



Università
Ca' Foscari
Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School

**Dottorato di ricerca
in Scienze della formazione
Ciclo XXIX
Anno di discussione 2017**

CAPACITARE L'IMPRENDITIVITÀ
Agency tras-formativa per lo sviluppo e l'innovazione

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE: **M-PED/01**

**Tesi di Dottorato di
Andrea Strano
matricola 798027**

**Coordinatore del Dottorato
Prof. Maria Emanuela Scribano**

**Vice Coordinatore
Prof. Fiorino Tessaro**

**Supervisore del Dottorando
Prof. Massimiliano Costa**

*A mia mamma, a mio papà,
alle mie sorelle.*

*Conosco delle barche
che si dimenticano di partire
hanno paura del mare
a furia di invecchiare*

Jacques Brel

INDICE

Indice delle figure	11
INTRODUZIONE	17
PARTE PRIMA – CONTESTI DI RICERCA E FONDAMENTI TEORICI	
CAPITOLO 1. I CAMBIAMENTI DEL LAVORO E LA PEDAGOGIA	23
1.1. L’impatto della crisi e nuove forme di occupazione	23
1.2. Le trasformazioni dell’agire e del lavoro	27
1.3. La pedagogia per ripersonalizzare il lavoro	32
CAPITOLO 2. IMPRENDITIVITÀ E INNOVAZIONE	39
2.1. Il valore dell’innovazione e le sue forme	39
2.2. Open innovation e i modelli organizzativi per l’innovazione	44
2.3. La formazione e l’imprenditività per l’innovazione	51
CAPITOLO 3. POLITICHE EDUCATIVE E FORMATIVE PER L’OCCUPAZIONE E L’INNOVAZIONE	57
3.1. Le policy europee per l’innovazione	57
3.2. Entrepreneurship in Europa	63
3.3. Policy di formazione e occupazione in Italia	67
3.4. L’imprenditività per la mobilità professionale e l’inclusività in prospettiva di learnfare	76
CAPITOLO 4. DAL FORMARE ALL’IMPRENDITORIALITÀ AL CAPACITARE L’IMPRENDITIVITÀ	81
4.1. Entrepreneurship Education	81
4.2. Entrepreneurship Education nei Paesi europei e in Italia	87

4.3. Verso una formazione all'imprenditività	91
4.3.1. <i>Dalle competenze all'agency trasformativa: il Capability Approach</i>	91
4.3.2. <i>L'apprendimento adulto nel processo capacitativo</i>	97
4.3.3. <i>Capacitare l'imprenditività come spazio di responsabilità e azione</i>	102

PARTE SECONDA – LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 5. IL PROGETTO DI RICERCA: FORMARE

ALL'IMPRENDITIVITÀ CAPACITANTE E

ALL'AGENCY TRASFORMATIVA 109

5.1. L'ipotesi di ricerca, presupposti e finalità 109

5.2. Il dispositivo di ricerca 113

5.2.1. *Giustificazione teorica del dispositivo* 113

5.2.2. *Il dispositivo* 126

5.3. Contesto e destinatari 132

5.4. Il processo 136

5.5. Gli strumenti 140

CAPITOLO 6. LA RICERCA QUANTITATIVA 149

6.1. L'analisi quantitativa: introduzione e panel d'indagine 149

6.2. L'analisi quantitativa: esposizione delle analisi 154

6.3. L'analisi quantitativa: considerazioni finali 237

CAPITOLO 7. LA RICERCA QUALITATIVA 243

7.1. L'analisi qualitativa: verso le capacitazioni 243

7.2. Autonomia e Responsabilità 247

7.3. Attivazione e Partecipazione sociale 250

7.4. Creatività e Innovazione trasformativa 253

7.5. Empowerment e Agire generativo 258

7.6. Sviluppo professionale come Progettualità 262

CONCLUSIONI 267

APPENDICE

Allegato 1: General Enterprising Tendency 2 Test (GET2)	285
Allegato 2: QACEN Questionario	299
Allegato 3: QACEN Interview	319

BIBLIOGRAFIA

341

Ringraziamenti

359

Abstract della Ricerca

363

Indice delle figure

Figura 1. Il sistema per l'alternanza scuola-lavoro	73
Figura 2. Schema di sintesi per capacitare l'imprenditività (Strano)	105
Figura 3. Area di attivazione imprenditiva "dell'Identità" (Strano, 2015)	116
Figura 4. Area di attivazione imprenditiva "della Pratica" (Strano, 2015)	117
Figura 5. Area di attivazione imprenditiva "Relazionale-intersoggettiva" (Strano, 2015)	118
Figura 6. Area di attivazione imprenditiva "Organizzativo-istituzionale" (Strano, 2015)	119
Figura 7. Entrepreneurship: dispositivo formativo capacitante (Strano, 2015)	120
Figura 8. Autonomia e responsabilità nello sviluppo della competenza (Tessaro, 2011, 34)	123
Figura 9. Struttura a 8 livelli dell'EQF	124
Figura 10. Livelli EQF e qualifiche italiane	125
Figura 11. Copertina del Progetto Imprenderò 4.0	133
Figura 12. Corsisti Imprenderò 4.0 di CFF partecipanti alla ricerca	135
Figura 13. Schematizzazione del processo formativo della sperimentazione	137
Figura 14. Fasi e strumenti della sperimentazione	139
Figura 15. Modellizzazione del Learning Cycle di D. Kolb (Kolb, 1984)	147
Figura 16. Distribuzione del genere nel panel d'indagine	154
Figura 17. Distribuzione dell'età nel pane d'indagine: "Adulti" e "Giovani"	155
Figura 18. Distribuzione dell'età nel pane d'indagine anni: 18-29; 30-50; over 50	155
Figura 19. Distribuzione dell'istruzione nel pane d'indagine: "Non laureati" e "Laureati"	156
Figura 20. Distribuzione dell'istruzione nel pane d'indagine: dell'obbligo, secondaria, laureati	156
Figura 21. Distribuzione delle esperienze professionali nel pane d'indagine	157
Figura 22. Distribuzione nel pane d'indagine della presenza di imprenditori in famiglia o no	157
Figura 23. Distribuzione di frequenza sulla mobilità nazionale	159
Figura 24. Distribuzione di frequenza sulla mobilità internazionale	160
Figura 25. Distribuzione di frequenza sulla partecipazione ad attività culturali	161
Figura 26. Distribuzione di frequenza sulla partecipazione ad attività di volontariato	162
Figura 27. Distribuzione di frequenza sulla partecipazione alla vita sociale e civile	163
Figura 28. Distribuzione di frequenza sull'organizzazione di attività ricreative	164
Figura 29. Deviazione standard dei punteggi GET2 del gruppo Totale	168
Figura 30. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Genere	168
Figura 31. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Età	168
Figura 32. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Istruzione	169
Figura 33. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Esperienze professionali	169
Figura 34. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Imprenditori in famiglia?	169
Figura 35. Punteggio GET2 generale, categoria Genere	170
Figura 36. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Genere	171
Figura 37. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Genere	171

Figura 38. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Genere	171
Figura 39. Punteggio GET2 dim. assunzione rischi calibrati, categoria Genere	172
Figura 40. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Genere	172
Figura 41. Punteggio GET2 generale, categoria Età	173
Figura 42. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Età	173
Figura 43. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Età	174
Figura 44. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Età	174
Figura 45. Punteggio GET2 dim. assunzione rischi calibrati, categoria Età	174
Figura 46. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Età	175
Figura 47. Punteggio GET2 generale, categoria Istruzione	175
Figura 48. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Istruzione	176
Figura 49. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Istruzione	176
Figura 50. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Istruzione	176
Figura 51. Punteggio GET2 dim. assunzione di rischi, categoria Istruzione	177
Figura 52. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Istruzione	177
Figura 53. Punteggio GET2 generale, categoria Esperienze professionali	178
Figura 54. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Esperienze professionali	178
Figura 55. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Esperienze professionali	178
Figura 56. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Esperienze professionali	179
Figura 57. Punteggio GET2 dim. assunzione di rischi, categoria Esperienze professionali	179
Figura 58. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Esperienze professionali	179
Figura 59. Punteggio GET2 generale, categoria Imprenditori in famiglia?	180
Figura 60. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Imprenditori in famiglia?	181
Figura 61. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Imprenditori in famiglia?	181
Figura 62. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Imprenditori in famiglia?	181
Figura 63. Punteggio GET2 dim. assunzione di rischi, categoria Imprenditori in famiglia?	182
Figura 64. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Imprenditori in famiglia?	182
Figura 65. Confronto Aree desiderata/percepita del gruppo Totale	186
Figura 66. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Genere	186
Figura 67. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Età	187
Figura 68. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Istruzione	188
Figura 69. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Esperienze professionali	189
Figura 70. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Imprenditori in famiglia?	190
Figura 71. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze: gruppo Totale	192
Figura 72. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Genere: Donne	192
Figura 73. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Genere: Uomini	192
Figura 74. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Età: Adulti	193
Figura 75. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Età: Giovani	193
Figura 76. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Istruzione: Laureati	193
Figura 77. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Istruzione: Non laureati	194

Figura 78. Deviaz. standard Livelli competenze. Esperienze professionali: Nessuna esperienza	194
Figura 79. Deviaz. standard Livelli competenze. Esperienze professionali: Dipendenti	194
Figura 80. Deviaz. standard Livelli competenze. Esperienze professionali: Liberi professionisti	195
Figura 81. Deviaz. standard Livelli competenze. Imprenditori in famiglia?: Aventi impr.	195
Figura 82. Deviaz. standard Livelli competenze. Imprenditori in famiglia?: Non aventi impr.	195
Figura 83. Competenze percepite in ordine decrescente. Gruppo Totale	196
Figura 84. Competenze ordine decrescente. Categoria Genere: Donne	197
Figura 85. Competenze ordine decrescente. Categoria Genere: Uomini	197
Figura 86. Competenze ordine decrescente. Categoria Età: Adulti	198
Figura 87. Competenze ordine decrescente. Categoria Età: Giovani	198
Figura 88. Competenze ordine decrescente. Categoria Istruzione: Non laureati	198
Figura 89. Competenze ordine decrescente. Categoria Istruzione: Laureati	199
Figura 90. Competenze ordine decrescente. Esperienze professionali: Senza esperienze	199
Figura 91. Competenze ordine decrescente. Esperienze professionali: Dipendenti	199
Figura 92. Competenze ordine decrescente. Esperienze professionali: Liberi professionisti	200
Figura 93. Competenze ordine decrescente. Imprenditori in famiglia?: Aventi imprenditori	200
Figura 94. Competenze ordine decrescente. Imprend in famiglia?: Non aventi imprenditori	201
Figura 95. Profilo sviluppo competenze del gruppo Totale	202
Figura 96. Profili sviluppo competenze, categoria Genere	203
Figura 97. Profili sviluppo competenze, categoria Età	204
Figura 98. Profili sviluppo competenze, categoria Istruzione	205
Figura 99. Profili sviluppo competenze, categoria Esperienze professionali	206
Figura 100. Profili sviluppo competenze, categoria Imprenditori in famiglia?	207
Figura 101. Sviluppo competenze area Personale	209
Figura 102. Sviluppo competenze area della Creatività e dell'Innovazione	210
Figura 103. Sviluppo competenze area Relazionale	211
Figura 104. Sviluppo competenze area Organizzativa e Gestionale	211
Figura 105. Distribuzione di frequenza dei punteggi sulle competenze. Gruppo Totale	213
Figura 106. Competenze più votate e contesti di apprendimento. Gruppo Totale	215
Figura 107. Distribuzione di frequenza dei contesti sulle competenze. Gruppo Totale	216
Figura 108. Competenze più votate e modi di apprendimento. Gruppo Totale	218
Figura 109. Distribuzione di frequenza dei modi sulle competenze. Gruppo Totale	219
Figura 110. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W1	221
Figura 111. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W2	221
Figura 112. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W3	222
Figura 113. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W4	222
Figura 114. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W5	223
Figura 115. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W6	223
Figura 116. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W7	224
Figura 117. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W8	224

Figura 118. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W9	225
Figura 119. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W10	225
Figura 120. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W11	226
Figura 121. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W12	226
Figura 122. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W13	227
Figura 123. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W14	227
Figura 124. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W15	228
Figura 125. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W16	228
Figura 126. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W17	229
Figura 127. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W18	229
Figura 128. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W19	230
Figura 129. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W20	230
Figura 130. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W21	231
Figura 131. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W22	231
Figura 132. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W23	232
Figura 133. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W24	232
Figura 134. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W25	233
Figura 135. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W26	233
Figura 136. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W27	234
Figura 137. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W28	234
Figura 138. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W29	235

INTRODUZIONE

Il presente studio, intitolato «Capacitare l'imprenditività – Agency tras-formativa per lo sviluppo e l'innovazione», rappresenta l'intero percorso di ricerca svolto in questi tre anni attraverso il dottorato in Scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il tema di ricerca su cui si è prodotto questo lavoro è dato dall'*entrepreneurship education*, spazio educativo e formativo sempre più strategico tanto in ambito europeo (European Commission, 2014b; 2015a; 2016a; 2016b) quanto in ambito nazionale (ISFOL, 2013b; Piazza, 2015), cercando di coglierne i limiti e le possibilità di miglioramento.

La presente ricerca desidera mettere in risalto la valenza pedagogica, educativa e formativa dell'*entrepreneurship education*, allontanandosi dalle interpretazioni tipicamente economicistiche e aziendalistiche che oggi sembrano diffondersi maggiormente e, per questo motivo, traducendo *entrepreneurship* con “imprenditività”, piuttosto che con “imprenditorialità” in senso stretto.

Pensare a un'educazione e a una formazione per la promozione della capacità imprenditiva delle persone significa leggere l'*entrepreneurship* oltre la sola idea del “fare impresa”, ossia non solo come competenza a fare o a trovarsi un lavoro, bensì come dimensione formativa più ampia, restando così fedeli alla concezione europea di *entrepreneurship* quale *key competence* per l'apprendimento permanente (European Union, 2006).

L'Europa, infatti, definisce la sua settima competenza chiave (*spirito di iniziativa e di imprenditorialità*) come «la capacità di una persona di tradurre le idee in azione» (European Union, 2006), e pensa dunque a una capacità ampia, trasversale, che nasce dal sistema scolastico con l'educazione all'imprenditorialità e

muove poi verso gli adulti con la formazione all'imprenditorialità, agendo in tutti gli ambiti di vita della persona, non soltanto in quelli lavorativi.

Ecco che parlare di un'educazione e una formazione per l'imprenditività delle persone significa rifiutare le logiche educative fragili schiacciate sulla strumentalizzazione degli apprendimenti e ricercare, invece, quelle dimensioni di intraprendenza e di attivazione che favoriscono la capacità realizzativa umana.

Il presente studio, dunque, si è domandato quale approccio potesse intercettare meglio questa visione, e la ricerca della risposta ha condotto alla scelta dell'approccio delle capacitazioni elaborato da Amartya Sen (1999; 2010) e da Martha Nussbaum (1999; 2012).

Il *Capability Approach* fa leva sulla forza agentiva della persona, sulla sua libertà di scelta, di azione e di funzionamento, e cerca di coniugare i processi di sviluppo individuale con le dinamiche di interazione e partecipazione sociale, considerando sempre i vincoli e le opportunità del contesto di appartenenza.

Educare e formare all'imprenditività attraverso il *Capability Approach* vuol dire educare e formare a un'imprenditività *capacitante*, cioè realmente attivante, per far sì che le persone esprimano i propri talenti (Margiotta, 2015) attraverso autentiche progettualità di sviluppo e concrete direzionalità realizzative (Costa, 2016).

Ma non basta, perché capacitare l'imprenditività significa, ancora, agire sul potenziale generativo, creativo e trasformativo dell'*agency* delle persone (Costa, 2013), in un processo virtuoso in grado sia di promuovere *employability*, mobilità professionale e inclusività, sia di generare processi di innovazione.

