei percorsi di alternanza scuola lavoro.

Il seguente percorso di ricerca mira a comprendere quale valore e quali comportamenti innovativi e in relazione a quali dimensioni di tale rapporto (giovani – senior) possano assumere un valore di ripensamento e riprogettazione del proprio ruolo e del proprio progetto professionale da parte degli older workers prolungando di conseguenza la loro permanenza attiva nel mondo del lavoro.

Per meglio specificare il valore pedagogico che un percorso di valorizzazione della relazione tra studente in alternanza scuola lavoro e artigiano senior si possa riprendere le parole di Massimiliano Costa, quando sostiene che: *“Le skill fondamentali non sono più solo necessariamente legate al processo produttivo, ma piuttosto vanno a valorizzare l'autonoma possibilità di agire e di generare valore, con cui poter **qualificare il Sé attraverso le relazioni sociali e umane**”* (Costa, 2011).

Come sostenuto inoltre da Tessaro (2011): “(...) si tratta di riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che

sa (abilità), ma **soprattutto perché lo fa** (scopo, motivazione) e **che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.**”

L’obiettivo della sperimentazione pertanto mira, sotto l’aspetto pedagogico, a verificare il valore attivante per l’artigiano senior della suddetta relazione umana nel momento in cui il focus si sposta da una prospettiva di mero trasferimento di conoscenze e competenze tecniche (prospettiva prestazionale) a una prospettiva di riqualificazione del “Sé artigiano senior“ che ripensa allo scopo e al senso stesso del proprio ruolo di tutor aziendale e lo rinforza nella capacità di disegnare scenari e strategie nuove.

In tutto ciò la dimensione estetica dell’agire artigianale e dell’apprendimento, anche in contesti di alternanza scuola lavoro, può diventare l’ambito di riprogettazione del paradigma dell’artigiano 2.0 frutto anche di un processo di apprendimento esperienziale dove l’artigiano senior (tutor) e l’apprendista studente (allievo) trovano le risorse per una reciproca crescita personale e professionale e si attivano per co-generare innovazione.

Attraverso la giusta considerazione della dimensione estetica dell’apprendimento, tipica dell’artigiano, si disegna il campo di gioco in cui l’artigiano senior, attraverso la riflessione sulle proprie competenze per l’innovazione (DNA dell’Innovatore) e nella relazione con l’ambiente modificato (innovazioni tecnologiche) e con i giovani apprendisti, ritrova le motivazioni e le risorse per riprogettare il proprio percorso professionale in un’attica di active aging.

(fase 1) Autovalutazione delle competenze per l’innovazione dell’artigiano senior

Scelte metodologiche

L’azione di ricerca inizia con una prima fase che ha coinvolto una decina di artigiani friulani over cinquanta, che rappresentano il panel su cui lavorare per sperimentare l’intero percorso di capacitazione per l’active aging.

Ai dieci imprenditori è stato chiesto di auto-valutare le proprie competenze per l’innovazione secondo il modello delle cinque Discovery Skills che compongono il “DNA dell’Innovatore” (Christensen, 2010). Sono state quindi realizzate una serie d’interviste strutturate a dieci imprenditori artigiani over 50

considerati da Confartigianato Udine come imprenditori innovativi. La scelta di selezionare imprenditori considerati “innovativi” da parte dell’associazione di categoria, si giustifica poiché l’intento della ricerca non è (solo) quello di migliorare il loro comportamento in termini di propensione all’innovazione quanto piuttosto quello di accrescere la loro capacità di ripensare e riprogettare il proprio percorso personale e professionale in un’ottica di active aging.

L’obiettivo di questa prima fase è stato quello di valutare il possesso delle cinque competenze del modello di Christensen al settore artigiano. In questa prima fase d’indagine, l’artigiano senior valuta la propria situazione confrontando il livello di possesso ed esercizio attuale delle competenze per l’innovazione con la propria visione di “situazione desiderata”. L’obiettivo di questa fase consiste nell’autovalutazione (Di Francesco, 2015) delle competenze per l’innovazione mediante l’utilizzo di uno strumento che declina le cinque competenze per l’innovazione su 5 livelli di possesso (Tessaro, 2012) con l’obiettivo di cogliere la percezione iniziale dei destinatari, nonché interrogarli sulla loro concezione di “Innovatore”.

Strumenti

Lo strumento usato per la realizzazione di questa prima fase è il “Questionario di autovalutazione quali-quantitativo sulle competenze dell’”Artigiano Innovatore” – Capacitare il “Futuro artigiano”, predisposto sotto la supervisione del Prof. Massimiliano Costa.

Il dispositivo di ricerca è stato strutturato in modo da essere già un passaggio capacitante per la persona che si valuta in quanto fornisce la possibilità di acquisire una maggiore conoscenza sui propri punti di forza, sulle principali criticità e soprattutto sul proprio potenziale di crescita come agente dell’innovazione nell’ambiente artigianale, grazie ad una maggiore consapevolezza delle risorse ed opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dall’attuale mercato globale.

Come già anticipato, il questionario si basa sul profilo dell’”artigiano innovatore”, elaborato adeguando le *discovery skills* del modello di C.

Christensen, J. Dyer e H. Gregersen²⁰, denominato il *DNA dell'Innovatore*, alle caratteristiche qualificanti l'agire artigiano.

Per definire il profilo dell'artigiano innovatore è stato scelto di non prendere in considerazione tutte le molteplici conoscenze, abilità e attitudini che l'artigiano competente dovrebbe oggi possedere ma di concentrarsi sulle cinque competenze che, secondo Christensen, compongono il DNA dell'Innovatore:

- questioning: la capacità di formulare domande;
- observing: l'osservazione dei fenomeni;
- networking: la capacità di fare rete;
- experimenting: la realizzazione di esperimenti;
- associating; fare associazioni insolite di idee.

Le cinque competenze dell'artigiano innovatore assumono il valore di competenze attivante/capacitanti per lo sviluppo professionale dell'artigiano senior (over 50) in un'ottica di riattivazione personale e riqualificazione professionale.

Il questionario si sviluppa su tre livelli progressivi di autovalutazione e finisce con tre domande brevi e aperte per consentire all'intervistato di esprimere la propria idea su alcune dimensioni attuali su cui si misura l'identità e l'agire dell'artigiano oggi.

Più nel dettaglio, la prima parte del questionario raccoglie una serie d'informazioni di contesto, oltre ai dati anagrafici, utili per "posizionare" l'artigiano in relazione alle seguenti dimensioni:

- la provenienza da una famiglia di artigiani (figlio d'arte) per valutarne la continuità o discontinuità nel percorso di vita, personale e professionale;
- l'anzianità di lavoro, per valutare la relazione tra comportamento innovativo e quantità di anni spesi nello stesso lavoro;

• ²⁰ Christensen C. M. et al., (2010). *The innovator DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators*, Harvard Business Review Press, Boston.

- dimensione dell'impresa, in termini di lavoratori coinvolti e se c'è la presenza di lavoratori inseriti di recente nell'azienda di età inferiore ai 30 anni;
- dimensioni legate al modello di business, come l'utilizzo nel ciclo produttivo di macchine di fabbricazione digitale (es. scanner 3D; laser cut; stampa 3D; ecc..), la presenza di una qualche forma di codifica della conoscenza e del Knowhow (brevetti, certificazioni di prodotto, ecc..), i confini del mercato (locale, nazionale o internazionale) e infine la presenza o meno di una piattaforma per la vendita on line dei propri servizi/prodotti (e-commerce).

I dati e le informazioni raccolte con questa prima parte del questionario non hanno un valore statistico, considerato il numero ristretto d'intervistati, ma sono stati utili per meglio interpretare i risultati emersi grazie alle valutazioni svolte nelle parti successive dello stesso.

La seconda parte del questionario contiene un "test predittivo sulle attitudini a essere e comportarsi come "scopritore" o "esecutore"". Sono due dimensioni attitudinali che stanno ai poli del comportamento rispetto alla capacità di attivarsi in situazioni d'incertezza che richiede in particolare una propensione a:

- sfidare lo status quo;
- prendersi dei rischi.

Si tratta di un test predisposto da Christensen (2010) a talo scopo e testato con migliaia di manager e imprenditori, ed è stato semplicemente tradotto dall'inglese senza alcuna aggiunta o modifica. Tutto ciò per garantire l'utilizzo di un test già ampiamente testato e verificato sul campo nel corso di numerosi anni di ricerca.

Anche in questo caso, i dati raccolti hanno assunto un valore se interpretati riguardo ai risultati raggiunti con il questionario di autovalutazione che costituisce la terza parte dello strumento utilizzato.

La terza parte, infatti, è dedicata al questionario di autovalutazione delle *discovery skills*, modello delle competenze adottato dalla presente ricerca per svolgere una prima fase di valutazione delle competenze "attivanti". Il questionario di autovalutazione è a sua volta suddiviso in tre livelli:

1. il primo livello mira a posizionarsi rispetto alle cinque competenze delle quali viene fornito un descrittore in termine di competenza, di tipo comportamentale le prime quattro (questioning; observing; networking; experimenting) e cognitiva la quinta (associating). Nella prima parte è richiesto al soggetto di valutare il livello di esercizio della competenza (basso, medio e alto) mentre nella seconda parte gli è chiesto di valutare in termini percentuali il peso delle prime quattro competenze comportamentale riguardo alla loro capacità di favorire l'esercizio della quinta di tipo cognitivo ovvero della capacità di fare associazioni d'idee innovative. La seconda parte inoltre chiede di "pesare" le competenze confrontando il livello ritenuto ideale con quello percepito e quindi realmente esercitato dal soggetto. Il confronto tra ideale e percepito consente di porre le basi per una futura progettazione in termini di crescita e sviluppo professionale, rappresentando una leva per l'attivazione stessa del soggetto;
2. il secondo livello di autovalutazione si esprime con la richiesta al soggetto di auto-valutarsi in termini di livello sviluppo della competenza descritti attraverso referenziali di competenza (i quali si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità). I referenziali consentono di far emergere le evidenze di competenza grazie alle quali è possibile valutarne la capacità di manifestarsi (Tessaro, 2012);
3. il terzo livello di autovalutazione, mira a rilevare una serie di informazioni utili per contestualizzare l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze per l'innovazione rispetto ai diversi contesti in cui vengono maggiormente esercitate e/o sviluppate (famigliare; scolastico/universitario; formativo; professionale; sociale-amicale; volontariato; sport/hobby; altro) e in quale modalità di apprendimento il soggetto ritiene di aver appreso prevalentemente le competenze per l'innovazione adottando il modello degli stili individuali di apprendimento di David A. Kolb (Kolb, 1984). Questa valutazione

consente di contestualizzare lo stile di apprendimento dell'artigiano oggi e come questo influenza lo sviluppo professionale dello stesso.

L'ultima parte del questionario contiene tre semplici domande aperte che consentono all'artigiano di esprimere un proprio parere in merito a tre questioni importanti per un ripensamento del ruolo dell'artigiano nell'attuale ambiente competitivo. I temi su cui riflettere potevano essere tanti, ma si è deciso di puntare maggiormente sull'osservare il modo in cui il soggetto si pone di fronte alle questioni attuali piuttosto che ricercare una completezza del quadro problematico dell'ambiente attuale.

Le questioni sono quindi tre:

- tradizione vs innovazione: come crede che si debba fare per conciliare il “saper fare” di qualità, che da sempre caratterizza l'artigianato, con l'esigenza di essere competitivi in un mercato globalizzato?
- manualità vs digitale: come pensa si possano integrare le pratiche di lavoro centrate nella manualità artigianale con le opportunità di utilizzare strumenti digitali per la progettazione e la produzione?
- unicità vs standardizzazione: ritiene che sia possibile codificare il suo “saper fare” in modo da consentire la vendita dell'idea (valore intangibile dell'opera), andando oltre il vincolo della realizzazione del prodotto fisico solo per opera dell'artigiano?

Le tre domande aperte sottendono tre ambiti d'indagine trasversale: la *dimensione dell'identità e del suo farsi tra comunità e network* (Costa, 2017), che riprende e mette in discussione il portato storico della tradizione millenaria dell'homo faber; la *dimensione estetica*, che si esprime nella capacità tipica dell'artigiano di integrare gli aspetti motivazionali, affettivi-valoriali e cognitivi nell'agire e nell'apprendere; infine, la dimensione della codifica e della riproducibilità su scala globale del valore artigianale che si sostanzia nell'artefatto artigianale.

In allegato, (Appendice 1) si fornisce lo strumento d'indagine utilizzato: “Questionario di autovalutazione quali-quantitativo sulle competenze dell'”Artigiano Innovatore” – Capacitare il “Futuro artigiano”.

Attività

I questionari sono stati somministrati con incontri individuali che si sono svolti presso la sede dell'impresa artigiana. L'intervista, della durata media di un'ora e mezza, è stata condotta già come un primo intervento di "capacitazione" dell'artigiano senior, che è stato guidato dal ricercatore (processo di riconoscimento delle competenze con terzietà) attraverso un percorso di progressiva presa di autoconsapevolezza delle proprie potenzialità e delle risorse disponibili per pianificare un'azione di miglioramento personale (attivazione) e organizzativa.

Inoltre, tale azione mirava a preparare l'artigiano senior alla fase successiva di partecipazione, come "impresa madrina", ai percorsi di alternanza scuola lavoro (fase 2).

Il percorso guidato di autovalutazione e riflessione sulle risorse e opportunità di miglioramento ha posto le basi per un successivo confronto con i ragazzi studenti del Liceo Artistico Sello. Tale confronto, come vedremo meglio dopo, ha consentito all'artigiano senior di ripensare e riflettere sulla propria condizione riguardo al rapporto tra "educatore/formatore" e giovane apprendista in alternanza scuola lavoro.

(fase 2) Percorso di design thinking nell'ambito dell'alternanza scuola lavoro

Le scelte metodologiche

La seconda fase consiste in un percorso formativo sulle competenze per l'innovazione e l'imprenditorialità rivolto a 187 studenti del quarto anno del Liceo Artistico Statale "Giovanni Sello" di Udine nell'ambito dell'Alternanza Scuola Lavoro. Le edizioni del percorso formativo in ASL sono state quattro, della durata di sedici ore suddivise in quattro incontri di quattro ore. A ciascun'edizione hanno partecipato circa quarantacinque studenti.

La progettazione didattica dei percorsi ha assunto come strategia didattica quello di adottare metodologie che consentissero il più possibile l'instaurazione di un ambiente informale di formazione laboratoriale basato sulle esperienze di

lavoro, individuale e collettiva, e sulla riflessione – spazi innovativi di apprendimento (Ellerani, 2013).

Caratteristiche tipiche del modello di apprendimento basato sul lavoro, così come viene definito dal Cedefop: «Acquisizione di conoscenze e competenze attraverso lo svolgimento di compiti in un contesto professionale, cui segue una riflessione sulle attività realizzate»²¹.

Le due componenti di rilevanza pedagogica (contesto professionale e riflessione sulle attività realizzate) sono state garantite, almeno in parte, dalle seguenti due scelte organizzative e metodologiche:

1. in primis, i percorsi formativi non sono stati realizzati in “aula”, presso l’Istituto Sello di appartenenza dei ragazzi, ma all’interno di un *coworking* (Lino’s & Co Udine). Quindi all’interno di un’azienda artigiana, che gestisce uno spazio di lavoro condiviso da imprese e professionisti del settore della comunicazione e del design. Lo spazio di Lino’s & Co è abbastanza grande da ospitare un gruppo così numeroso di studenti ed è attrezzato per simulare un apprendimento attraverso il fare, quindi un apprendimento esperienziale (Reggio, 2011);
2. adozione di un percorso ispirato al Design Thinking che ha la principale caratteristica di adottare cicli iterativi di apprendimento attraverso 5 fasi: empatia; definizione; ideazione; prototipazione; test. Com’è stato meglio descritto in precedenza, questo approccio ha consentito di adottare una metodologia di apprendimento attraverso il fare e la riflessione continua su ciò che si è realizzato che potremmo far rientrare nel modello più generale di work-base learning, anche se con tutti i limiti della necessità di gestire gruppi numerosi di studenti all’interno dello stesso laboratorio-azienda. Il Design Thinking adotta il principio pedagogico dell’apprendimento frutto dell’osservazione, della capacità di sperimentare, di creare networking per favorire la creatività. Rappresenta pertanto un modo efficace, in termini di

²¹ CEDEFOP, Quality in education and training, Luxembourg Publications Office of the European Union, 2011

approccio educativo, per sviluppare quelle competenze comportamentali tipiche dell'innovatore (DNA dell'Innovatore – discovery Skills) scelte per svolgere la presente ricerca di dottorato.

Il Design Thinking, inoltre, adotta un approccio di apprendimento collaborativo facilitato dalle tecniche del Visual Design, che molto si avvicina al modo di lavorare e di apprendere facendo dell'artigiano. Il Visual Design, attraverso la rappresentazione visiva e materiale (schizzi e disegni su fogli, prototipi in cartone e plastica, ecc.), mira a facilitare un apprendimento cooperativo.

Sotto una foto che riprende un momento dei lavori dei ragazzi presso Lino's & Co Udine.

Figura 10: foto dei lavori di gruppo degli studenti in ASL presso Lino's & Co Udine



Nella foto sopra (Figura 10) si possono vedere i ragazzi che lavorano in gruppi con l'utilizzo di strumenti propri del visual design come il business model canvas²² per favorire il lavoro e l'apprendimento cooperativo.

²² Il *business model canvas* è stato ideato da Alexander Osterwalder come template di gestione strategica e lean startup per lo sviluppo di nuovi o per il cambiamento di business model

Figura 11: un gruppo di ragazzi in ASL impegnati in Marshmallow Challenge²³

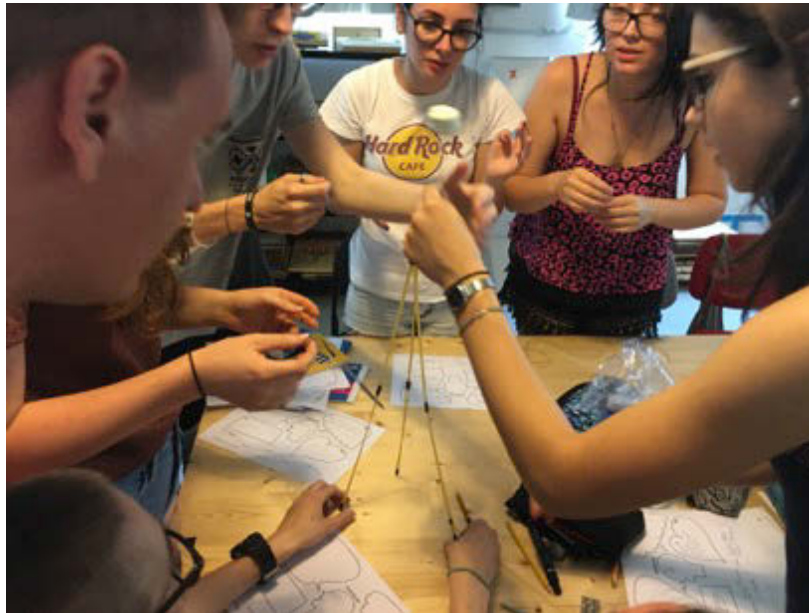


Figura 12: visual design per la preparazione della presentazione in plenaria.



già esistenti. Il template adotta i principi metodologici del *design thinking* e del cooperative learning.

²³ La *Marshmallow Challenge* è un gioco formativo ideato da Tom Wujec per testare la capacità di lavorare in gruppo, e di adottare un modello di comportamento tipico del *design thinking* alla risoluzione di problemi, attraverso l'adozione di cicli iterativi di sperimentazione (approccio Lean). A questo link è possibile conoscere il progetto e la comunità di pratica che si è costruita intorno ad esso: <https://www.tomwujec.com/design-projects/marshmallow-challenge/>.

Strumenti

Per la realizzazione della seconda fase sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

1. questionario di autovalutazione iniziale delle competenze per l'innovazione – DNA dell'Innovatore (Christensen, 2010), in una versione adattata e semplificata rispetto a quella utilizzata per il gruppo target artigiani senior;
2. strumenti tipici del business design thinking: problem statement; solution canvas; personas; empathy map; brainstorming; prototipazione con il business model canvas; test del prototipo; schede di verifica e apprendimento dai test; ecc..
3. focus group, condotto secondo un classico percorso di action learning.

Attività

Le attività della seconda fase del processo di ricerca possono essere suddivise in tre categorie:

1. quattro percorsi di formazione laboratoriale della durata di 16 ore ciascuno, articolati in 4 incontri di 4 ore ciascuno, tutti svolti nel corso di 3 mesi. I percorsi hanno coinvolto 187 studenti in totale, divisi in quattro gruppi di circa quarantacinque ragazzi, tutti appartenenti alle classi quarte del Liceo Artistico Sello di Udine e nell'ambito di un progetto di Alternanza scuola lavoro – anno scolastico 2016/2017;
2. quattro focus group, condotti adottando una metodologia di action learning, tecniche e strumenti di Visual Design che ha coinvolto quattro sotto-gruppi di studenti e che si è svolto nell'ultimo dei quattro incontri previsti dal calendario didattico;
3. coinvolgimento di una decina di “*imprese madrine*” in una fase iniziale, intermedia e finale dei suddetti percorsi formativi. Ad avvio dei percorsi, alle imprese, suddivise nei quattro gruppi classe, è stato chiesto di individuare un bisogno d'innovazione e di lanciare ai ragazzi in formazione una “sfida imprenditoriale”. Le stesse imprese hanno poi valutato lo stato di avanzamento dei lavori a metà percorso e infine

ascoltato e commentato in fase conclusiva le proposte formulate dai gruppi di lavoro degli studenti.

Pertanto, la seconda fase ha visto il coinvolgimento di entrambi i target della ricerca, artigiani over 50 e giovani apprendisti in alternanza scuola lavoro, che hanno lavorato insieme nel declinare il bisogno di innovazione in un progetto imprenditoriale.

Possiamo già anticipare, che tale coinvolgimento diretto degli artigiani senior ha rappresentato per gli stessi un momento di autoriflessione sul proprio ruolo e sulla relazione educativa con i ragazzi nell'interpretare al meglio i bisogni di innovazione e la forma (apprendimento estetico) da dare alla stessa per garantire un approccio attivo e personalizzato al mondo artigianale, nel cogliere le opportunità offerte dalle nuove tecnologie digitali e dal mercato globalizzato.

In merito alla prima tipologia di attività, percorsi formativi, i quattro gruppi sono stati guidati in un percorso di design thinking applicato al business design finalizzato allo sviluppo di competenze per l'innovazione e l'imprenditorialità. La didattica è stata progettata e condotta ispirandosi al modello delle competenze e di valutazione delle stesse recentemente disegnato e promosso dall'Unione Europea, "*EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*"²⁴ (Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, 2016).

A inizio percorso è stato somministrato a ciascuno studente un questionario di autovalutazione delle competenze per l'innovazione, adottando una versione semplificata del questionario già utilizzato con il target "artigiano senior".

Quest'azione di ricerca ci ha consentito di confrontare i risultati dei due gruppi per svolgere una serie di valutazioni utili per la realizzazione della terza fase del processo di ricerca, quella direttamente finalizzata a stimolare una

²⁴ The *Entrepreneurship Competence Framework*, noto anche come *EntreComp*, offre uno strumento per migliorare la capacità imprenditoriale dei cittadini e delle organizzazioni europee. Il quadro mira a costruire un consenso intorno a una comprensione comune della competenza imprenditoriale, definendo 3 aree di competenza, un elenco di 15 competenze, Learning out-comes e livelli di competenza, alle quali le iniziative attuali e future possono fare riferimento. *EntreComp* è stato sviluppato dal Joint Research Centre (JRC) della Commissione europea per conto della Direzione generale Occupazione, affari sociali e inclusione (DG EMPL).

riflessione e una crescita in termini di attivazione e pianificazione progettuale da parte degli older workers.

La seconda tipologia di attività è stata svolta a conclusione del percorso, con il coinvolgimento di una selezione di ragazzi appartenenti a ciascuno dei quattro gruppi classe che ha partecipato a una sessione di *action learning* strutturata nel modo seguente:

- definizione del problema con l'aiuto del coach/facilitatore: quali condizioni organizzative, relazionali e normative (fattori capacitanti) possono favorire l'inserimento dei giovani in ASL all'interno di imprese artigiane in modo da consentirgli di esprimere al meglio le loro potenzialità creative per l'innovazione?
- brainstorming per la ricerca di possibili soluzioni, utilizzando una tecnica di conduzione del brainstorming attraverso l'utilizzo di post-it da attaccare ad una lavagna a fogli mobili in modo da facilitare la produzione di un numero più elevato possibile di idee e proposte grazie all'associazione di idee, anche le più assurde apparentemente, attraverso l'adozione del "pensiero divergente";
- riflessione sulle idee e proposte formulate dal gruppo per giungere all'individuazione di macro categorie e scelta delle idee prioritarie, in questo caso favorendo un "pensiero convergente" verso poche ipotesi da valutare successivamente;
- prototipazione concettuale e test sulle soluzioni ritenute prioritarie, all'interno del gruppo e in plenaria con tutti gli studenti partecipanti al percorso formativo;
- riflessione sui risultati in plenaria per la definizione di proposte di miglioramento, facendo leva sulle conoscenze e competenze acquisite durante il percorso formativo in alternanza scuola lavoro.

I risultati dei gruppi di lavoro hanno costituito la base su cui è stata impostata in seguito l'azione di riflessione e attivazione, da parte dei tre artigiani senior selezionati, per la realizzazione della terza e ultima fase del percorso di capacitazione.

Figura 13: focus group studenti ASL – brainstorming con post-it



Figura 14: focus group studenti ASL – riflessione sulle idee prodotte



Figura 15: focus group studenti ASL – cluster di idee a seguito di riflessione in plenaria



(fase 3) Riflessione e pianificazione: strategie di attivazione degli artigiani senior

Le scelte metodologiche

La terza e ultima fase ha coinvolto una selezione di tre imprenditori artigiani scelti tra i dieci coinvolti nella prima fase di ricerca con l'obiettivo di concludere il percorso di riflessione (Mezirow, 2003) e riconoscimento (Tessaro, 2011²⁵) delle competenze per l'innovazione e delle possibili nuove forme di apprendimento e di attivazione per un artigiano 2.0 che sappia coniugare la propria identità storica e tradizionale con le opportunità offerte dalle nuove tecnologie digitale e dalla globalizzazione dei mercati.

Tale percorso si conclude con un'azione di capacitazione (Sen, 2010; Nussbaum, 2011), grazie all'attivazione dello stesso artigiano in una progettazione e pianificazione di un percorso di sviluppo capace di collegare il proprio saper fare competente con le variabili di contesto capacitanti.

Elemento conclusivo che promuove nel soggetto una maggiore consapevolezza su “... *cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e sa fare*” (Tessaro, 2011). Una dimensione strategica e progettuale che passa attraverso l'autovalutazione (self-assessment – fase 1) delle competenze, la riflessione individuale e riconoscimento (fase 1 e fase 2) per concludere con una azione di attivazione attraverso la progettazione di un piano consapevole di miglioramento che parte da una migliore conoscenza (fase 3), nel nostro caso, dei fattori capacitanti evidenziati dai giovani inseriti nei percorsi di alternanza scuola lavoro.

Questo percorso aiuta l'artigiano senior nel riconoscere le risorse interne (competenze per l'innovazione) ed esterne - una nuova relazione educativa tra maestro e allievo nella bottega artigianale 2.0 - per declinare il tutto in una

²⁵ Come sostenuto da Tessaro (2011): “(...) *si tratta di riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare con ciò che sa (abilità), ma soprattutto perché lo fa (scopo, motivazione) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.*”

rinnovata capacità di riprogettazione del proprio ruolo e percorso professionale in un'ottica di active aging.

Strumenti

Le interviste aperte svolte con i tre imprenditori selezionati dal gruppo target sono state condotte in modo destrutturato e finalizzato alla individuazione e alla definizione di almeno un'azione di miglioramento frutto di una nuova capacità di attivazione (agency) dell'artigiano senior.

Gli strumenti utilizzati a supporto dell'intervista aperta sono stati i seguenti:

1. il questionario di autovalutazione compilato dall'intervistato nel corso della fase 1;
2. una sintesi dei risultati dei focus group svolti con gli studenti nel corso della fase 2.

L'intervista è stata svolta in modo da favorire una riflessione supportata non solo da ciò che l'artigiano aveva auto-valutato rispetto alle proprie competenze per l'innovazione, ma anche dall'esperienza vissuta dallo stesso in qualità di "impresa madrina" (fase 2) e dalle evidenze emerse dai focus group svolti con i ragazzi in merito ai fattori capacitanti da loro individuati come prioritari in un ambiente lavorativo artigianale di oggi.

Attività

L'ultima fase di ricerca si svolge nel corso di un mese e a conclusione della fase due dedicata ai percorsi formativi per gli studenti in ASL.

Le interviste hanno avuto una durata di circa un'ora ciascuna e sono state svolte presso la sede operativa dell'artigiano senior o presso la sede di Lino's & Co Udine. Si è trattato di un percorso guidato di riflessione su tutta l'esperienza fatta, anche nel ruolo di "impresa madrina".

Le interviste sono state audio-registrate per essere in seguito riascoltate e analizzate per estrarne i contenuti più importanti ai fini della presente ricerca.

Gli artigiani intervistati hanno dimostrato da subito un'elevata capacità di collegare il proprio ruolo di educatore/formatore dei ragazzi con gli obiettivi di

miglioramento personale e professionale. Grazie a ciò l'intervista si è svolta in un clima di fiducia e aperto al confronto che ha fatto emergere il desiderio degli stessi di cogliere nella relazione con i ragazzi nuove direzioni di senso del proprio agire e del proprio essere artigiano in una fase lavorativa che non necessariamente deve essere di chiusura.

7. L'ANALISI DEI RISULTATI

Di seguito si presentano i risultati conseguiti nel corso delle tre fasi di attuazione della presente ricerca:

1. fase 1: autovalutazione assistita delle competenze per l'innovazione del target artigiani senior (dispositivo: Questionario di autovalutazione quali-quantitativo sulle competenze dell'”Artigiano Innovatore” – Capacitare il “Futuro artigiano”);
2. fase 2:
 - a. fase 2.1: autovalutazione delle competenze per l'innovazione degli studenti in ASL (dispositivo: questionario di autovalutazione semplificato);
 - b. fase 2.2: formazione su creatività, innovazione e imprenditività degli studenti in ASL (adozione del metodo di cooperative learning del Design thinking);
 - c. fase 2.3: focus group con sottogruppi di studenti in ASL sulle dimensioni capacitanti per l'inserimento di giovani apprendisti nelle botteghe artigiane 2.0 (metodologia dell'action learning);
3. fase 3: intervista artigiani senior come azione di capacitazione e progettazione di azioni di miglioramento personale e professionale nella relazione maestro/allievo in ASL.

7.1 L'analisi quantitativa comparata

Si presenta di seguito una prima analisi comparata dei risultati per la parte di questionario comune tra i due target della ricerca:

- Artigiani over 50: da ora in poi “*Over 50*”;
- Studenti in Alternanza Scuola Lavoro: da ora in poi “*S.ASL*”.

In seguito, saranno esposti, analizzati e commentati i risultati dei focus group degli studenti in ASL (Fase 2.c) e delle interviste svolte agli artigiani senior (Fase 3), cercando sempre di dare un quadro complessivo e una lettura integrata dei risultati in modo da farne emergere l'interdipendenza degli stessi.

7.1.1 Test predittivo: “scopritore” o “esecutore”?

I primi dati che possiamo analizzare, confrontando le risposte date da entrambi i target (Over 50 e S.ASL), riguardano l’attitudine a sentirsi (immagine di sé) più scopritore o esecutore.

Come abbiamo già detto, questo test predittivo è stato usato da Christensen (2010) per profilare imprenditori e manager di medie e grandi imprese. Pertanto non è stato pensato per piccolissimi imprenditori. Di conseguenza, l’utilizzo di tale test assume anche un valore di sperimentazione dello stesso al target specifico degli artigiani e degli studenti aspiranti artigiani.

Le risposte confermano una certa specificità organizzativa dell’ambiente artigianale e una chiara natura dell’imprenditore artigiano che *tende a far coesistere quasi in equilibrio entrambe le dimensioni comportamentali*. La maggioranza degli artigiani, infatti, ha un’immagine di sé che contempla la necessità di essere ogni giorno un lavoratore che ricerca continuamente l’innovazione e pertanto mette in atto comportamenti tipici dello scopritore e allo stesso tempo cura la realizzazione delle sue opere in modo preciso e attento, quindi operando come un “mastro esecutore”. Difficile ritrovare nell’artigiano la propensione a considerarsi più scopritore o semplice esecutore, a differenza del manager e/o dell’imprenditore del settore industriale e soprattutto tecnologico. La tendenza è di ricercare nel proprio agire entrambe le dimensioni comportamentali.

Figura 16: “Scopritore” o “esecutore”? Confronto tra “Over 50” e “S. ASL”

	DISCOVERY SKILLS					TOT
	VERY HIGH	HIGH	MODERATE HIGH	MODERATE LOW	LOW	
OVER 50	1	1	7	0	1	10
	10,0%	10,0%	70,0%	0,0%	10,0%	100%
SASL	4	14	46	83	40	187
	2,1%	7,5%	24,6%	44,4%	21,4%	100%

	DELIVERY SKILLS					TOT
	VERY HIGH	HIGH	MODERATE HIGH	MODERATE LOW	LOW	
OVER 50	3	2	3	1	1	10
	30,0%	20,0%	30,0%	10,0%	10,0%	100%
SASL	13	42	64	48	20	187
	7,0%	22,5%	34,2%	25,7%	10,7%	100%

Tuttavia, i dati ci dicono anche che la dimensione di “esecutore” (delivery skills) sembra comunque prevalere, anche se leggermente. L’interpretazione che si può dare di ciò è che l’artigiano ritrova la dimensione innovativa nel fare, come abbiamo detto ampiamente definendone la natura stessa dell’artigianalità (Sennet, 2008; Costa, 2017), nel procedere modellando la propria opera, nell’apprendere facendo, dove tale apprendimento guida la realizzazione dell’opera stessa e da forma (dimensione estetica) al proprio agire fino alla realizzazione di un artefatto cognitivo.

Questi dati sembrano confermare una prima conclusione e indicazione pedagogica. La formazione degli artigiani 2.0 non può passare attraverso percorsi formativi che scindono le due dimensioni in momenti e luoghi diversi. La formazione all’innovazione degli artigiani deve passare attraverso un approccio laboratoriale e di apprendimento esperienziale che sappia coniugare la dimensione estetica del generare innovazione con la conoscenza e la capacità di utilizzare al meglio le innovazioni tecnologiche come le macchine di fabbricazione digitale (laser cut; 3D printing; ecc..).

Se invece paragoniamo i dati dei due target, notiamo che i giovani studenti esprimono un’immagine di sé ancora meno caratterizzata da un profilo comportamentale di “scopritore”, mentre la maggioranza si colloca nelle fasce intermedie per quanto riguarda gli indicatori dell’esecutore.

Questo risultato potrebbe essere correlato al tipo di approccio educativo adottato dalla scuola (Linceo Artistico) e/o al fatto che l’approccio tipico del Design Thinking e delle competenze per l’innovazione sono trattate per la prima volta grazie all’opportunità offerta dal percorso di Alternanza scuola lavoro.

Quest’ultimo aspetto sembrerebbe confermato, come meglio si vede in seguito, dai risultati dei focus group realizzati a fine percorso. La maggiore conoscenza e consapevolezza delle risorse disponibili, per l’assunzione di un atteggiamento sfidante rispetto allo status quo, può aver aumentato la self efficacy dei ragazzi (Bandura, 1997).

Rispetto al comportamento di “esecutore” rimane comunque evidente la caratterizzazione dell’artigiano senior che opera prima di tutto per realizzare al meglio ciò in cui crede, concentrando molto le sue energie nella ricerca della

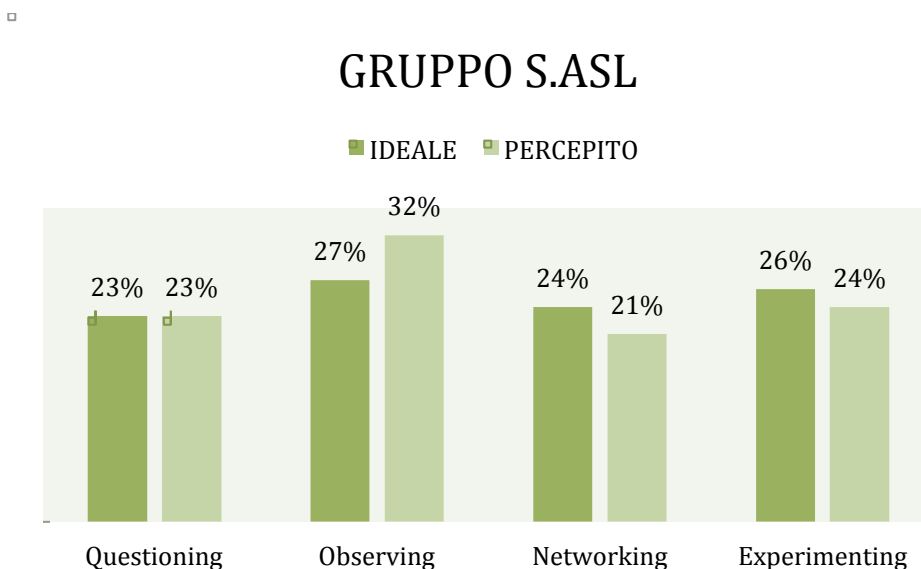
qualità realizzativa dell'opera. Ciò emerge anche dalle risposte degli stessi che lo collocano nelle fasce alte del test per quanto riguarda le caratteristiche del perfetto esecutore.

7.1.2 I comportamenti che favoriscono l'associazione d'idee

A entrambi i target è stato chiesto di valutare quanto le prime quattro skills dell'innovazione di tipo comportamentale (questioning; observing; networking; experimenting) influiscano sulla capacità cognitiva di produrre associazioni di idee (associating). Alle persone è stato chiesto di fare tale valutazione prima avendo come riferimento critico ciò che gli stessi ritengono essere il “modello comportamentale ideale”, in termini di comportamento desiderato per se, e successivamente ripetere la stessa valutazione ma avendo come riferimento il proprio vissuto reale, ciò che attualmente percepiscono come proprio comportamento quotidiano.

Si presentano per primi i risultati dei questionari somministrati agli studenti del Liceo Artistico Sello.

Figura 17: le 4 skills comportamentali, confronto tra ideale e percepito (S.ASL)



La prima analisi dei risultati di questa parte del questionario porta a rilevare un sostanziale equilibrio del peso che gli studenti hanno dato a ciascuna

delle quattro competenze comportamentali per l'innovazione, sia per quanto riguarda ciò che viene dagli stessi considerato il modello ideale sia per quanto riguarda il percepito, ciò che realmente ritengono di vivere quotidianamente.

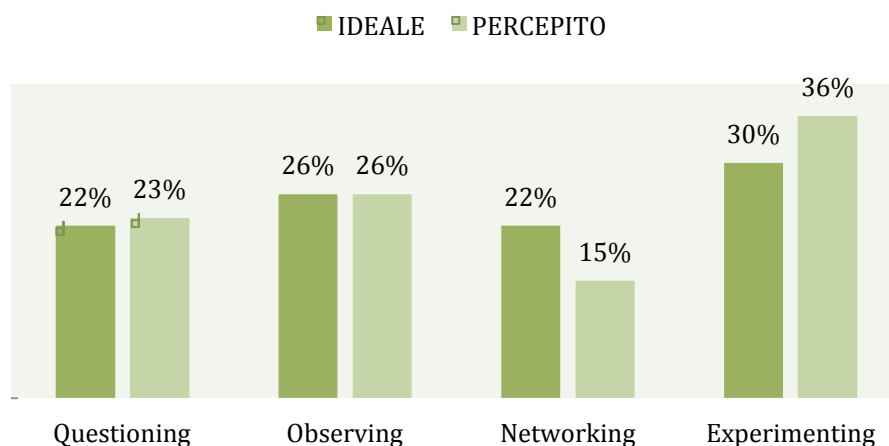
Il maggiore scostamento, tra ideale e percepito, è stato riscontrato per quanto riguarda la competenza observing, che sembra essere ritenuta dai ragazzi come la competenza più importante per generare innovazione (27% ideale – 32% percepito). L'osservazione ai vari livelli assume un'importanza prioritaria per i giovani come forma di apprendimento e di generazione di innovazione, che esercitano più di ogni altra competenza considerata in questa rilevazione. Tuttavia, il percepito è addirittura superiore al livello ritenuto ideale dagli stessi ragazzi. Si potrebbe evincere una richiesta verso altre forme di comportamento come ad esempio l'experimenting a fronte di una leggera riduzione dell'observing.

Vediamo ora le risposte date alle stesse domande da parte degli artigiani over 50.

Figura 18: le 4 skills comportamentali, confronto tra ideale e percepito (OVER 50)

□

GRUPPO ARTIGIANI OVER 50



In merito alle risposte fornite dagli artigiani over 50, spicca l'importanza data dagli stessi alla sperimentazione come pratica quotidiana per generare innovazione nell'ambito delle proprie botteghe artigiane. Tuttavia, dai colloqui

individuali è emersa con chiarezza che l'artigiano senior vive quest'attitudine alla sperimentazione come un comportamento connaturato al modo di agire dell'artigiano, confermando il modello comportamentale che forma l'identità stessa dell'artigiano.

L'azione sperimentale non è presa in considerazione dall'artigiano come un modello di azione finalizzato alla verifica di idee o prototipi innovativi, ma piuttosto come processo continuo di verifica e correzione della direzione del proprio agire artigiano. Potremmo dire che ciò conferma l'importanza per l'artigiano della dimensione estetica del proprio agire che diventa apprendimento esperienziale continuo.

Altrettanto degno di nota, è la scarsa rilevanza data dagli artigiani senior (almeno di quelli oggetto della presente rilevazione) alle strategie ed azioni di networking come fonte di ispirazione e confronto per generare innovazione all'interno di reti sistemiche di apprendimento. Sempre grazie ai colloqui svolti con gli stessi, è emerso tuttavia che tale sottovalutazione sia il frutto più dell'incapacità degli stessi o delle organizzazioni pubbliche e private intermedie di offrire reali opportunità di scambio e networking. A ciò si aggiunge anche un profilo più culturale di scarsa propensione alla condivisione e alla ricerca di sinergie tra imprenditori, che caratterizza in modo particolare la storia di questo territorio friulano. Occorre però evidenziare che esiste anche una richiesta di maggiore condivisione che si esprime in una precisa richiesta di essere supportati per generare occasioni proficue di networking.

Se confrontiamo i risultati dei due target (S.ASL e Over 50) possiamo evidenziare quanto segue:

1. una prima grande differenza consiste nella diversa interpretazione data all'osservazione (*Observing*). I giovani interpretano tale azione come una necessità, come un bisogno di crescita personale ancora prima che professionale. I giovani chiedono di avere la possibilità di aprirsi al mondo e di osservare da vicino e in modo esperienziale, coinvolgente in tutti i sensi, la complessità e la diversità di modi di fare, di progettare, di affrontare le sfide professionali e imprenditoriali;

2. la seconda principale differenza riguarda, anche in questo caso, una diversità di interpretazione dell'azione di sperimentazione (Experimenting). I giovani sembrano dare a essa un'accezione più vicina al modus operandi dello sperimentatore scientifico, che procede per fasi di ricerca partendo da un'ipotesi iniziale da verificare. Mentre gli artigiani senior considerano tale attitudine come la principale componente comportamentale che caratterizza l'agire stesso dell'artigiano. In questo caso, sembra emergere la differenza di approccio all'apprendimento e alla codifica dei risultati dello stesso processo di sperimentazione. Maggiormente propensi a strutturare e predefinire il percorso di ricerca e in seguito a codificarne la conoscenza appresa i giovani (metodo induttivo); più orientati all'apprendimento non codificato e guidato più dal fare, dall'esperienza in situazione tipicamente artigianale (metodo abduttivo);
3. la terza differenza riguarda la diversa rilevanza data dai due target alla necessità di fare networking, sicuramente presa in maggiore considerazione dal target giovani rispetto all'artigiano senior. Si tratta, a conferma di quanto già detto sopra, di una diversa propensione alla scoperta attraverso l'osservazione e la condivisione con gli altri, all'interno e all'esterno del proprio ambito professionale.

7.1.3 Il livello di sviluppo delle competenze per l'innovazione.

Di seguito si presentano i risultati dell'autovalutazione del livello di sviluppo percepito delle cinque competenze per l'innovazione (Christensen, 2010), secondo il modello di analisi e di valutazione del formarsi della competenza predisposto dal prof. Tessaro (Tessaro, 2011; 2012), d'impronta processuale e costruttivista.

A ognuna delle cinque competenze sono stati associati cinque referenziali di competenza, che sviluppano diversi gradi di possesso di autonomia e responsabilità, che hanno permesso di portare in evidenza la competenza consentendone l'effettiva manifestazione.

Tessaro (2011), infatti, ha elaborato un modello per indicatori e profili che consente di rendere comprensibile l'intrinseco sviluppo della competenza. Indicatori precisi che consentono di osservare la crescita della competenza come un nucleo inseparato di pensiero e azione²⁶.

Gli indicatori di sviluppo della competenza individuati da Tessaro sono i seguenti.

Figura 19: lo sviluppo della competenza (Tessaro, 2012)



1. *imitazione consapevole*: con l'imitazione il soggetto inizia a sviluppare la competenza associando il pensiero ad un fare che fino a quel momento era privo di uno scopo. Di fronte ad una situazione conosciuta, la persona non si limita a ripetere ciò che sa e sa fare o a visto fare, ma riesce a valutarne la pertinenza delle conoscenze possedute e se le abilità acquisite sono pertinenti e necessarie rispetto alla situazione data. Si tratta pertanto di un *processo creativo* (Vygotskij, 1931), che apre alla zona di sviluppo prossimale, permette

²⁶ “Lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato, e nel contempo procede in un continuum ininterrotto di processi/indicatori che assicurano la fusione tra riflettere e l'agire” (Tessaro, 2011, 30)

la conoscenza della dinamica di sviluppo della competenza, perché consente di andare ben oltre i limiti delle proprie capacità;

2. *adeguamento al contesto*: il soggetto si trova davanti ad una situazione nuova e diversa che deve affrontare conformando le proprie conoscenze e capacità. Occorre attivare quelli che Piaget ha definito come processi cognitivi dell'*adattamento intelligente* nell'equilibrio tra assimilazione e accomodamento (Piaget, 1973). L'adeguamento è pertanto il secondo livello di sviluppo della competenza come sviluppo imminente della prima fase imitativa. Questa esigenza di adattamento richiede uno sforzo del soggetto nel trovare soluzioni divergenti utilizzando il pensiero laterale (De Bono, 1969);
3. *realizzazione diretta allo scopo*: questo livello di competenza, considerato lo standard di accettabilità, consente al soggetto di affrontare ex novo un problema, di analizzarlo e diagnosticarlo per pianificare e implementare una strategia risolutiva. Tessaro, sintetizza così il terzo livello di sviluppo della competenza: “(...) *per parlare di competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo. La realizzazione comporta l'imprevedibilità: è necessario affrontare gli imprevisti, scegliere e decidere in situazioni di rischio, e imparare dagli errori. Un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condizione necessaria della comprensione dell'errore stesso.*” (Tessera, 2012, 110). A questo livello il soggetto sviluppa la direzione di senso dell'agire, elemento determinante per qualificare l'agire artigianale come già ampiamente argomentano nel corso della presente tesi;
4. *specificità personale*: emerge a questo livello la consapevolezza della propria specificità e unicità. Il soggetto agisce personalizzando la competenza standard, attribuendogli la propria identità. Un'identità esistenziale e lavorativa che si costruisce anche nella relazione sociale e organizzativa, una unicità che qualifica il proprio talento. Diventa qui determinante la possibilità di mettere in atto l'identità stessa in

relazione alle condizioni delle situazioni reali e diventa frutto delle proprie esperienze. Sempre secondo Tessaro *“Nell’organizzazione si riconoscono gli apporti distintivi dei contributi di ciascuno, e si ravvisa la costruzione personale e interattiva delle competenze”*.

5. *innovazione creativa*: questa è la capacità di innovarsi tipica dell’uomo, una capacità di andare oltre anche la personalizzazione della competenza per estendere la sfera dell’innovazione creativa all’agire umano.

Sebbene la competenza standard si colloca al terzo livello, pensando alla capacitazione degli artigiani senior in contesti di innovazione, il livello di possesso delle cinque competenze per l’innovazione (Christensen, 2010) che meglio può sostenere processi di active aging nella relazione con gli studenti in ASL sembra essere piuttosto il quarto. A questo livello di specificità personale si gioca l’indagine sul valore capacitante della relazione, nella costruzione della competenza per l’innovazione, tra maestro artigiano over 50 e giovane studente in ASL o apprendista.

Agli indicatori di sviluppo della competenza, si aggiungono i cinque profili per interpretarne i processi di sviluppo, che sono stati costruiti da Tessaro individuandone e interpretando le seguenti componenti (Tessaro, 2012, 112-114):

- i fattori che mobilitano la competenza: l’azione, la situazione, il problem solving;
- i processi di conoscenza: cognitivi e metacognitivi;
- i paradigmi socio-relazionali: l’autonomia e la responsabilità;
- le dimensioni formative: ruolo del formatore e i mediatori didattici.

Di seguito si fornisce una sintesi dei cinque profili della competenza secondo il modello di Tessaro che sono stati utilizzati per costruire i referenziali di competenza da utilizzare con il dispositivo di ricerca.

I profili vengono sintetizzati in base ai seguenti indicatori (Tessaro, 2012, 114-117):

- dimensioni comportamentali;
- indicatori di processo di impronta costruttivista;

- processi cognitivi;
- processi metacognitivi;
- contesto attivante;
- ruolo del formatore;
- autonomia;
- responsabilità.

Profilo della competenza esordiente

“Il neofita tende a seguire le regole e i principi indicati dall’esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera” (Tessaro, 2012)

Dimensioni comportamentali	- Meccanica aderenza alle consegne - Rigidità applicativa - Incapacità discrezionale
Indicatori di processo d’impronta costruttivista	- Riproducibilità di quanto già conosciuto
Processi cognitivi	- Comprendere e riprodurre la conoscenza
Processi metacognitivi	- Consapevolezza della validità dell’imitazione
Contesto attivante	- Situazioni personali, protette, d’uso quotidiano - Solo in frangenti ben conosciuti e abituali
Ruolo del formatore	- Aiuta il soggetto guidandolo passo passo, con l’utilizzo di mediatori attivi
Autonomia	- Capacità di assemblare e di collegare
Responsabilità	- Responsabile delle sue affermazioni

Profilo della competenza praticante

“Il soggetto riesce a collegare la sua esperienza con ciò che studia o che ha studiato; inizia a distinguere le situazioni” (Tessaro, 2012).

Dimensioni comportamentali	- Formulazione di procedure basate su singoli aspetti - Limitata capacità percettiva; - Medesima importanza assegnata a tutti gli aspetti del lavoro
Indicatori di processo d’impronta costruttivista	- L’adeguamento al contesto
Processi cognitivi	- Applicare ed esercitare la conoscenza
Processi metacognitivi	- Consapevolezza di saper svolgere il compito, di

	aprire la conoscenza nell'azione
Contesto attivante	<ul style="list-style-type: none"> - Affronta situazioni prossimali, a lui vicine e accessibili - Si affida comunque alla memoria e all'esperienza acquisita (apprendimento pregresso)
Ruolo del formatore	- Facilitatore, predispone setting didattici per aiutarlo ad auto-costruire la conoscenza con utilizzo di mediatori iconici
Autonomia	- Capacità di sistemare e di catalogare
Responsabilità	- SI rende responsabile dei risultati, facendosi carico della scelte delle procedure

Profilo della competenza standard

“Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli” (Tessaro, 2012).

Dimensioni comportamentali	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacia ed efficienza - Fare previsioni e pianificare - Messa a punto di procedure e routine
Indicatori di processo d'impronta costruttivista	- Realizzazione diretta ad uno scopo proprio, conforme alle norme e criteri riconosciuti
Processi cognitivi	- Utilizzare e trasferire la conoscenza
Processi metacognitivi	- Consapevolezza di saper ri-solvere
Contesto attivante	<ul style="list-style-type: none"> - Contesto sconosciuto, si estende al sociale, si allargato al territorio. Riesce ad affrontare problemi che accadono in modo santuario e/o periodico - Adotta procedure codificate per affrontare i dati mandanti, confliggenti o incongruenti
Ruolo del formatore	- Tutor che sollecita gli allievi avvalendosi di mediatori analogici, con tecniche ludiche e simulate.
Autonomia	- Capacità di realizzare e organizzare
Responsabilità	- Responsabile degli effetti delle proprie azioni che sono il frutto di proprie scelte operative.

Profilo della competenza rilevante

“Il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute” (Tessaro, 2012).

Dimensioni comportamentali	<ul style="list-style-type: none">- Approccio olistico e sistemico- Capacità di ricostruire il quadro generale- Focalizzare gli aspetti rilevanti- Percepire le deviazioni dalla norma- Capacità di prendere decisioni rapide ed intuitive
Indicatori di processo d'impronta costruttivista	<ul style="list-style-type: none">- Specificità personale
Processi cognitivi	<ul style="list-style-type: none">- Capacità di giustificare e valutare la conoscenza
Processi metacognitivi	<ul style="list-style-type: none">- Consapevolezza di saper interpretare
Contesto attivante	<ul style="list-style-type: none">- Situazione generale, con molteplicità degli stati reali e varietà delle situazioni particolari. Le situazioni sono insolite e sopraggiungono di rado- Di fronte a un problema nuovo con dati mancanti o incongruenti mette in atto non solo iter procedurali, ma vere e proprie strategie algoritmiche con l'esplorazione di tutte le soluzioni possibili
Ruolo del formatore	<ul style="list-style-type: none">- Mentore che accompagna gli allievi alla ricerca di soluzioni e alla scoperta delle proprie risorse personali. Promuove metodologie come il cooperative learning e utilizza mediatori didattici simbolici
Autonomia	<ul style="list-style-type: none">- Capacità di produrre ex novo e comporre
Responsabilità	<ul style="list-style-type: none">- Responsabile delle conseguenze dei suoi atti rispetto alla complessità dei processi che attiva

Profilo della competenza eccellente

“Il soggetto coglie in modo completo e articolato le situazioni da affrontare, e agisce in modo fluido e appropriato” (Tessaro, 2012).