Tutti questi concetti, infatti, sono parole chiave del presente lavoro di ricerca, venendo ciascuno approfondito e sviluppato in prospettiva pedagogica. In particolare, quello dell'innovazione è un tema centrale, essendo l'innovazione considerata un valore europeo condiviso, per offrire adeguate risposte alla crisi globale e alle altre istanze emergenti del nostro tempo.

La presente tesi di dottorato, quindi, si sviluppa attraverso due grandi parti, divise a loro volta in capitoli.

Nella Prima Parte – *Contesti di ricerca e fondamenti teorici* – vengono poste le basi teoriche ed epistemologiche attraverso le quali si muove l'indagine, affrontando nello specifico i temi chiave che ruotano attorno alla prospettiva del *capacitare entrepreneurship*.

Pertanto, nel primo capitolo (*I cambiamenti del lavoro e la pedagogia*) si analizzano l'impatto della crisi economica globale sull'occupazione e le trasformazioni del lavoro, attraverso il difficile dibattito sul capitalismo cognitivo, nella direzione della definizione del compito della pedagogia oggi: occorre ripersonalizzare e riumanizzare il lavoro rimettendo al centro la persona.

Nel secondo capitolo (*Imprenditività e innovazione*), dopo avere analizzato i diversi significati e aspetti dell'innovazione, le sue principali forme, con particolare riguardo all'*open innovation* e ai modelli organizzativi di cui essa necessita, viene esplicitato il triplice collegamento tra formazione, imprenditività e innovazione.

Il terzo capitolo (*Politiche educative e formative per l'occupazione e l'innovazione*) porta il ragionamento sul piano delle *policy*, cioè su quelle politiche educative e formative che più stanno affrontando i temi dell'*employability* e dell'innovazione, adottando sia una lente di lettura europea, sia osservando la situazione italiana, e giungendo a rilanciare in chiusura di capitolo la possibilità della formazione all'imprenditività per promuovere mobilità professionale e inclusività in prospettiva di *learnfare*.

Il quarto capitolo (*Dal formare all'imprenditorialità al capacitare l'imprenditività*), infine, dopo avere presentato un'ampia ricognizione degli approcci più diffusi di *entrepreneurship education* e lo stato dell'arte dell'*entrepreneurship education* in diversi Paesi europei e in Italia, esplicita il decisivo passaggio (già descritto nella prima parte di questa introduzione) dal concetto di “formazione all'imprenditorialità” a quello di “capacitare l'imprenditività”, evidenziando il profondo valore pedagogico della prospettiva capacitativa e impegnandosi ad adottare tale prospettiva per la seconda parte della tesi, cioè quella riguardante l'azione sperimentale.

La Seconda Parte – *La ricerca empirica* –, quindi, presenta tutti i passaggi teorici e operativi realizzati per dare vita all'azione sperimentale della ricerca, prima di arrivare a presentare i risultati delle analisi (quantitative e qualitative) e le evidenze di ricerca emerse.

Pertanto, nel quinto capitolo (*Il progetto di ricerca: formare all'imprenditività capacitante e all'agency trasformativa*) vengono presentati prima l'ipotesi di ricerca, i suoi presupposti e la finalità, quindi il dispositivo formativo elaborato, gli strumenti scelti e preparati, il processo pedagogico alla base dell'azione d'indagine e, infine, il contesto in cui l'indagine è avvenuta e i soggetti coinvolti.

Il sesto capitolo (*La ricerca quantitativa*) è dedicato alla presentazione del panel di indagine e delle sue categorie interpretative, nonché all'esposizione delle elaborazioni statistiche, che hanno condotto in chiusura di capitolo a un primo momento di considerazioni riassuntive.

Il settimo capitolo (*La ricerca qualitativa*) è invece dedicato alla fase dell'analisi qualitativa della ricerca empirica, mettendo in evidenza i processi di capacitazione per l'attivazione imprenditiva e individuando fattori d'incidenza, dimensioni di conversione e i cinque *sinoli* pedagogici fondamentali per alimentare l'imprenditività in ottica agentiva.

Alle *Conclusioni*, infine, spetta il compito di dare risalto alle evidenze di ricerca emerse, attraverso un duplice piano di ragionamento: anzitutto, si ribadirà l'importanza del cambiamento di prospettiva per l'educazione e la formazione all'*entrepreneurship*, rileggendo quest'ultima con il valore pedagogico dell'attivazione imprenditiva; in secondo luogo, ci si addenterà sul piano degli impatti attesi e delle possibili ricadute per le politiche educative e formative.

PARTE PRIMA

CONTESTI DI RICERCA E FONDAMENTI TEORICI

CAPITOLO 1. I CAMBIAMENTI DEL LAVORO E LA PEDAGOGIA

1.1. L'impatto della crisi e nuove forme di occupazione

A partire dalla crisi finanziaria statunitense dell'agosto del 2007 ha preso avvio una condizione di crisi economica mondiale che con il passare del tempo si è aggravata e cronicizzata, assumendo i contorni di una recessione di carattere globale e perdurante. Oggi questo stato di cose persiste e diversi *report* internazionali testimoniano di anno in anno le gravi problematiche che affliggono le nostre società in termini economici e lavorativi. L'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO)¹ ha pubblicato il suo rapporto 2016 sulle tendenze dell'occupazione (ILO, 2016), che conferma l'indebolimento dell'economia globale e l'aumento dei tassi di disoccupazione, anche se con minore forza rispetto alle previsioni. Nel 2015 il tasso di disoccupazione globale è salito al 5,8%, stimando a 197,1 milioni il numero di disoccupati nel mondo (rispetto all'anno precedente i disoccupati sono aumentati di oltre 0,7 milioni)².

Un altro studio dell'ILO si concentra sulla situazione occupazionale giovanile: il *Global Employment Trends for Youth 2015* rileva come il tasso di disoccupazione globale giovanile sia al 13% (contro l'11,7% del livello pre-crisi), stimando il numero dei giovani disoccupati (disoccupati sotto i 25 anni) attorno a 73,3 milioni (ILO, 2015). Lo stesso rapporto nota anche che oggi giorno ci sono giovani donne e uomini più istruiti ma che incontrano maggiori difficoltà all'interno del mercato del lavoro³.

¹ L'ILO è un'agenzia delle Nazioni Unite, composta da 186 Stati membri, che mira a promuovere lavoro produttivo in condizioni di libertà, uguaglianza, sicurezza e dignità. Tale organismo è responsabile dell'adozione e dell'attuazione delle norme internazionali del lavoro.

² Nel 2015 si sono registrati 27 milioni di disoccupati in più rispetto al livello pre-crisi del 2008, e le stime di previsione indicano un aumento di 2,3 milioni per il 2016 e un ulteriore incremento di 1,1 milioni per il 2017 (ILO, 2016).

³ Allo stesso tempo si rileva che, nel trovare lavoro stabile, un giovane con istruzione universitaria impiega un terzo del tempo di un giovane con istruzione primaria, e che la transizione verso il posto di lavoro è più lunga per le donne rispetto agli uomini della stessa fascia di età (ILO, 2015).

Per quanto riguarda la situazione europea, vengono confermate le stesse tendenze di recessione e difficoltà. Tuttavia, secondo gli ultimi Rapporti Annuali dell'ISTAT (ISTAT, 2015; 2016)⁴, a partire dal 2014 si sono registrati dei segnali incoraggianti all'interno dell'Unione: gli occupati nella fascia d'età 15-64 anni sono aumentati di oltre 2 milioni nel 2014, alzando il tasso medio europeo di occupazione al 64,9%; questo tasso è andato poi ulteriormente incrementandosi nel 2015 con il valore di 65,6% (anche se va sottolineato che il numero complessivo degli occupati resta ampiamente inferiore al livello pre-crisi del 2008 di circa 2,2 milioni di unità)⁵. Questi segnali incoraggianti, però, non hanno riguardato in egual modo tutti i Paesi membri. Alcuni Stati, infatti, si sono rivelati più virtuosi, come ad esempio la Svezia (tasso di occupazione all'80%), la Germania (tasso di occupazione al 77,7%), il Regno Unito (tasso di occupazione al 76,2%), la Danimarca (tasso di occupazione al 75,9%), mentre altri Stati hanno continuato a manifestare preoccupanti difficoltà. Il nostro Paese si colloca purtroppo all'interno di questa seconda categoria, con un tasso di occupazione che si attesta solamente al 59,9% (rilevando una distanza di oltre 15 punti percentuali rispetto agli obiettivi posti da *Europe 2020*⁶, che prevedono un valore minimo del 75% entro il 2020), e con un tasso di disoccupazione che risulta essere al 12,7%, contro il tasso medio di disoccupazione europeo che si attesta invece al 10,2% (ISTAT, 2016).

Ma è soprattutto il valore della disoccupazione giovanile a tratteggiare con evidenza questa nostra condizione di crisi. Lo stesso rapporto dell'ILO del 2015 sui *trend* globali di occupazione giovanile segnala che i dati europei peggiori si rinvergono in Spagna, Grecia, Croazia e Italia: in Italia gli *under 25* senza lavoro superano il 40% (ILO, 2015)⁷. E gli ultimi dati ISTAT (ISTAT, 2016)⁸ confermano questo dato, ribadendo che la disoccupazione giovanile nel nostro Paese rappresenta una vera e propria piaga: i giovani italiani risultano senza lavoro nel 42,7% dei casi,

⁴ Tali rapporti, nell'analizzare la situazione europea, riprendono i principali dati elaborati nel 2014, nel 2015 e nel 2016 dall'Eurostat, che è l'Ufficio Statistico dell'Unione europea. Il sito ufficiale si trova al seguente indirizzo internet: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>.

⁵ La ripresa appare nettamente più modesta se si considera l'Unione europea monetaria (Uem), poiché nel 2015 il tasso di occupazione dell'eurozona è salito soltanto al 64,5%, ovvero più 0,7 punti percentuali rispetto al 2014 e meno 1,3 punti percentuali rispetto al 2008 (ISTAT, 2016).

⁶ EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.

⁷ In Grecia e Spagna gli *under 25* senza lavoro superano addirittura il 50% della popolazione di tale fascia d'età.

⁸ Dati continuamente aggiornati sono rinvenibili al seguente indirizzo internet del sito dell'ISTAT: <http://noi-italia2016.istat.it/>.

contro la media europea del 22,2%. Per comprendere meglio come la situazione dei giovani italiani stia aggravandosi progressivamente, occorre anche notare quanto il binomio istruzione-lavoro sia collegato; infatti, sempre di più in Italia possedere un titolo di studio basso si traduce in una maggiore difficoltà d'accesso e di movimento all'interno del mercato del lavoro: nel 2007 un ragazzo con la licenza media riusciva a trovare impiego dopo un anno nel 27,3% dei casi, mentre nel 2013 questo accadeva solo nel 14,8% dei casi, e questo dato continua a peggiorare (ISFOL, 2014). Ancora, in Italia i cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment or Training*), ossia ragazzi sotto i trent'anni che non lavorano e non seguono alcun corso di istruzione o di formazione, sono 2,3 milioni, cioè il 25,7% della popolazione di tale fascia d'età, un valore peggiore di ben 6,4 punti percentuali rispetto al livello pre-crisi del 2008 (ISTAT, 2016).

Il mercato del lavoro in Italia descrive dunque una crisi economica e occupazionale che a monte vede intrecciarsi una molteplicità di cause e fattori, legati sia alle caratteristiche economico-produttive del nostro Paese, sia più ampiamente alla complessità del tempo della globalizzazione. Tra gli elementi penalizzanti la possibilità di ripresa e di sviluppo del nostro Paese, va messa in rilievo l'incapacità di ripensamento e di rinnovamento della struttura produttiva complessiva, e questo aiuta a comprendere come attualmente la possibilità di occupazione vada legandosi sempre di più a iniziative di imprenditorialità e autoimprenditorialità, ossia alla capacità da parte delle persone di dare vita a nuove forme di occupazione per se stesse.

Negli ultimi anni è proprio in questo senso che può essere rilevata un'importante tendenza positiva che consiste in un incremento significativo delle azioni di imprenditorialità in Italia (come anche in Europa e nel resto del mondo⁹). L'ultimo rapporto nazionale GEM (*Global Entrepreneurship Monitor*) del 2014¹⁰ riporta infatti un aumento del 4,4% della popolazione che si è cimentata nell'avvio di

⁹ Il *GEM Global Report 2015/16* rileva che in media il 42% delle persone in età lavorativa dei Paesi partecipanti all'analisi dichiara di vedere nel proprio contesto buone opportunità per l'avvio di un'impresa e sente di avere possibilità di avviare un *business* (GEM, 2015).

¹⁰ Il *Global Entrepreneurship Monitor* è un programma di ricerca internazionale sull'imprenditorialità che ha visto la sua prima edizione nel 1997 e che si pone l'obiettivo di monitorare in modo sistematico gli andamenti dell'imprenditorialità nei Paesi che aderiscono a tale programma. All'edizione del 2014 hanno partecipato 73 Paesi che rappresentavano nel complesso il 72,4% della popolazione mondiale e il 90% del PIL globale. Il GEM utilizza come principale indicatore il TEA (*Total early stage Entrepreneurial Activity*), ovvero quello che viene definito come il "tasso di nuova imprenditorialità", il quale osserva l'imprenditorialità nascente e le nuove imprese (considerate fino a tre anni e mezzo dall'inizio dell'attività).

startup e di nuove attività imprenditoriali, principalmente nei settori del commercio e della ristorazione (GEM, 2014). Va segnalato però un altro dato interessante che arricchisce la lettura del fenomeno: sono state rilevate sostanziali differenze di genere, per cui l'imprenditorialità femminile risulta molto meno forte di quella maschile (il TEA femminile italiano è al 3,15%, cioè solamente poco più della metà del TEA maschile italiano).

Questi *trend* sono stati confermati dal Governo italiano, il quale, attraverso la relazione di fine anno del 16 dicembre 2015 presentata dal Ministero dello Sviluppo Economico (MiSE), ha dichiarato che superano quota 5.000 le *startup* innovative iscritte alla sezione speciale del Registro delle Imprese (MiSE, 2015), e ciò segnala: un andamento in continuo aumento¹¹, l'elevato senso d'iniziativa dei nostri *under 35*, la validità degli investimenti crescenti promossi in quest'ambito¹². Il Governo ha infatti stanziati 50 milioni di euro a sostegno dell'imprenditorialità di donne e di giovani fino a trentacinque anni, cogliendo dunque anche la necessità di favorire l'imprenditorialità femminile.

Il *Rapporto Unioncamere* 2015 mette in evidenza la relazione tra tecnologie e nuova imprenditorialità, segnalando che il 65% delle imprese nate nel 2014 e guidate da *under 35* erano già attive sul web¹³ (UNIONCAMERE, 2015). La rafforzata presenza di *startup* innovative nel territorio nazionale ha rappresentato anche un fattore di ridefinizione dell'offerta di beni e servizi, ponendo in primo piano il settore dei servizi avanzati (cioè quello della produzione di *software*, dei servizi ICT, dell'R&S e di altre attività professionali scientifiche, tecniche e di ingegneria).

Infine, come ha rilevato la CGIA di Mestre nel 2014, nel nostro Paese è in corso da qualche anno un altro interessante processo imprenditoriale che consiste in

¹¹ Il *trend* risulta essere in costante ascesa: 30 *startup* sono nate nel 2009, 173 nel 2010, 309 nel 2011, 513 nel 2012, 981 nel 2013, 1.537 nel 2014 e 1.501 nel 2015. Inoltre, la distribuzione territoriale appare piuttosto omogenea, con il 30,4% delle *startup* collocate nel Nord-Ovest, il 25% nel Nord-Est, il 21,7% nel Centro e il 22,9% nel Sud (MiSE, 2015).