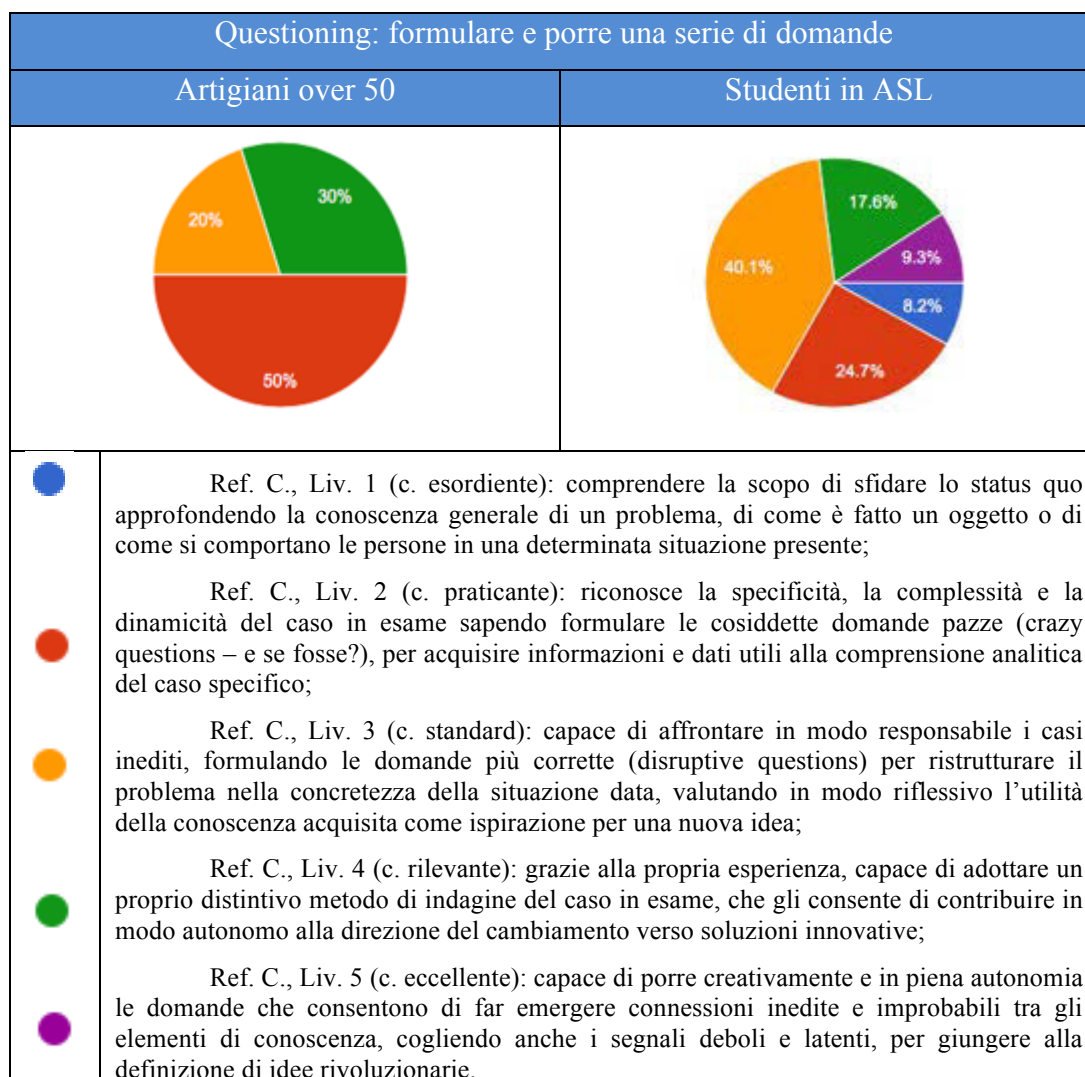
Dimensioni comportamentali	<ul style="list-style-type: none">- Mancanza di regole predefinite e di linee guida- Approccio largamente intuitivo- Visione a lungo termine- Forte capacità strategica
Indicatori di processo d'impronta costruttivista	<ul style="list-style-type: none">- L'innovazione creativa
Processi cognitivi	<ul style="list-style-type: none">- Capacità di generare e creare conoscenza
Processi metacognitivi	<ul style="list-style-type: none">- Consapevolezza di saper prevedere, prefigurare, prognosticare, ossia di orientare il senso del proprio agire
Contesto attivante	<ul style="list-style-type: none">- Oltre la concretezza delle situazioni reali, verso la rappresentazione dell'universalità, dei modelli astratti, per pre-interpretare le situazioni reali attraverso modello prototipali- Casi nuovi mai affrontati precedentemente.
Ruolo del formatore	<ul style="list-style-type: none">- Interpretato come critico, sviluppa nell'allievo l'atteggiamento riflessivo, attraverso anche metodologie di verifica e falsificazione (test). Utilizza tecniche di brainstorming avvalendosi di mediatori metaforici
Autonomia	<ul style="list-style-type: none">- Capacità di innovare e inventare
Responsabilità	<ul style="list-style-type: none">- Responsabile delle proprie scelte in chiave sistemica e responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire.

Il modello di sviluppo nel farsi della competenza di Tessaro è stato adottato come quadro teorico generale per impostare il dispositivo di ricerca che ha consentito di realizzare un percorso di capacitazione, dove le competenze per l'innovazione sono solo il punto di partenza, l'ambito di confronto e si riflessione del soggetto che si auto-valuta sulla base di referenziali di competenza (Appendice 1) di tipo processuale e costruttivista, per giungere al rafforzamento della propria capacità di attivarsi (agency) scegliendo tra più funzionamenti possibili.

Il dispositivo è stato utilizzato per entrambi i target oggetto della presente ricerca (artigiani over 50 e studenti in ASL). Di seguito si fornisce un confronto dei risultati del questionario di autovalutazione erogato a inizio Fase 1 (Artigiani over 50) e ad avvio della Fase 2 (Studenti in formazione in Alternanza Scuola Lavoro). Quest'operazione ha fornito una serie d'informazioni utili anche per impostare al meglio le azioni di capacitazione degli artigiani over 50 attuate in fase 3 del presente processo di ricerca.

L'analisi dei risultati è fornita per ciascuna delle cinque competenze riportando i relativi referenziali di competenza che si possono comunque ritrovare all'interno del questionario fornito in Appendice 1.

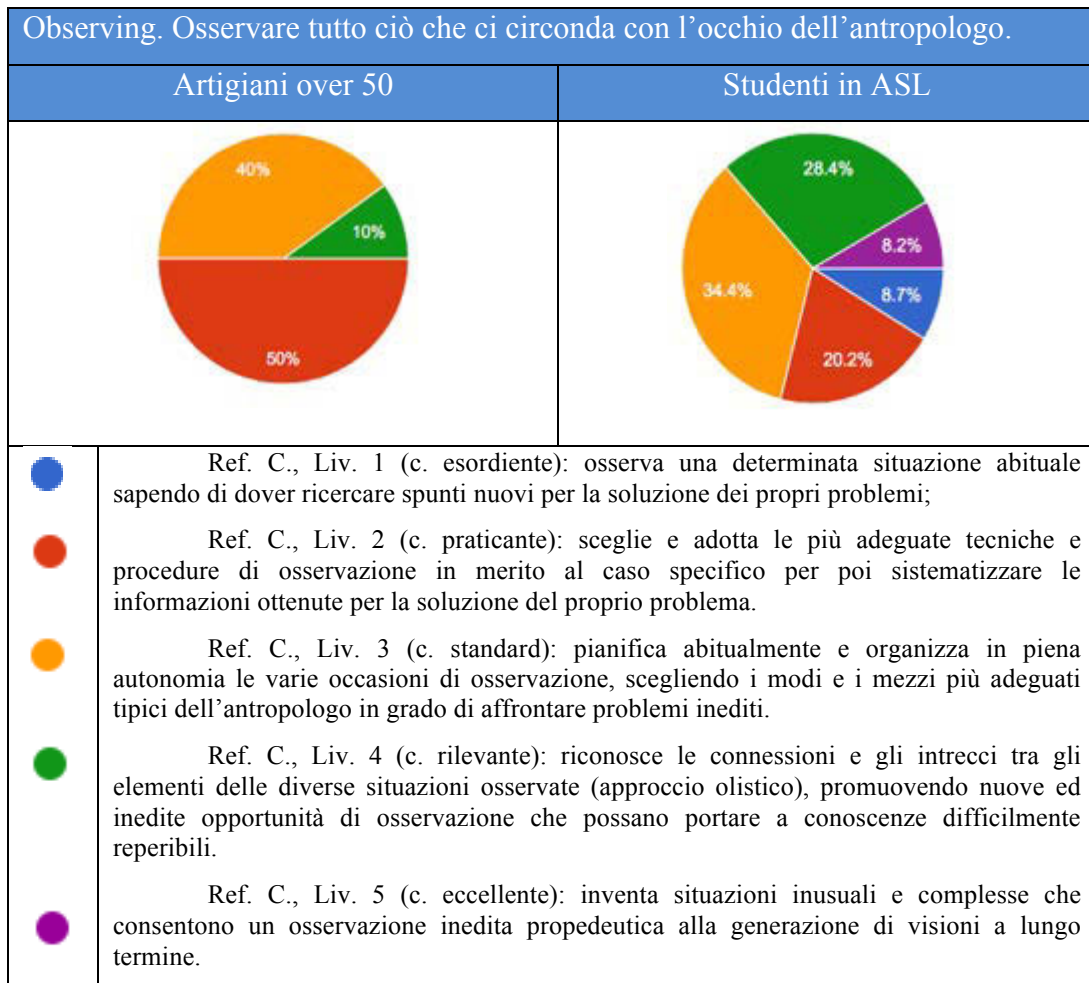
Figura 20: competenza “questioning”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”



La valutazione di possesso della competenza da parte degli studenti è sicuramente superiore a quella che gli artigiani over 50 si sono attribuiti. Se sommiamo le % del livello 3 (40,1%) e 4 (17,6%), più della maggioranza degli studenti ha una percezione del proprio livello di possesso della competenza “questioning” di livello standard o rilevante. A ciò si aggiunge un 9,3% di studenti che ritiene di assegnarsi un livello persino eccellente. Questo risultato sembra però maggiormente correlato al modello di apprendimento scolastico, piuttosto che ha una consapevolezza della necessità di porsi domande e riflettere sulle azioni compiute in un ciclo ricorsivo di apprendimento e miglioramento continuo tipico di un modello di work-based learning. Tale competenza da parte degli artigiani senior è invece vissuta come un modello di comportamento

generalmente acquisito e normalmente esercitato nel corso del proprio lavoro quotidiano, anche se non se ne comprende a fondo il valore come risorsa per stimolare l'innovazione. Fra tutte le competenze oggetto della presente indagine, questa è quella più sottovalutata. Questa scarsa presa in considerazione, come già detto, è frutto di una ridotta conoscenza “teorica” dei processi di apprendimento nel fare, con una scarsa attitudine a riflettere sull'importanza della stessa.

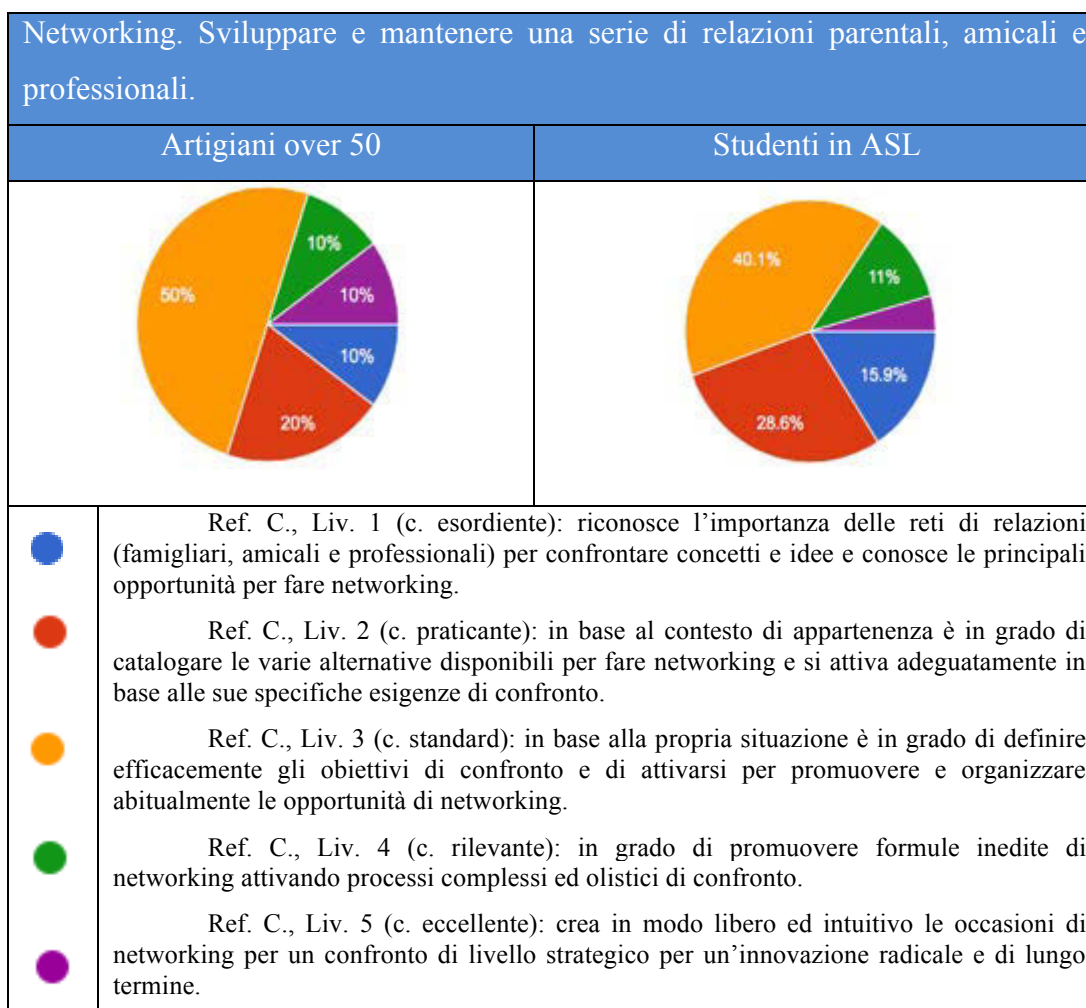
Figura 21: competenza “observing”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”



Anche per la competenza “*observing*” gli artigiani over 50, se confrontati con gli studenti in ASL, risultano avere una percezione di se più contenuta, anche se un 40% degli stessi si colloca al liv. standard e un 10% a liv. rilevante. Come per il “*questioning*” resta un 50% dei soggetti che ritiene di valutarsi come praticante. Di contro, la % degli studenti che ritiene di possedere tale competenza a livelli anche superiori allo standard cresce fino a raggiungere il 36,6% (Liv. 4 = 28,4% + Liv. 5 = 8,2%). La diversa interpretazione e valutazione dell’importanza della competenza “*observing*” sembra segnare la differenza più grande tra i due target. Gli studenti dimostrano di desiderare e di esercitare maggiormente azioni rivolte a creare occasioni di osservazione aprendosi alla conoscenza dei fenomeni esterni alla propria sfera quotidiana. Mentre gli artigiani senior, grazie anche alle opinioni espresse nel corso dell’intervista, sembrano ridurre tale competenza al

proprio ambito e al proprio agire quotidiano. L'osservazione in quest'ultimo caso sembra maggiormente finalizzata alla corretta esecuzione del proprio compito e meno alla ricerca di nuove soluzioni che possono provenire dall'esterno. Ulteriore dimostrazione di ciò ci viene dalla ridotta considerazione della competenza "networking" come meglio spiegato nel riquadro successivo.

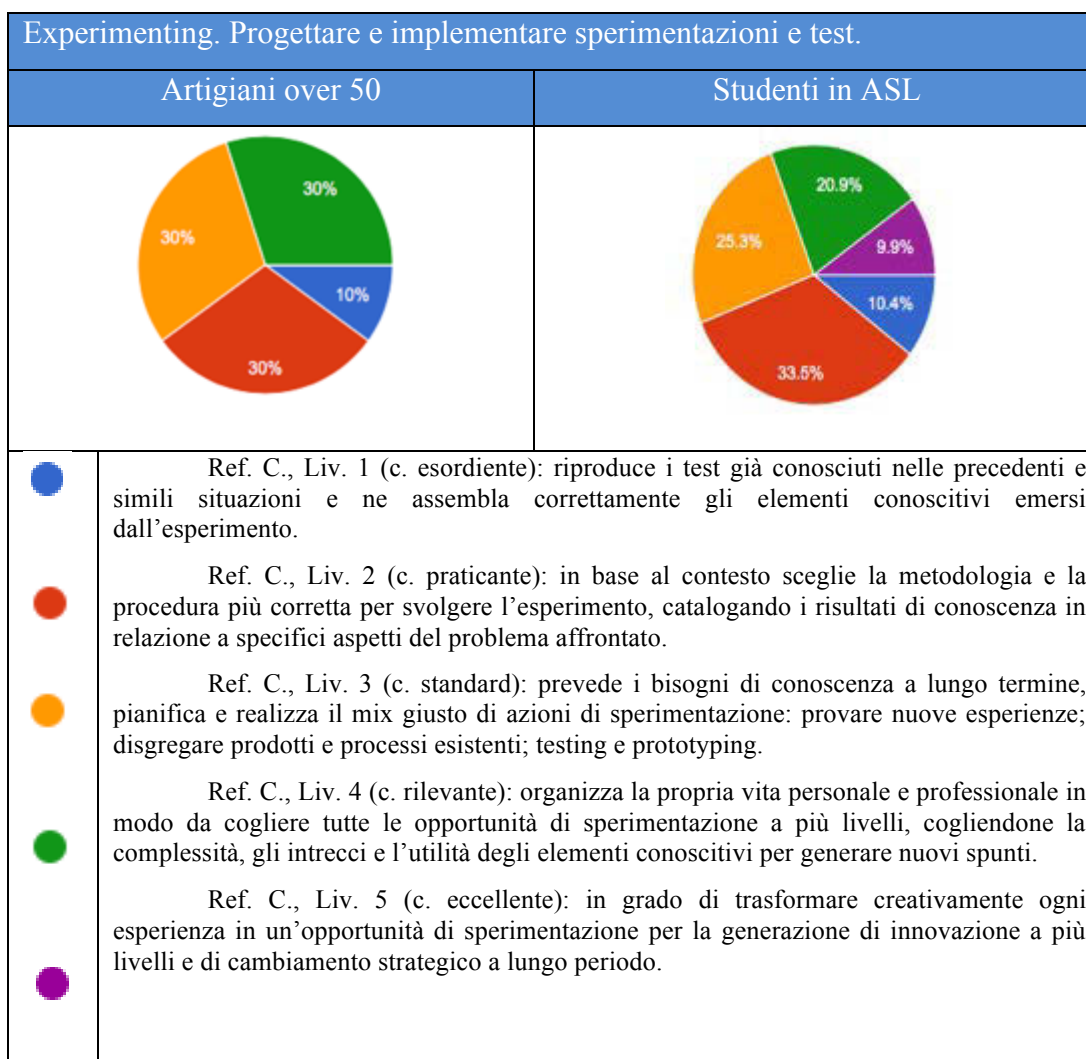
Figura 22: competenza “networking”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”



Rispetto alle competenze prese in esame precedentemente, si nota subito una maggiore diversificazione delle risposte. Anche gli artigiani over 50 hanno dato delle risposte molto diverse, facendo emergere contrastanti interpretazioni della competenza “networking” e dei modelli di comportamento. Il dato più rilevante, rispetto agli artigiani senior, sembra essere pertanto quello di una comunque buona percezione delle capacità di fare rete ma allo stesso tempo di una scarsa fiducia nel sistema che dovrebbe sostenere tali dinamiche di cooperazione territoriale per l'innovazione. Una parte consistente degli studenti, pari quasi al 50% degli stessi (Liv. 2 = 28,6% + Liv. 1 = 15,9%), risulta invece collocarsi ai primi due livelli di sviluppo della competenza. Durante il percorso formativo è emersa però con chiarezza la scarsa consapevolezza dei ragazzi in merito all'utilità delle proprie reti di relazione in un'attica di generazione

d'innovazione e di sostegno a iniziative imprenditoriali. La tendenza è di separare nettamente la sfera personale, ludica e amicale da quella più prettamente scolastica e professionale, non riuscendo ad assumere una visione olistica delle risorse relazionali potenzialmente disponibili per favorire la generazione di nuove e inconsuete soluzioni.

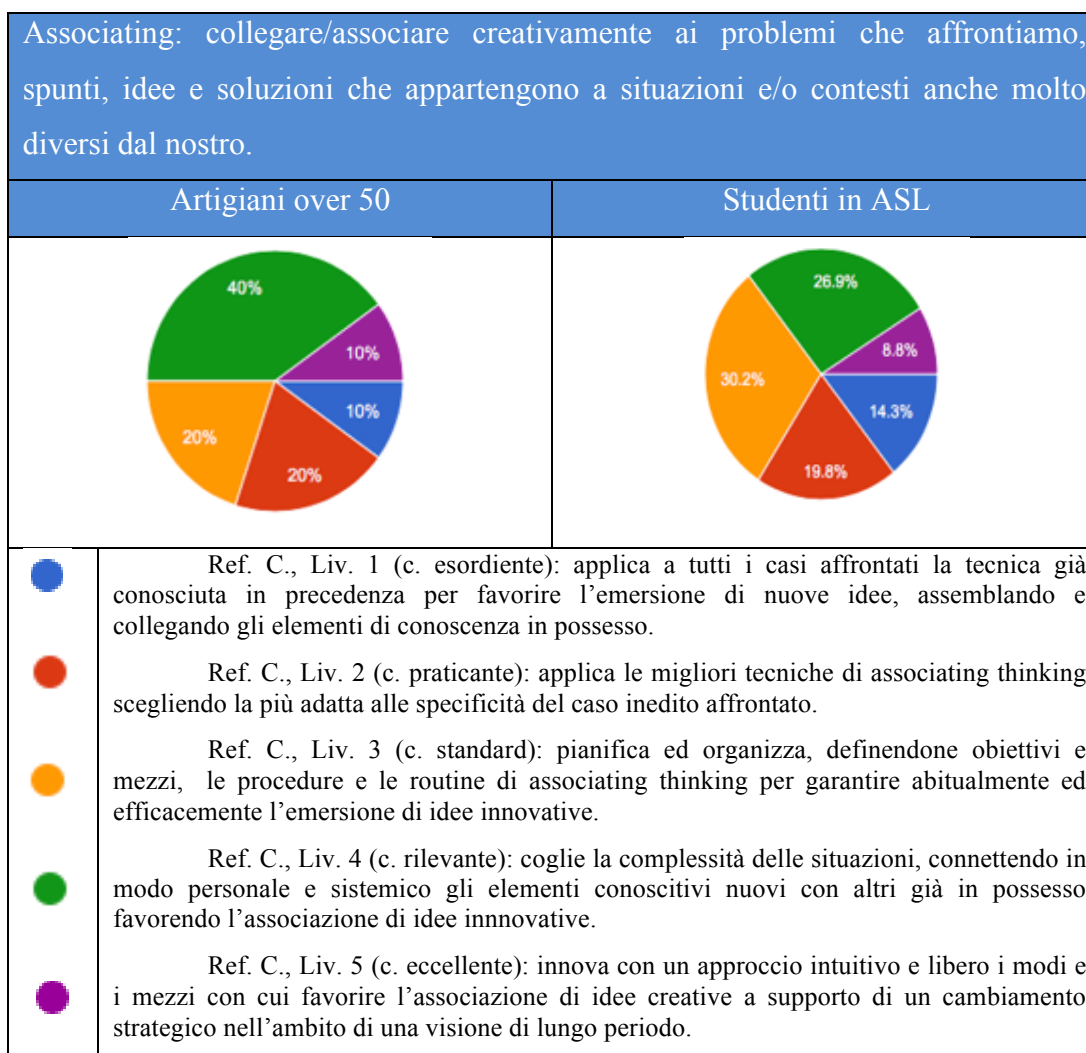
Figura 23: competenza “experimenting”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”



Il dato degli artigiani assume un significato rilevante se letto anche in combinazione con la competenza “questioning”. Il liv. 4 (c. rilevante) occupa in entrambi i casi il 30% delle risposte, che sommandosi con il 30%, in questo caso, del livello standard fa emergere una considerazione alta del livello di sviluppo della competenza “*experimenting*” negli artigiani over 50, che sembrano prediligere un modello di comportamento “chiuso” nella propria bottega, meno incline al contatto e alla relazione con l’esterno. Anche gli studenti dimostrano di avere un’alta considerazione di se rispetto alla competenza “*experimenting*”, con un 9,9% che si colloca nel livello più alto dove emerge maggiormente la dimensione creativa e innovativa propria dell’uomo che ricerca sempre nuovi modi di esprimere la competenza stessa. Tuttavia, se letta in relazione alla

competenza dell'”*observing*” (anche in questo caso il posizionamento degli studenti è piuttosto elevato), a differenza degli artigiani over 50, i giovani sembrano dimostrare una propensione maggiore all'apertura verso l'”esterno” e alla co-generazione di innovazione all'interno di reti sistemiche che favoriscono l'open innovation. Tutto ciò se si lavora con gli studenti per una maggiore consapevolezza del loro potenziale relazionale.

Figura 24: competenza “associating”, confronto tra “over 50” e “S.ASL”



In merito alla quinta competenza di tipo cognitivo, non c'è dubbio che i risultati fanno emergere una netta superiorità in termini di consapevolezza dei propri mezzi e risorse da parte degli artigiani senior, abituati più degli studenti, ad applicare quotidianamente competenze di problem solving creativo e innovativo. Il 50% degli artigiani, infatti, si valuta agli ultimi due livelli di sviluppo della competenza “*associating*” (Liv. 4 = 40% + Liv. 5 = 10). Si tratta della valutazione più alta in assoluto che gli artigiani si sono assegnati, anche se non si può tacere sul fatto che il 30% degli stessi invece si colloca ai livelli più bassi. Anche gli studenti si valutano piuttosto bene, con una maggiore omogeneità delle risposte rispetto ai vari livelli di possesso della competenza. Questi dati tuttavia vanno letti in relazione alle risposte date da entrambe i target nella parte della rilevazione

dedicata a rilevare il rapporto causa effetto tra le quattro competenze comportamentali e la quinta cognitiva.

7.2 L'analisi qualitativa: verso le capacitazioni degli artigiani over 50

7.2.1 Giustificazione teorica del dispositivo

Le cinque competenze per l'innovazione (DNA dell'Innovatore) sono state l'ambito di confronto tra i due target della ricerca con la finalità di giungere all'individuazione delle variabili di contesto, dei funzionamenti, delle potenzialità inesprese e delle risorse a disposizione, per cogliere quei fattori di conversione che possano supportare il processo capacitativo degli artigiani senior in un contesto di innovazione e in un'ottica di active aging.

Si tratta di comprendere ciò che determina la direzionalità dell'agire artigianale, evidenziandone, come esposto in precedenza, non solo la dimensione cognitiva, quella volitiva-motivazionale o prettamente affettiva, ma piuttosto facendo emergere la *dimensione estetica*, quella che ragiona sulle forme. Una dimensione che attribuisce senso e significato alle forme di interpolazione tra dimensione motivazionale, quella più prettamente cognitiva e quella affettiva.

Prima di affrontare l'analisi qualitativa delle azioni di ricerca che rientrano nella seconda fase (focus group studenti in ASL) e terza fase (interviste agli artigiani over 50) dedicata più direttamente a una azione di capacitazione, occorre riprendere sinteticamente il quadro teorico interpretativo utilizzato che è il risultato dell'integrazione delle teorie di Sen (Sen, 2010) e Nussbaum (Nussbaum, 2012).

Il primo assunto preso in considerazione consiste nel concetto chiave del pensiero della Nussbaum (Nussbaum, 2012) delle "capacità combinate", che sono il frutto della combinazione tra "capacità di base" (sono capacità innate che ciascuna persona possiede come dotazione personale) e le "capacità interne" che sono le risorse della persona acquisite tramite l'educazione, l'esperienza, ecc...

Sempre secondo la Nussbaum, le capacità combinate possono essere sviluppate grazie ad una serie di "fattori di conversione", che possono essere interni o esterni e possono essere di tipo sociale, culturale, ecc. Più è alto il livello di tale sviluppo, condizionato come abbiamo detto da fattori di conversione,

maggiori sono le libertà sostanziali possedute dalla persona stessa grazie proprio all'aumento della sua capacità di scelta e di azione che Sen (Sen, 2010) chiama "libertà di agency", libertà di realizzazione, libertà di scelta tra più possibili funzionamenti.

Tale libertà di agency dipende pertanto dal potenziale in termini di "capacitazioni" (Sen, 2010) presente all'interno di ciascuna situazione specifica, inteso come ampiezza delle opportunità di scelta, delle risorse disponibili, perché connesse con l'effettiva capacità di fruirne, decidendo liberamente il funzionamento, come quello stato di essere e di fare al quale il singolo soggetto o la comunità attribuisce valore (Sen, 2010).

Applicando questo approccio teorico, sono stati realizzati quattro focus group con i ragazzi in ASL a conclusione del percorso formativo con l'obiettivo di far emergere utili indicazioni in merito alle dimensioni di conversione che gli studenti ritenevano e percepivano come fattori capacitanti in un contesto lavorativo come quello artigiano, che richiede l'inserimento di giovani apprendisti creativi e innovativi, che sappiano pertanto sostenere l'artigiano senior in un processo di ripensamento del proprio ruolo e di riprogettazione e attivazione di una azione consapevole in ottica di active aging.

Come abbiamo già descritto sopra, i risultati di tali focus group sono stati utilizzati anche per condurre l'intervista individuale dei tre artigiani senior a supporto della riflessione sull'esperienza condotta dagli stessi come "imprese madrine" all'interno del percorso di alternanza scuola lavoro.

Di seguito si presentano i risultati dei focus group e nel paragrafo successivo le interviste qualitative realizzate con tre dei dieci artigiani senior coinvolti nella presente ricerca.

7.2.2 Focus group con studenti in ASL

Il lavoro di rilevazione e confronto tra i risultati dell'autovalutazione del livello di possesso delle competenze per l'innovazione, secondo il modello del farsi della competenza di Tessaro (Tessaro, 2012), e le risposte date dagli stessi soggetti in merito alla rilevanza delle quattro competenze comportamentali rispetto alla quinta cognitiva (associating), suddivisi a sua volta in ideale e

percepito, ha consentito di far emergere già alcuni indicatori comportamentali specifici, su cui lavorare in seguito insieme ai ragazzi, per far emergere alcune indicazioni sulle dimensioni di conversione.

Grazie alla realizzazione di quattro focus group, che hanno visto il coinvolgimento di gruppi da circa 5 o 6 studenti per gruppo, è stato possibile far emergere una serie di fattori di conversione o capacitanti che possono favorire l'attivazione degli stessi in un contesto innovativo in forte trasformazione come quello artigiano e giocare, allo stesso tempo, un ruolo di fattori di conversione delle competenze per l'innovazione degli artigiani senior anche in funzione di una loro progettualità in un'ottica di active aging.

Di seguito, con la Figura 25, si presentano i dati e le informazioni emerse dai focus group così come sono state scritte dai ragazzi mediante l'utilizzo di post-it (una selezione degli stessi) e raggruppati in 8 cluster di contenuto omogeneo grazie al lavoro svolto anche in plenaria. Plenaria che ha condiviso e riflettuto su tutti gli spunti emersi nel corso del brainstorming guidato dal ricercatore nel corso del focus group e individuato i raggruppamenti più significativi dando a ciascuno di essi un titolo.

Figura 25: i cluster di idee emersi nei focus group degli studenti in ASL

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Viaggiare e vivere esperienze culturali e formative:<ul style="list-style-type: none">- andare alla biennale;- organizzare viaggi in città ricche di musica e spunti culturali;- corsi e viaggi di aggiornamento all'estero;- viaggiare, conoscere, imparare cose nuove;- viaggiare, uscire dai propri confini.
2. creatività, partecipazione e networking:<ul style="list-style-type: none">- chiedere alle menti più giovani che idee hanno per innovare la mia azienda;- riunioni settimanali con giovani interessati al mio settore;- mente aperta;- riuscire ad avere mentalità provenienti da ambienti diversi per ampliare il campo lavorativo;- interessarsi a diverse cose;- restare al passo, essere sempre pronti per possibili cambiamenti e non fissarsi su un solo percorso;- promuovere concorsi e sfide per incentivare la creatività e la "competizione".
3. autonomia e responsabilità:<ul style="list-style-type: none">- lasciare i giovani svolgere i progetti ed avere una funzione di "controllo";- il senior deve essere ben consapevole del lavoro dei suoi dipendenti, ma senza soffocare la creatività;- dare degli obiettivi a medio e lungo termine;- entrare nella visione del perché faccio questa cosa; |
|---|

- sono più importanti le opportunità che vengono date, che la relazione tuttavia deve essere come minimo un ambiente sopportabile;
 - il senior può insegnare al giovane come muovere i primi passi, ma non può dirgli come fare tutto.
4. ambiente moderno/stimolante per un target di lavoratori giovani:
 - ammodernare l'ambiente e l'immagine della mia azienda;
 - rendere questo lavoro più adatto ai giovani;
 - acquistare attrezzature all'avanguardia e creare un luogo di lavoro moderno e aperto al cambiamento;
 - mettere musica di ogni genere in studio;
 - lavorare in luoghi moderni.
 5. comunicazione e identità chiara:
 - farsi conoscere;
 - farsi conoscere, intraprendere nuove relazioni, farsi valere, prendere una posizione;
 - pubblicità sui social;
 - dal punto di vista pubblicitario, avere una linea pulita, chiara e riconoscibile;
 - rendere questo lavoro un brand/moda;
 - trovare delle caratteristiche formali e stilistiche uniche e riconoscibili.
 6. etica d'impresa:
 - indirizzare il proprio mercato verso imprese e associazioni vicine ai giovani;
 - dare più aiuto/lavoro ai giovani più in difficoltà (carcere e famiglia);
 - far valere le proprie idee non pensando solo al profitto finale;
 - garantire una "specie" di stipendio per la sopravvivenza dei giovani;
 - non accettare lavori che non mi portano a nulla, alzare il proprio target.
 7. Formazione:
 - creare piattaforme dove i giovani possono imparare;
 - corsi guidati da giovani del settore per l'aggiornamento informatico;
 - creare posti lavoro dove i giovani imparano punto per punto tutti i passaggi;
 - incontro di confronto e dibattito con giovani imprenditori, addetti alla cultura;
 - ricercare su internet spunti per nuove idee;
 - leggere quello che può aiutarci a conoscere nuove visioni;
 - partecipare/organizzare eventi innovativi in ambito culturale;
 8. rispetto dei diritti:
 - distruggere le barriere di capo e operaio;
 - valorizzare non solo nel lavoro ma anche in ambito economico i giovani.

Un'interpretazione dei risultati riportati sopra ha consentito di far emergere alcune principali **dimensioni (fattori) di conversione** per la promozione dell'agire innovativo dei giovani apprendisti in "botteghe artigiane 2.0" ed in particolare nella relazione con i maestri artigiani senior.

1. **Dimensione delle opportunità latenti e direzionalità di crescita (self-direction learning)**. Forse era prevedibile, considerata l'età, rilevare un

forte interesse alle opportunità che l'ambiente di lavoro deve offrire ai giovani per fare esperienze all'esterno dell'azienda e di natura anche molto diversa dall'oggetto professionale, come quella di partecipare a mostre, viaggiare per conoscere realtà anche molto diverse e distanti, ecc. Ciò che però assume un'elevata rilevanza ai nostri fini è la direzionalità che i giovani intendono dare a tali opportunità di crescita. Non solo per una crescita personale, ma anche per garantirsi un ruolo da protagonisti nei processi di creatività e innovazione, dando dimostrazione di aver riflettuto in questi termini durante il percorso formativo e in particolare in merito alla competenza attivante dell'osservazione (observing). Questo aspetto della ricerca di elementi nascosti e la comprensione di significati nuovi e inaspettati, grazie proprio all'esercizio dell'osservazione, lega questa dimensione a quella successiva che prende in esame l'autonomia, intesa appunto come libertà di attivarsi scegliendo tra più funzionamenti possibili.

2. ***Dimensione di autonomia, responsabilità ed etica (responsabilità sociale)***. Un aspetto forse meno scontato è la forte richiesta di autonomia e di responsabilità nelle scelte su come e quando esprimere la propria creatività per l'innovazione nel settore artigiano. Sicuramente si tratta di una dimensione pedagogica decisiva per passare dal paradigma della competenza a quello della capacitazione verso un'*agency* trasformativa e generativa (Tessaro, 2013). Ciò che sembra caratterizzare tale dimensione nei giovani interessati dalla presente ricerca è la forte connotazione etica, che si esprime non solo nel proprio comportamento ma anche nel dare direzionalità alle strategie dell'impresa artigiana e al comportamento organizzativo, soprattutto all'esterno e nelle relazioni con la comunità e i vari network. In questo caso, viene offerto all'artigiano uno spunto interessante sul concetto di libertà di scelta e di azione che trova dei limiti nei valori etici e sul ruolo e l'impegno di valore sociale dell'artigiano (riprendendo una caratteristica storica dell'artigianato come membro attivo della società con precisi doveri morali e impegni verso la società di

appartenenza). Valori quindi che caratterizzano da millenni la figura dell'artigiano e che ritroviamo ancora vivi nei giovani che desiderano intraprendere questa strada. La capacità quindi di cogliere le opportunità, saperne valutare le implicazioni e i vincoli, anche di quelle offerte dalle nuove tecnologie digitali deve fare i conti con la dimensione valoriale dell'artigianato. Tutto ciò impedisce, come già sostenuto, di intraprendere la strada della "rinascita" dell'artigianato 2.0 attraverso il solo utilizzo e sfruttamento delle nuove tecnologie senza approfondire quella che abbiamo chiamato la dimensione estetica dell'agire artigiano.

3. ***Dimensione ambientale e spazi innovativi per la condivisione e il networking (engagement - empowerment)***. L'ambiente lavorativo per i giovani non si limita più agli aspetti organizzativi tradizionali come il layout degli spazi, le attrezzature, la tecnologia impiegata, ma sempre più interessa altri aspetti come l'utilizzo promiscuo degli spazi per cogliere opportunità formative, creare networking, gestire relazioni per la condivisione di idee e progetti. L'ambiente di lavoro, in linea con il concetto di open innovation, non è più uno spazio chiuso ma aperto alla contaminazione quotidiana, all'ibridazione con mondi anche molto diversi, alla ricerca di stimoli sempre nuovi (Ellerani, 2013). In questo senso, i ragazzi sembrano interpretare al meglio i fattori che alimentano l'opportunità di generare innovazione oggi, di favorire engagement ed empowerment, come fattori capacitanti che qualificano gli spazi innovativi (Ellerani, 2013). Entrano in gioco concetti come i confini tra lavoro e vita privata che sembrano sfumare rispetto al pensiero dell'artigiano tradizionale (Bottega come casa e lavoro). Lo stesso concetto di networking è molto diverso tra i due target oggetto della ricerca, nel caso dei giovani, networking è relazione aperta alla scoperta di strade nuove, mentre per l'artigiano senior il networking resta ancorato alla soluzione di problemi predefiniti limitandone, di fatto, l'apertura a soluzioni e problemi nuovi, perché non conosciuti e quindi non considerabili.

4. *Dimensione di creatività e partecipazione alla generazione dell'innovazione (dimensione estetica) piuttosto che mero utilizzo di tecnologie innovative*: in quest'ambito si gioca forse più che nelle altre dimensioni, il rapporto tra giovane apprendista e artigiano senior over 50. Come abbiamo visto leggendo e interpretando i dati quantitativi emersi con i questionari di autovalutazione, gli stili comportamentali, letti secondo il modello di Christensen (2010), sono in parte diversi, in modo particolare rispetto all'importanza e all'interpretazione data in merito alle competenze "observing" e "networking". A ciò si aggiunge una parziale discordanza nell'interpretazione del concetto di experimenting, come conseguenza di una maggiore capacità interna maturata per acquisizione tramite l'educazione scolastica (Nussbaum, 2012) dei giovani di codificare la conoscenza acquisita a valle di un percorso più strutturato di sperimentazione scientifica. Ciò che è emerso nel corso dei focus group, ma anche durante tutto il percorso formativo, è una forte richiesta da parte dei ragazzi di partecipare alla generazione dell'innovazione dando forma e significato al processo creativo. Contrariamente a quanto si è portati a pensare, cercando d'interpretare la maggiore propensione dei giovani all'utilizzo delle nuove tecnologie digitali, emerge una forte richiesta degli stessi di coinvolgimento attivo nel processo più che nello strumento tecnologico di ultima generazione e/o nel prodotto finale come artefatto cognitivo. Emerge forte un punto di contatto tra le due generazioni che può rappresentare se opportunamente sostenuto l'origine di un nuovo progetto di rinnovamento della figura dell'artigiano contemporaneo. Un nuovo modo di interpretare la professione che può fungere da capacitazione dell'artigiano senior in chiave di active aging. In questo modo si può andare oltre, come abbiamo già detto, e si può impedire la riduzione della professione di artigiano a piccolo produttore passivo di serie limita di artefatti cognitivi che non rappresentano più l'identità dell'artigiano che l'ha realizzato.

7.2.3 L'intervista finale con gli artigiani over 50

L'intervista individuale finale ai tre artigiani over 50 è stata svolta rispettando i seguenti passaggi del processo formativo-capacitativo:

- un primo riesame delle risposte date in fase di autovalutazione per contestualizzarle nel nuovo sistema relazionale con i ragazzi impegnati nel percorso di alternanza scuola lavoro;
- riconoscimento dei funzionamenti effettivamente esercitati in esperienze simili e passate (stage; tirocini formativi; ecc..) e individuazione dei funzionamenti possibili ma non esercitati e dei relativi vincoli e opportunità di contesto nella nuova forma di tirocinio curriculare (ASL);
- individuazione delle correlazioni tra dimensioni capacitanti per l'innovazione dei giovani e limiti, criticità ed opportunità da cogliere in funzione attivante per nuovi funzionamenti più consoni al nuovo paradigma di artigiano 2.0;
- riflessione su una nuova progettualità di sviluppo professionale in un'attica di active aging in contesti di innovazione nell'artigianato.

Di seguito si riportano le riflessioni emerse durante le interviste individuali in senso capacitativo degli artigiani senior over 50 classificate in base alle quattro dimensioni emerse nel lavoro con i ragazzi in ASL per un contesto di lavoro capacitante in termini di creatività e innovazione.

1. La dimensione delle opportunità latenti (self-direction learning nella relazione giovane - senior)

Quasi tutti gli artigiani intervistati hanno fatto emergere una rilevante propensione ad aprirsi a esperienze esterne alla propria azienda, dimostrando che un cambiamento di atteggiamento in tal senso è avvenuto o sta avvenendo. Anche nei confronti dei ragazzi ospitati in azienda, non solo c'è la disponibilità a offrire loro la possibilità di fare esperienze che possono arricchirli in senso lato e non

solo strettamente professionale. Una delle risposte maggiormente in linea con ciò è la seguente:

“Per coinvolgerli devo dargli la possibilità di viaggiare, di andare alla Biennale assolutamente sì. Io vado a visitare la Biennale sempre, anche se non è strettamente relazionata al mio settore, perché è sempre un modo per arricchirsi culturalmente, per vedere cose nuove, per confrontarsi. Alla fine, la creatività nasce da questo confronto”. Secondo me, non puoi restare nel tuo ufficio o laboratorio, la creatività nasce anche dal viaggio andato male, perché ti dà sempre un ritorno”.

Non mancano anche le riflessioni sulla necessità di inserire i giovani in percorsi di apprendimento informale all'interno di aziende di eccellenza e innovative per apprendere nuove tecniche o soluzioni ai problemi complessi.

In tal senso si è rilevata una necessità di apprendere e crescere professionalmente da parte dell'artigiano anche attraverso l'opera del giovane in un processo di accrescimento e trasformazione che li vede entrambi protagonisti e decisivi. Un apprendimento esperienziale che insieme ricerca la generazione di nuove idee e soluzioni nell'esperienza al di fuori del proprio ambiente lavorativo quotidiano.

Anche le esperienze all'estero sono molto incentivate e positivamente valutate dall'artigiano senior, che in qualche modo ritrova se stesso nelle esperienze maturate nella fase iniziale e non solo della sua carriera. Con ciò l'artigiano senior dimostra di possedere una buona capacità di auto-direzionare il proprio apprendimento e di richiedere pertanto opportunità di crescita da poter liberamente scegliere in funzione dei propri bisogni – learnfare (Margiotta, 2012).

Riprendendo i risultati sull'accesso alla formazione continua degli over 50 e sulle modalità formative preferite dagli stessi, si conferma la necessità di trovare approcci maggiormente esperienziali e di confronto con realtà di eccellenza per favorire una maggiore partecipazione degli stessi.

In tal senso, la presenza del giovane apprendista creativo sembra assumere la funzione di fattore capacitante, o di conversione delle capacità possedute dall'artigiano senior. Si è notato, in modo forte, la ricerca di una propria attivazione insieme al giovane, proprio grazie ad una maggiore capacità del

giovane di sperimentare situazioni ed esperienze nuove e diverse. Senza di ciò, l'artigiano senior rimane chiuso all'interno della propria cerchia professionale e relazionale senza poter entrare in contatto con persone e situazioni anche molto distanti dal punto di vista non solo professionale ma anche culturale.

2. La dimensione dell'autonomia e responsabilità

Forse era scontato, ma possiamo sicuramente confermare la forte richiesta da parte degli artigiani senior di giovani apprendisti che dimostrano un alto livello di autonomia e responsabilità. Sempre riprendendo le parole di uno degli intervistati:

“Qualche mese fa, ho avuto uno stagista danese per tre mesi, dove non ho trovato questa propensione all'autonomia, lui volevo solo un lavoro rutinario. Una cosa che mi ha lasciato perplesso è che ogni settimana facevamo un briefing chiedendogli come si trovava e lui rispondeva semplicemente bene. Gli chiedevamo: vorresti fare qualcosa di diverso; qualcosa non va? Lui rispondeva sempre: no, va bene così. Era scarsamente stimolante anche per noi, perché non capivi se questa persona stava semplicemente vivendo una circostanza di obbligo, che il medico gli aveva prescritto, o se invece fosse venuto per imparare realmente qualcosa. Secondo me è corretta questa richiesta di autonomia da parte dei ragazzi, di chiedere una certa autonomia anche nello sbagliare. Credo sia giusto che una persona si confronti anche con l'errore. L'errore è un insuccesso che ti permette di rafforzarti e di essere più responsabile”. Con questa risposta, l'artigiano senior dimostra di comprendere ciò che qualifica la competenza e il livello considerato come standard di possesso della stessa. Riprendendo, infatti, le parole di Tessera: “La realizzazione comporta l'imprevedibilità: è necessario affrontare gli imprevisti, scegliere e decidere in situazioni di rischio, e imparare dagli errori. Un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condizione necessaria della comprensione dell'errore stesso.” (Tessera, 2012, 110).

Anche in questo caso, possiamo interpretare, grazie alle risposte degli artigiani senior, una forte richiesta di autonomia non tanto realizzativa,

performante, quanto un'autonomia nell'apprendimento e nel tracciare un percorso di crescita professionale all'interno della bottega (self-direction learning). Sembra pertanto cambiato molto il rapporto maestro-allievo. Il maestro cerca nell'allievo un alleato nel processo di apprendimento, uno stimolo alla ricerca di nuove conoscenze e nuove applicazioni delle stesse per co-generare innovazione.

Si rinnova il binomio capacitante artigiano senior e allievo apprendista. Il comportamento del giovane artigiano assume il valore anche in questo caso di fattore di conversione delle competenze per l'innovazione dell'artigiano senior e tutto ciò richiede un buon livello di autonomia e d'iniziativa da parte del giovane artigiano.

3. La dimensione ambientale e del networking (spazi innovativi)

Questa dimensione è quella che maggiormente marca la differenza tra le due generazioni di artigiani. L'ambiente per l'artigiano senior è ancora molto ancorato al passato, alla tradizione, mentre i giovani cercano un ambiente maggiormente stimolante che favorisca la creatività. Le interviste individuali hanno fatto emergere una richiesta di maggiore comprensione di tale richiesta, ma con una chiara difficoltà a pianificare e porre in essere misure di cambiamento in tal senso.

In questo caso entrano in gioco le rigidità legate alla cultura organizzativa e alla storia che ha forgiato l'identità stessa dell'artigiano senior. Resta però il fatto che questo può essere il "campo" su cui far crescere un nuovo paradigma dell'artigiano 2.0.

"Noi, solitamente, vogliamo creare un ambiente molto collaborativo, molto rilassante, perché è un lavoro che va affrontato con relax: perché un apprendista troppo sotto pressione e preoccupato non lavora bene. Ogni persona è diversa, ma mi piace creare un ambiente dove siamo tutti rilassati".

Riporto questa risposta per rilevare la prevalente interpretazione, da parte dell'artigiano senior, dell'ambiente come cultura organizzativa, come comportamento organizzativo e molto meno come ambiente fisico, come spazio innovativo che gioca un ruolo primario nel facilitare dinamiche relazionali generative. Anzi, l'ambiente fisico resta molto ancorato alla tradizione, come se lo

stratificarsi degli anni e delle esperienze si esprimesse in primo luogo nell'ambiente fisico tipico della bottega artigiana.

La distanza cresce ulteriormente se si confrontano i due modi di interpretare il comportamento volto a creare networking. Come abbiamo già detto, i giovani sono maggiormente propensi a fare networking, ma poco inclini a leggerne le connotazioni professionali, al contrario gli artigiani senior non credono nel networking in quanto troppo inquinato, secondo loro, da finalità ed esigenze strettamente di business.

Anche in questo caso è emerso un fattore abilitante che nasce dall'alleanza tra giovani e senior e che può favorire l'attivazione di entrambi alla creatività e innovazione.

Lo spazio di Lino's & Co Udine - utilizzato per svolgere il laboratorio di formazione esperienziale con i ragazzi del Liceo Artistico Sello - si connota, per esempio, proprio per essere una sede innovativa di una realtà artigiana, che produce materiali educativi montessoriani utilizzando macchine di fabbricazione digitale come il laser cut e la stampa 3D (Craftabile Srl), e che ha deciso di svolgere la propria attività imprenditoriale aprendosi alla contaminazione d'idee e alla frequentazione di persone con background anche molto diversi (grazie al fatto di essere non solo un co-working, ma anche uno spazio per la realizzazione di eventi, workshop, seminari, ecc.), per favorire una co-generazione di innovazione nella relazione tra comunità e network (Costa 2016; Ellerani, 2013).

4. La dimensione della creatività e partecipazione (dimensione estetica)

Quest'ultima dimensione entra nel vivo di quella che abbiamo chiamato la dimensione estetica dell'apprendimento e dell'agire artigianale. Una dimensione che potremmo collocare a livello di meta-dimensione, poiché riprende le precedenti in una sintesi finale che offre una nuova interpretazione dell'agire creativo dell'artigiano oggi.

I ragazzi conoscono forse meglio dell'artigiano senior le nuove tecnologie e ciò che queste possono fare per modificare l'agire produttivo della bottega artigiana. Grazie però al corso di formazione svolto nell'ambito dell'alternanza scuola lavoro e grazie alla realizzazione dei focus group successivi, è emerso in

modo lampante la loro richiesta di esprimere se stessi nell'azione e riconoscersi nel prodotto finale in quanto artefatto cognitivo. Una perfetta assonanza con il pensiero tradizionale dell'artigiano senior.

A fronte di ciò, le visite in botteghe artigiane e le interviste individuali hanno fatto emergere una brillante capacità di ibridare il processo di lavorazione e creazione dei prodotti artigianali con tecniche e tecnologie innovative come la stampa 3D, il laser cut, lo scanner 3D, ecc.

Entrambe le generazioni sono pronte per avviare un nuovo corso dell'artigiano 2.0 che non si fa schiacciare dall'innovazione tecnologica, ma ne interpreta a proprio uso e consumo le potenzialità, mantenendo pertanto un ruolo di protagonista nel processo creativo.

Anche in questo caso, la relazione dell'artigiano senior con il giovane apprendista poggia su nuove e generative basi. Anche in questo caso la relazione, se adeguatamente sostenuta, con azioni educative e formative (sistema scolastico, ma anche formazione non formale), può rappresentare quel fattore capacitante che aumenta il livello di libertà di scelta dell'artigiano senior in un'attiva di active aging in ambienti innovativi.

PARTE TERZA - CONCLUSIONI

8. CONCLUSIONI

Il capitolo delle conclusioni è articolato in quattro paragrafi.

Con i primi tre paragrafi si forniscono alcune considerazioni finali utili per configurare un nuovo paradigma dell'artigiano 2.0, che vuole andare oltre la mera dimensione economica nel rilanciare la professione di artigiano, grazie in modo esclusivo all'utilizzo intelligente delle nuove tecnologie digitali, evitando così il pericolo di snaturare ciò che caratterizza il fare artigianale nel legame stretto tra artigiano e processo ricorsivo di realizzazione dell'artefatto cognitivo (Costa, 2017).

Co il quarto e ultimo paragrafo s'intende fornire alcune riflessioni utili a valutare l'impatto di tale nuovo paradigma sulle politiche educative e formative, da un lato, e sulle politiche per l'invecchiamento attivo dell'altro, come due misure tra loro fortemente interconnesse.

Infine, i risultati della ricerca hanno consentito di disegnare un modello di guida alla progettazione formativa di ambienti informali di apprendimento, nell'ambito dell'alternanza scuola lavoro, in grado di rendere l'ambiente di apprendimento stesso maggiormente "capacitante" per entrambe le figure coinvolte (allievo e maestro artigiano), ma in modo particolare per l'aumento dell'agency innovativa dell'artigiano senior in un'ottica di sviluppo di nuova progettualità, in grado di prolungare il tempo della sua vita attiva, dentro e fuori al rapporto più strettamente lavorativo.

8.1 La dimensione "estetica" dell'apprendimento dell'artigiano.

Il modello di competenze dell'artigiano non si caratterizza solo nell'essere in grado di modellizzare una competenza cognitiva - saper analizzare un problema, saper risolvere un problema, - ma si fonda sulla capacità di riuscire a dare un senso e una direzionalità al modo con cui, di volta in volta, risolve problemi diversi e sul rendersi conto del senso da dare alla risoluzione del problema stesso, *governando in tal modo la forma del proprio processo finale di realizzazione.*

In questo modo non ci sono solo una dimensione cognitiva, una volitiva-motivazionale e una prettamente affettiva. C'è anche e soprattutto una *dimensione estetica*, quella che ragiona sulle forme. Una dimensione che attribuisce significato alle forme d'interpolazione tra dimensione motivazionale, quella più prettamente cognitiva e quella affettiva.

L'elemento che unisce oggi, che poi è un elemento tipicamente artigianale, è appunto quello della dimensione estetica. L'apprendimento, quindi, è anche estetico.

Ecco la differenza tra un apprendimento che nasce dall'artigianato e un apprendimento che invece è frutto dell'industria. C'è una dimensione che avvolge le tre dimensioni cognitive, volitive e affettive dentro la dimensione della forma che rappresenta il soggetto che agisce. Se l'artigiano perde il senso della forma che dà la triangolazione delle tre dimensioni della competenza, diventa un mero produttore. Perché non ha più cura della forma che prende, ma ne risponde passivamente.