¹² Tali agevolazioni sono di fatto un aggiornamento della misura *Autoimprenditorialità* (decreto legislativo 185/2000, Titolo I), finanziando in tutto il Paese progetti d'impresa con spese fino a 1,5 milioni di euro.

¹³ E queste nuove imprese nel 57,2% dei casi avevano un proprio sito internet, nel 55,9% dei casi una pagina Facebook, nel 45% dei casi erano già pronte (o quasi pronte) per la vendita *on-line* (UNIONCAMERE, 2015).

un progressivo aumento dell'imprenditorialità straniera, la quale solo nel 2014 ha marcato un incremento del 3,1% (CGIA Mestre, 2014)¹⁴.

1.2. Le trasformazioni dell'agire e del lavoro

Nell'attuale società della conoscenza¹⁵, e a fronte della situazione economica mondiale, ogni evento va letto alla luce dell'imprescindibile diade globale-locale e all'interno del non semplice dialogo tra complessità e incertezza. Nella *knowledge society* le persone sono portate a cercare, acquisire e rielaborare continuamente la conoscenza che il flusso quotidiano delle informazioni e del sapere conduce a loro, e per questa via anche l'economia si fa *knowledge economy*, paradigma economico e produttivo che marca una netta distanza rispetto al passato. Rullani (2004) individua sei grandi cambiamenti collegati alla prospettiva della società della conoscenza:

- a) emerge un nuovo regime di proprietà delle forze produttive, poiché l'oggetto della proprietà passa dal possesso di elementi materiali all'immaterialità della conoscenza, la quale comporta l'uscita da un'ottica individualistica e va considerata come risorsa sociale;
- b) il territorio assume nuova funzione, riletto come lo spazio che custodisce conoscenze sia localizzate (ossia, strettamente connesse al luogo in cui si sono formate), sia condivise, perché scambiate tra i soggetti che abitano tale territorio¹⁶;
- c) la persona torna ad acquisire un ruolo centrale nei processi lavorativi ed economici, poiché si fa portatrice della conoscenza, ovvero del bene primo di questo nuovo paradigma;
- d) il tempo diviene un fattore essenziale, poiché il processo conoscitivo è un fenomeno irreversibile e dissipativo che concede un breve ciclo di vita alle

¹⁴ È stata soprattutto la nascita delle imprese cinesi a segnare una vera e propria esplosione positiva, con un aumento del 6,1%, principalmente nei settori del commercio, del manifatturiero e della ristorazione (CGIA Mestre, 2014).

¹⁵ Superato il concetto di "società dell'informazione", che metteva al centro l'idea del mondo come un «villaggio globale dei *media*» (Alberici, 2002) pervaso dalle infinite possibilità di ricevere e reperire informazioni, si fa centrale oggi il concetto di "società della conoscenza", che evidenzia un passaggio successivo: a partire dalle informazioni l'individuo può impossessarsi di conoscenze o arrivare a produrne di nuove.

¹⁶ La conoscenza, dunque, può essere considerata anche una "risorsa esperienziale" (Rullani, 2004), poiché viene condivisa attraverso l'esperienza diretta del lavoro e della vita quotidiana.

conoscenze: esse, da quando sono state prodotte, vedono decadere il proprio valore progressivamente e inesorabilmente;

- e) la propagazione della conoscenza avviene tramite un flusso differente, caratterizzato da discontinuità, esternalità, asimmetrie, accelerazioni e decelerazioni non sempre facilmente prevedibili e gestibili;
- f) la complessità oggi è una variabile connaturata al processo della conoscenza, poiché le dinamiche della globalizzazione danno vita a fenomeni di cui è difficile cogliere premesse e cause e, quindi, conseguenze e implicazioni; ma alla conoscenza stessa è affidato il compito di provare a ridurre e a governare la complessità, per limitarne i rischi e sfruttarne le potenzialità.

La centralità riposta sulle persone all'interno dell'economia della conoscenza segna un notevole salto in avanti rispetto ai paradigmi economici del passato. Il superamento del Fordismo è marcato proprio dalla comparsa dei *knowledge workers* (Nicoli, 2009), che sono una nuova categoria di lavoratori¹⁷, opposta a quella dei lavoratori fordisti per alcuni aspetti fondamentali: i *drivers* operativi dei *knowledge workers* non sono la normatività, la rigidità e la totale codificazione delle mansioni, bensì la formazione, la flessibilità in funzione del compito e dell'obiettivo, la valorizzazione dell'individualità, come anche dei fattori organizzativi e culturali del contesto d'azione. Tutto questo porta il lavoratore a promuovere professionalizzazione e sviluppo professionale sulla base dei due assi fondamentali della responsabilità e dell'autonomia¹⁸.

Facciamo ora un passo indietro e proviamo a definire con precisione uno dei passaggi essenziali che ci possono avvicinare alla comprensione del nuovo agire lavorativo: la transizione dal Fordismo al Post-Fordismo.

All'inizio del Novecento l'ingegnere americano Frederick W. Taylor sviluppò una teoria economica basata sull'organizzazione scientifica del lavoro che aveva l'obiettivo di ottenere la migliore produzione possibile attraverso l'attribuzione a

¹⁷ I *knowledge workers*, cioè i lavoratori della conoscenza, rappresentano delle nuove categorie professionali che operano all'interno dei processi di produzione dei cosiddetti "beni immateriali" (conoscenze, informazioni, saperi, *know how*).

¹⁸ Va detto, inoltre, che il profilo di competenze dei *knowledge workers* è inevitabilmente condizionato dall'evoluzione delle nuove tecnologie, per cui a questi lavoratori è richiesto di: possedere un'adeguata alfabetizzazione alle ICT, sviluppare elevate *skills* tecniche e trasversali, avere la capacità di gestire l'informazione, avere la capacità di mantenersi sempre aggiornati, saper essere autonomi e offrire disponibilità di mobilità.

ciascun lavoratore di una mansione specifica, da svolgere in modi e tempi rigidamente determinati. Taylor ricercava, insomma, la massima razionalizzazione del processo produttivo (D'Aniello, 2009). Su questa strada si sviluppò successivamente l'approccio di Henry Ford, il quale valorizzò i principi del Taylorismo applicandoli alla tecnologia e alla realtà delle industrie dell'epoca, quindi sul processo produttivo collegato alla catena di montaggio. Il Fordismo creava un ritmo di lavoro controllato meccanicamente e portava alla ripetizione continua di movimenti semplici. Tutto riduceva il lavoratore ad essere semplicemente un'appendice della macchina (D'Aniello, 2009) e conduceva l'uomo in uno stato di profonda alienazione¹⁹. La crisi del modello fordista, cominciata agli inizi degli anni '70 del secolo scorso, ha avuto delle cause storiche (la saturazione del mercato dei beni di massa; la concorrenza dei Paesi di nuova industrializzazione; l'aumento del costo delle materie prime e del petrolio) che hanno comportato nuove esigenze di organizzazione, di flessibilità, di utilizzo delle nuove tecnologie. Questo ha condotto progressivamente il mondo all'approdo a un nuovo modo di pensare, di svolgere e di vivere il lavoro. Con il Post-Fordismo si è assistito a un declino dei sistemi produttivi standardizzati, all'emersione dei sistemi a rete, alla destrutturazione dei rapporti spazio-temporali, al passaggio verso la flessibilità, lo snellimento, il decentramento, alla valorizzazione del capitale umano e del potere della conoscenza per la produzione.

Ed è proprio il nuovo valore della conoscenza che trasforma il lavoro oggi. La conoscenza, infatti, contrariamente al periodo fordista, ora si fa aperta, distribuita e trasversale ai confini del sapere e dell'agire professionale. La conoscenza diviene «un fattore di produzione necessario non meno del lavoro e del capitale. Il capitalismo cognitivo segna il passaggio del capitalismo industriale a una nuova fase del lavoro in cui la dimensione cognitiva e immateriale del lavoro diventa dominante dal punto di vista della creazione di valore e della competitività delle aziende» (Costa, Strano, 2016).

¹⁹ Dewey in merito osservava: «Quanti lavoratori sono oggi meri accessori delle macchine che adoperano! Questo è dovuto in parte alla macchina stessa; ma è certamente dovuto in larga parte anche al fatto che il lavoratore non ha avuto nessuna opportunità di sviluppare la sua immaginazione e la sua simpatia e comprensione per i valori sociali e scientifici che si trovano nella propria opera» (Dewey, 1967, 15).

Questa nuova era del lavoro è segnata da fenomeni di globalizzazione, di scambio, di rielaborazione e di uso della conoscenza che marcano una netta frattura con il processo capitalistico fordista (Rullani, 2004). La centralità della conoscenza trasforma il lavoro e i parametri con cui si determina il valore stesso del lavoro perché: la conoscenza possiede un valore d'uso, ma non un valore-costo che ne possa determinare il valore di scambio; è quindi il valore d'uso della conoscenza che ne determina il valore di scambio, avendo come conseguenza che il valore di scambio della conoscenza è connesso alla capacità di limitarne il più possibile la libera diffusione (tramite brevetti, *copyright* e altri strumenti giuridici). Questo mette in luce quanto forte sia l'incidenza della dematerializzazione nel processo produttivo post-fordista, infatti, «il valore della conoscenza [...] non è frutto della sua scarsità (naturale), come nel capitalismo fordista, ma unicamente delle limitazioni stabilite, istituzionalmente o di fatto, al suo accesso» (Costa, Strano, 2016). Oltre ai nuovi modelli organizzativi, che cercano di intercettare i saperi formali e informali che circolano nelle reti globali e nei *network* sociali, i lavoratori stessi assumono un nuovo significato, perché divengono depositari preziosi del bene-conoscenza.

L'innovazione, poi, è un'altra parola chiave del lavoro oggi, poiché la nuova configurazione del processo produttivo si impernia sul valore generativo del lavoro (Costa, 2013) e sulla sua nuova razionalità, che è di fatto una multi-razionalità in grado di esprimere strategie globali e locali al tempo stesso, processi di collaborazione e di co-generazione in ottica di *open innovation*²⁰ (Costa, 2011). Tale multi-razionalità si basa sulle multi-appartenenze dei lavoratori e delle organizzazioni negli attuali contesti di innovazione (Costa, 2011), e sulla tendenza a esplorare, ad approfondire e a estendere le proprie conoscenze attraverso dinamiche di incontro e contaminazione, supportate dalle fitte trame delle reti sociali e produttive estese. Così il valore generativo del lavoro si sostanzia della capacità creativa ed imprenditiva di creare continuamente nuove relazioni e connessioni, di abbandonare i percorsi esauriti per individuarne e vitalizzarne di diversi. E il modo di produzione non può che aderire esso stesso a questo approccio, lasciando i vecchi schemi, abbandonando le convinzioni del passato, per esplicitarsi su strategie intra- e

²⁰ I processi di “innovazione aperta” (*open innovation*) e i modelli organizzativi a reti estese che li alimentano mettono in valore i meccanismi cognitivi ed organizzativi del post-fordismo e della produzione basata sulla conoscenza.

inter-organizzative, che non sono solo strategie produttive ma sono anche possibilità di formazione per i lavoratori.

Parlare di “lavoro cognitivo” oggi significa individuare alcuni precisi cambiamenti per i lavoratori e per il loro agire lavorativo, che possono essere ricondotti a questi concetti fondamentali: riflessività; relazionalità; spazialità e reticolarità; formazione e apprendimento; coordinamento (Costa, Strano, 2016):

- la riflessività può trasformare e migliorare le strutture sottostanti i processi lavorativi che producono conoscenza;
- la relazionalità è uno dei fattori generatori della conoscenza, che agisce tramite lo scambio, il confronto e la condivisione tra soggetti diversi;
- la spazialità e la reticolarità sono gli “ambienti” necessari e imprescindibili allo svolgersi del flusso di informazioni e saperi; il movimento della conoscenza oggi non è più lineare, bensì reticolare, ossia basato su snodi e collegamenti a geometria variabile;
- la formazione e l’apprendimento sono la linfa vitale della generazione della conoscenza, una formazione che ponga al centro la persona e i suoi talenti, un apprendimento che faccia leva sulla dimensione motivazionale e che sappia collegare i molteplici spazi di vita della soggettività e dell’intersoggettività;
- il coordinamento è necessario allo sviluppo proficuo del lavoro cognitivo, perché esso non si disperda nel rumore provocato dai molteplici *input* della società della conoscenza e affinché riesca a potenziare i valori portanti della collaborazione e della co-generazione.

Così, in un contesto siffatto, in cui l’innovazione e la conoscenza si qualificano come principali motori delle trasformazioni dell’economia e dell’agire lavorativo stesso, la formazione dei lavoratori non può più essere pensata come un processo etero-diretto sotto il controllo di un rigido potere programmatico rinchiuso all’interno delle pareti della sola azienda. Al lavoratore deve essere offerta una formazione che non sia mero addestramento o adeguamento alla prestazione, ma che sia invece occasione di crescita, di riqualificazione dei saperi, di mobilitazione delle competenze, autentica opportunità, quindi, per sviluppare una propria progettualità prima e una propria attivazione professionale poi.

1.3. La pedagogia per ripersonalizzare il lavoro

Nell'analizzare le evoluzioni e le trasformazioni del lavoro non possiamo esimerci dal cercare di comprendere quale sia il senso profondo del lavoro per l'uomo. Non possiamo prescindere, cioè, dalla ricerca dei significati pedagogici che da sempre affiancano la dimensione dell'agire lavorativo. Le scienze pedagogiche e la pedagogia del lavoro hanno il compito di presidiare il nesso di valore tra educazione e lavoro.

Nell'antica Grecia due parole definiscono due differenti sensi dell'agire umano: è Aristotele che parla di *poiesis* (dal greco *ποίησις*) per una tipologia di attività che ha uno scopo al di fuori dell'attività stessa (uno scopo di produzione *per*), mentre dice *práxis* (dal greco *πρᾶξις*) per riferirsi a un'attività che ha il proprio fine nell'atto stesso, ossia *práxis* come azione che coincide con l'atto del vivere di per sé, concetto connotato di valore etico e sociale²¹. La cultura greca, dunque, genera uno iato tra lavoro e cultura.

L'Antichità riconosce al lavoro la sua fondamentale dimensione poetica (Bertagna, 2010): l'uomo costruisce il mondo, poiché, dando forma al proprio lavoro, l'uomo dà forma alla sua esistenza e alle esistenze che lo circondano. Nel pensiero cristiano l'uomo custodisce l'opera di Dio attraverso il lavoro: Sant'Agostino elabora la qualità salvifica dell'attività lavorativa²², San Benedetto (con il suo *ora et labora*) e San Tommaso nobilitano l'agire fisico e il lavoro come “compagni” della spiritualità.

Ma è nel Medioevo che le botteghe artigiane evidenziano i processi educativi del lavoro nel rapporto diretto e quotidiano tra maestro e giovane apprendista. E con l'Umanesimo la vita attiva lavorativa diviene lo spazio generativo della socialità e di una nuova visione del mondo.

Nel Seicento Comenio afferma che il fare e il lavorare sono determinanti per lo sviluppo delle facoltà umane. Nel Settecento Rousseau trasforma il lavoro in ambito di educabilità e di comprensione critica per lo sviluppo dell'individuo. E

²¹ Aristotele compie questo ragionamento nel libro VI dell'*Etica Nicomachea* (Aristotele, 1998).

²² Il pensiero cristiano esalta nelle Sacre Scritture il valore etico del lavoro, soprattutto del lavoro semplice, manuale, svolto dai poveri e dagli umili, per cui il Regno di Dio si aprirà a ricompensa delle loro buone e giuste azioni terrene.

Pestalozzi arriva a definire con pienezza la dimensione pedagogica del lavoro, poiché con esso si può forgiare il futuro attraverso l'educazione delle nuove generazioni²³.