La dimensione più profonda che qualifica l'apprendimento dell'artigiano riguarda il recupero del valore in cui l'artigiano trova se stesso, in cui s'immerge, quasi una bio-dimensione in cui lui vive (Maturana e Varela, 1985). Pur accettando di andare oltre la formazione tecnica - aggiornamento tecnico professionale - sulle nuove tecnologie, non basta comunque sostenere un apprendimento finalizzato esclusivamente all'acquisizione di competenze tipiche dell'innovatore (Christensen, 2010), che hanno dimensioni cognitive o comportamentali. Non basta neppure dire che c'è anche una dimensione emotiva (Goleman, 1997) da tenere in considerazione nella progettazione di percorsi di educazione e formazione tecnica, ma bisogna tener conto della *dimensione di senso delle forme* che di volta in volta l'artigiano sceglie al cambiare delle possibilità che le nuove tecnologie offrono e mettono in azione.

Allora c'è un'estetica dell'apprendimento nell'artigianato 2.0? Sì!

Il rischio che corriamo oggi è di non considerare un'estetica della forma dell'apprendimento, adeguandoci invece alla capacità cognitiva di dare una rappresentazione della cognizione o dell'artefatto cognitivo come schematizzazione tra il soggetto che pensa e l'oggetto da pensare. Bisogna invece

tener conto che non c'è solo rappresentazione, non c'è solo schema, non c'è solo linguaggio, ma c'è una scelta. Si tratta della scelta di realizzare una propria forma o di dare forma ai propri obiettivi. Ecco l'estetica come dimensione di qualificazione della forma che muta secondo il senso che ciascuno decide liberamente di dare al proprio agire artigianale.

8.2 Riposizionare la cultura artigianale italiana

La sfida è esattamente di fare dell'estetica dell'apprendimento, cioè della capacità di qualificare il prendere forma verso se stesso, un paradigma in cui riposizionare la cultura artigianale italiana. Che non può essere ridotta al solo adeguamento del fare artigianale alla tecnologia, ma deve essere l'ambito profondo in cui la cultura si caratterizza nella scelta delle forme rispetto ai processi tecnologici in modo tale da produrre un'innovazione in cui riconoscere se stessi.

L'obiettivo pertanto consiste nel dare più sostanza umana al processo di apprendimento in ambito d'innovazione tecnologica! Quest'aspetto, invece, manca ad esempio a un professionista ingegnere che opera in un contesto di produzione industriale, anche se, osservando il suo comportamento, non possiamo dire che non sia in grado di rispondere in modo flessibile ai cambiamenti, perché è perfettamente in grado di creare di volta in volta degli habitus di risposta alla complessità. Quando però la complessità diventa pervasiva e avvolge la persona, in tutta la sua dimensione ethos e quindi anche estetica ed etica, allora la capacità di modificazione della rappresentazione dell'habitus di risposta alla complessità non è più sufficiente. C'è bisogno di riposizionare e dare al soggetto il valore, il senso e la direzionalità di tali modifiche, a partire dai processi più capacitativi che può esprimere, ovvero alla sua rappresentazione dell'umano nel progresso, nella progettualità, nel divenire, nella scelta, nella realizzazione.

Qui sta la leva pedagogica dell'apprendimento che qualifica il nuovo artigiano 2.0, che fa propria l'innovazione tecnologica e non la subisce. La dimensione estetica dell'apprendimento, che qualifica la forma, consente all'artigiano di elevare il proprio agire rispetto a quello industriale produttivo. L'artigiano sceglie di volta in volta dimensioni differenti per realizzare se stesso

mentre agisce. L'estetica non rappresenta solo qualcosa (artefatto cognitivo), ma rappresenta il senso, la vita, una dimensione personale.

Senza la giusta considerazione della dimensione estetica dell'apprendimento, si rischia di ridurre e/o promuovere un modello e una forma d'interazione tra uomo e macchina, dettata sì dalle innovazioni che rientrano sotto la dicitura di "Industria 4.0", ma perpetuano un modello di artigianato che non è altro che un 2.0 del fordismo applicato.

In tutto ciò risiede l'elemento differenziale: come evitare che Industria 4.0 si trasformi e si riduca a un fordismo 2.0 a valenza tecnologica, dove si parla d'innovazione e tecnologia e non si tiene in alcuna considerazione la difficoltà dell'uomo a dare senso e forma alle diverse trasformazioni che mette in atto per rispondere alle sollecitazioni tecnologiche.

Ecco lo spaesamento dell'artigiano oggi di fronte alle numerose opportunità che le nuove tecnologie offrono e che possono diventare vere e proprie minacce per chi, come lui, non riesce a dare nuove forme e significati al proprio agire senza annullare se stesso e la sua cultura. In questo modo c'è il pericolo che si perda in generale la cultura artigianale, così come descritta sopra nei suoi elementi essenziali grazie al contributo scientifico di Richard Sennet (2008).

Il rischio che corriamo oggi è di affogare la cultura artigiana nelle competenze cognitive di risposta tecnologica, perdendo in questo modo il perché profondo dell'agire artigianale. Un artigiano ogni mattina quando si sveglia si chiede il perché sta facendo una cosa e come quella cosa che sta facendo lo rappresenta. Non si chiede cosa rappresenta la tecnologia che usa o cosa rappresentano le opzioni che la tecnologia che usa gli fornisce, ma piuttosto come rappresentare se stesso nella trasformazione dell'oggetto che realizza. Questa è la grande differenza tra l'azione dell'artigiano 2.0 e quella più prettamente industriale replicativa che la grande impresa robotizzata porta avanti.

8.3 L'approccio critico nell'ASL per gli artigiani del futuro

Tutto ciò porta a riflettere su un nuovo modello per la progettazione di percorsi di alternanza scuola lavoro in ambienti aziendali artigianali, che deve

catturare una riflessione più profonda che è parte rilevante dell'ambiente artigianale: la dimensione estetica del pensiero, di apprendimento attraverso la percezione dei sensi, la capacità di cambiare forma e dare un valore alla realizzazione attraverso strumenti di fabbricazione digitale e quindi di non subire l'innovazione tecnologica (Costa, 2017).

A differenza dell'artigiano, il produttore sulla linea di montaggio, quando cambia il settaggio, magari risponde in modo attivo, ma l'attenzione deve porsi sulla domanda: quale natura e valenza qualifica la relazione tra il cambiamento e se stesso? Il produttore subisce la macchina e il processo, in modo più o meno voluto, più o meno tecnologico, ma si adatta, risponde, mentre l'artigiano non risponde semplicemente, attribuisce la propria forma alle trasformazioni per dare una risposta ad un valore in cui si riconosce. Questo è il fare artigianale.

Possiamo dire che la dimensione estetica è etica! Quando si sceglie una forma e se ne attribuisce un valore rispetto all'ambiente, c'è, di fatto, una dimensione di "ethos". Perciò, quando l'anziano artigiano produce una relazione rilevante verso il giovane apprendista, non gli offre solo una dimensione di apprendimento cognitivo ma gli trasforma il modo di essere al mondo artigiano dentro all'innovazione. Un modo di essere che è anche il suo. Un modo che caratterizza la relazione tipicamente artigianale tra uomo e macchina, intesa come innovazione tecnologica.

Se questo è quindi il ruolo educativo e formativo che deve assumere l'artigiano senior nell'ambito dei percorsi di alternanza scuola lavoro, possiamo intravedere una dimensione, un fattore attivante nella relazione con il giovane apprendista? Questa è la domanda a cui ha cercato di dare una risposta la presente ricerca.

Il processo dell'autonomia degli studenti (nel nostro caso per i ragazzi del Liceo Artistico Sello di Udine) è il processo per loro della liberazione dalla forma di studente. Per loro, dare potenza all'autonomia, nel scegliere una cosa, vuol dire, come una crisalide, cambiare la forma di rappresentazione da studenti a lavoratori artigiani. Anche se non si sentono lavoratori, ma si sentono più creativi che operano in un ambiente lavorativo. Possiamo quindi dire che quando i giovani potenziano l'autonomia stanno liberando la loro voglia di volare.

Sono tutte dimensioni che sorreggono un processo di trasformazione. L'importante è che il processo di trasformazione non sia letto solo in senso competenziale, cognitivistico e nemmeno solamente emotivo, ma bisogna attribuire a ciò un senso più ampio, dove entrano in gioco capacità di riconoscere se stessi ed esprimere se stessi in ciò che si fa, scegliendo liberamente tra le varie possibilità offerte, dove quelle tipicamente tecnologiche sono solo alcune di esse.

Diventa pertanto centrale la dimensione dell'apprendimento estetico. Nel nuovo rapporto costituente tra uomo-macchina cambiano i processi di cognizione e di qualificazione dell'apprendimento. Non possiamo limitarci a dire che le nuove forme dell'apprendimento si basano sul problem solving, perché non è la cognitivizzazione di una rappresentazione, per altro molto fumosa, in cui noi creiamo il futuro dei nostri giovani. I nostri giovani devono riuscire di volta in volta a dare un senso, un perché.

La tecnologia ormai è totalizzante, non è strumentale. Per i nostri genitori era strumentale, ma non per i giovani di oggi. Oggi il mondo tecnologico è un modello ecologico. Allora non possiamo rispondere a un modello ecologico con un modello funzionalistico. Bisogna pertanto ragionare sulla dimensione bioetica o bio-estetica, cioè un modello che dialoga anche sul perché noi scegliamo e viviamo in un determinato sistema (Maturana e Varela, 1985) e su un approccio all'apprendimento e alla progettazione educativa e formativa che tenga conto di un approccio ecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 2002).

Per valutare le implicazioni sui curriculum degli istituti tecnici superiori e sulla progettazione di percorsi di alternanza scuola lavoro, occorre evitare il rischio, come fanno gli economisti, di leggere il concetto di artigiano 2.0 come un sistema caratterizzato esclusivamente dall'innovazione tecnologica a base di opportunità. Non si cambia la natura dell'artigiano semplicemente introducendo una strumentazione, un artefatto cognitivo. L'artefatto cognitivo è una mediazione tra l'azione e l'oggetto. Quando noi produciamo qualcosa, realizziamo una nostra rappresentazione di un mondo, di un'emozione. Un artefatto cognitivo è una rappresentazione, è il prodotto e non il processo nostro. Allora noi ci dobbiamo anche interrogare su come il fare un artefatto cognitivo cambia la nostra rappresentazione del mondo.

I pedagogisti pertanto, quando cambia la rappresentazione del mondo e quindi i sistemi di azione che qualificano l'artefatto cognitivo nell'interazione tra macchina e ambiente, devono domandarsi come si fa a qualificare questo cambiamento. Quali sono le dimensioni che lo qualificano.

Anche se cambiano i sistemi di azione attraverso l'interazione uomo macchina, che produce un artefatto cognitivo diverso da una rappresentazione iconica e simbolica tipica dell'artigianato di primo livello, in quanto introduce la multimedialità, questo è pur sempre un artefatto cognitivo. Ma allora il problema non è la creazione dell'artefatto cognitivo, ma quali sono gli elementi di valore che hanno qualificato la scelta nel produrre l'artefatto cognitivo.

In questa trasformazione, si mantiene ancora un valore dell'artigiano così come l'ha raccontato Sennet, con le sue dimensioni, oppure, piano piano, l'artefatto cognitivo sta assorbendo le ragioni della forma e quindi sta annullando il processo di qualificazione dell'apprendimento trasformandolo anch'esso in trasformazione mediale? Dove si trova il valore di ciò che faccio quando produco un oggetto tecnologico, attraverso le tecnologie? In quello che comunica o in quello che l'uomo ha creato? E' l'oggetto o la relazione generativa tra il soggetto e l'oggetto che produce?

Allora, dobbiamo domandarci: tutto ciò cosa significa? Quali riflessi tutto ciò porta con sé in merito al ruolo educativo e formativo degli istituti tecnici superiori e dell'alternanza scuola lavoro?

Significa che la trasformazione non passa solo attraverso l'introduzione delle macchine di fabbricazione digitale, come la stampante 3d, e che non basta formare gli studenti nell'acquisizione di competenze tecniche, ne basta farli ragionare sul problem solving.

Occorre invece accompagnare gli studenti nel ragionare sulle trasformazioni che di volta in volta i giovani, un domani e utilizzando una tecnologia che magari oggi neanche siamo in grado di immaginare, metteranno in campo grazie alle loro risorse individuali e in base alle scelte individuali, che trasformeranno le loro competenze tecniche.

Quindi, le domande chiave sono: quale forma? Quale sistema di azione i giovani metteranno in campo grazie anche al supporto dell'artigiano senior?

Evidentemente occorre potenziare questa dimensione di curricolo per valorizzare un *approccio critico alla trasformazione*.

La tecnologia deve essere letta in modo critico, nella relazione che unisce la tecnologia, l'artefatto e l'io, dove sono io che scelgo di fare l'artefatto (Baldacci, 2010). Se si potenzia il curricolo scolastico con la dimensione critico e simbolica, mi chiedo non solo come ma anche perché si fa una certa cosa.

In questo modo allora si potenzia il senso dell'artigiano. In questo modo le riforme dell'alternanza scuola lavoro assumono un senso profondo.

Altrimenti il pericolo è che la tecnologia assorba il senso dell'azione di trasformazione dell'artigiano, riducendola ad applicazione innovativa e creativa su base dettata dalla tecnologia. Ovvero, se l'artigiano utilizza passivamente e in modo acritico la stampante 3d, come lo strumento tecnologico che dà forma alla sua rappresentazione iconica-creativa, di fatto non siamo più nel regime artigianale dove l'importante è andare oltre i processi classici.

Vuol dire che affianco all'interesse spasmodico che hanno i giovani verso l'utilizzo delle nuove tecnologie ci deve essere la dimensione critica dell'utilizzo delle stesse: a cosa mi serve, perché la sto usando, ecc.. Cioè un lavoro parallelo in cui l'artefatto e la tecnologia entrano in un dialogo critico. Altrimenti il rischio è di subire la tecnologia.

Siamo di fronte a un oggetto di grande riflessione pedagogica: il fare non in quanto produzione tecnologica, ma in quanto trasformazione e riflessione di se stesso che grazie al fare metto fuori, metto in evidenza me stesso.

Con il fare, che è la potenza più grossa rispetto all'attività teoretica, produco una rappresentazione, un oggetto e nello stesso tempo produco qualcosa, tiro fuori da me. In tutto ciò c'è una dimensione di formazione molto forte. Il pericolo delle recenti interpretazioni del nuovo artigiano digitale risiede proprio nell'eliminazione del significato e del valore di questa trasformazione, rendendo il contesto di trasformazione tecnologica il fine dell'agire artigianale.

Una riflessione come questa allora ci porta a concludere che non ci troviamo nella dimensione dell'artigiano 2.0 come lo pensano gli economisti che stanno trattando questa trasformazione professionale, dove la sola tecnologia

diventa occasione di riqualificazione dell'artigianato, che è comunque positiva nella lettura della potenzialità, ma dove è assente la dimensione dell'umano.

8.4 Dimensioni capacitanti nella relazione allievo – maestro artigiano.

Con la presente ricerca si è tentato di dare giustificazione ed evidenza empirica a un'ipotesi di partenza che ritiene necessario un ripensamento del paradigma stesso del “futuro artigiano”, così come inteso dal pensiero prettamente economico, ingegneristico o sociologico (Micelli, 2011; Schiavo, 2017), a fronte delle recenti innovazioni introdotte dalle nuove tecnologie e da un mondo sempre più digitale, connesso e globalizzato (Manfredi, 2016).

Partendo dalla constatazione demografica e sociologica del progressivo e continuo invecchiamento della popolazione in generale, e quindi di quella lavorativa in particolare, e dalla conseguente necessità di favorire un maggior coinvolgimento attivo degli *older workers* all'interno del mercato del lavoro, abbiamo constatato il sostanziale fallimento delle politiche formative volte a garantire un'adeguata partecipazione al sistema della formazione continua e permanente dei lavoratori senior.

L'invecchiamento attivo passa attraverso la partecipazione al sistema di *life long learning*, ma l'indagine INDACO 2010-2011 (Angotti, R., Belmonte, S., 2012), svolta dall'Isfol, rileva un pesante *age gap* a causa di un'offerta formativa disallineata rispetto alle esigenze specifiche degli *aged workers* di acquisire una nuova motivazione e libertà di azione (Sen, 2001) per progettare nuovi percorsi professionali, fuori e/o dentro l'organizzazione di appartenenza.

A questo punto ci siamo chiesti: ma quale sistema di azioni qualifica l'artigiano oggi, comunemente “etichettato” come digitale o artigiano 2.0? L'immagine e l'identikit che il sistema della letteratura (Micelli, 2011, 2016; Anderson, 2013, Manfredi, 2016; Schiavo, 2017) e della ricerca sociologica ed economica (Bacchetti e Zanardi, 2017) ha fornito in questi ultimi anni dell'artigiano innovativo rispecchia il ruolo e l'identità dell'artigianalità stessa oppure riduce l'artigiano, così come abbiamo visto descrivere da Richard Sennet

(2008), in un lavoratore che subisce l'introduzione delle nuove tecnologie e perde il legame diretto con la forma che lui stesso dà all'agire e al produrre artigianale?

A fronte di ciò, abbiamo riflettuto su una nuova rilettura del come e in quale modo l'agire competente in contesti innovativi, diventando espressione di una corretta libertà realizzativa, si collega a una scelta delle risorse disponibili non più solo in funzione della definizione di un prodotto certo, quanto piuttosto a quelle nuove traiettorie che il nuovo artigiano riesce a dare ai propri processi cognitivi sfruttando le opportunità che le nuove tecnologie offrono (Costa, 2017).

Abbiamo poi realizzato una rilettura dell'importanza nella formazione dell'artigiano dell'apprendimento informale ed esperienziale, grazie alla riflessione critica sul proprio agire (Kolb, 1984; Dewey, 1993; Piaget, 2000; Colucci, 2005) e del valore e della dignità dell'uomo artigiano nell'alterità e nello scambio con l'altro e collocato in determinato sistema (Maturana e Varela, 1985). Come sostiene Costa: *“Solo recuperando questo valore il lavoro non annega la sua finalità nell'oggetto che produce, ma, al contrario, ne rilancia il significato generativo in una matura prospettiva intersoggettiva e politica”* (Costa, 2011).

La ricerca ha cercato di adottare tale rilettura del paradigma dell'agire artigiano contestualizzandola all'interno della recente riforma del sistema educativo e formativo dell'Alternanza scuola lavoro. Cercando così di cogliere le differenze e le somiglianze tra giovani apprendisti e artigiani senior, sono emerse alcune dimensioni di conversione che possono facilitare il libero esercizio delle competenze per l'innovazione (Christensen, 2010) aumentando negli artigiani senior i confini della propria libertà realizzativa in un'ottica di active aging.

Tale scelta è stata fatta partendo da un assunto che possiamo esplicitare citando una parte indicativa delle conclusioni della ricerca Indaco: *“l'apprendimento informale facilita il trasferimento di conoscenze e di know how tra le generazioni, permette di acquisire competenze pratiche con risultati veloci e garantisce l'inserimento, in particolare dei lavoratori più anziani, all'interno dei circuiti relazionali e di apprendimento della vita sociale”*.

Il percorso capacitativo degli artigiani senior, giocato nel confronto generazionale tra studenti in ASL e artigiani senior coinvolti nei percorsi stessi, ha consentito pertanto di mettere in luce alcune dimensioni principali che possono

rappresentare un ambito di riflessione per le azioni di aged workers in ambienti d'innovazione e un'utile guida nella progettazione di percorsi di formazione informale ed esperienziale per aumentare l'agency innovativa degli artigiani senior.

Le dimensioni, che presentano come rapporti, relazioni contestualizzate, sono quattro:

1. la dimensione dell'apprendimento informale in rapporto alle opportunità latenti di crescita;
2. la dimensione di autonomia, responsabilità in stretta relazione con le scelte etiche;
3. la dimensione ambientale con la necessità di fare networking.
4. la dimensione di creatività rispetto a modelli di partecipazione alla generazione dell'innovazione

Ciascuna dimensione è stata già presentata e commentata precedentemente. Ciò che interessa qui affermare come sintesi del lavoro di ricerca è una proposta per un nuovo paradigma dell'artigiano 2.0 che fornisce una nuova lettura pedagogica alla base delle politiche e delle azioni formative per un invecchiamento attivo che sa cogliere le opportunità offerte alla professione di artigiano dalle nuove tecnologie e della globalizzazione dei mercati.

Le quattro dimensioni si presentano come rapporti di forza e specificazioni emerse nel corso dell'analisi comparata tra i comportamenti e le competenze per l'innovazione dei due target della ricerca e che possono rappresentare il terreno di gioco per la costruzione di una relazione capacitante all'interno di percorsi di apprendimento informale come quelli dell'alternanza scuola lavoro.

8.5 Il capability approach per l'active aging nell'artigianato 2.0

Riprendendo sinteticamente i riferimenti teorici del capability approach e in modo particolare ciò che la Nussbaum chiama "capacità combinate", che possono essere sviluppate grazie ad una serie di "fattori di conversione" (Nussbaum, 2011), l'attività di ricerca ha messo in luce il valore delle dimensioni sopra esposte, nella loro lettura all'interno della relazione formativa tra giovane apprendista e maestro artigiano, come fattori di conversione che aumentando la

libertà sostanziale di attivarsi in contesti di innovazione degli artigiani senior ne aumentano la “libertà di agency” (Sen, 2010), ovvero la libertà di realizzazione, la libertà di scelta tra più possibili funzionamenti per una nuova progettualità professionale in un ottica di active aging.

La riflessione critica svolta a conclusione del percorso di ricerca da parte dei tre artigiani che sono stati intervistati, individualmente, ha fatto emergere un’esigenza di costruire una relazione di scambio e di reciproca crescita, tra giovane apprendista e artigiano senior, qualificata dal medesimo interesse a trovare una forma nuova all’agire artigianale innovativo, che sappia cogliere le opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dalla globalizzazione dei mercati senza tuttavia perdere la “dimensione estetica” che qualifica da sempre l’artigianalità e che la differenzia dalla mera produzione industriale.

Lavorando proprio sulle quattro dimensioni, che qualificano la relazione tra allievo e maestro in situazione di apprendimento esperienziale, gli artigiani hanno ampliato la loro visione sulle risorse disponibili per scegliere la via migliore all’innovazione. La riflessione critica sulle dinamiche che sottendono e che potrebbero sottendere tale relazione formativa ha consentito di *correlare il capability approach con i processi di apprendimento trasformativo degli older workers*, dai quali dipende lo sviluppo delle capacità di prevedere la realtà mediante l’affinamento degli schemi e delle prospettive di significato, del prendere coscienza del Sé, cambiando le proprie idee, opinioni e comportamenti (Mezirow, 2003).

Tale processo di apprendimento trasformativo, grazie appunto all’adozione di un approccio che dalle competenze passa alle capacitazioni, ha consentito agli artigiani senior di interpretare in modo diverso e proprio il vento di innovazione tecnologica, che in altro modo avrebbe potuto schiacciarli riducendoli a meri lavoratori che subiscono passivamente il cambiamento finendo per non riconoscersi più in ciò che fanno. Tutto ciò a forte impatto negativo proprio sugli obiettivi d’invecchiamento attivo da cui ha avuto origine la presente ricerca.

Possiamo concludere dicendo che l’esperienza nella relazione tra giovane apprendista e artigiano over 50 diventa un’opportunità reale per innescare un processo di attivazione e un’occasione di crescita per l’artigiano senior che in

questo modo sviluppa la propria capacità di progettare un percorso di invecchiamento attivo in cui riconoscersi pienamente.

8.6 Impatti sulle policy

Il sesto e ultimo paragrafo delle conclusioni contiene una serie di raccomandazioni e linee guida per l'adeguamento del sistema educativo e formativo italiano per lo sviluppo professionale di artigiani 2.0, secondo il nuovo paradigma disegnato e presentato prima, e la creazione di contesti di apprendimento informale capacitanti nell'ambito dell'alternanza scuola lavoro in grado di sostenere l'agency progettuale degli artigiani senior in un'ottica di active aging.

Uno sviluppo della persona over 50, reso possibile grazie alla capacità dello stesso di attivare una progettualità soggettiva in linea con i propri desideri e valori, cogliendo le varie possibilità, di volta in volta offerte dal contesto, di mobilitare tutte le risorse disponibili (Costa, 2016).

8.6.1 Impatti sulle politiche educative e formative

I risultati della presente ricerca hanno messo in luce un nuovo paradigma dell'artigiano 2.0 andando oltre l'interpretazione del fenomeno fornita dagli economisti, passando quindi da una concezione del capitale umano a quello dello sviluppo umano.

Tutto ciò non può non avere delle ricadute sul modello pedagogico e formativo dei futuri artigiani.

- a. Innanzi tutto bisogna agire sulla formazione degli insegnanti e formatori (Baldacci, 2013) in modo da uscire da una visione prettamente tecnicistica di apprendimento del mero utilizzo delle nuove tecnologie di fabbricazione digitale, andando verso la riflessione critica sull'agire dell'artigiano che coglie attivamente le opportunità offerte dall'innovazione tecnologica e dei nuovi saperi (Margiotta, 2014);
- b. Progettare i percorsi di alternanza scuola lavoro (collaborazione tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale) valorizzando non solo gli

obiettivi formativi per il raggiungimento di competenze tecnico professionale di stampo behaviorista, ma anche valorizzando gli aspetti di sviluppo della persona in una relazione capacitante con l'artigiano senior over 50. Adottando un approccio alle capacitazioni, il percorso di ASL dovrebbe puntare su quei fattori capacitanti, relazionali e ambientali, che possono sostenere l'agency progettuale (Sen, 2010; Costa, 2016) degli old workers in un'ottica di active aging.

- c. E' necessario rivedere i progetti di alternanza scuola lavoro in modo da introdurre metodologie di formazione esperienziale che facciano emergere la "dimensione estetica", che qualifica l'apprendimento dell'artigiano, come l'approccio metodologico del Design Thinking (Goldschmit, 1994), sfruttando anche le potenzialità oggi offerte dalle tecnologie didattiche (Banzato, 2014). In questo caso il sistema formativo può supportare la scuola nella messa a disposizione di spazi di apprendimento informali e legami più forti con il mondo delle imprese.
- d. Realizzare i percorsi di alternanza scuola lavoro non solo in aula e all'interno delle aziende artigiane, ma ricercare un mix degli stessi utilizzando anche ambienti informali di apprendimento come i laboratori d'innovazione - coworking, fab lab, ecc. - che sono spazi capacitativi (Ellerani, 2013) in grado di favorire l'empowerment e l'agency progettuale degli allievi. Una recente ricerca ha inoltre dimostrato che il pensiero divergente appartiene allo stesso modo sia al giovane sia al lavoratore senior (Palmiero, Di Giacomo, Passafiume, 2014) e che tali ambienti d'innovazione possono pertanto rappresentare una "casa comune" per entrambe le fasce di età.
- e. La scuola deve conoscere meglio il fattore demografico dei contesti di lavoro come elemento imprescindibile nella progettazione dei singoli percorsi di alternanza scuola lavoro (Legge 107/2015). Le interazioni extra-scolastiche non possono non considerare le politiche di active aging e come queste possono interagire con il percorso di apprendimento dell'allievo in ambienti di lavoro (Ajello, 2011).

8.6.2 *Impatti sulle politiche di active aging*

Abbiamo visto come le politiche di active aging non abbiano avuto il successo sperato. Il principale problema è stato individuato nella strategia d'intervento, esclusivamente finalizzata al miglioramento delle competenze tecniche professionali del lavoratore senior (insieme alle politiche del lavoro e socio-assistenziali) per adeguare le sue performance professionali ai radicali cambiamenti dei contesti lavorativi.

Abbiamo anche constatato i limiti dell'interpretazione e della ricetta fornita dagli economisti in merito al "rinascimento manifatturiero" che, allineandosi alla teoria del capitale umano, secondo un approccio meramente prestazionale del lavoratore e/o dell'imprenditore artigiano, non tiene in considerazione gli aspetti più prettamente umani, fatti di valori e motivazioni che stanno alla base del desiderio di realizzare se stessi nel lavoro e nel prodotto.