Il lavoro, dunque, assume nel tempo sempre più i contorni di un "luogo educativo" e di un "educatore implicito" (D'Aniello, 2009), giungendo a qualificarsi non semplicemente come una delle tante attività possibili, ma come espressione privilegiata di valori, qualità e capacità in grado di generare cultura e modelli di esistenza. Bocca parla del lavoro come di «espressione tipica dell'uomo, aspetto peculiare della sua identità, una delle modalità elettive del porsi della persona rispetto al mondo» (Bocca, 1995), e ne riconosce il senso «nel suo essere espressione della persona umana, in quanto esso nasce con l'uomo ed è criterio di umanità».

La dimensione pedagogica del lavoro può essere afferrata dall'uomo per farne materia di educazione, infatti, come afferma Costa, «la dimensione pedagogica del lavoro si sottopone così ad un processo di razionalizzazione nel senso che svela la sua ragion d'essere mostrandosi per quella che è e come si è configurata nel tempo. E razionalizzandosi, il suo valore diviene educabile: perché mostra in che modo ha lasciato, lascia e può ancora lasciare un segno nella storia e nella libertà degli uomini» (Costa, 2011).

Per capire come possa dispiegarsi il compito della pedagogia per il lavoro oggi, occorre tornare a ragionare su alcuni recenti cambiamenti dell'agire lavorativo e sul dibattito che attualmente va sviluppandosi rispetto al capitalismo cognitivo, visto da alcuni come rischio e da altri come opportunità.

Anzitutto, D'Aniello (2011) elenca alcuni fattori ostacolanti per i lavoratori, letti come evidenti problematiche che rischiano di minacciarne la dignità del lavoratore stesso.

- Diminuiscono i salari, per un "globalismo" (Beck, 1999) privo di regole, che si basa sulla competitività remunerativa dei lavoratori di alcune parti del mondo (Sud ed Est del mondo soprattutto)²⁴.
- Aumenta l'orario di lavoro. Gli Stati Uniti risultano essere il Paese del *workaholism*, con solamente 6 giorni all'anno di malattia e 2.000 ore di

²³ Poi nell'Ottocento si svilupperà tutta la preziosa riflessione di Marx sulla proprietà privata, sul capitalismo e i proletari, su certo lavoro come pericolo di alienazione per l'uomo, un pericolo in cui il Fordismo cadrà inesorabilmente.

²⁴ Gallino (2001) rileva che in alcuni settori professionali si giungono a toccare punte di ribasso salariale di oltre il 30%.

lavoro. Ma anche l'Italia sembra andare in questa direzione, con la prospettiva di un'estensione delle 48 ore settimanali a 60/65 ore.

- Si va verso la *lean production* (produzione snella) e l'intensificazione del lavoro, con regimi d'orario esagerati, produzioni cronometrate e quantità di pezzi da lavorare a turno sproporzionate.
- Aumenta l'esposizione ai rischi fisici, con permanenze prolungate a rumori, a basse e alte temperature, a polveri e fumi, alla manipolazione di sostanze tossiche, ecc.
- Si incrementa l'uso di sostanze psicotrope, poiché l'aumento di disturbi fisici e di patologie psichiche legate al lavoro alienante conduce a un consumo massiccio di ansiolitici, antidepressivi, finanche di alcol e droghe.
- Aumentano drammaticamente gli incidenti e le morti sul lavoro, per un insieme vario di cause: bassa preparazione degli individui e delle organizzazioni in materia di sicurezza, scarsa propensione all'assunzione delle responsabilità, carente formazione, generalizzata immaturità culturale in materia.
- Aumentano le discriminazioni di genere: diversi *report* internazionali rilevano che le donne tutt'ora sono in media significativamente più esposte nel lavoro, rispetto agli uomini, a difficoltà di vario tipo (contratti atipici, mansioni subordinate, stipendi inferiori, *mobbing*, ecc.²⁵).

Quindi Costa (2014) sistematizza un'altra serie di elementi e trasformazioni del lavoro che conducono il dibattito sul capitalismo cognitivo sopra il sottile crinale per cui alcuni autori fanno scivolare le proprie considerazioni maggiormente sul versante del "contro" e altri maggiormente su quello del "pro":

- cresce il livello di qualità della conoscenza nei nuovi lavori e la conseguente domanda di adeguata preparazione per i lavoratori²⁶;
- la produzione immateriale basata sulla conoscenza definisce sempre più una richiesta di profili professionali con elevate capacità relazionali, comunicative, di comprensione autonoma e di astrazione;

²⁵ Altre difficoltà rilevate per le donne: maggiore precariato, maggiore disoccupazione, lavoro in nero, minori occasioni di formazione continua, atteggiamenti molesti e bullismo da parte dei colleghi maschi.

²⁶ Questo si traduce in una marcata difficoltà di inserimento e movimento all'interno del mercato del lavoro per i soggetti con bassa istruzione.

- l'evoluzione costante delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione incrementa la produzione simbolica (a discapito di quella materiale), la quale a sua volta spinge il lavoro verso la modularità, la variazione dei tempi di prestazione, la necessità di interfaccia continua con i nodi delle reti d'appartenenza;
- si allarga la possibilità di usufruire dei benefici di agglomerazione, grazie all'intensificazione costante delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione;
- è quasi scomparso completamente il rigido modello fordista di produzione;
- si sta verificando l'applicazione di Nuove Forme di Organizzazione del Lavoro (NFWO), ossia di prassi operative che agiscono sul coordinamento interfunzionale delle attività, su una gestione delle risorse umane più flessibile e più coinvolgente in merito agli obiettivi aziendali;
- emergono nuove modalità di collaborazione tra le aziende e anche di integrazione di alcuni processi produttivi;
- si legge una crescente tendenza alla riorganizzazione delle funzioni, delle mansioni e dei ruoli aziendali con l'obiettivo dello snellimento dei livelli gerarchici;
- aumenta la flessibilità nella prassi operativa;
- si sta verificando un significativo spostamento dell'occupazione nella produzione dei servizi, ambito in cui al contempo si va registrando un incremento della presenza delle donne;
- aumentano le forme di contrattazione individuale, perché sempre più lavoratori altamente specializzati caratterizzano un sistema industriale ad alta "individualizzazione"; tutto ciò porta a un indebolimento della contrattazione collettiva e della rappresentanza;
- cambia la dimensione temporale del lavoro, con la destrutturazione degli orari lavorativi classici e una nuova percezione del tempo di lavoro e del tempo di vita²⁷;

²⁷ Questo di fatto comporta nella maggior parte dei casi un aumento del tempo dedicato all'attività lavorativa, e si presenta così il rischio di *work addiction* o *workaholism*, fenomeni già tanto diffusi negli Stati Uniti (D'Aniello, 2011).

- anche la dimensione spaziale muta, in conseguenza della possibilità crescente di *home working* e di eseguire la propria attività in diversi nodi fisici della rete lavorativa di appartenenza²⁸.

Il dibattito sulle opportunità e sui pericoli connessi al capitalismo cognitivo è ancora acceso e irrisolto. Chi si schiera tra coloro che temono che saranno le implicazioni negative di questo paradigma a prevalere intravede la possibilità dell'instaurarsi di una sorta di nuovo fordismo, un fordismo di tipo cognitivo, basato sull'immaterialità dei processi produttivi della conoscenza, che condurrà l'uomo-lavoratore a una nuova alienazione, tra precarietà e instabilità lavorativa (D'Aniello, 2011; Fumagalli, 2007; Gallino, 2007; Sennett, 2006; Vercellone, 2006). Chi, invece, si annovera tra coloro che ritengono che potranno essere le conseguenze positive ad emergere lo fa interpretando le trasformazioni sopra descritte come nuove opportunità offerte ai lavoratori per guadagnare spazi di autonomia e realizzabilità in favore del proprio sviluppo professionale e della propria vita più in generale (Alessandrini, 2012b; Costa, 2011; Nicoli, 2009; Rossi, 2009; Rullani, 2004).

La critica dei detrattori del paradigma del capitalismo cognitivo è di fatto una critica all'approccio politico della bioeconomia (Fumagalli, 2007), per il quale la categoria del *bios* (dal greco *βίος*), cioè dell'esistenza stessa, diventa merce di lavoro e quindi di scambio. Questo approccio è accusato di condurre il mondo a un nuovo fordismo, come detto, un "fordismo cognitivo", poiché, se all'epoca del Fordismo lo sfruttamento avveniva dentro la fabbrica, con la detemporalizzazione e la despazializzazione proprie dei processi produttivi immateriali dell'economia della conoscenza lo sfruttamento oggi viene praticato fagocitando il *bios* stesso delle persone, ossia sovrapponendo il tempo del lavoro al tempo della loro vita privata. Un sistema economico e produttivo siffatto, quindi, mira a portare più vita dei lavoratori dentro a quella parte di merce che viene comprata dal lavoro²⁹.

²⁸ In connessione a questo mutamento della dimensione spaziale è merso il concetto di *placeless society* (Gallino, 2007), che indica la progressiva riduzione della dimensione fisica aziendale e la cessazione della separazione tra gli ambienti del lavoro e quelli della vita privata. Questo a sua volta può condurre al fenomeno della *domestication* (Fumagalli, 2007), che appare piuttosto ambiguo: da un lato al lavoratore sembra di guadagnare una nuova autonomia, ma dall'altro si insinua nella sua vita una più invisibile subordinazione, per cui egli si ritrova a lavorare a casa senza limiti.

²⁹ Se da una parte è vero che questa nuova forma del lavoro (il lavoro cognitivo) porta alcuni professionisti specializzati ad esperire un agire lavorativo più creativo, più autonomo (in parte meno pesante), dall'altra parte è ancora più vero che questi lavoratori fortunati sono molto pochi e che la maggioranza, invece, viene sfruttata attraverso una subordinazione invisibile, frutto dalla sovrapposizione pressoché totale dei tempi-spazi del lavoro con quelli della vita personale.

Se gli analisti critici del capitalismo cognitivo dentro questo fenomeno leggono, dunque, il rischio dell'impoverimento dell'azione umana, dovuto alla diminuzione progressiva della libertà individuale, dall'altra parte, la posizione di coloro che cercano di interpretare l'attuale paradigma economico-lavorativo come "un nuovo e diverso" si caratterizza per la presa d'atto della complessità degli elementi che compongono la situazione e per la volontà di rispondere agli aspetti negativi pensando a nuove forme di tutela per i lavoratori, cercando di sfruttare le opportunità date dalle tecnologie emergenti e dal flusso della conoscenza nel mondo globalizzato.

Le scienze pedagogiche, ad ogni modo, cercheranno di adempiere al proprio dovere: individuare, fare emergere e far fruttare i potenziali formativi e trasformativi che l'attuale contesto contiene. Ciò significa credere nella possibilità che l'uomo sia ancora in grado di qualificare le proprie azioni come espressione della propria volontà di sviluppo e di costruzione di senso (Totaro, 2009; Weick, Sutcliffe, Obstfeld, 2005).

La pedagogia deve saper custodire la storica valenza educativa e umanizzante del lavoro, deve presidiare la ridefinizione del rapporto tra uomo e lavoro nel tempo della globalizzazione, deve, quindi, giungere a ripersonalizzare il lavoro, mettendo al centro la persona con la sua libertà realizzativa (Costa, 2014a). Ciascuna persona, infatti, possiede una propria *agency* imprenditiva³⁰, ed essa deve potersi esprimere nella facoltà di compiere scelte di realizzazione, in un contesto che valorizzi l'uomo con i suoi diritti e le sue responsabilità (Nussbaum, 2001) e in cui vigano condizioni a salvaguardia delle libertà politiche e sociali e dei principi fondamentali della partecipazione e dell'equità (Sen, 2006).

³⁰ L'*agency* imprenditiva «può condurre la persona a mettere in valore la propria progettualità rispetto alle attitudini, alle competenze personali e alle risorse effettivamente a disposizione» (Costa, Strano, 2016).

CAPITOLO 2. IMPRENDITIVITÀ E INNOVAZIONE

2.1. Il valore dell'innovazione e le sue forme

L'attuale scenario economico, difficile e complesso, mostra la necessità di individuare e percorrere nuove strade di produzione, di sviluppo e di ripensamento dei processi organizzativi e lavorativi. Per questo motivo emerge con sempre più forza e importanza il tema dell'innovazione, letto come il vettore sintetico dell'ideale triangolo lavoro-territorio-sviluppo. L'innovazione è un fenomeno che «esiste da quando c'è l'uomo» (Fagerberg, 2007), ma attualmente rappresenta il fulcro delle trasformazioni economiche in corso, tanto più che il paradigma della società della conoscenza esalta i processi di innovazione, poiché essi, a causa delle peculiarità del capitale cognitivo, ruotano attorno ad altri due tipi di capitali fondamentali per il nostro tempo, il capitale umano³¹ e il capitale sociale³².

Innovazione non è invenzione. L'invenzione riguarda la comparsa di un'idea per la prima volta, e questo fenomeno può accadere in qualsiasi momento e in qualunque contesto; un'invenzione è la scoperta di qualcosa che prima non esisteva. L'innovazione è, invece, la concretizzazione di questa idea attraverso un processo che ne dà forma. In economia, l'innovazione può essere concepita come la traduzione di un fenomeno inventivo in una realizzazione concreta, applicando l'invenzione nell'implementazione di un processo produttivo diverso o nell'ottenimento di un prodotto nuovo, e mettendo a frutto tutto ciò a livello commerciale (Malerba, 2000)³³.

³¹ Il concetto di "capitale umano" deriva dall'idea che le persone, e il sapere di cui sono portatrici, rappresentino una risorsa su cui investire per lo sviluppo sociale, culturale, economico e politico di un Paese.

³² Coleman descrive il concetto di "capitale sociale" come l'insieme delle risorse che discendono dalle reti di relazioni proprie di un soggetto (che sia soggetto individuale o soggetto collettivo); queste reti di relazioni si tessono nei diversi contesti di vita del soggetto, e da queste reti egli può trarre vantaggi (Coleman, 1988).

³³ L'invenzione, dunque, non è di per sé innovazione, ma lo può diventare quando si riesce a giungere a un suo sfruttamento commerciale (Hauschildt, Salomo, 2007).

Tuttavia, invenzione e innovazione non sono collegate in modo automatico, poiché, per tramutare un'invenzione in innovazione, sono necessarie le opportune risorse, il giusto tempo (che talvolta può essere molto) e la strutturazione corretta delle fasi del processo trasformativo. Un'altra via che può condurre all'innovazione è legata a processi combinatori dell'esistente: connettere, sovrapporre, interporre, mescolare elementi esistenti in modo completamente nuovo.

L'economista austriaco J. A. Schumpeter (1883-1950) fu uno studioso fondamentale per i temi dell'innovazione, poiché fu il primo a realizzare la distinzione tra invenzione e innovazione³⁴, e soprattutto perché fu il primo a compiere un'analisi scientifica del concetto di innovazione, descrivendola, alla luce dei mutamenti industriali dell'epoca, come la risultante dell'azione dell'imprenditore e delle dinamiche della tecnologia. Per Schumpeter l'innovazione non è un fenomeno casuale, ma è il risultato di una risposta creativa che si verifica ogni qual volta un'economia fa qualcosa di diverso (Schumpeter, 1967). Egli individua alcuni aspetti caratterizzanti il concetto di innovazione: a) l'incertezza intrinseca, poiché gli eventi futuri sono imprevedibili e l'innovazione può essere compresa solo *ex-post*; b) la razionalità limitata che di fatto guida l'imprenditore durante il processo innovativo, poiché egli non potrà mai conoscere tutte le sfaccettature e le implicazioni delle scelte compiute e pertanto non potrà mai calcolare con esattezza la soluzione ottimale; c) l'innovazione va a concentrarsi in specifici tempi, settori e contesti, tendendo ad emergere "a grappoli"; d) l'età delle imprese ("giovani" o "vecchie"), come la dimensione (grandi, medie o piccole), sono elementi che caratterizzano il livello di innovazione e di investimenti per l'innovazione³⁵.

Insomma, il processo dell'innovazione può essere visto come un complesso e articolato fenomeno di «sintesi cumulativa» (Usher, 1954), non lineare, che, prendendo le mosse da una situazione di incertezza, si dirige verso il nuovo, oscillando tra «caos creativo» e «ridondanza»³⁶ (Nonaka, Takeuchi, 1997). Tale

³⁴ Nel 1971 Schumpeter scrisse: «l'invenzione è una nuova idea, una scoperta scientifica o una novità tecnologica che non è ancora stata realizzata ed ispirata da motivazioni non economiche, mentre l'innovazione è l'incarnazione dell'invenzione in un nuovo prodotto o servizio» (Schumpeter, 1971).

³⁵ Schumpeter dimostrò che le capacità di innovazione delle grandi imprese sono significativamente maggiori di quelle delle piccole imprese. Le grandi imprese, infatti, si possono permettere maggiori economie di scala e di apprendimento. Le grandi imprese, ancora, si possono permettere l'assunzione di progetti rischiosi e di grandi proporzioni (Schumpeter, 1971).

³⁶ Nonaka e Takeuchi precisano che la ridondanza, per il processo innovativo, ha il significato del fare fluire informazioni oltre lo stretto necessario, ossia al di là delle richieste operative immediate di un'organizzazione (Nonaka, Takeuchi, 1997).

processo evidentemente si contraddistingue per un carattere dinamico e sistemico, è generato dalla continua interazione tra diversi attori ed è qualificato da una molteplicità di aspetti (tecnologici, economici, organizzativi, sociali, politici, ecc.)³⁷. Viene da sé che l'innovazione, pur avendo per natura uno stretto legame con la tecnologia, non è limitata al solo settore tecnologico, ma nasce e si sviluppa in diversi e plurimi contesti (Denicolai, 2010).

Amabile (1988) compie un importante lavoro d'analisi: individua due livelli dell'innovazione connessi alla dimensione della creatività, quello individuale e quello di gruppo. Il livello individuale è collegato alla singola persona e alla sua forza creativa personale, la quale può essere condizionata da tre fattori: le competenze di settore, le capacità creative e la motivazione intrinseca al lavoro³⁸. Il livello di gruppo è collegato alla dimensione sociale della creatività, che si riversa sulle dinamiche organizzative. Al livello di gruppo vi sono, poi, due modelli che analizzano il processo di innovazione (Battistelli, Picci, 2009): il modello “*input-processi di gruppo-output*” (per cui gli *input* sono delle precondizioni che determinano il numero di innovazioni, ossia gli *output* di gruppo), e il modello che considera il processo di innovazione come un ciclo composto da quattro fasi (riconoscimento, iniziazione, implementazione e stabilizzazione).

Schilling (2005) enuclea alcuni fattori che sembrano determinare le fonti e le forme dell'innovazione: 1) la natura dell'innovazione, la quale può essere *di prodotto* o *di processo*; l'innovazione di prodotto rafforza l'impresa sull'offerta, mentre quella di processo sulle modalità di produzione o di erogazione dei beni e servizi; 2) l'intensità e il grado di ampiezza dell'innovazione, per cui esiste un'innovazione *incrementale* e una *radicale*, dove la prima comporta un miglioramento sostanziale di un prodotto o di un processo esistenti, mentre la seconda provoca una rottura vera e propria con ciò che esiste già; 3) l'ambito di destinazione dell'innovazione, per cui esistono innovazioni *architetturali* che modificano la struttura generale di un sistema,

³⁷ All'interno di questo processo diviene fondamentale gestire la conoscenza, il che significa anche sapere gestire il suo gradiente di incertezza. In questo senso, Rullani afferma che «l'innovazione è ciò che genera una discontinuità tra vecchio e nuovo. La conoscenza, invece, stabilisce un legame processuale, di reciproca dipendenza, tra le vecchie conoscenze e le nuove» (Rullani, 2012).

³⁸ Le “competenze di settore” riguardano le competenze specifiche legate al settore professionale d'appartenenza e, dunque, più elevate saranno questo tipo di competenze, maggiore sarà la possibilità per il singolo di essere creativo. Le “capacità creative” sono legate, invece, alle caratteristiche della persona, e vanno dal suo stile cognitivo al suo stile lavorativo. La “motivazione intrinseca al lavoro”, infine, è il più importante dei tre fattori, in quanto può sopperire alla mancanza di competenze di settore o di capacità creative (Amabile, 1988). È la motivazione al lavoro il vero motore generativo della creatività.

oppure innovazioni *modulari* che conducono semplicemente a cambiamenti di uno o più componenti di un sistema; 4) l'origine dell'innovazione, che può essere *market-pull* (innovazioni spinte dalle esigenze di mercato), *technology-push* (innovazioni generate dalle possibilità tecnologiche), o *design-driven* (innovazioni generate dall'esplorazione dei *trend* e dei modelli socio-culturali emergenti); 5) l'effetto sulle competenze dell'azienda, per cui si può avere un'innovazione *competence enhancing*, che deriva dalle competenze, dalle capacità e dalle conoscenze già presenti in azienda, oppure un'innovazione *competence destroying*, la quale non deriva da competenze già possedute, ma anzi trasforma il già posseduto in obsoleto e inutilizzabile.

E, continuando a ragionare all'interno dell'ambito aziendale, Denicolai (2010) approfondisce il concetto di innovazione in azienda illustrando quattro suoi attributi: a) l'innovazione aziendale è una capacità che non nasce dal caso e che può essere pensata e gestita; b) l'innovazione aziendale si basa su ciò che già esiste; c) l'innovazione aziendale è un doppio movimento di attivazione e di combinazione di ciò che esiste, ovvero delle conoscenze possedute o acquisite; d) l'innovazione aziendale è generatrice di valore aggiunto e di risultati concreti. L'innovazione aziendale, infine, spesso deve fare i conti con la resistenza al cambiamento e ancora più spesso scaturisce dall'esigenza di muoversi per primi per anticipare i *competitors*.

Nel 1995 l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) ha redatto il documento chiamato *Manuale di Oslo* (OECD, 2005)³⁹, con il quale ha proposto una definizione internazionale del concetto di innovazione e una classificazione delle quattro principali tipologie di innovazione. Anzitutto, l'innovazione è stata definita come «*the implementation of a new or significantly improved product (good or service), or process, a new marketing method, or a new organisational method in business practices, workplaces organisation or external relations*» (OECD, 2005, 46). Quindi, ecco le quattro tipologie di innovazione:

- *innovazione di prodotto*: è data dall'introduzione di un bene o servizio nuovo, oppure migliorato significativamente rispetto alle sue caratteristiche o ai suoi

³⁹ Il *Manuale di Oslo* ha visto succedersi tre edizioni: la prima nel 1995, la seconda nel 1996 e l'ultima nel 2005. L'edizione del 2005 ha compiuto un ampliamento della prospettiva sull'innovazione, aggiungendo le tipologie dell'innovazione di *marketing* e organizzativa. Gli *standard* elaborati dal *Manuale di Oslo* sono usati in molti *ranking* internazionali, tra cui quello dell'*European Community Innovation Surveys* (CIS).

usi originali. I miglioramenti si possono rinvenire in questi aspetti del prodotto: nei materiali, nei componenti, nelle caratteristiche funzionali, nelle specifiche tecniche, nel *software*;

- *innovazione di processo*: è data dalla significativa implementazione di un metodo nuovo di produzione o di distribuzione. L'innovazione di processo comporta un cambiamento delle attrezzature, delle tecniche, dei *software*. Questo tipo di innovazione può portare a diminuire i costi di produzione o di distribuzione, e può portare a migliorare la qualità dei prodotti già esistenti, come anche a produrne di nuovi;
- *innovazione di marketing*: è data dall'implementazione di nuove modalità e tecniche di *marketing*, che possono riguardare: il *design* del prodotto, il *packaging*, la promozione del prodotto, il *product placement*, finanche il prezzo. Queste tipologie di innovazione mirano a influenzare le esigenze dei consumatori, oppure cercano di aprire nuovi mercati, o di posizionare un nuovo prodotto sul mercato;
- *innovazione organizzativa*: è data dall'implementazione di un metodo organizzativo nuovo nelle relazioni interne all'azienda, in quelle esterne, o nelle pratiche di *business*. Questo tipo di innovazione influenza le *performance*, andando a diminuire i costi amministrativi o di transazione dell'azienda, nonché migliorando la soddisfazione dei lavoratori (con il conseguente aumento della loro produttività).

Infine, il tema dell'innovazione si lega certamente e strettamente al tema della creatività (che svilupperemo approfonditamente nel paragrafo 2.3). La creatività è uno dei fattori principali che alimentano il processo innovativo, poiché essa riguarda la possibilità di generare idee, di scorgere scenari nuovi, di creare connessioni tra diversi contesti d'azione, e di individuare strade inedite di contaminazione degli elementi. È da sempre che innovazione e creatività vengono accostate, compiendo però una netta distinzione, per cui la creatività è intesa maggiormente come una dote individuale, mentre l'innovazione come un fenomeno collettivo (Legrenzi, 2005). Nel ambito del lavoro, c'è dunque la necessità di trovare quei canali di interpretazione, comunicazione e processo che consentano ai singoli di dirigere la loro creatività verso l'innovazione per l'impresa.

E questo ci riporta a riflettere sul dibattito che oggi va producendosi riguardo al capitalismo cognitivo, tornando a evidenziare la posizione di coloro che desiderano dare forza agli aspetti positivi di questo paradigma, poiché il tema dell'innovazione collegato a quello della creatività mette al centro proprio le opportunità trasformative che i lavoratori possono cogliere oggi. Il lavoratore – la persona – è il fulcro imprescindibile del processo innovativo, con i suoi potenziali di creatività e con le dinamiche di relazione e interazione che solo da esso possono scaturire. Nel contesto attuale, globale e competitivo, la creatività e l'imprenditività sono le chiavi per connettere il singolo agli altri, e per giungere così a processi collettivi di innovazione e di generazione di valore, non solo economico, ma anche culturale e sociale.

2.2. Open innovation e i modelli organizzativi per l'innovazione

Il mondo globalizzato, la società della conoscenza, la *knowledge economy*, l'intero paradigma del capitalismo cognitivo hanno inevitabilmente riversato le loro implicazioni anche sui temi dell'innovazione. Il processo innovativo ha dovuto fare i conti con le categorie della complessità, dell'immaterialità, dell'interconnessione. L'innovazione da *closed* è diventata *open*.

La *Closed innovation* si basa sulla logica del controllo totale e dei processi interni a un sistema, senza la previsione di un contributo di altre tecnologie o di idee esterne. Chesbrough (2003b) parla di un'autonomia interna in questo senso e individua alcuni principi su cui si basa questo modello: 1) un'impresa ricava profitto dallo sforzo innovativo se scopre, sviluppa e commercializza tutto da sola; 2) posizionarsi da *leader* nel mercato permette all'impresa di vincere la concorrenza; 3) si diventa *leader* nel mercato se la ricerca e le scoperte provengono dall'interno dell'impresa; 4) investire nel proprio settore R&D porta a maggiori e migliori idee rispetto alla concorrenza; 5) serve una gestione preventiva dell'*intellectual property* per impedire alla concorrenza di approfittare delle idee e delle tecnologie dell'impresa; 6) un'impresa deve assumere il personale migliore, più capace e più intelligente.

In generale, il processo della ricerca e dell'innovazione si compone essenzialmente delle seguenti fasi (Petroni, Verbano, 2007; Schilling, 2009):

- a) Ricerca di base (ricerca pura): attività dedicata a sviluppare la conoscenza di un'area scientifica; i suoi obiettivi sono posti a lungo termine e i risultati sono perseguiti senza considerare le immediate applicazioni commerciali;
- b) Ricerca applicata: definisce e progetta un processo di produzione per le conoscenze sviluppate nella fase precedente;
- c) Progettazione avanzata: attività dedita alla dimostrazione della fattibilità tecnica;
- d) Sviluppo: verifica della producibilità industriale e dell'utilità economica delle possibilità aperte dalla ricerca di base e dalla ricerca applicata.

Nel modello *Closed* l'impresa cerca di evitare ogni contatto con l'esterno, mantenendo le attività di ricerca e sviluppo *in-house*: ciò implica che i processi di innovazione possono avere inizio solo dalla prima fase, sviluppati utilizzando soltanto risorse e competenze interne, venendo poi commercializzati attraverso l'unico canale distributivo dell'impresa. Di conseguenza, se tali processi vengono scartati per qualche motivo, restano archiviati internamente e inutilizzati.

Contro questo modello di innovazione, rigido e chiuso, si va affermando il modello aperto dell'innovazione. Le imprese, infatti, rispondendo alle esigenze dei nuovi paradigmi economici e sociali, stanno abbandonando il livello di controllo tradizionale per dirigersi verso quella che Chesbrough ha definito *Open innovation*. L'economista statunitense definisce l'*Open innovation* come «un paradigma che afferma che le imprese possono e debbono fare ricorso a idee esterne, così come a quelle interne, e accedere con percorsi interni ed esterni ai mercati, se vogliono progredire nelle loro competenze tecnologiche» (Chesbrough, 2003a).

Chesbrough (2003a) sintetizza questa forma di innovazione nei seguenti punti:

- la R&D interna di un'impresa può sviluppare soltanto una minima parte della conoscenza producibile in un dato settore;
- la R&D proveniente da fonti esterne amplifica esponenzialmente il processo di generazione di conoscenza;
- non è necessario sviluppare ricerca internamente per generare valore;
- è fondamentale costruire un modello di *business* efficace e aperto;

- è importante avvalersi di *expertise* e competenze esterne all'impresa, poiché non è possibile che tutto il necessario sia rinvenibile nelle sole risorse interne;
- occorre valorizzare le idee migliori, anche se esterne all'impresa, cercando di trasferirle nel proprio modello di *business*⁴⁰.

Le imprese si stanno spostando sempre di più verso il modello dell'*Open innovation*, compiendo importanti aperture in tema di scambio di informazioni tra organizzazioni, di dinamiche di collaborazione, finanche di condivisione di parte dei processi produttivi. In tal modo, le imprese si stanno rendendo conto di riuscire a sfruttare con maggiore efficacia il proprio potenziale, che, altrimenti, rischierebbe di rimanere in parte inespresso. Il modello *Open* sta, pertanto, dando valore ad alcuni concetti nuovi, prima difficilmente apprezzati o colti: sta dando importanza ai concetti di permeabilità dei confini organizzativi (Lindegaard, Kawasaki, 2010) e di “*business aperto*”; sta mettendo al centro il processo e non più solo il prodotto; sta facendo abbandonare l'idea del “valore catturato dall'impresa” per porre in primo piano quella di “creazione di valore”. Ancora, l'innovazione aperta ci fa comprendere come il verbo “innovare” oggi non possa non riguardare un altro aspetto fondamentale, ovvero il tessuto di relazioni attraverso il quale i processi e i prodotti vengono generati (Rullani, 2006). Ciò che questo paradigma mette in discussione è l'assunto tradizionale secondo cui per innovare è necessario il massimo controllo delle informazioni da parte dell'azienda stessa. Al contrario, in questa prospettiva il processo di innovazione acquisisce forza dalla costruzione di *network* di relazioni interorganizzative – spostandosi da una dimensione di *bonding* a una di *bridging*⁴¹ (Granovetter, 1983) –, attorno a una precisa strategia formativa condivisa e partecipata.

L'*Open innovation* stimola il formarsi di imprese proattive, dinamiche, tese alla combinazione strategica di risorse interne e di risorse esterne (attraverso lo *scouting* di nuove idee, l'introduzione di tecnologia e di nuove tecniche attraverso

⁴⁰ Per questa strada è chiaro che si va verso la rottura dei modelli organizzativi tradizionali, abbandonando la produzione monolocalizzata, ripensando le strutture gerarchiche e collaborative, abbattendo i classici riferimenti spaziali e temporali, e andando verso uno nuovo concetto di azienda, allargata e aperta, da cui derivano nuovi schemi lavorativi che ridisegnano i processi e le metodologie del lavoro (Costa, 2013).