L'attuale modello di life long learning però non ha saputo generare quel coinvolgimento al sistema della formazione permanente (Angotti, R., Belmonte, S., 2012) ritenuto come il principale modo per garantire uno sviluppo professionale degli older workers in un'ottica appunto di active aging.

Con la presente ricerca si è cercato pertanto di sperimentare un nuovo approccio d'intervento formativo in senso capacitativo (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) adottando una prospettiva formativa di tipo processuale, agentivo e generativo (Costa, 2013; 2016). Le politiche di active aging che vogliono puntare sul life long learning devono pertanto sostenere il capabilities approach per favorire ambienti capacitanti per gli older workers.

Con la presente ricerca tale approccio è stato sperimentato cogliendo come ambito d'intervento, la relazione educativa e formativa tra allievi in alternanza scuola lavoro e maestro artigiano over 50, facendo emergere una serie di fattori capacitanti che possono riattivare l'artigiano in nuove progettualità che danno senso al proprio lavoro, anche sfruttando attivamente le opportunità offerte dalle nuove tecnologie digitali e dalla globalizzazione dei mercati.

Tutto ciò in un'ottica di *Heutagogy* (Canning, 2010), in modo da favorire e ampliare la libertà di scelta dell'artigiano nell'auto-dirigere la propria formazione secondo un proprio progetto formativo per la realizzazione dei propri valori di

artigiano e conciliando passato e futuro valorizzando la propria naturale capacità alla riflessione critica sul proprio agire.

Tutto ciò dovrebbe portare a una maggiore integrazione delle politiche di active aging con un modello learnfare (Margiotta, 2012) che metta al centro la persona con la sua libertà di accedere al sistema formativo permanente secondo una propria direzionalità di progetto personale e professionale in piena autonomia e responsabilità.

8.6.3 Impatti attesi per aged workers e artigiani del futuro.

La definizione di un nuovo modello di sviluppo professionale basato sul Capability Approach, consentirebbe di favorire l'active aging degli artigiani senior nella direzione di una loro maggiore libertà di scelta nel ripensare e rilanciare il proprio progetto personale nella fase finale del loro ciclo di vita professionale. La riprogettazione del proprio percorso si caratterizza come:

- a. attivazione professionale e personale continua (innovazione sul Sé), attraverso un ampliamento della libertà di scelta tra più possibili funzionamenti (Sen, 2010);
- b. sviluppo dell'agency innovativa in un contesto competitivo globale, in grado di andare oltre la dimensione contestuale e verso la connessione con comunità epistemiche globali (Rullani, 2004; Wenger, 2007).

La presa di coscienza dei fattori di conversione che la relazione tra allievo e maestro senior può contenere e lo sviluppo di una nuova progettualità educativa e formativa, che fa leva proprio su un mix contestualizzato di tali dimensioni capacitanti, consentirebbe all'artigiano senior di rivisitazione il proprio ruolo cogliendo nuove direzionalità di senso e favorendo l'invecchiamento attivo sotto nuove forme di impegno professionale e sociale.

Allo stesso tempo, per i giovani che intendono intraprendere la scelta dell'autoimpiego nel settore artigiano occorre sviluppare un modello formativo in grado di favorire il cambiamento del paradigma tradizionale del mestiere dell'artigiano. Attraverso la "capacitazione" degli aged workers, tale modello consentirebbe di ampliare le opportunità per i giovani di accedere a questo settore

valorizzando il proprio patrimonio di nuove conoscenze e abilità proprie di un mondo globalizzato e fortemente caratterizzato dalla tecnologia digitale.

Capacitare gli aged workers significa aumentare l'agency innovativa anche dei giovani apprendisti che desiderano recuperare un bene prezioso come il Made in Italy in chiave contemporanea.

La ricerca ha fatto emergere l'importanza della dimensione estetica dell'agire artigianale anche nei giovani, contrariamente a quanto si poteva immaginare condizionati dall'immagine stereotipata della generazione dei *Millennial*, ai quali si attribuisce una maggiore familiarità con i media e le tecnologie digitali.

Una dimensione dell'agire ancora più che del fare artigianale innovativo strettamente legata alla dimensione creativa, che per i giovani dipende dai fattori capacitanti ambientali e relazionali dove assumono un'importanza rilevante le dinamiche emotive e motivazionali (Rossi, 2011).

Le azioni di ricerca che hanno interessato direttamente gli studenti del Liceo artistico Sello di Udine hanno messo in luce una richiesta degli stessi nell'essere protagonisti nel processo di creazione del bene, di ricercare un approccio al fare che coinvolgesse non solo la mente ma anche i sensi e quindi un approccio piuttosto tradizionale. La tecnologia digitale pertanto non è stata predominante. Così come l'utilizzo della stessa assumeva un ruolo strumentale e non di fine dell'azione.

Le dimensioni su cui si è giocato il desiderio di autonomia e responsabilità sono state altre, come abbiamo già detto nel corso della presente tesi. Quindi, la dimensione delle opportunità di apprendimento latenti, la dimensione della partecipazione al processo creativo per garantire l'espressione del sé, l'etica come guida dell'agire professionale, l'ambiente come fattore capacitante se aperto e creativo.

L'adottare un approccio alle capacitazione nella progettazione dei percorsi di alternanza scuola lavoro potrebbe portare pertanto ad una maggiore libertà di realizzazione dei giovani in tali contesti informali, aumentandone di conseguenza l'agency realizzativa.

8.6.4 Impatti per le imprese e l'ecosistema per l'innovazione.

Ripensare il ruolo dell'artigiano moderno in termini di agency innovativa e quindi non solo di "custode del saper fare artigianale" tramandato e preservato da generazioni, potrebbe favorire la consapevolezza delle imprese della necessità di fare rete e di cooperare per co-generare innovazione secondo il paradigma dell'open innovation (Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., 2006) con tutte le risorse pubbliche e private presenti nel territorio. Da tale nuovo modello formativo dell'artigiano moderno ne consegue inoltre una maggiore capacità dell'impresa artigiana di promuovere l'apprendimento organizzativo (Alessandrini, 2012; Argyris, C., Schön D. A. 1998) e di codificarlo in modo da valorizzarlo in conoscenza replicabile e spendibile a livello globale (Rullani, 2004). Oggi, a seguito della smaterializzazione della produzione, l'artigianato deve puntare maggiormente sul collegamento con "comunità epistemiche" (Grandinetti, Rullani, 1994) globali e non più solo territoriali, sviluppando un nuovo linguaggio che consenta agli artigiani di condividere un nuovo sapere con i giovani e con le istituzioni che sostengono lo sviluppo della conoscenza, in particolare con il mondo delle Università e della Ricerca.

9. ALLEGATI

9.1 Questionario di autovalutazione competenze per l'innovazione

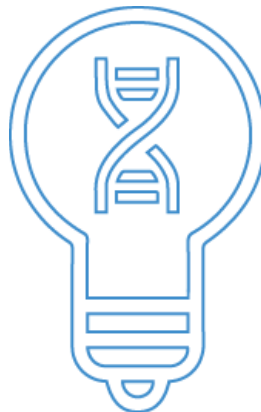
Questionario

di autovalutazione quanti-qualitativo

sulle competenze dell'”*Artigiano Innovatore*”

Capacitare il “Futuro artigiano”

Adattamento dal modello “*Il DNA dell’Innovatore*” (J. Dyer, H. Gregersen e C. M. Christensen, 2010) alla situazione dell’artigiano 2.0



Andrea Giacomelli



INDICE

PRESENTAZIONE

INFORMAZIONI SUL COMPILATORE DEL QUESTIONARIO

COME MI VEDO OGGI? SCOPRITORE O ESECUTORE?

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

TRE DOMANDE FINALI

PRESENTAZIONE

Gent.mo/ma, il presente questionario di autovalutazione è stato predisposto da Andrea Giacomelli, dottorando in Scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, nell'ambito della ricerca *“Riqualificare l'artigiano senior attraverso la capacitazione all'innovazione”*. sotto la supervisione del Prof. Massimiliano Costa, docente di Pedagogia del Lavoro e di Economia della Formazione, Il questionario le darà la possibilità di acquisire una maggiore conoscenza sui suoi punti di forza, di criticità e sul suo potenziale come agente dell'innovazione nel suo ambiente artigianale, a fronte delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dall'attuale mercato globale.

Il questionario si basa sul profilo dell'“artigiano innovatore” (Futuro artigiano), elaborato adeguando le *discovery skills* del modello di C. Christensen, J. Dyer e H. Gregersen²⁷, denominato il DNA dell'Innovatore, alle caratteristiche qualificanti l'agire artigiano.

Per definire il profilo dell'artigiano innovatore è stata fatta la scelta di non prendere in considerazione tutte le molteplici conoscenze, abilità e attitudini che l'artigiano competente dovrebbe oggi possedere ma di concentrarsi sulle cinque competenze che, secondo Christensen, compongono il DNA dell'Innovatore:

1. questioning: la capacità di formulare domande;
2. observing: l'osservazione dei fenomeni;
3. networking: la capacità di fare rete;
4. experimenting: la realizzazione di esperimenti;
5. associating; fare associazioni insolite di idee.

Le *cinque competenze dell'artigiano innovatore* assumono il valore di *competenze attivante/capacitanti* per lo sviluppo professionale dell'artigiano senior (over 50) in un'ottica di riattivazione personale e riqualificazione professionale.

Il questionario si sviluppa su tre livelli progressivi di autovalutazione e finisce con tre domande brevi e aperte per consentirle di esprimere la sua idea su alcune dimensioni attuali su cui si misura l'identità e l'agire dell'artigiano oggi.

Le garantiamo che in dati e le informazioni raccolte saranno tenute nella massima riservatezza, facendone un uso esclusivamente a fini statistici e in forma aggregata.

La ringraziamo fin d'ora per la cortese disponibilità e partecipazione.

• ²⁷ Christensen C. M. et al, (2010). *The innovator DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators*, Harvard Business Review Press, Boston.



INFORMAZIONI SUL COMPILATORE DEL QUESTIONARIO

Nome:

Cognome:

Età:

Sesso:

f

m

Titolo di studio:

Figlio d'arte?

si

no

Anzianità di lavoro come artigiano:

< 5 anni 5 - 30 anni > 30 anni

Nome dell'impresa

Settore/tipologia di attività d'impresa

Numero lavoratori/artigiani

Nella bottega lavorano giovani under 30?

si

no

Utilizza macchine di fabbricazione digitale (es. Taglio laser, stampa 3D, macchine a controllo numerico, ecc.)?

si

no

Utilizza una qualche forma di codifica/protezione del suo sapere fare artigiano (es. brevetti; licenze;



istruzioni operative; manuale della qualità; video presentazione dei prodotti; ecc..)?

sì

no

Vende i suoi prodotti/servizi:

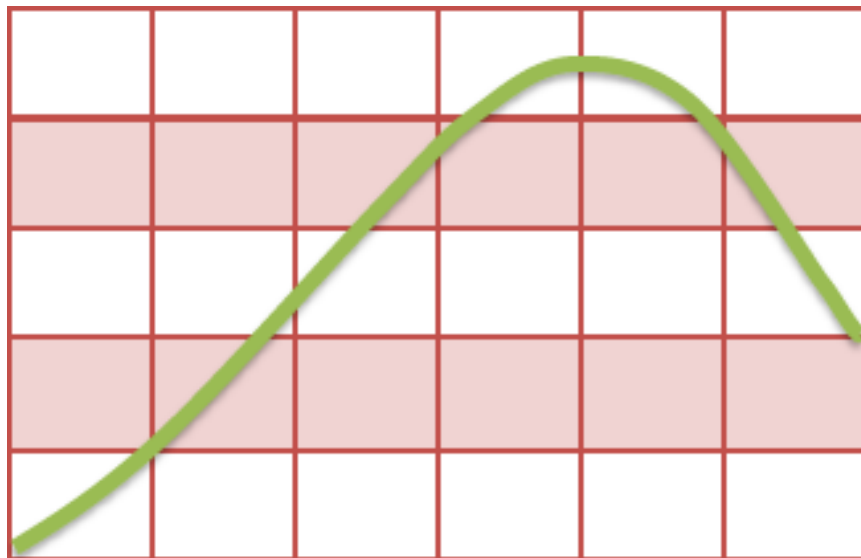
Localmente in Italia all' estero

Ha attivato una forma di e-commerce?

sì

no

Se tracciamo una linea immaginaria dello sviluppo professionale di un artigiano nel corso della sua vita, a oggi, lei dove si sentirebbe di collocarsi? Segni la sua ipotetica posizione mettendo una crocetta sulla linea.





COME MI VEDO OGGI? SCOPRITORE O ESECUTORE?

Le chiediamo di rispondere alle seguenti *venti domande* utilizzando la scala di valutazione:

- 1 = fortemente in disaccordo;
- 2 = in qualche modo in disaccordo;
- 3 = né in disaccordo né d'accordo;
- 4 = in qualche modo d'accordo;
- 5 = decisamente d'accordo.

Risponda pensando a come si sente oggi e non a cosa vorrebbe essere e/o le piacerebbe fare.

1. Le mie idee o i miei punti di vista frequentemente divergono radicalmente da quelli degli altri.

1 2 3 4 5

2. Sto molto attento a non fare errori nel mio lavoro, procedendo sempre con molta attenzione.

1 2 3 4 5

3. Faccio regolarmente domande che mettono in discussione il modo in cui facciamo le cose.

1 2 3 4 5

4. Sono molto organizzato nel mio lavoro.

1 2 3 4 5

5. Spesso le nuove idee mi vengono quando osservo come le persone si pongono di fronte ai miei prodotti o servizi.

1 2 3 4 5



6. Considero un lavoro finito solo quando ho fatto perfettamente tutto nel modo giusto.

1 2 3 4 5

7. Spesso cerco e trovo soluzioni ai miei problemi prendendo e adattando idee e soluzioni sviluppate in altri ambienti diversi dal mio.

1 2 3 4 5

8. Non inizio mai un nuovo progetto senza prima aver attentamente esaminato e soppesato tutti i possibili rischi connessi.

1 2 3 4 5

9. Spesso sperimento per creare nuovi modi di fare le cose.

1 2 3 4 5

10. Cerco sempre di terminare il mio compito, qualsiasi ostacolo si frapponga tra me e l'obiettivo.

1 2 3 4 5

11. Parlo regolarmente con persone che appartengono a mondi professionali molto diversi dal mio o che provengono da altri paesi per cercare nuove ispirazioni e idee.

1 2 3 4 5

12. Scompongo sempre in modo minuzioso ogni piano/progetto in micro compiti necessari al raggiungimento dell'obiettivo.

1 2 3 4 5

13. Partecipo a incontri e conferenze, non solo nel mio settore, per incontrare e conoscere nuove persone, comprenderne i problemi e conoscere i modi in cui affrontano le loro sfide professionali.

1 2 3 4 5



14. Curo con molta attenzione ogni dettaglio del mio lavoro in modo da assicurare che nulla sia stato trascurato.

1 2 3 4 5

15. Cerco attivamente di comprendere i trend emergenti del mercato leggendo libri, articoli, riviste, blogs, ecc..

1 2 3 4 5

16. Ritengo me stesso e gli altri rigorosamente responsabili del raggiungimento dei risultati.

1 2 3 4 5

17. Sono solito fare la classica domanda “e se fosse?” per provocare l’esplorazione di nuove frontiere e possibilità.

1 2 3 4 5

18. Seguo ogni compito con costanza e finisco sempre quello che ho iniziato.

1 2 3 4 5

19. Osservo regolarmente il comportamento dei miei clienti, fornitori e competitor per cogliere suggerimenti e nuove idee per il mio lavoro.

1 2 3 4 5

20. Creo costantemente piani dettagliati per svolgere il lavoro.

1 2 3 4 5

QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

1° livello di autovalutazione

Prima parte

Le chiamo di esprimere una sua valutazione in merito al suo livello di esercizio delle cinque competenze/comportamenti (DNA dell'innovatore) del profilo dell'artigiano innovatore .

1. *Questioning. Formulare e porre una serie di domande* a se stessi e agli altri su come sono fatte le cose; come si comportano le persone (clienti; fornitori; competitor) com'è organizzato ed eseguito il proprio lavoro artigianale; come migliorare l'efficienza adottando nuove soluzioni tecnologiche; ecc..

Livello: elevato medio basso

2. *Observing. Osservare tutto ciò che ci circonda con l'occhio dell'antropologo* per approfondire la conoscenza dei fenomeni e delle dinamiche comportamentali delle persone, anche e soprattutto in situazioni diverse dalla nostra, al fine di comprenderne le motivazioni profonde, i valori, i bisogni, le attese e le regole sociali che condizionano le relazioni interpersonali e tra sistemi sociali e organizzativi.

Livello: elevato medio basso

3. *Networking. Sviluppare e mantenere una serie di relazioni parentali, amicali e professionali* (appartenendo a gruppi, comunità professionali, associazioni culturali, ecc.; partecipando a incontri, workshop, seminari, ecc.; frequentando persone a pranzo, al caffè, a teatro, in vacanza, ecc..) soprattutto con persone che hanno esperienze, conoscenze e reti di relazioni molto diverse dalle nostre per confronti aperti e fuori dagli schemi consueti.

Livello: elevato medio basso

4. *Experimenting. Progettare e implementare sperimentazioni e test* per verificare la propria idea e i propri prodotti/servizi. Adottare sempre l'approccio tipico del ricercatore per giungere attraverso un'azione di ricerca e attraverso test mirati a una maggiore conoscenza dei trend, degli oggetti, delle novità e del mondo in generale che ci circonda.

Livello: elevato medio basso

5. *Associating: collegare/associare creativamente ai problemi che affrontiamo, spunti, idee e soluzioni che appartengono a situazioni e/o contesti anche molto diversi dal nostro*, scoprendo in questo modo nuove direzioni di innovazione ed attivando processi di cambiamento radicale (di processo, di prodotto, tecnologico, strategico, ecc..) nel prossimo futuro.

Livello: elevato medio basso

Seconda parte

Le prime quattro competenze (questioning, observing, networking e experimenting) rappresentano quattro comportamenti che se attuati facilitano l'attivazione della quinta competenza, ovvero l'"associating", la capacità di fare connessioni creative tra elementi diversi per produrre qualcosa di nuovo, di innovativo. In base a ciò, le chiediamo secondo la sua personale idea del profilo dell'artigiano oggi:

- quale peso percentuale dovrebbe avere, idealmente, ciascuna delle quattro competenze (questioning, observing, networking e experimenting), per favorire l'esercizio della quinta competenza (associating)?

(Divida il totale di 100% nelle quattro caselle qui sotto).

<i>Competenze</i>	<i>% ideale</i>
<i>Questioning</i>	
<i>Observing</i>	
<i>Networking</i>	
<i>Experimenting</i>	



ASSOCIATING

- volendo ora valutare il suo vissuto personale e il suo comportamento rispetto all'esercizio delle quattro competenze, quale peso percentuale ritiene di potersi attribuire per ciascuna?

(Divida il totale di 100% nelle quattro caselle qui sotto).

<i>Competenze</i>	<i>% percepita</i>
<i>Questioning</i>	
<i>Observing</i>	
<i>Networking</i>	
<i>Experimenting</i>	



ASSOCIATING

2° livello di autovalutazione

In questa sezione le presentiamo per intero il modello delle competenze per il profilo professionale dell'artigiano innovatore.

A ciascuna delle cinque competenze sono associati cinque livelli di sviluppo della stessa, descritti attraverso *referenziali di competenza* (i quali si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità). I referenziali consentono di far emergere le evidenze di competenza grazie alle quali è possibile valutarne la capacità di manifestarsi²⁸.

Utilizzando tale prospetto valutativo delle competenze, le chiediamo, dunque, di indicare qual è il suo livello di sviluppo per ciascuna competenza, mettendo una croce sul pallino posto a fianco del livello scelto.

MODELLO COMPETENZE - REFERENZIALI

Questioning: Formulare e porre una serie di domande

- Ref. C., Liv. 1 (c. esordiente): comprendere lo scopo di sfidare lo status quo approfondendo la conoscenza generale di un problema, di come è fatto un oggetto o di come si comportano le persone in una determinata situazione presente;
- Ref. C., Liv. 2 (c. praticante): riconosce la specificità, la complessità e la dinamicità del caso in esame sapendo formulare le cosiddette domande pazzesche (*crazy questions – e se fosse?*), per acquisire informazioni e dati utili alla comprensione analitica del caso specifico;
- Ref. C., Liv. 3 (c. standard): capace di affrontare in modo responsabile i casi inediti, formulando le domande più corrette (*disruptive questions*) per ristrutturare il problema nella concretezza della situazione data, valutando in modo riflessivo l'utilità della conoscenza acquisita come ispirazione per una nuova idea;
- Ref. C., Liv. 4 (c. rilevante): grazie alla propria esperienza, capace di adottare un proprio distintivo metodo di indagine del caso in esame, che gli consente di contribuire in modo autonomo alla direzione del cambiamento verso soluzioni innovative;
- Ref. C., Liv. 5 (c. eccellente): capace di porre creativamente e in piena autonomia le domande che consentono di far emergere connessioni inedite e improbabili tra gli elementi di conoscenza, cogliendo anche i segnali deboli e latenti, per giungere alla definizione di idee rivoluzionarie.

²⁸ Per questo lavoro di classificazione abbiamo deciso di adoperare la teorizzazione dei livelli di sviluppo della competenza elaborata dal Prof. Fiorino Tessaro dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Observing. *Osservare tutto ciò che ci circonda con l'occhio dell'antropologo.*

- Ref. C., Liv. 1 (c. esordiente): osserva una determinata situazione abituale sapendo di dover ricercare spunti nuovi per la soluzione dei propri problemi;
- Ref. C., Liv. 2 (c. praticante): sceglie e adotta le più adeguate tecniche e procedure di osservazione in merito al caso specifico per poi sistematizzare le informazioni ottenute per la soluzione del proprio problema.
- Ref. C., Liv. 3 (c. standard): pianifica abitualmente e organizza in piena autonomia le varie occasioni di osservazione, scegliendo i modi e i mezzi più adeguati tipici dell'antropologo in grado di affrontare problemi inediti.
- Ref. C., Liv. 4 (c. rilevante): riconosce le connessioni e gli intrecci tra gli elementi delle diverse situazioni osservate (approccio olistico), promuovendo nuove ed inedite opportunità di osservazione che possano portare a conoscenze difficilmente reperibili.
- Ref. C., Liv. 5 (c. eccellente): inventa situazioni inusuali e complesse che consentono un'osservazione inedita propedeutica alla generazione di visioni a lungo termine.

Networking. *Sviluppare e mantenere una serie di relazioni parentali, amicali e professionali.*

- Ref. C., Liv. 1 (c. esordiente): riconosce l'importanza delle reti di relazioni (famigliari, amicali e professionali) per confrontare concetti e idee e conosce le principali opportunità per fare networking.
- Ref. C., Liv. 2 (c. praticante): in base al contesto di appartenenza è in grado di catalogare le varie alternative disponibili per fare networking e si attiva adeguatamente in base alle sue specifiche esigenze di confronto.
- Ref. C., Liv. 3 (c. standard): in base alla propria situazione è in grado di definire efficacemente gli obiettivi di confronto e di attivarsi per promuovere e organizzare abitualmente le opportunità di networking.
- Ref. C., Liv. 4 (c. rilevante): in grado di promuovere formule inedite di networking attivando processi complessi ed olistici di confronto.
- Ref. C., Liv. 5 (c. eccellente): crea in modo libero ed intuitivo le occasioni di networking per un confronto di livello strategico per un'innovazione radicale e di lungo termine.

Experimenting. *Progettare e implementare sperimentazioni e test.*

- Ref. C., Liv. 1 (c. esordiente): riproduce i test già conosciuti nelle precedenti e simili situazioni e ne assembla correttamente gli elementi conoscitivi emersi dall'esperimento.
- Ref. C., Liv. 2 (c. praticante): in base al contesto sceglie la metodologia e la procedura più corretta per svolgere l'esperimento, catalogando i risultati di conoscenza in relazione a specifici aspetti del problema affrontato.
- Ref. C., Liv. 3 (c. standard): prevede i bisogni di conoscenza a lungo termine, pianifica e realizza il mix giusto di azioni di sperimentazione: provare nuove esperienze; disgregare prodotti e processi esistenti; testing e prototyping.
- Ref. C., Liv. 4 (c. rilevante): organizza la propria vita personale e professionale in modo da cogliere tutte le opportunità di sperimentazione a più livelli, cogliendone la complessità, gli intrecci e l'utilità degli elementi conoscitivi per



generare nuovi spunti.

- Ref. C., Liv. 5 (c. eccellente): in grado di trasformare creativamente ogni esperienza in un'opportunità di sperimentazione per la generazione di innovazione a più livelli e di cambiamento strategico a lungo periodo.

Associating: collegare/associare creativamente ai problemi che affrontiamo, spunti, idee e soluzioni che appartengono a situazioni e/o contesti anche molto diversi dal nostro.

- Ref. C., Liv. 1 (c. esordiente): applica a tutti i casi affrontati la tecnica già conosciuta in precedenza per favorire l'emersione di nuove idee, assemblando e collegando gli elementi di conoscenza in possesso.
- Ref. C., Liv. 2 (c. praticante): applica le migliori tecniche di *associating thinking* scegliendo la più adatta alle specificità del caso inedito affrontato.
- Ref. C., Liv. 3 (c. standard): pianifica ed organizza, definendone obiettivi e mezzi, le procedure e le *routine* di *associating thinking* per garantire abitualmente ed efficacemente l'emersione di idee innovative.
- Ref. C., Liv. 4 (c. rilevante): coglie la complessità delle situazioni, connettendo in modo personale e sistemico gli elementi conoscitivi nuovi con altri già in possesso favorendo l'associazione di idee innovative.
- Ref. C., Liv. 5 (c. eccellente): innova con un approccio intuitivo e libero i modi e i mezzi con cui favorire l'associazione di idee creative a supporto di un cambiamento strategico nell'ambito di una visione di lungo periodo.

3° livello di autovalutazione

Prima parte

In quale contesto ha maggiormente esercitato e sviluppato le competenze che compongono il DNA dell'Innovatore?

Legenda 1 – contesti

1. Familiare
2. Scolastico/Universitario
3. Formativo
4. Professionale
5. Sociale-Amicale
6. Volontariato
7. Sport/Hobby
8. Altro

Competenze	Contesto (*)
<i>Questioning</i>	
<i>Observing</i>	
<i>Networking</i>	
<i>Experimenting</i>	
<i>Associating</i>	

(*) inserire il numero corrispondente al contesto scelto

Seconda parte

In quale modo ritiene di avere maggiormente appreso le Discovery Skills (le cinque competenze che compongono il DNA dell'Innovatore)?

Legenda 2 – modalità di apprendimento

- *Sperimentazione attiva*: apprendere con l'azione, la sperimentazione e il riscontro dei risultati della propria sperimentazione.
- *Esperienza concreta*: apprendere dalle percezioni e dalle reazioni immediate alle esperienze.
- *Osservazione e riflessione*: apprendere osservando, ascoltando e riflettendo su quanto osservato e ascoltato.
- *Ragionamento e teorizzazione*: apprendere ragionando e organizzando le informazioni ricevute in concetti e teorie.

Competenza	Modalità di apprendimento (**)			
	Sperimentazione attiva	Esperienza concreta	Osservazione e riflessione	Ragionamento e teorizzazione
<i>DNAInnovatore</i>				

(**) inserire una x nella modalità che si ritiene prevalente



TRE DOMANDE FINALI

A. **TRADIZIONE VS INNOVAZIONE:** come crede che si debba fare per conciliare il “saper fare” di qualità, che da sempre caratterizza l’artigianato, con l’esigenza di essere competitivi in un mercato globalizzato?