⁴¹ Per la teoria del capitale sociale, la dimensione *bonding* è data dall'insieme di relazioni fiduciarie all'interno di determinati gruppi; il *bridging*, invece, è costituito da connessioni fiduciarie tra membri appartenenti a gruppi diversi.

soggetti esterni, collaborazioni, co-produzioni, ecc.), generando processi creativi distribuiti e partecipati di conoscenza⁴² (Costa, 2013). Le dinamiche di innovazione scaturiscono, così, dalla circolazione di idee e saperi tra i nodi dei *network* sociali e produttivi e delle reti cognitive e relazionali, che inevitabilmente trascendono i confini aziendali per connettere contesti e realtà organizzative differenti.

Alla luce di tutto ciò appare chiaro che i processi dell'innovazione aperta dipendono fatalmente dalla qualità della rete del capitale umano che interagisce con la tecnologia e la conoscenza a disposizione. Formazione e modelli organizzativi sono, pertanto, due pilastri imprescindibili su cui si fonda la possibilità di generare innovazione.

La possibilità d'innovazione, perciò, è strettamente connessa alla capacità di promuovere “apprendimento organizzativo” (Alessandrini, 2012a; Argyris, Schön, 1998; Gherardi, Nicolini, 2004), alimentando la metafora della *learning organization* come premessa dei meccanismi generativi dell'*Open innovation* e dell'*Enterprise 2.0*⁴³. Argyris e Schön (1998) hanno studiato il processo di apprendimento nelle organizzazioni, operando una distinzione tra: a) prodotto dell'apprendimento (qualsiasi contenuto informativo acquisito); b) processo di apprendimento (l'acquisizione dell'informazione); c) soggetto di apprendimento (individuale o collettivo). Un'organizzazione apprende solo quando i membri agiscono come un sistema cooperativo, cioè quando apprendono nell'interesse dell'intero sistema. L'apprendimento organizzativo, infatti, è una «condizione necessaria affinché si possa generare un agire lavorativo capace sia di ibridare contesti di apprendimento, sia di andare oltre i confini organizzativi ottenendo nuove ricombinazioni di significati o pratiche» (Costa, 2011).

L'apprendimento che si genera in organizzazione, e dalla collaborazione tra più organizzazioni, può essere classificato nelle tipologie individuate da Gherardi e Nicolini (2004), che collegano l'apprendimento a specifiche attività e luoghi. Le tipologie sono:

⁴² Lo sviluppo di conoscenza collettiva necessita dei seguenti presupposti (Rullani, 2012): a) la co-innovazione, integrando competenze e risorse differenziate ma complementari; b) la specializzazione reciproca, che consente a ciascuno di mettere in *focus* una *core competence* ristretta, raggiungendo altissimi livelli qualitativi; c) la condivisione delle eccellenze cognitive, che possono aiutare, senza alcun costo aggiuntivo, i processi lavorativi di altri; d) l'ampliamento del bacino d'uso delle idee, per allargare *partnership*, presidiare nuovi mercati, incrementare gli investimenti.

⁴³ Con il termine *Enterprise 2.0* ci si riferisce all'implementazione delle applicazioni del Web 2.0 in contesti produttivi e aziendali.

- a) *learning-by-doing*: apprendimento che avviene all'interno dell'azienda "facendo le cose", attraverso attività di produzione e attraverso le innovazioni tecnologiche;
- b) *learning-by-searching*: apprendimento che avviene primariamente all'interno dell'azienda, tramite attività di ricerca e sviluppo;
- c) apprendimento scientifico: apprendimento che avviene sia all'interno che all'esterno dell'azienda, per cui si realizza un assorbimento della nuova conoscenza scientifica e tecnologica;
- d) *learning-by-using*: apprendimento che avviene all'interno dell'azienda, attraverso l'utilizzo dei prodotti e studiando gli *input* che provengono dai consumatori che già utilizzano il prodotto;
- e) apprendimento per ricaduta: apprendimento che avviene all'esterno dell'azienda, che consiste in un assorbimento della conoscenza esterna, oppure avviene attraverso l'imitazione delle pratiche dei concorrenti.

Lo sviluppo di sistemi organizzativi che valorizzino le reti produttive e sociali rappresenta il punto fondamentale dell'*Open innovation*, per rispondere alla necessità delle aziende di utilizzare risorse non solo interne ma anche esterne ai fini di migliorare la propria competitività (Chesbrough, 2003a).

Così, nuove forme organizzative che si fondano sulla logica dell'*Open innovation* e sulla collaborazione di rete stanno emergendo e stanno modificando alcuni assunti (Garengo, Bernardi, Biazzo, 2011), quali:

- i confini organizzativi, come tradizionalmente intesi, evaporano, assottigliando la distinzione "interno"/"esterno" all'organizzazione, favorendo perciò anche la partecipazione di fornitori e di clienti alla generazione di processi creativi e innovativi;
- scompare la distinzione tra il produttore di conoscenza e l'utilizzatore;
- la conoscenza è distribuita all'interno dell'intero sistema;
- l'innovazione riguarda tutte le parti del sistema ed è dunque decentrata;
- le nuove tecnologie avvantaggiano modalità di coordinamento decentrate, flessibili e differenziate;

- tutta l'organizzazione esplora e ricerca per promuovere processi di innovazione: non sono più soltanto alcune specifiche funzioni dell'organizzazione ad avere questo compito;
- aumenta la complessità, e il controllo centralizzato e totale perde valore, mentre acquisisce importanza il coordinamento e la collaborazione tra le parti;
- le competenze di gestione, che permettono di negoziare tra mondi professionali e organizzativi differenti, divengono fondamentali.

Ancora, a livello organizzativo, Battistelli e Picci (2009) individuano alcuni fattori essenziali che possono influire sull'attività innovativa:

- la formazione continua, che è essenziale per elevare la qualità del capitale umano, offrendo ai lavoratori opportunità di sviluppo professionale e di contribuire attivamente all'innovazione;
- la qualità della comunicazione, poiché una comunicazione chiara accelera il processo dell'innovazione, nonché incrementa il senso di fiducia complessivo e la condivisione della *vision* dell'organizzazione;
- il clima organizzativo, che più è curato e reso positivo, più può sostenere la generazione dell'innovazione, operando sulla motivazione dei lavoratori, tramite il loro coinvolgimento, e quindi potenziando le loro possibilità creative;
- lo stile direzionale, poiché spetta alla dirigenza stimolare e agevolare un clima organizzativo positivo, sostenendo i propri lavoratori con i mezzi e i servizi necessari all'espressione delle loro capacità, senza limitarne lo sviluppo ma, anzi, incoraggiandolo;
- le caratteristiche del lavoro: è opportuno cercare di proporre lavori complessi e stimolanti (diminuendo quelli semplici e routinari), poiché sono questi tipi di lavori che favoriscono lo sviluppo della motivazione e della creatività;
- il riconoscimento per il lavoratori, che deve essere giusto e puntuale e che può avvenire sia attraverso premialità di carriera, sia attraverso dimensioni più motivazionali, sia attraverso compensi economici;

- le richieste esterne: processi d'innovazione possono avere inizio da richieste esterne all'organizzazione, per cui è importante sapere selezionare tali richieste, per non andare a depotenziare la forza creativa e innovativa interna.

Tutte queste trasformazioni stanno creando infinite possibilità di cambiamento degli scenari economici e produttivi futuri, come anche stanno aprendo a considerazioni e a problematiche per nulla irrilevanti. Una di queste riguarda la misurazione dell'innovazione: come si può misurare l'innovazione a livello organizzativo? Poiché il processo dell'*Open innovation* ha una natura molto versatile, non è possibile individuare degli indicatori di misurazione validi per tutti i contesti e tutte le organizzazioni⁴⁴. Ad ogni modo, una misurazione del processo di innovazione a livello organizzativo non può non partire dall'osservazione di alcuni elementi fondamentali: le professionalità coinvolte, i *team* di lavoro, le reti attivate. L'*Open innovation*, infatti, oltre al rinnovato valore dato al lavoratore come portatore di conoscenza e attivatore di connessioni intersoggettive, assegna fondamentale importanza ai concetti di *cluster*⁴⁵ (Malerba, 2010), distretto⁴⁶ e *learning region*⁴⁷ (Florida, 2013), nel quadro di un ruolo decisivo riaffidato al territorio, visto come luogo fisico – ma anche virtuale – per la condivisione di significati, per l'attivazione di collaborazioni e per la generazione di ibridazioni creative, in un mondo sempre più globalizzato ma anche sempre più bisognoso di riferimenti al locale e alle identità e ai significati di cui il locale è custode.

⁴⁴ Anche considerando il solo aspetto del profitto, le numerose variabili che agiscono (e retroagiscono) sui processi di innovazione potrebbero non manifestare immediatamente i loro effetti sulle vendite, per cui prenderne in considerazione una e scartarne un'altra che inizialmente sembra non incidere potrebbe rivelarsi un errore.

⁴⁵ I *cluster* sono realtà geografiche (una stessa città o regione) che avvicinano sinergicamente in dinamiche di cooperazione *start-up*, grandi aziende, piccole e medie imprese, istituzioni pubbliche, centri di ricerca e agenzie educative.

⁴⁶ Con "distretto industriale" si fa riferimento a quelle collaborazioni tra imprese diverse che sono collocate nello stesso territorio e che sono appartenenti allo stesso settore produttivo.

⁴⁷ Le *learning region* sono aree che supportano la crescita dei propri cittadini e promuovono il dispiegarsi dei loro potenziali, attraverso occasioni costanti e integrate di formazione continua. Inoltre, come spiega Florida (2013), «esse funzionano da collettori e magazzini di conoscenze e idee e forniscono un ambiente e delle infrastrutture materiali e immateriali che facilitano i flussi di conoscenza, le idee e i processi di apprendimento degli individui e delle organizzazioni».

2.3. La formazione e l'imprenditività per l'innovazione

I processi di *Open innovation*, e le nuove forme organizzative a cui essi hanno dato vita, esaltano le categorie della flessibilità, della dinamicità, dell'apertura, della collaborazione, della condivisione, della co-creazione, dell'interazione creativa e dell'imprenditività, quest'ultima letta come la capacità di attivarsi, di mettere in valore la propria *agency* (Sen, 2010) per visualizzare, pensare e dare forma a progetti di sviluppo individuali e collettivi.

L'“ecosistema dell'innovazione” (Chesbrough, 2003b; Gassman, 2006) porta con sé cambiamenti non solo organizzativi, ma anche lavorativi, culturali e, perciò, formativi. Ecco che la formazione acquisisce assoluta centralità nelle dinamiche dell'innovazione aperta e nel paradigma del capitalismo cognitivo: la formazione⁴⁸ alimenta costantemente l'innovazione e funge da «bussola strategica di riferimento» (Costa, 2006, 148) per essa. Ma anche, la formazione risulta essere fondamentale nella gestione dei cambiamenti collegati all'inserimento di innovazioni in organizzazione, esercitando la propria azione a tutti i livelli dell'organizzazione stessa (Costa, 2006).

La pratica del lavoro e la formazione sono strettamente interconnesse, come esplicita Pareyson, la cui concezione di formatività si definisce come «un tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare: produzione che è, al tempo stesso e indivisibilmente, invenzione» (Pareyson, 1954). Questo senso della formatività fa affiorare quel nesso fondamentale tra produzione e invenzione che dona alla formazione quel carattere dinamico, operativo, ma anche creativo e inventivo, configurandola come naturale punto di partenza per l'innovazione aperta.

I profili professionali che vanno prendendo forma negli attuali contesti del lavoro e dell'innovazione sono profili che devono fare i conti con le categorie della crescente complessità e dinamicità dei processi produttivi, perciò tali profili devono sapere costantemente aggiornare (se non addirittura modificare e trasformare) le proprie conoscenze, capacità e pratiche lavorative. Si sta passando, insomma, da professioni predefinite (collegate a profili standardizzati e facilmente descrivibili) a

⁴⁸ Mintzberg (1983) propone una distinzione tra “formazione deliberata” e “formazione emergente”. La formazione deliberata è quella che segue le fasi classiche di un percorso formativo tradizionale (analisi dei bisogni, progettazione, erogazione, valutazione). La formazione emergente, invece, riguarda un processo più informale, che spesso non viene nemmeno riconosciuto come vera e propria attività formativa, poiché il processo di apprendimento in questo caso si sviluppa di fatto attraverso la pratica lavorativa.

professioni “aperte”, cioè dimensioni lavorative flessibili e molto articolate, che si definiscono e trasformano *in itinere* (Rossi, 2011)⁴⁹. La formazione per l’innovazione deve tenere conto delle esigenze di aggiornamento e di sviluppo continuo dei profili, poiché i lavoratori dotati di competenze sempre in linea con le contingenze di sviluppo avranno migliori possibilità non solo di rispondere alle istanze produttive, ma anche di anticipare i *trend* lavorativi. Per questa via, si avranno professionisti preparati ad affrontare il cambiamento, lavoratori che non subiranno le trasformazioni, ma che, vedendole all’orizzonte, le sapranno interpretare e indirizzare per il raggiungimento dei loro obiettivi⁵⁰. Inoltre, va considerato che le conoscenze necessarie a generare innovazione sono situate nell’organizzazione (spesso nelle sue *routine*) e nella rete allargata di cui l’organizzazione è parte, conoscenze conservate nel patrimonio cognitivo e di capacità delle persone, conoscenze spesso altamente specifiche e difficilmente trasferibili da un’impresa all’altra (Gherardi, Nicolini, 2004), ma che la formazione può aiutare a fare emergere, a razionalizzare e a rendere pertanto maggiormente gestibili.

L’azione della formazione oggi diviene pertanto ancora più importante. E da adeguate strategie formative possono scaturire efficaci processi di *Open innovation*. La formazione rappresenta uno degli assi principali per l’attivazione di dinamiche intra- e inter-organizzative (Costa, 2013), mettendo in valore tutti quei movimenti di connessione con l’esterno che oggi sono imprescindibili per poter operare competitivamente: sapere cooperare tra soggetti diversi è una capacità basilare, tant’è che i fenomeni di innovazione maturano sempre più all’interno di *network* di organizzazioni (Malerba, 2010) che, oltre a mantenere rapporti di competizione, maturano rapporti di collaborazione.

Formare dei profili professionali che riescano a qualificarsi come *driver* per la promozione dei processi di innovazione significa, da parte delle imprese, delle istituzioni e del territorio, imparare a gestire l’innovazione attraverso una serie di capacità e di competenze di “*management* dell’innovazione” (Denicolai, 2010). L’innovazione si fonda sul sapere connettere e integrare eccellenze dislocate in contesti allargati, ma soprattutto si basa sui lavoratori, riconoscendone il lavoro e il

⁴⁹ Nell’attuale panorama lavorativo cresce la richiesta di professioni caratterizzate da un elevato grado di *skill*, di creatività e di capacità interpretativa del contesto, per fronteggiare il cambiamento e inserirsi nei processi di innovazione (Denicolai, 2010).

⁵⁰ Per favorire lo sviluppo di profili professionali per l’innovazione esistono strategie formative molto efficaci che sfruttano le reti estese, attivando collaborazioni interaziendali e promuovendo dinamiche di meticciamiento dei *network* locali (Malerba, 2010).

ruolo di protagonisti, che determinano attivamente i modi e i fini del lavoro. Per innovare, dunque, non bastano mezzi, risorse finanziarie e tecnologiche, ma servono esperienze e competenze mirate proprio in termini di innovazione, in cui l'innovazione è concepita come un processo dinamico e continuo. L'innovazione può nascere dalle negoziazioni che avvengono all'interno dei gruppi di lavoro, e ci vuole uno stile manageriale⁵¹ che permetta l'emersione delle idee elaborate dai gruppi, come anche che consenta l'apertura a idee "importate", cioè provenienti da pratiche sviluppate al di fuori dei propri confini.