B. **MANUALITA’ VS DIGITALE:** come pensa si possano integrare le pratiche di lavoro centrate nella manualità artigianale con le opportunità di utilizzare strumenti digitali per la progettazione e la produzione?

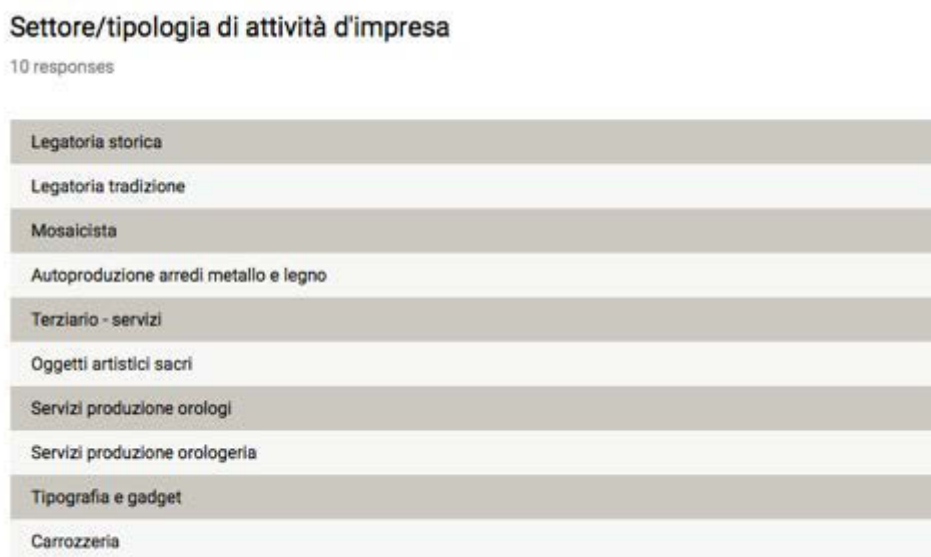
C. **UNICITA’ VS STANDARDIZZAZIONE:** ritiene che sia possibile codificare il suo “saper fare” in modo da consentire la vendita dell’idea (valore intangibile dell’opera), andando oltre il vincolo della realizzazione del prodotto fisico solo per opera dell’artigiano?

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE

9.2 Tabelle analitiche questionario: target “over 50”

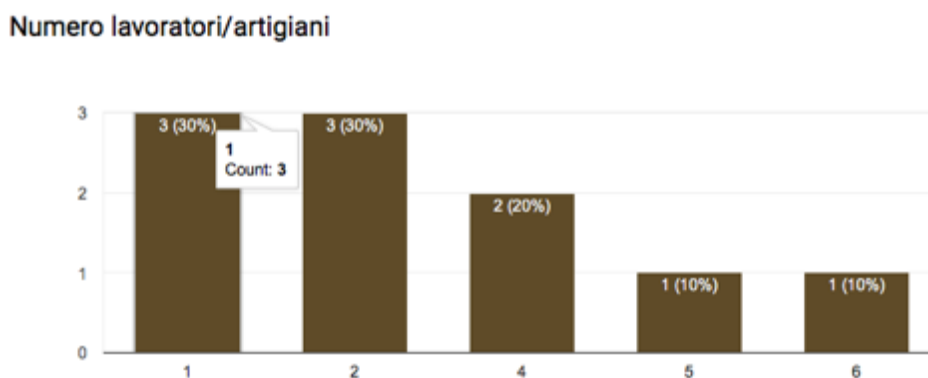
Dati analitici del questionario di autovalutazione: informazioni sul compilatore (Over 50)

Figura 26: i settori di attività delle imprese artigiane – target “over 50”



Come abbiamo già anticipato, tutte le imprese rientrano nel macro-settore dell'artigianato artistico e ricoprono le principali attività (mestieri) dando rappresentatività al panel utilizzato per l'azione di ricerca.

Figura 27: numero lavoratori per impresa artigiana – target “over 50”

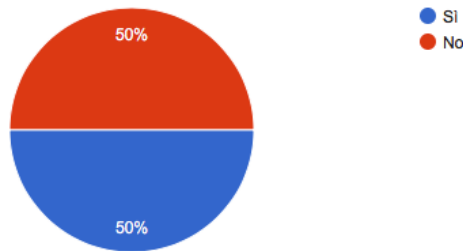


Il numero di lavoratori per impresa rispecchia la media di settore, da 1 a 3 lavoratori (comprensivo dell'artigiano titolare della bottega).

Figura 28: forme di codifica e protezione del know how – target “over 50”

Utilizza una qualche forma di codifica/protezione del suo sapere fare artigiano (es. brevetti; licenze; istruzioni operative; manuale della qualità; video presentazione dei prodotti; ecc..)?

10 responses

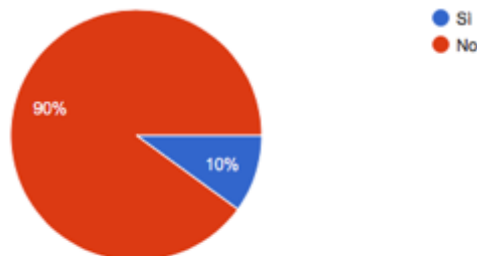


A conferma della scarsa propensione all’attivazione di una qualche forma di codifica della conoscenza, solo la metà degli intervistati si è attivato in tal senso, ma comunque solo uno possiede dei brevetti.

Figura 29: presenza in bottega di giovani under 30 – target “over 50”

Nella bottega lavorano giovani under 30?

10 responses

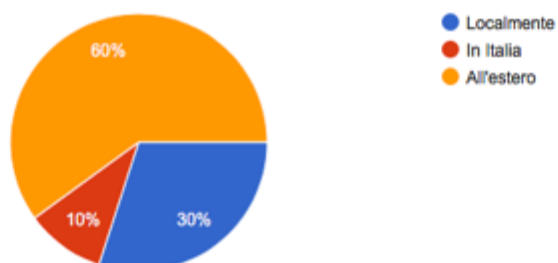


Solo all’interno di un’impresa, tra quelle intervistate, troviamo dei lavoratori under 30. Questa situazione è causata anche dalla difficoltà di trovare giovani interessati a proseguire l’attività. Sicuramente l’introduzione delle nuove tecnologie potrebbe rappresentare uno stimolo per i giovani se adeguatamente accompagnati nell’introduzione d’innovazioni anche nel modello di business.

Figura 30: mercato geografico di riferimento – target “over 50”

Vende i suoi prodotti/servizi?

10 responses

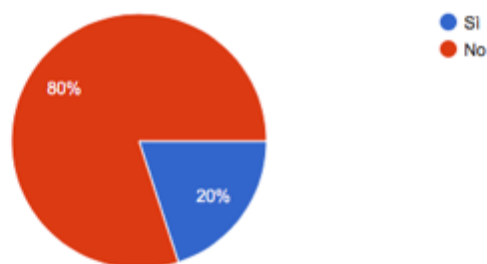


La maggioranza delle imprese ha dichiarato di vendere i propri prodotti anche all'estero, tuttavia si tratta sempre di pochi prodotti e la vendita è il più delle volte frutto di relazioni personali o occasionali e non di solide strategie di marketing internazionale.

Figura 31: attivazione dell'e-commerce – target “over 50”

Ha attivato una forma di e-commerce?

10 responses

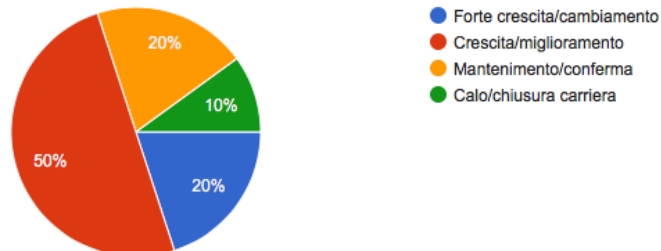


La forma di vendita dell'e-commerce resta ancora inaccessibile alla maggioranza delle imprese artigiane, che tuttavia stanno cercando di attivare forme collettive di vendita on line, attraverso portali convenzionati con le associazioni di categoria.

Figura 32: linea dello sviluppo professionale– target “over 50”

Se tracciamo una linea immaginaria dello sviluppo professionale di un artigiano nel corso della sua vita, a oggi, lei dove si sentirebbe di collocarsi? (di seguito la tipologia di intesa di linea dello sviluppo professionale)

10 responses



Vale la pena sottolineare che solo una persona su dieci ha dichiarato di sentirsi in un fase terminale e quindi di chiusura della sua carriera professionale, a fronte di un 70% che invece si sente ancora in crescita (50%) o perfino in forte crescita (20%). Ciò dimostra che la scarsa partecipazione alle azioni di formazione non si giustifica con la scarsa motivazione a continuare nel proprio percorso professionale.

Dati analitici del questionario di autovalutazione: 1° livello – seconda parte (Over 50)

Quale peso percentuale dovrebbe avere, idealmente, ciascuna delle quattro competenze (questioning, observing, networking e experimenting), per favorire l'esercizio della quinta competenza (associating)?

Figura 33: dettaglio dati “questioning” (peso ideale) – target “over 50”

Questioning

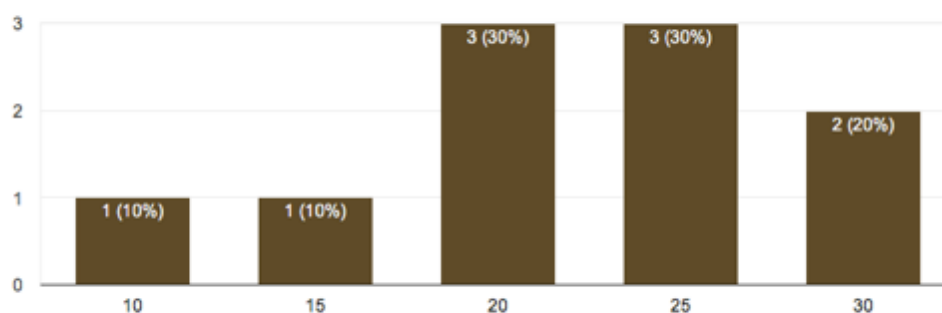


Figura 34: dettaglio dati “observing” (peso ideale)– target “over 50”

Observing

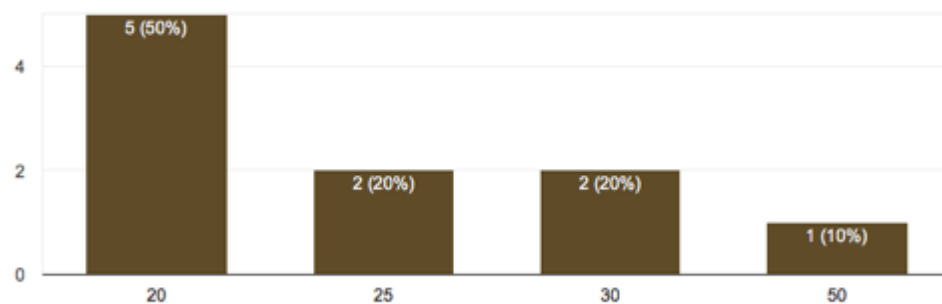


Figura 35: dettaglio dati “experimenting” (peso ideale)– target “over 50”

Experimenting

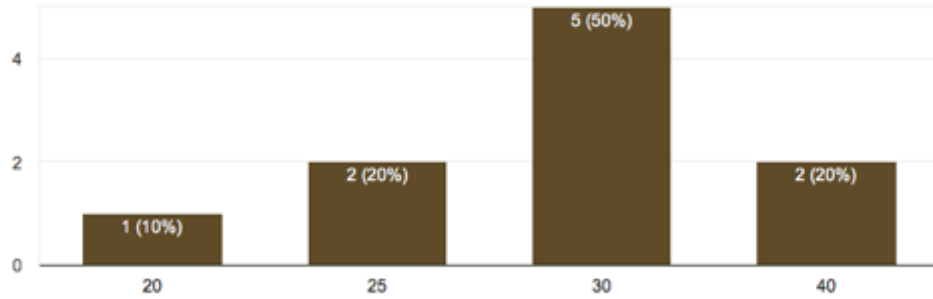
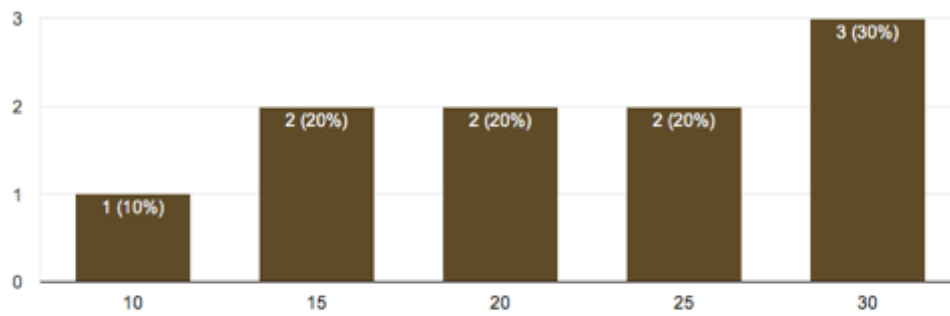


Figura 36: dettaglio dati “networking” (peso ideale)– target “over 50”

Networking



Domanda - “Volendo ora valutare il suo vissuto personale e il suo comportamento rispetto all’esercizio delle quattro competenze, quale peso percentuale ritiene di potersi attribuire per ciascuna?”

Figura 37: dettaglio dati “questioning” (peso percepito) – target “over 50”

Questioning

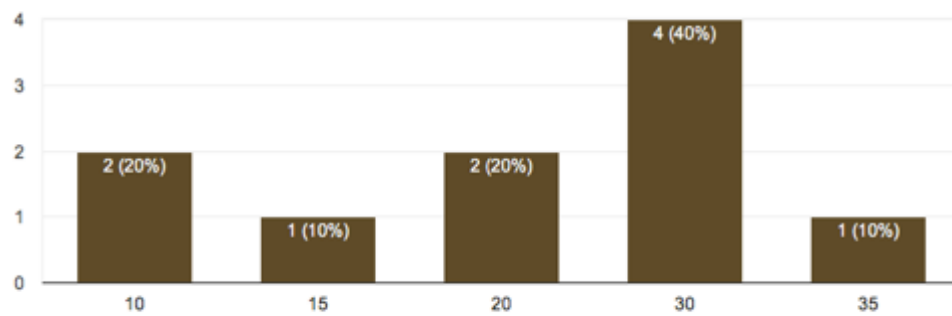


Figura 38: dettaglio dati “observing” (peso percepito) – target “over 50”

Observing

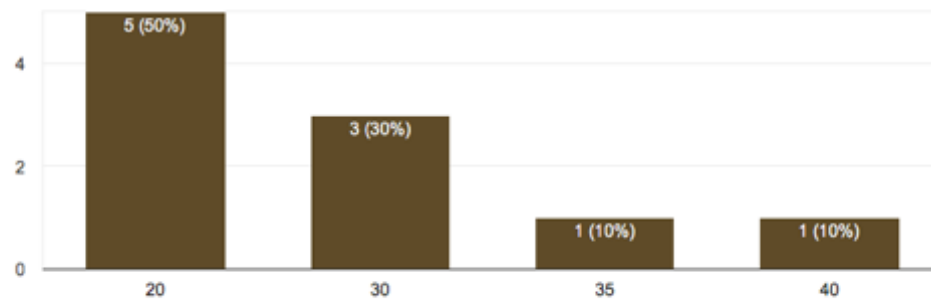


Figura 39: dettaglio dati “networking” (peso percepito) – target “over 50”

Networking

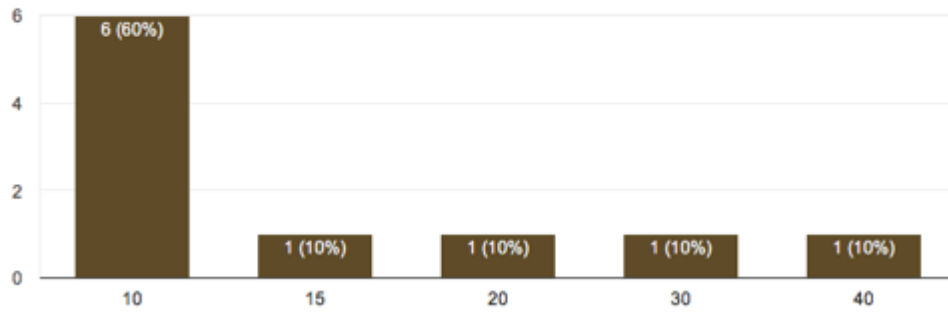
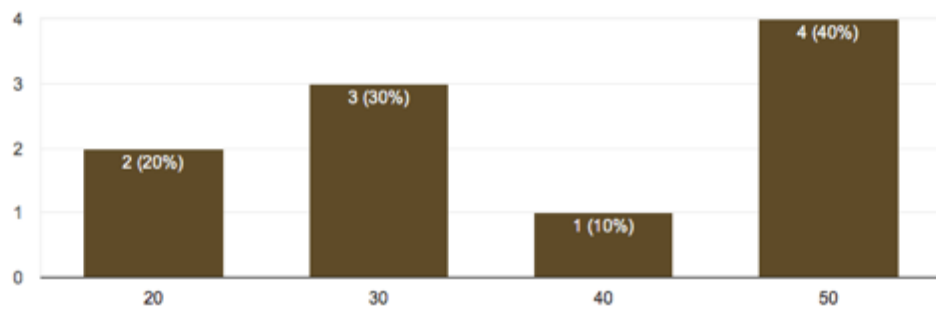


Figura 40: dettaglio dati “experimenting” (peso percepito) – target “over 50”

Experimenting



Dati analitici del questionario di autovalutazione: 3° livello – prima parte (Over 50)

Domanda - “In quale contesto ha maggiormente esercitato e sviluppato le competenze che compongono il DNA dell’Innovatore?”

I dati dimostrano una varietà massima di risposte per quanto riguarda le competenze “questioning” e “observing”. Mentre nel caso delle competenze experimenting e networking l’ambito professionale assume per il 50% degli intervistati l’ambito in cui maggiormente si sviluppano tali competenze. I risultati sembrano rilevare una scissione tra competenze collegate maggiormente alla vita privata e quelle prese maggiormente in considerazione in una situazione più professionale.

La domanda non è stata ripetuta in fase di intervista individuale, ma la maggiore comprensione del comportamento complessivo dell’innovatore ha portato ad una maggiore consapevolezza sulla grande utilità anche delle competenze “questioning” e “observing” per generare innovazione e sul riconoscimento di un loro maggiore legame, di fatto, con l’ambiente professionale.

Figura 41: ambito sviluppo della competenza “questioning” – target “over 50”

Questioning

10 responses

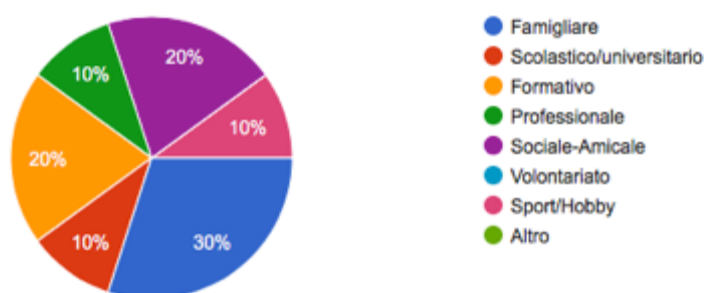


Figura 42: ambito sviluppo della competenza “observing” – target “over 50”

Observing

10 responses

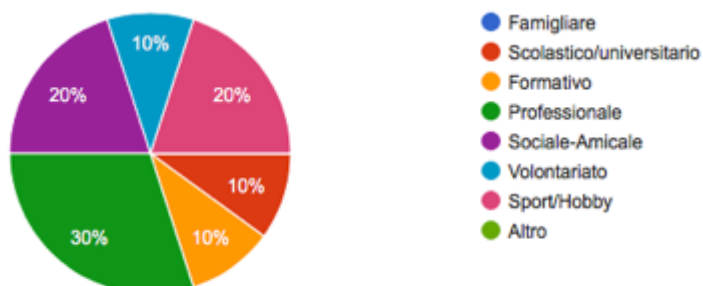


Figura 43: ambito sviluppo della competenza “networking” – target “over 50”

Networking

10 responses

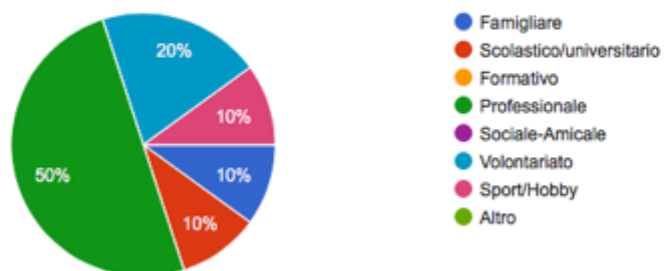
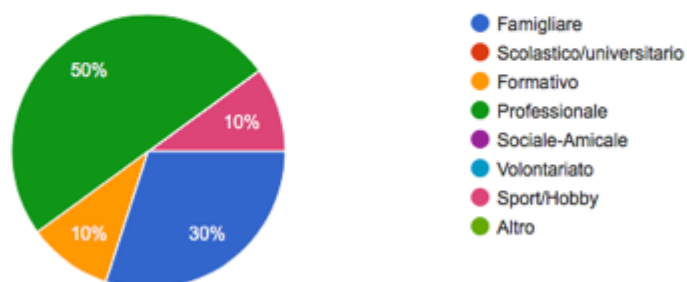


Figura 44: ambito sviluppo della competenza “experimenting” – target “over 50”

Experimenting

10 responses



Dati analitici del questionario di autovalutazione: 3° livello – seconda parte (Over 50)

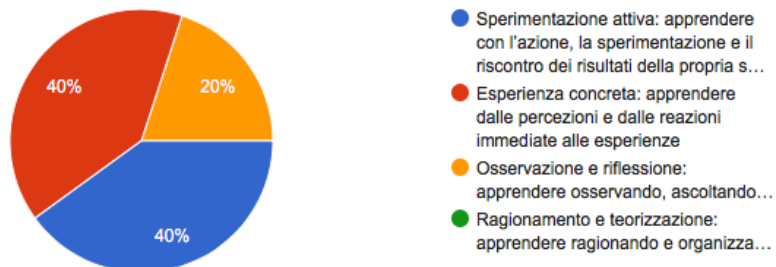
Domanda – *“In quale modo ritiene di avere maggiormente appreso le Discovery Skills (le cinque competenze che compongono il DNA dell’Innovatore)?”*

Come era prevedibile la stragrande maggioranza delle risposte (80%) ricadono nella “sperimentazione attiva” (40%) e nell’esperienza concreta (40%), in linea con la percezione di sé e della consapevolezza dell’importanza di apprendere dando “forma” (dimensione estetica) al proprio agire artigianale.

Figura 45: stili di apprendimenti – ciclo di Kolb (1984) – target “over 50”

In quale modo ritiene di avere maggiormente appreso le Discovery Skills (le cinque competenze che compongono il DNA dell’Innovatore)?

10 responses



Domande aperte conclusive del questionario artigiani over 50

Si trascrivono sotto le risposte date dagli intervistati tramite le tre domande aperte conclusive del questionario di autovalotazione.

Figura 46: trascrizione risposte “tradizione vs innovazione” – target “over 50”

“A. TRADIZIONE VS INNOVAZIONE: come crede che si debba fare per conciliare il “saper fare” di qualità, che da sempre caratterizza l’artigianato, con l’esigenza di essere competitivi in un mercato globalizzato?”

- L’innovazione è necessaria soprattutto per mantenere i costi bassi. Oggi la clientela pretende un prodotto di qualità artigianale ma non è disposta a pagarlo il giusto.
- L’innovazione non deve modificare il modo e gli strumenti con cui faccio le cose per evitare di deludere la mia clientela che viene da me proprio in virtù del rispetto della tradizione.
- Cerco di offrire un prodotto tradizionale ma con forme nuove e innovative, utilizzando anche macchine di fabbricazione digitale come le macchine a controllo numerico.
- L’innovazione la cerco maggiormente nella fase di progettazione e meno in quella realizzativa. Cerco sempre di spingere la fase di sperimentazione e prototipazione per vedere se l’idea che avevo può funzionare.
- Ho sempre una spinta all’innovazione soprattutto in termini di service design.
- Difficile innovare nei contenuti e nelle forme a rischio di non rispettare i regolamenti ecclesiastici e la storia del culto. Molta innovazione nel processo di progettazione e produzione ibridando tecniche e strumentazioni antiche e moderne.
- Innovazione per un artigiano è ricercare le nicchie di mercato e non competere con le grandi imprese.
- Io sono la tradizione, mentre mio figlio l’innovatore. L’integrazione di noi due ha dato una risposta di qualità e innovativa allo stesso tempo.
- Bisogna cercare il mercato (nicchia) che apprezzi la tradizione, perché l’automazione nel nostro lavoro ha portato solo ad un abbassamento della qualità per fare prezzi sempre più bassi.

- Le innovazioni spesso non sono comprese dalla clientela. Perché la qualità porta maggiori costi e spesso non vengono compresi. La tradizione tramanda i trucchetti per svolgere il servizio con qualità e maggiore efficienza.

Figura 47: trascrizione risposte “manualità vs digitale” – target “over 50”

“B. MANUALITA’ VS DIGITALE: come pensa si possano integrare le pratiche di lavoro centrate nella manualità artigianale con le opportunità di utilizzare strumenti digitali per la progettazione e la produzione?”

- Abbiamo introdotto l'utilizzo di software per la progettazione grafica e macchine da stampa digitale come richiesto dal mercato per un prodotto di basso valore come le tesi universitarie. Il lavoro artigianale di qualità resta fatto prevalentemente a mano. Non abbiamo introdotto innovazioni che consentano di ibridare il processo di lavorazione.
- Il mio lavoro è 100% manuale, per offrire prodotti artigianali unici, artistici. Il digitale non saprei come potrebbe aiutarmi nel processo di produzione. Il digitale diventa invece protagonista nelle strategie di comunicazione (web marketing), nell'attivazione di un sito e-commerce e nello storytelling del mio lavoro.
- Il digitale può essere di aiuto in certe fasi del ciclo di produzione ma non può sostituire la manualità nella "creazione" del prodotto.
- Digitale nella progettazione, manuale nella realizzazione.
- IL digitale è importante soprattutto per la possibilità che ti da di sperimentare (prototipi). Il digitale libera l'immaginazione e consente di pensare a cose che prima non era possibile.
- Un mix giusto per mantenere il valore artigiano ma moltiplicando il valore prodotto grazie alle opportunità offerte dal digitale (prototipazione rapida; progettazione digitale; scanner 3D; ecc..).
- Il digitale è un potente strumento per la fase di progettazione e protrazione, oltre al vantaggio che può dare nel ciclo di produzione per aumentarne l'efficienza. Il digitale è anche un potente mezzo educativo di apprendimento nel fare.
- Il digitale è inevitabile, ma vissuto più come una innovazione subita.

- Il digitale è un utile strumento in fase di progettazione, ma non serve per automatizzare un processo produttivo che resta artigianale se si vuole la qualità.
- Il digitale è entrato molto nel nostro lavoro, alcuni servizi non sarebbero possibili senza. Ma il digitale non si inserisce come mezzo per svolgere in modo innovativo delle lavorazioni che restano manuali.

Figura 48: trascrizione risposte “unicità vs standardizzazione” – target “over 50”

“C. UNICITA’ VS STANDARDIZZAZIONE: ritiene che sia possibile codificare il suo “saper fare” in modo da consentire la vendita dell’idea (valore intangibile dell’opera), andando oltre il vincolo della realizzazione del prodotto fisico solo per opera dell’artigiano?”