Lavoro, territorio e innovazione assieme (Malerba, 2010) – inestricabilmente intrecciati – oggi costituiscono la matrice che genera la catena del valore produttivo, che sempre più trae la propria linfa di sviluppo dalle relazioni tra gli individui, i gruppi e le organizzazioni, i quali producono conoscenze e agiscono su transazioni di diversa natura (cognitive, affettive, ludiche e culturali). Poiché il ciclo dell'innovazione non possiede un punto di partenza e un traguardo statico da raggiungere, poiché esso dunque si configura più come una spirale generativa a incrementale tasso di varietà e complessità (Costa, 2013), occorre essere in grado di attuare strategie (Denicolai, 2010) che valorizzino il potenziale creativo delle organizzazioni e delle persone che le compongono, inevitabilmente contribuendo alla riscrittura del rapporto tra uomo e lavoro. Questo, di fatto, rappresenta lo snodo cruciale in cui la formazione e la pedagogia del lavoro devono sapere agire il proprio ruolo.

Dicevamo all'inizio di questo paragrafo che i processi di *Open innovation* esaltano alcune categorie (flessibilità, collaborazione, dinamicità, ecc.), e tra queste rientra anche quella dell'"imprenditività" (Costa, Strano, 2016). Con questo termine si individua una dimensione differente da quella dell'imprenditorialità in senso stretto, soprattutto come avremo modo di vedere nei capitoli a seguire. Imprenditorialità e imprenditività certamente hanno dei tratti in comune, come la tendenza a porsi domande anziché attendere risposte, come la capacità di affrontare situazioni e problemi con coraggio e proattività, come l'aver fiducia nelle proprie idee e

⁵¹ Una strategia di *management* delle risorse umane efficace consente di coordinare i talenti e le competenze dell'organizzazione, nonché di incorporare nuove *skill* e potenzialità. In questo quadro, i singoli per primi sono responsabilizzati nell'investire in formazione, e le imprese, a loro volta, investendo sui singoli, traggono vantaggi in termini di produttività e di innovazione (Bulgarelli, 2011).

l'impegnarsi nel tradurle in progetti d'azione; tuttavia, imprenditorialità e imprenditività appartengono a sfere semantiche e d'azione differenti. Per "imprenditorialità" si intende l'insieme di competenze e qualità necessarie a creare e a condurre un'impresa; con "imprenditività", invece, si fa riferimento in senso più ampio al sapere agire con spirito d'iniziativa e competenze imprenditoriali per vincere le sfide che i propri progetti di sviluppo – professionali e personali – pongono innanzi. In un certo senso, gli ambiti semantici dei due concetti si toccano, si compenetrano, ma sono differenti: l'imprenditorialità è un concetto che afferisce maggiormente al mondo del lavoro, l'imprenditività, invece, al mondo della formazione e dello sviluppo personale (Strano, 2016). Essere imprenditivo significa essere imprenditore di se stesso.

È evidente che tra imprenditorialità e innovazione c'è uno stretto rapporto, testimoniato da dati e concreti *trend* lavorativi: stanno aumentando le *start-up* innovative⁵², il cui principale ambito operativo è quello dei servizi avanzati, cioè quello riguardante la produzione di *software*, la ricerca e lo sviluppo, i servizi ICT, ecc. (UNIONCAMERE, 2015). Ma, se è evidente questa relazione, altrettanto chiara è quella che intercorre tra imprenditività e innovazione: gli atteggiamenti imprenditivi sono veri e propri catalizzatori dei processi di innovazione.

Il motore di un atteggiamento imprenditivo risiede nell'*agency* degli individui, la quale è stata descritta da Sen come la libertà e la forza di azione e di realizzazione, principale indicatore di sviluppo umano e di qualità della democrazia (Sen, 2010). In un comportamento imprenditivo l'*agency* capacitante⁵³ si traduce in abilità progettuale di scegliere e combinare risorse, preferenze, attitudini e valori, in funzione di progetti di sviluppo di natura personale e professionale, in una sorta di progettualità auto-imprenditoriale (Morselli, Costa, Margiotta, 2014). Favorire l'accrescimento della qualità imprenditiva nei lavoratori – e nelle persone in prospettiva più ampia – significa attuare processi di formazione e di educazione allo sviluppo della propria agentività, facendo perno su dimensioni personali e di contesto che possano migliorare le capacità di decidere e visualizzare i propri obiettivi, di

⁵² I dati Unioncamere aggiornati a fine 2015 evidenziano una crescita continua del numero delle *start-up* innovative, che ha quasi raggiunto quota 3.850 unità, cioè circa 650 unità in più rispetto al 2014 (UNIONCAMERE, 2015).

⁵³ L'intraprendenza, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di gestire il rischio sono il fulcro di quelle competenze strategiche (Loiodice, 2012) che generano nella persona un'*agency* capacitante, valore che va oltre le singole competenze acquisite (Costa, 2014a).

pianificare percorsi di sviluppo, di gestire i rischi, ecc., il tutto in una prospettiva di *lifelong learning* e miglioramento continuo.

Dunque, l'imprenditività è una dimensione che sostiene l'innovazione in quanto aiuta gli individui nella loro vita quotidiana, ma anche nel posto di lavoro, portandoli ad avere consapevolezza del contesto professionale in cui operano e portandoli a sapere individuare e cogliere le opportunità che si presentano loro con coraggio e creatività. E quest'ultima, la categoria della creatività, è una componente essenziale tanto dei processi di imprenditività e di sviluppo individuale, quanto dei processi di innovazione⁵⁴.

L'innovazione si basa sulla creatività umana, sulla capacità dell'uomo di vedere e connettere elementi importanti per lui, attribuendo loro un senso compiuto. Il processo innovativo è un processo continuo ed evolutivo (Costa, 2013) in cui la creatività si svolge non solo e non tanto a livello individuale, bensì a livello collettivo (Legrenzi, 2005), attraverso l'interazione e l'interdipendenza delle azioni di uno con tanti. Il potenziale di creatività di un'organizzazione dipende dall'intensità delle interazioni personali e dalla varietà di queste (Amabile, 1996). Certo, la creatività è un costrutto strettamente correlato a quello di conoscenza ed è ancorato quindi agli apporti del singolo individuo, tuttavia la creatività deve essere continuamente rafforzata con momenti di alimentazione e di condivisione di gruppo, e per essa, dunque, deve essere approntato un preciso e continuo sforzo organizzativo (Vicari, Cillo, Verona, 2005).

Il valore pedagogico della creatività emerge dalla lettura del Mencarelli (1977), per cui essa concerne azioni associative, innovative e trasformative, rivolgibili sia verso realtà esterne, sia verso l'intimità degli individui, e in questo secondo caso essa risulta essere «quell'esperienza temporale più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé» (Demetrio, 1990, 81). Come si vede, la creatività è strettamente legata alla formazione della persona, ed educare alla creatività si traduce nell'educare all'innovazione personale prima, e successivamente nell'educare alla capacità di apportare trasformazioni nel mondo⁵⁵.

⁵⁴ Non bisogna associare l'idea di creatività solamente alle espressioni artistiche, poiché essa è una dimensione molto più vasta, che può essere associata anche al concetto di utilità, come spiega Amabile: «*we tend to associate creativity with the arts and to think of it as the expression of highly original ideas [...] to be creative an idea must also be appropriate – useful and appropriate*» (Amabile, 1998, 79).

⁵⁵ Così la creatività rappresenta «un fattore di dilatazione e di espansione della vita personale, interpersonale e collettiva» (Bertin, 1998, 79).

La creatività porta alla generazione di idee, fase senza la quale l'innovazione non può avere inizio. L'imprenditività porta l'individuo e l'organizzazione a tradurre in azioni tali idee, cioè favorisce l'attivazione del processo innovativo. Ed ecco esplicitato il triplice collegamento creatività-imprenditività-innovazione, al quale si deve aggiungere un quarto nodo: la formazione. Sono i processi di formazione, infatti, che possono dare vita e possono alimentare il circuito virtuoso e generativo che conduce all'innovazione. E il lavoro diventa spazio di pratica privilegiato in cui poter fare esplodere dinamiche di esplorazione, di ricerca e di produzione del nuovo, tanto più oggi, all'interno del paradigma del capitalismo cognitivo, in cui la centralità della conoscenza non può che favorire questi processi e tramutare questo non semplice periodo storico in un tempo connotato non solo da rischi e pericoli, ma soprattutto da opportunità e nuove traiettorie di sviluppo.

CAPITOLO 3. POLITICHE EDUCATIVE E FORMATIVE PER L'OCCUPAZIONE E L'INNOVAZIONE

3.1. Le policy europee per l'innovazione

È da molti anni ormai che le organizzazioni internazionali vedono nell'innovazione e negli investimenti in innovazione la strada per rispondere a questa lunga crisi economica cercando di stimolare la crescita (OECD, 2011). L'Europa, nelle conclusioni del Consiglio Europeo del 22 maggio 2008 su *La creatività e l'innovazione nel sistema di formazione e d'istruzione*, sollecita la collaborazione tra i Paesi membri sui temi della creatività e dell'innovazione per favorire lo sviluppo economico e sociale, mettendo in evidenza la centralità dell'istruzione e della formazione nello sviluppo delle qualità creative e innovative in ottica di *lifelong learning*.

Nel 2009 si è celebrato l'*Anno Europeo della Creatività e dell'Innovazione*, che la Commissione Europea ha proclamato per agevolare la diffusione della consapevolezza del ruolo strategico della creatività e dell'innovazione, viste come competenze chiave tanto per lo sviluppo personale, quanto per quello sociale ed economico. L'obiettivo della Commissione è stato quello di incentivare le diverse forme di creatività e innovazione che nei vari campi dell'attività umana esistono attraverso la costruzione di mentalità e ambienti favorevoli.

Il 3 marzo del 2010 la Commissione Europea ha presentato a Bruxelles il documento *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva* (European Commission, 2010), che rappresenta il programma di sviluppo comunitario per il prossimo decennio (erede della Strategia di Lisbona⁵⁶), realizzato

⁵⁶ Nel marzo del 2000 si riunì a Lisbona il Consiglio Europeo, e in quella circostanza individuò un obiettivo strategico l'Europa avrebbe dovuto raggiungere entro il 2010: «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (European Council, 2000).

per superare con successo la difficile congiuntura attuale e preparare l'economia dell'Unione ad affrontare le sfide dell'imminente futuro⁵⁷. Il documento si apre con queste parole dell'allora Presidente della Commissione Europea, José Manuel Barroso:

«Il 2010 deve segnare un nuovo inizio. Voglio che l'Europa esca rafforzata dalla crisi economica e finanziaria. [...] È giunto il momento della verità per l'Europa. È il momento di essere audaci e ambiziosi. [...] Per conseguire un futuro sostenibile, dobbiamo sin d'ora guardare oltre il breve termine. L'Europa deve ritrovare la strada giusta e non deve più perderla. È questo l'obiettivo della strategia Europa 2020: più posti di lavoro e una vita migliore. Essa dimostra che l'Europa è capace di promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, trovare il modo di creare nuovi posti di lavoro e offrire un orientamento alle nostre società. [...] La Commissione propone per il 2020 cinque obiettivi misurabili dell'UE, che guideranno il processo e verranno tradotti in obiettivi nazionali. Tali obiettivi, che riguardano l'occupazione, la ricerca e l'innovazione, il cambiamento climatico e l'energia, l'educazione e la lotta contro la povertà, rappresentano la direzione da seguire [...]» (European Commission, 2010).

Europa 2020 si presenta, dunque, come una strategia decennale, pensata nel 2010 e avente l'orizzonte finale nel 2020, e si fonda su tre priorità di crescita:

- crescita *intelligente*: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione, attraverso investimenti più efficaci nell'educazione, nella ricerca e nell'innovazione;
- crescita *sostenibile*: favorire un'economia a basse emissioni di carbonio, efficiente sotto il profilo dell'impiego delle risorse e della competitività industriale;
- crescita *inclusiva*: raggiungere un alto tasso di occupazione che riduca la povertà e favorisca la coesione sociale e territoriale.

⁵⁷ La Commissione parte da alcuni i limiti strutturali dell'Europa che la crisi ha evidenziato: a) il divario di produttività tra l'Europa e i principali concorrenti economici a causa di deboli investimenti in R&D e per uno scarso utilizzo delle tecnologie ICT; b) i tassi di occupazione europei sono significativamente inferiori a quelli di altri Paesi del mondo; c) è diminuito il tasso di popolazione attiva nel mercato del lavoro a causa dell'accelerazione dell'invecchiamento della popolazione europea.

Queste priorità, che di fatto sono dei macro-obiettivi di carattere generale, vengono quindi tradotte in cinque obiettivi concreti e misurabili per l'Unione, in tema di occupazione, ricerca, istruzione, riduzione della povertà e cambiamenti climatici/energia.

«La Commissione propone i seguenti obiettivi principali per l'UE:

- il 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni deve avere un lavoro;
- il 3% del PIL dell'UE deve essere investito in R&S;
- il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve essere laureato;
- 20 milioni di persone in meno devono essere a rischio di povertà;
- i traguardi "20/20/20" in materia di clima/energia devono essere raggiunti (compreso un incremento del 30% della riduzione delle emissioni se le condizioni lo permettono)» (European Commission, 2010, 3).

Questi cinque obiettivi vanno a tratteggiare chiaramente la via che l'Unione Europea desidera percorrere: investire in ricerca e innovazione, poiché questo permetterà di accrescere i tassi di occupazione e di gettare le fondamenta per un'economia sostenibile, combattendo al contempo la povertà.

Ricerca e innovazione sono gli assi portanti della priorità della "crescita intelligente", per cui la Commissione sta approfondendo grandi sforzi al fine di promuovere la diffusione delle conoscenze e la generazione delle idee. Da idee di valore potranno nascere processi di innovazione per la realizzazione di prodotti e servizi tali che potranno, a loro volta, stimolare la ripresa economica, migliorare il posizionamento competitivo dell'Europa e creare nuovi posti di lavoro.

Va notato come la Commissione faccia trasparire una certa sensibilità per movimenti d'apertura, requisito fondamentale per dialogare con le economie emergenti e accedere a certi mercati strategici. Ad ogni modo, per promuovere una crescita davvero intelligente, oltre a incoraggiare l'aumento degli investimenti privati in R&D, sarà necessario investire maggiormente istruzione e formazione (migliorando il livello delle qualifiche) e nelle tecnologie⁵⁸.

⁵⁸ Anzitutto l'Europa deve recuperare il netto ritardo che ha sulla diffusione di Internet ad alta velocità, ritardo che inevitabilmente si ripercuote sulla diffusione delle conoscenze, sulla distribuzione dei servizi online e, più in generale, sulla capacità di innovare.

Il raggiungimento dei cinque obiettivi concreti e misurabili che abbiamo visto poco sopra è sostenuto dall'Unione attraverso sette "iniziative faro" (European Commission, 2010), che vogliono essere un importante contributo per aiutare ogni Paese membro a percorrere un percorso di sviluppo comune, pur mantenendo la propria autonomia nel gestire e valorizzare le proprie risorse e nell'affrontare i vari passaggi secondo le proprie peculiari risorse ed esigenze.