- L'unicità del prodotto resta il valore da spendere con un certo tipo di clientela cercando nel digitale un abbassamento dei tempi di lavoro e quindi di costi. Tuttavia la standardizzazione o personalizzazione di massa non è un'innovazione che siamo riusciti ad introdurre nel nostro modello di business.
- Unicità, senza dubbio. Non potrei reggere grandi produzioni, quando mi capita perché partecipo a fiere fuori dai confini regionali, poi mi trovo in difficoltà. Preferisco invitare le persone nella mia bottega, far vedere da vicino il valore che c'è nel mio lavoro e vendere pochi pezzi a prezzi più alti.
- Il concetto di stand ed economia di scala deve essere già presente nella fase di ideazione e progettazione. Non riguarda il prodotto in se, che resta un prodotto realizzato a mano in pezzo unico o in serie limitata.
- Punto tutto sull'unicità del pezzo che realizzo per tenere il prezzo più alto. Non mi interessa raggiungere un livello alto di standardizzazione perché perdere il valore del mio lavoro, per molti aspetti di natura artistica.
- Per passare ad una maggiore standardizzazione occorre fare una azione di educazione del cliente.
- Il pezzo è sempre unico, ma grazie alla codifica del valore artistico possibile riprodurre tale valore in molti prodotti diversi. Un lavoro unico all'inizio e poi uno sfruttamento multiplo in realizzazione.
- L'unicità rimane il valore spendibile per un artigiano.

- L'unicità è il valore artigianale.
- Standardizzare ma in piccole serie, altrimenti il lavoro dell'artigiano perde valore ed è meglio l'approccio industriale.
- Non esiste nei nostri servizi l'opportunità di standardizzare il servizio.

9.3 Tabelle analitiche questionario: studenti in ASL

Dati analitici del questionario di autovalutazione: 1° livello – seconda parte (Over 50)

Domanda - *Quale peso percentuale dovrebbe avere, idealmente, ciascuna delle quattro competenze (questioning, observing, networking e experimenting), per favorire l'esercizio della quinta competenza (associating)?*

Figura 49: dettaglio dati “questioning” (peso ideale) – target “studenti ASL”

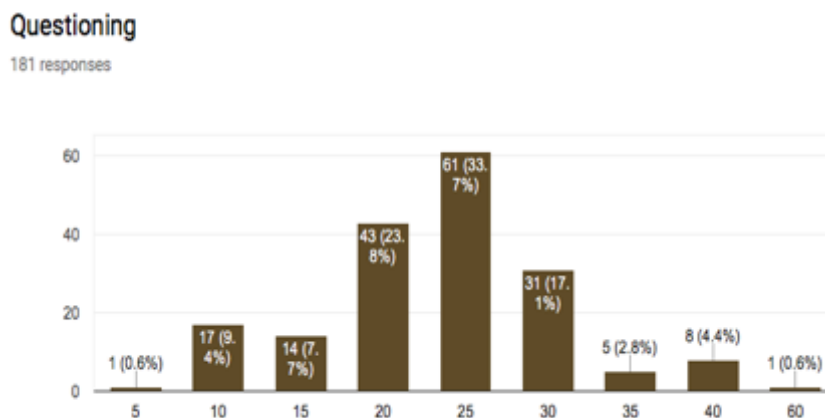


Figura 50: dettaglio dati “observing” (peso ideale) – target “studenti ASL”

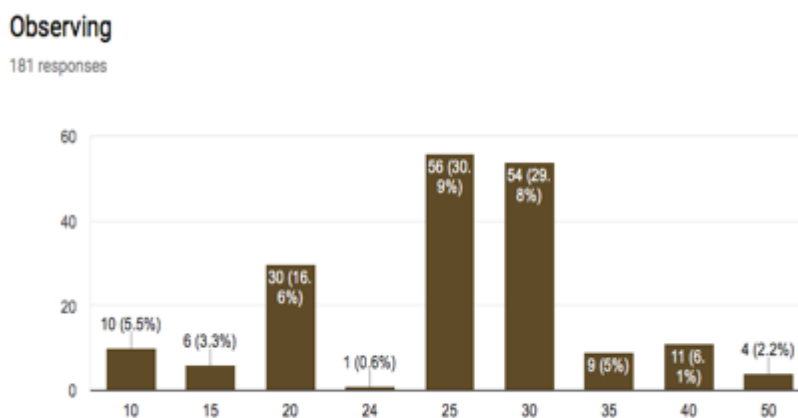


Figura 51: dettaglio dati “networking” (peso ideale) – target “studenti ASL”

Networking

181 responses

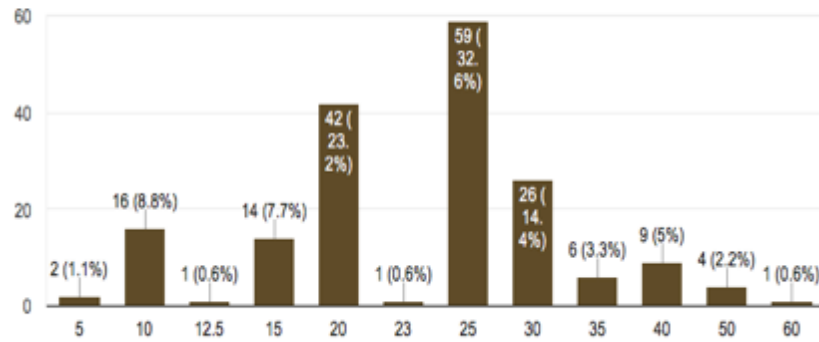
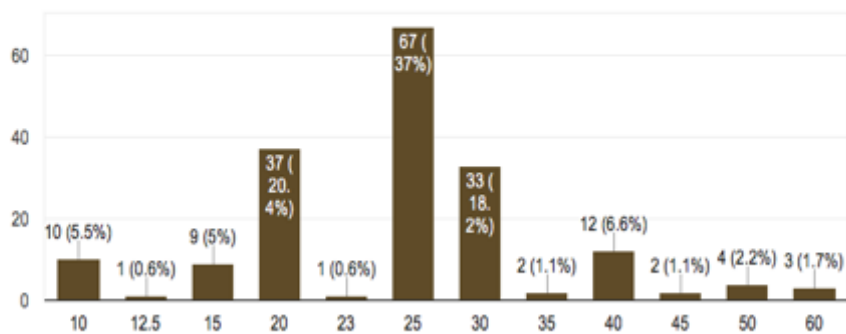


Figura 52: dettaglio dati “experimenting” (peso ideale) – target “studenti ASL”

Experimenting

181 responses



Domanda - “Volendo ora valutare il suo vissuto personale e il suo comportamento rispetto all’esercizio delle quattro competenze, quale peso percentuale ritiene di potersi attribuire per ciascuna?”

Figura 53: dettaglio dati “questioning” (peso percepito) – target “studenti ASL”

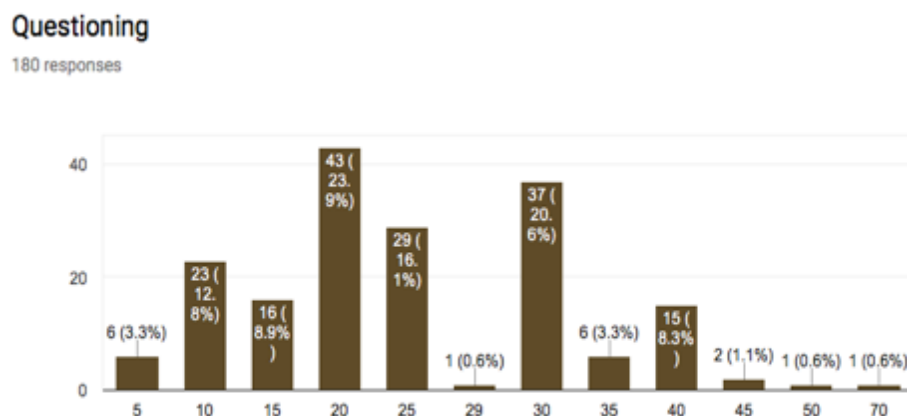


Figura 54: dettaglio dati “observing” (peso percepito) – target “studenti ASL”

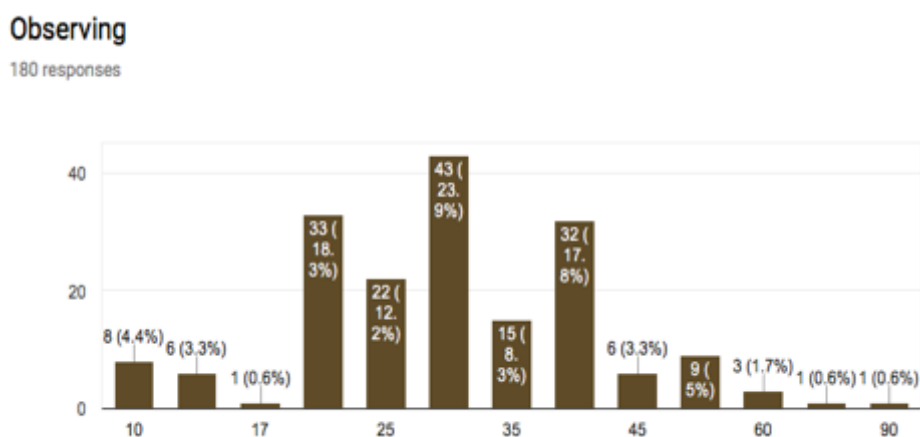


Figura 55: dettaglio dati “networking” (peso percepito) – target “studenti ASL”

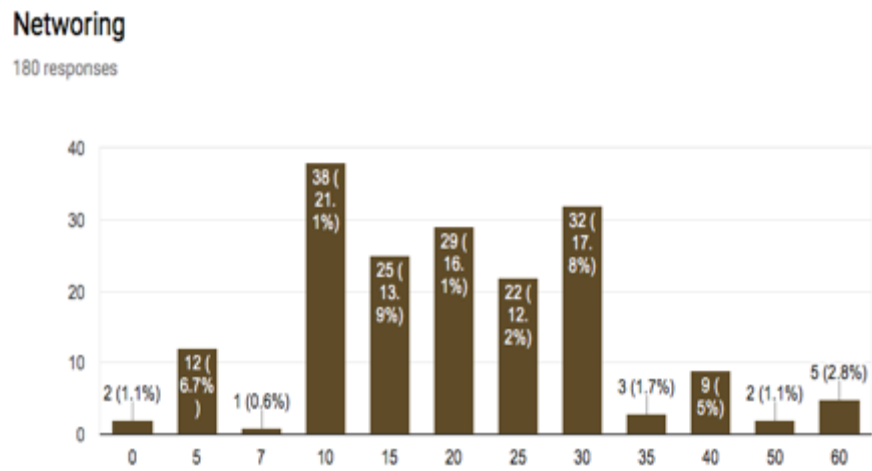
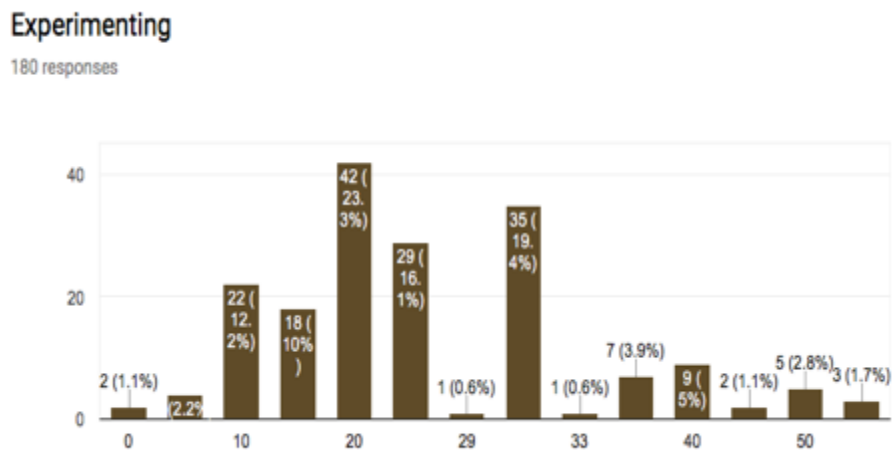


Figura 56: dettaglio dati “experimenting” (peso percepito) – target “studenti ASL”



BIBLIOGRAFIA

- Ajello, A. M. (2011). Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività. *Psicologia dell'educazione*, 5(2), 193-211.
- Alessandrini, G. (1994). *La formazione oltre l'aula: apprendimento organizzativo e nuove competenze* In F. Miggiani (a cura di), *Learning organization. Idee e sistemi per lo sviluppo aziendale nella società della conoscenza*. Guerini e Associati, 158.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Le Bussole-Carrocci Editore.
- Alessandrini, G. (2009). Coltivare comunità di pratiche: dimensione informale per condividere la conoscenza nelle organizzazioni. *Rivista AIDP HR on line*, 19, novembre.
- Alessandrini, G. (2008). *Comunità di pratiche e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Anderson. C. (2004). *The Long Tail*. San Francisco: Wired Magazine
- Anderson. C. (2013). *Makers. Il ritorno dei produttori. Per una nuova rivoluzione industriale*. Milano: Rizzoli Etas
- Angotti, R., Belmonte, S., (2012). Age gap e benefici della formazione in età matura nei primi risultati della Indagine INDACO. *Osservatorio Isfol*, 2, 129-149.
- Angotti, R., Bernardini, A. (2007). Gli investimenti in formazione continua e la partecipazione dei lavoratori over 45. Un confronto fra dipendenti pubblici e privati. In 10° Rapporto sulla formazione nella Pubblica Amministrazione, Roma: ISFOL.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation on organizations. In B. M. Staw e L. L. Cummings (a cura di), *Research in organizational behaviour* (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.
- Amabile, T; Kramer, S (2011). *The progress principle: Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work*. Harvard Business Press

- Arendt, H. (2001). *Vita Activa. La condizione umana*, Milano: Bompiani.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Milano: e Associati.
- Autio, O. (2016). Traditional Craft or Technology Education: Development of Students' Technical Abilities in Finnish Comprehensive School. *International Journal of Research in Education and Science*, v2 n1 p75-84
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Bandura A., (1997) “Il senso di autoefficacia”. Trento: Erickson.
- Bacigalupo, M., Kamylyis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi: 10.2791/593884
- Baldacci, M. (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Banzato, M. (2014). Open Educational Resources: una prospettiva allo sviluppo sostenibile in ambito formativo ed educativo. *Formazione&Insegnamento*, IX, 3, 59-74.
- Baum, K., Krulwich, D., (2016). *The Artisan Teaching Model for Instructional Leadership: Working Together to Transform Your School*. ASCD.
- Bauman, Z., (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando.
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola 356-359.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2013) *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*. Brescia: La Scuola.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley Interscience.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Burt, R. S. (2004). Structural holes and good ideas. *Am J Sociol* 110:349–399
- Cambi, F., (2009). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Canning, N. (2010). Playing with heutagogy: Exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 59-71.
- Capurso, M. (2008). Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7.
- Casaschi, C.; Giraldo, M.; Scolari, A. (2013) *Il tirocinio come esperienza formativa della persona: la dimensione pedagogica*. ADAPT University Press
- Chan, S. (2014). Crafting an Occupational Identity: Learning the Precepts of Craftsmanship through Apprenticeship. *Vocations and Learning*, v 7, n 3, p 313-330.
- Checucci, P. (a cura di) (2011). *Le azioni locali a supporto del prolungamento della vita attiva. I libri del Fondo Sociale Europeo*, n. 159. Roma: Isfol.
- Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., (2006). *Open innovation: Researching a new paradigm*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen C. M. et al, (2010). *The innovator DNA – Mastering the five skills of disruptive innovators*, Harvard Business Review Press, Boston.
- Civelli, F. Manara, D. (2002) *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e Associati.
- Colucci, F. P. (2005). *Kurt Lewin. La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Consiglio Europeo, *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in seno al Consiglio del 29 giugno 1995, relativa all'occupazione dei lavoratori anziani*, GU C 228 del 02/09/1995.
- Comunicazione della Commissione. *Il futuro demografico dell'Europa, trasformare una sfida in un'opportunità*. COM(2006)0571, Bruxelles, 12.10.2006.

- Comunicazioni della Commissione. Gestire l'impatto dell'invecchiamento della popolazione nell'UE, COM(2009)180, Bruxelles, 29.4.2009.
- Comunicazioni della Commissione. Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. COM(2010)2020, Bruxelles, 3.3.2010.
- Conclusioni del Consiglio. Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020), Bruxelles, 12.5.2008.
- Cornell University, INSEAD and WIPO (2013): The Global Innovation Index 2013: The Local Dynamics of Innovation, Geneva, Ithaca, and Fontainebleau.
- Corsi, M. (2009). Introduzione. In F. D'Aniello, *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il lifelong learning*. Milano: Mondadori.
- Costa, M. (2010). La comunità un ponte tra formatività e innovazione. In G. Alessandrini, M. Bucclo (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa, M. (2011a). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (a cura di) (2011b). *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2011). *Futuro artigiano: l'agire generativo tra comunità e network*. Venezia: Quaderni di ricerca sull'artigianato, CGIA.
- Costa, M. (2013). *Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa, M. (2017). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cross, N. (2011). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Oxford New York: Berg
- D'Addio, A., Keese, M., Whitehouse, E. (2011). *Helping older workers find and retain jobs*. In OECD, *Pensionat a Glance 2011: Retirement-income System in OECD and G20 Countries*. Paris: OECD Publishing.

- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti.* Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D., Cardone, S., Mansolillo, F. (2016). *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo.* ProgreDit.
- Dewey. J. (1993). *Esperienza e educazione.* La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo.* Roma: Carocci.
- Di Francesco, G. (2015), «Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente», in Osservatorio ISFOL, V, n. 3, 145-159.
- Drucker, P. (1954), *The practice of management.* New York: Harper Collins
- Ellerani, P. (2013). *Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach.* *Formazione&Insegnamento*, XI, 4.
- European Commission (2010), *Staff Working Document Ex-Ante Evaluation Accompanying Document to the Decision of the European Parliament and of the Council on the European Year for Active Ageing*, COM(2010), SEC(2010), 1002 final del 06.09.2010°.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2011), *Employment trends and policies for older workers in the recession.* Eurofound.
- Eurostat (2006), *Classification of Learning Activities. Manual*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg,
- Fagerberg, J. (2007). *L'analisi dell'innovazione.* In F. Malerba, M. Pianta, A. Zanfei (a cura di), *Innovazione. Imprese, industrie, economie.* Roma: Carocci.
- Freire, P. (2002). *La Pedagogia degli oppressi.* Torino: Abele.
- Gualandi, A. (2009). *Adultità e longlife education: empowerment e progettualità.* *Ricerche di pedagogia e didattica*, IV, 2, 1000-1009.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple.* Milano: Anabasi
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva.* Milano: Rizzoli Editori.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva.* Milano: Bur.

- Goldschmit, G. (1994). On visual design thinking. In *Design Studies*, Vol. 16, N° 2, Elsevier Science Ltd., pp. 189-209.
- Grandinetti R., Rullani E. (1994). Sunk internationalization: small firms and global Knowledge. *Revue d'Economie Industrielle* 67, 1^o Trimestre, pp. 238-254.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children, in *Child Development*, 53.
- Helfat, C. E., Peteraf, M. A. (2003), The dynamic resource-based view: capability lifecycles. *Strat. Mgmt. J.*, 24: 997–1010. doi:10.1002/smj.332
- ISFOL (2014). XIII Rapporto sulla formazione continua. Annualità 2011 – 2012. Roma: ISFOL.
- Jeske, D., Stamov Roßnagel, C. (2015). Learning Capability and Performance in later working life: towards a Contextual View.
- Jeske, D., Stamov Roßnagel, C., Strack, J. (2017). Training Older Workers: Resource-Oriented Strategies. *International Journal of Training and Development*, v21 n2 p167-176.
- Kolb. D. A. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
- Labriola, A. G. (2014). Il contributo del “capability approach” all’educazione degli adulti. In G. Alessandrini (a cura di), *La “pedagogia” di Martha Nussbaum*. Milano: FrancoAngeli.
- Landry, F. (1991). Vers une theorie de l’apprentissage expérientiel , in *La formation expérientielle des adults*, coordonné par B. Courtoi et G. Pineau, *Recherche en Formation Continue*, Ministère de Travail, de l’Emploi et de la formation professionnelle, Délégation de la Formation professionnelle. Paris: La documentation française.
- Legrenzi, P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: Il Mulino.
- Levy, F. (1996). *L’intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence: essay sur un attracteur étrange*. Paris: Les Edition d'Organization.
- Lindegard, S., Kawasaki, G. (2010). *The open innovation revolution*. New York: Wiley & Sons Ltd.

- Manfredi, P. (2016). *L'economia del su misura. Artigiani, innovazione, digitale*. Venezia: Marsilio Editori.
- Mandale, M., Pescia, M. (2011). *Gestire conoscenze è creare valore. Percorsi di innovazione per la crescita di persone e imprese*. Milano: FrancoAngeli.
- Malerba, F. (2010). *Cluster, networks & innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Maturana, H.R., Varela, F.J., (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio
- Margiotta, U. (2009). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale*. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 125-152). Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2008a). *Il capitale formativo. Formazione continua e generazione di valore*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. (2008b). *Metodologia della ricerca educativa e formativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2007a). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2007b). *Formazione e generazione di valore*. Milano: Mondadori.
- Mcauliffe, M., Hargreaves, D., Winter, A., & Chadwick, G. (2009). *Does pedagogy still rule?*. *Australasian Journal of Engineering Education*, 15(1), 13-18.
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for competence rather than for "Intelligence"*. Harvard University.
- Merriam, S. B.; Kee, Y. (2014). *Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults*. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*, v64 n2 p128-144
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Micelli, S. (2011). *Futuro artigiano. L'innovazione nelle mani degli italiani*. Venezia: Marsilio Editori.
- Micelli, S. (2016). *Fare è innovare. Il nuovo lavoro artigiano*.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Nonaka I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. Oxford: University Press; tr. it. *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano: 1997.
- Nussbaum, M. C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
- Paccagnella, M. (2016). *Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Education Working Papers, No. 132. OECD Publishing.
- Palmiro, M, Di Giacomo, D. Passafiume, D. (2014). *Divergent Thinking and Age-related changes*. *Creativity Research Journal*, v 26, n 4 p 456-460.
- Piaget, J. (1973). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (2000). *L'epistemologia genetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Reggio, P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. *L'apprendimento esperienziale: 1*. Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e formazione. Coltivare persone creative, Sapere pedagogico*. Scritti in onore di Nicola Paparella. Roma: Armando.
- Rossi, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Rugiu, S. A. (2008). *Breve storia dell'educazione artigiana*. Roma: Carocci.
- Rullani, E., Brunetti, G. (2006). *Change. Il paese, l'impresa, le persone*. Milano: Egea.
- Rullani, E., Plecher, M. (2007). *Innovare. Reinventare il made in Italy*. Milano: Egea.

- Rullani, E., (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci
- Schiavo, S. (2017). *#Maker. Cosa cercano le aziende dagli artigiani digitali*. Milano: Franco Angeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. K. (2002). *Etica ed economia*. Roma: Laterza.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Sloane-Seale, A.; Kops, B. (2013). *An Aging Workforce: A Manitoba Perspective*. *Canadian Journal of University Continuing Education*, v39 n1
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
- Setti, I., Dordoni, P., Piccoli, B., Bellotto, M., Argentero, P. (2015). *Proactive Personality and Training Motivation among Older Workers: A Mediation Model of Goal Orientation*. *European Journal of Training and Development*, v39 n8 p681-699.
- Tessaro, F. (2012). *Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza*. *Quaderni di Orientamento*, XX, 38, 24-40.
- Tessaro, F. (2012). *Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione*. *Formazione & Insegnamento*, X, 1, 105-119.
- Tschimmel, K. (2007). *Training Perception – the Heart in Design Education*.
- Tschimmel, K. (2011a). *Design as a Perception-in-Action Process*. In Taura, T., Nagai, Y., *Design Creativity 2010*. London: Springer Verlag, pp. 223-230. In *Design Education: Tradition and Modernity. Papers from the International Conference DETM'05*. Ahmedabad, India: National Institute of Design, pp. 120.
- Urlick, M., (2017). *Adapting Training to Meet the Preferred Learning Styles of Different Generations*. *International Journal of Training and Development*, v21 n1 p53-59

- Vygotskij, L.S. (1931). Istorija razvitija vyših psichičeskijh funkcij, in Sobranie sočinenij, vol.3, Moskva: Pedagogijka. Tr. it. Veggetti, M.S., (Eds.), (1974). Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wallerstein, N. (2006). What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health? Copenhagen: Health Evidence Network.
- Weick, K. E. (1995). Sensemaking in Organizations. London: Sage.
- Weick, K. E. (1997). Senso e Significato nell'organizzazione. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Weiss, D.; Job, V.; Mathias, M.; Grah, S.; Freund, A. M. (2016). The End Is (Not) Near: Aging, Essentialism, and Future Time Perspective. *Developmental Psychology*, v52 n6 p996-1009
- Wenger, E. (2007). Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: Cortina Editore.

ABSTRACT DELLA RICERCA

Studente: Andrea Giacomelli

Matricola 956185

Dottorato: FILOSOFIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE Ciclo: XXX

Titolo: Il capability approach per l'active aging dell'artigiano senior in ambienti d'innovazione

Abstract in italiano

L'invecchiamento della popolazione pone seri problemi di sostenibilità del welfare state e richiede efficaci politiche di *active aging*, anche e soprattutto nel settore artigianale.

Lo studio ha sperimentato il valore del Capability Approach per aumentare l'agency innovativa dell'artigiano over 50 verso una riprogettazione del proprio percorso personale e professionale in un'ottica di *active aging*. Per fare ciò, occorre ripensare il *paradigma dell'artigiano 2.0* in modo da uscire da una dimensione prettamente economica e prestazionale per salvaguardare quella "dimensione estetica" che dà forma e qualifica in senso pedagogico l'agire artigianale, nel cogliere con atteggiamento attivo le opportunità offerte da innovazioni tecnologiche e globalizzazione dei mercati.

Le recenti riforme dell'Alternanza scuola lavoro hanno offerto poi l'occasione per attualizzare la relazione educativa e formativa tra giovane studente e maestro artigiano, adottando come ambito di riflessione critica e di apprendimento trasformativo le competenze per l'innovazione – "DNA dell'Innovatore".

Il passaggio dalle competenze alle capacitazioni ha consentito infine di far emergere, nella suddetta relazione generazionale, una serie di "fattori di conversione" in grado di aumentare le libertà sostanziali e l'agency tras-formativa dell'artigiano senior in ambienti innovativi per progettare nuovi percorsi di invecchiamento attivo in cui riconoscersi pienamente.

Abstract in inglese

The aging of the population causes serious welfare state sustainability issues and requires active aging policies, especially and above all in the craft sector.

The research experimented the validity of the Capability Approach to increase the *innovative agency* of the artisan over 50 towards redesigning their personal and professional career. To do this, we need to rethink the craftsman's paradigm in order to get out of a purely economic and performance dimension to safeguard the "*aesthetic dimension*" that qualifies pedagogically the craftsmanship in a hyper-technological and globalized world.

The recent reforms of *school-work alternance* offers the opportunity to review the educational and training relationship between young students and artisan masters over 50, adopting the discovery skills - "The Innovator DNA" - as a critical reflection and transformative learning.

The shift from skills to capabilities has finally enabled to bring out a series of "*conversion factors*" that can increase the substantial freedoms and the transformative agency of senior craftsmen in innovative environments in order to design new *active aging paths* in which to reconsider themselves.

Parole chiave: older workers; active aging; capability approach; innovazione; artigianato 2.0; lifelong learning; alternanza scuola lavoro; school-work alternance; work-based learning; experiential learning; design thinking.

Firma dello studente