- 1) *L'Unione dell'innovazione*, per migliorare le condizioni d'accesso e di utilizzo dei finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, permettendo alle idee innovative di trasformarsi in nuovi prodotti e servizi capaci di stimolare la crescita e l'occupazione europee.
- 2) *Youth on the move*, per migliorare, attraverso la mobilità, l'efficienza dei sistemi di insegnamento (nonché la loro attrattività internazionale) e agevolare al contempo l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro.
- 3) *Un'agenda europea del digitale*, per accelerare la diffusione di Internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale.
- 4) *Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse*, per scindere la crescita economica dal consumo delle risorse, modernizzando il settore dei trasporti, incrementando l'uso delle fonti di energia rinnovabile, favorendo l'abbassamento delle emissioni di carbonio.
- 5) *Una politica industriale per l'era della globalizzazione*, per migliorare il clima imprenditoriale (soprattutto per le PMI) e favorire lo sviluppo di una base industriale solida e sostenibile, per competere efficacemente su scala mondiale;
- 6) *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro*, per modernizzare i mercati del lavoro e dell'occupazione e permettere alle persone di migliorare le proprie competenze in chiave *lifelong learning*, anche tramite la mobilità dei lavoratori;
- 7) *La Piattaforma europea contro la povertà*, per sviluppare coesione sociale e territoriale, affinché i benefici della crescita siano equamente distribuiti e che le persone in stato di povertà e di esclusione sociale possano vivere in condizioni dignitose, partecipando attivamente alla società.

Tra queste iniziative, *L'Unione nell'innovazione*, *Youth on the move* e *Un'agenda europea del digitale* sono mirate a garantire il percorso verso una crescita

intelligente, ma è soprattutto *L'Unione nell'innovazione* che mette particolarmente al centro il tema dell'innovazione. Questa iniziativa legge l'innovazione come un *continuum* composto da diverse fasi, che vanno dalla ricerca teorica alla commercializzazione del prodotto, e il documento desidera valorizzarle e promuoverle tutte. Si è individuato come uno dei maggiori ostacoli che limitano i processi di innovazione in Europa il basso livello di investimenti privati, per i quali invece si vogliono attivare delle iniziative volte ad agevolarli e a incoraggiarne l'aumento⁵⁹. L'iniziativa si suddivide in due parti: la prima è dedicata a spiegare come l'Europa si adopererà a favore dello sviluppo dell'innovazione, mentre la seconda espone una serie di indicazioni e suggerimenti per gli Stati membri (European Commission, 2010). Verranno definiti degli obiettivi comuni verso cui orientare le ricerche nazionali e la collaborazione tra i Paesi membri, nonché sarà preparato un contesto adeguato⁶⁰ per sostenere gli sforzi imprenditoriali delle imprese sul piano dell'innovazione. Ancora più interessante è l'accento che la Commissione pone sulla volontà di attivare «partenariati europei per l'innovazione» (European Commission, 2010, 12), centrati su alcuni temi strategici, quali la bioeconomia, le nuove tecnologie per l'industria e quelle a servizio dell'*active ageing*.

Infine, la Commissione ha dichiarato che, affinché la *Strategia Europa 2020* abbia successo, è necessario istituire un valido sistema di *governance*⁶¹ dell'economia che si dimostri in grado di coordinare tutte le azioni, sia a livello nazionale, che sovranazionale. Un governo che utilizzi un'agenda economica rafforzata e maggiormente sorvegliata, che salvaguardi la stabilità dell'area euro e che applichi misure adeguate per fronteggiare i gravi problemi del settore finanziario.

⁵⁹ La Commissione infatti afferma che è necessario «conferire carattere prioritario alla spesa per la conoscenza, anche utilizzando incentivi fiscali e altri strumenti finanziari per promuovere maggiori investimenti privati nella R&D» (European Commission, 2010, 13).

⁶⁰ La Commissione fa riferimento alla creazione del brevetto unico, a processi di modernizzazione della legislazione in materia di diritto d'autore, cercando di tutelare maggiormente la proprietà intellettuale (European Commission, 2010). Inoltre, L'ERAC (*European Research Area Committee*) è un organismo a sostegno della Commissione Europea in materia di ricerca e sviluppo tecnologico. Nel Rapporto del 2012 *Mutual Learning Seminar on Research and Innovation Policies* vengono schematizzati i meccanismi europei di supporto allo sviluppo privato dell'innovazione in questo modo: a) strumenti diretti di supporto, come finanziamenti o agevolazioni fiscali; b) strumenti che influenzano la creazione di nuova domanda sul mercato, ad esempio tramite il *public procurement* (ERAC, 2012).

⁶¹ Uno degli strumenti più importanti di questo sistema di *governance* è il *Semestre Europeo*, cioè un ciclo annuale di coordinamento economico *ex-ante*, che produce indirizzi politici impartiti a livello UE dalla Commissione europea e dal Consiglio, che impegna gli Stati membri a realizzare le riforme necessarie, che genera raccomandazioni specifiche per i Paesi membri.

Il 30 novembre 2011 la Commissione Europea ha redatto un'altra comunicazione sul *Programma quadro di ricerca e innovazione* (European Commission, 2011), in cui ha evidenziato con rinnovata forza quanto gli elementi di *innovation and creativity* contribuiscano tanto alla realizzazione personale, quanto all'evoluzione delle imprese (e alla loro capacità competitiva). Per questa strada, l'innovazione ha assunto ancora di più il ruolo di motore dello sviluppo, di fulcro del progresso e dell'inevitabile cambiamento per l'Europa.

Nel rapporto *Innovation Union Scoreboard* del 2013, poi, la Commissione ha fatto riferimento al concetto di *innovation emergency* con cui ha voluto ulteriormente evidenziare l'esigenza di porre al centro i processi di innovazione, parlando dell'innovazione come di un'emergenza da affrontare per la sopravvivenza stessa dell'Unione e di tutta l'area continentale (European Commission, 2013a).

Nel 2014, a sostegno delle linee di sviluppo della *Strategia Europa 2020* e in particolare dell'iniziativa *L'Unione nell'innovazione*, la Commissione ha dato avvio ad un programma quadro per il finanziamento della ricerca e dell'innovazione intitolato *Horizon 2020* (European Commission, 2014a). Tale proposta «rispecchia l'ambizione di creare idee, crescita e posti di lavoro per il futuro» (European Commission, 2011), poiché in essa vi è chiara la consapevolezza che la ricerca e l'innovazione sono fondamentali per: a) aumentare l'occupazione; b) migliorare la qualità della vita; c) accrescere il livello competitivo dell'Europa rispetto sia ai tradizionali concorrenti, sia alle economie emergenti. *Horizon 2020* indirizzerà le risorse verso tre priorità:

- 1) *Scienza di eccellenza*: per innalzare il livello di eccellenza della produzione scientifica europea e sostenere gli individui più talentuosi nello svolgere ricerche di alta qualità;
- 2) *Leadership industriale*: per rendere l'Europa maggiormente attrattiva in termini di investimenti in ricerca e innovazione, e per incentivare la crescita delle PMI innovative;
- 3) *Sfide della società*: per affrontare le problematiche più urgenti dei cittadini europei e delle società contemporanee mettendo a disposizione finanziamenti che aiutino il congiungimento delle conoscenze e delle risorse provenienti dai diversi settori.

In conclusione, in questi anni a livello europeo sono stati progettati diversi e importanti interventi di *policy* in tema di innovazione, con la crescente consapevolezza che questo tema è uno dei temi imprescindibili per poter pensare al futuro dell'Europa. Interventi di *policy* con lo scopo di favorire obiettivi comuni su cui orientare ricerche e collaborazioni transnazionali, per il sostegno degli sforzi imprenditoriali per l'innovazione, per la condivisione dei saperi e la partecipazione di tutti all'evoluzione della conoscenza, della tecnologia e del vivere assieme.

3.2. Entrepreneurship in Europa

L'Unione Europea affida al Quarto Obiettivo Strategico di *Europa 2020* la sua attenzione e la sua urgenza per l'imprenditorialità e per l'innovazione attraverso queste parole: «[occorre] incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione» (European Commission, 2010). Imprenditorialità e innovazione assieme, dunque, sono viste come uno dei principali quadri reinterpretativi dei futuri del lavoro, attraverso cui cercare di riqualificare il rapporto stesso tra lavoro e persona.

L'Unione pone la competenza dell'imprenditorialità (*entrepreneurship*⁶²) tra le sue otto *key competences*, considerandola come uno degli elementi chiave per contrastare la disoccupazione (fronteggiando le sfide poste dalla crisi e dalla globalizzazione) e come una delle leve strategiche per generare processi di innovazione. L'Unione parla della competenza di *entrepreneurship* ormai da diversi anni e ritiene che un futuro europeo intelligente, inclusivo e sostenibile (European Commission, 2010) debba edificarsi anche per mezzo di questa qualità.

La competenza dell'imprenditorialità viene collocata tra le otto *key competences* europee tramite il documento *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per*

⁶² Si badi a una distinzione terminologica che fa l'OCSE: «a) *entrepreneurs*, gli imprenditori, cioè quelle persone la cui attività genera valore attraverso la creazione o l'espansione di un'area di *business*, identificando nuovi prodotti, nuovi processi e nuovi mercati; b) *entrepreneurial activity*, cioè l'azione imprenditiva, tesa a creare il valore, la creazione e l'espansione di un'attività economica, l'identificazione di nuovi prodotti, processi e mercati; c) *entrepreneurship*, definita come il fenomeno associato all'attività imprenditoriale» (OECD, 2009, 7). È una distinzione che tiene conto del fatto che dove ci sono imprenditori ci sarà ovviamente attività imprenditoriale, ma quello che va messo in rilievo è che l'attività imprenditoriale non è per forza legata all'esistenza della prima.

l'apprendimento permanente. Queste competenze dovrebbero essere acquisite dai giovani entro la fine del loro ciclo di istruzione obbligatoria poiché sono considerate necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (European Union, 2006)⁶³. Il documento compie un'importante premessa per esprimere il senso della definizione di tali competenze, risalendo alla Strategia espressa a Lisbona nel 2000: «Il Consiglio europeo di Lisbona (23 e 24 marzo 2000) ha concluso che un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da assicurare lungo l'apprendimento permanente, e dovrebbe essere un'iniziativa chiave nell'ambito della risposta europea alla globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza ed ha ribadito

⁶³ Qui di seguito l'elenco completo delle otto competenze chiave europee con le rispettive definizioni:

- 1) Comunicazione nella madrelingua. «La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta [...] e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali.»
- 2) Comunicazione in lingue straniere. «La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta [...] in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali [...] a seconda dei desideri o delle esigenze individuali.»
- 3) Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico. «A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. [...] B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati.»
- 4) Competenza digitale. «La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.»
- 5) Imparare a imparare. «Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.»
- 6) Competenze sociali e civiche. «Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario.»
- 7) Senso di iniziativa e di imprenditorialità. «Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi [...]»
- 8) Consapevolezza ed espressione culturali. «Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.» (European Union, 2006, 13-18).

anche che le persone costituiscono la risorsa più importante dell'Europa» (European Union, 2006).

All'interno di questo quadro di riferimento, dunque, la settima competenza è quella dello *spirito di iniziativa e di imprenditorialità*, la cui definizione completa è la seguente:

«Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo» (European Union, 2006)⁶⁴.

Nel 2013 la Commissione ha redatto il *Piano d'azione Imprenditorialità 2020* (European Commission, 2013b) attraverso cui ha rilanciato l'imprenditorialità come principale motore della crescita economica e con il quale ha proposto una serie di iniziative volte ad agevolare l'azione imprenditoriale comunitaria, cercando di rimuovere gli ostacoli legislativi alla creazione delle imprese, tentando di approntare un contesto adatto in cui gli imprenditori possano operare e prosperare, e soprattutto ripensando l'istruzione e la formazione come assi portanti per sostenere l'attività e lo sviluppo imprenditoriali. Quest'ultimo concetto è stato ripreso con forza nel documento del 2015 *Conclusioni del Consiglio sull'imprenditorialità nell'istruzione*

⁶⁴ Il documento europeo specifica inoltre le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali legate a tale competenza: «La conoscenza necessaria a tal fine comprende l'abilità di identificare le opportunità disponibili per attività personali, professionali e/o economiche, comprese questioni più ampie che fanno da contesto al modo in cui le persone vivono e lavorano, come ad esempio una conoscenza generale del funzionamento dell'economia, delle opportunità e sfide che si trovano ad affrontare i datori di lavoro o un'organizzazione. Le persone dovrebbero essere anche consapevoli della posizione etica delle imprese e del modo in cui esse possono avere un effetto benefico, ad esempio mediante il commercio equo e solidale o costituendo un'impresa sociale. Le abilità concernono una gestione progettuale proattiva (che comprende ad esempio la capacità di pianificazione, di organizzazione, di gestione, di leadership e di delega, di analisi, di comunicazione, di rendicontazione, di valutazione e di registrazione), la capacità di rappresentanza e negoziazione efficaci e la capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione all'interno di gruppi. Occorre anche la capacità di discernimento e di identificare i propri punti di forza e i propri punti deboli e di soppesare e assumere rischi all'occorrenza. Un'attitudine imprenditoriale è caratterizzata da spirito di iniziativa, capacità di anticipare gli eventi, indipendenza e innovazione nella vita privata e sociale come anche sul lavoro. In ciò rientrano la motivazione e la determinazione a raggiungere obiettivi, siano essi personali, o comuni con altri, anche sul lavoro» (European Union, 2006).

e nella formazione (Council of the European Union, 2015), che è tornato ad evidenziare una serie di benefici fondamentali derivanti dalla promozione delle capacità imprenditoriali attraverso l'educazione e la formazione. Tale documento afferma, tra i vari punti, che: «2. Lo sviluppo di uno spirito imprenditoriale può portare notevoli benefici ai cittadini, sia nella vita professionale che in quella privata. 3. L'imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione può promuovere l'occupabilità, il lavoro autonomo e la cittadinanza attiva, nonché lo sviluppo di istituti di istruzione e formazione adattabili e orientati verso l'esterno» (Council of the European Union, 2015).

Nel documento del 2016 *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (European Commission, 2016a) l'Unione ribadisce gli sforzi profusi per cercare di sviluppare un approccio concettuale comune a sostegno dello sviluppo delle competenze dell'imprenditorialità, tentando al contempo di gettare un ponte di collaborazione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro.

Da tutto ciò emerge con chiarezza come l'Europa concepisca l'*entrepreneurship* come una competenza da non restringere al solo ambito aziendale o produttivo, poiché essa è vista anzitutto come una qualità per la persona, una possibilità per tutti, giovani e meno giovani, donne e uomini, che agisce in ogni ambito della vita, nelle situazioni della quotidianità, nel contesto sociale, personale, e non soltanto in quello professionale. Per i lavoratori, certamente, rappresenta una dimensione fondamentale, nella gestione del proprio ruolo, nella necessità di sapersi collocare all'interno di una rete di opportunità, nella capacità di esprimere una propria direzionalità di costruzione professionale.

Quel che occorre fare è tentare di stimolare una mentalità imprenditoriale, soprattutto nelle nuove generazioni, affinché si diffonda una cultura dell'imprenditorialità (Bahri, Haftendorn, 2006), dell'iniziativa e del coraggio, della capacità di assumere rischi e di scommettere e investire per il futuro. L'Europa ha avviato una serie di iniziative per la promozione di un clima imprenditoriale, questo sin dalla conferenza di Oslo del 2006, durante la quale sono stati presentati esempi di buone prassi e con la quale la Commissione ha pubblicato l'*Agenda di Oslo* (European Commission, 2006a). In Europa è apparso subito chiaro che un ruolo cruciale per la promozione di comportamenti imprenditoriali spetta all'educazione. Bisogna che si cominci dalla scuola a costruire un adeguato spirito di iniziativa e imprenditorialità (European Commission, 2014b).

Da questo punto di vista, però, il nostro Paese non pare ancora aver recepito pienamente il messaggio, rivelando spesso una concezione riduttiva del concetto di imprenditorialità, troppe volte confuso all'interno di corsi generali di gestione aziendale o di progetti d'impresa per i giovani. Il termine "educazione all'imprenditorialità", come vedremo meglio nel quarto capitolo, va inteso invece in senso più ampio, secondo i principi di Oslo, in cui si fa riferimento ad un *mindset* articolato e complesso in cui rientrano diversi elementi cruciali per la formazione completa della persona (creatività, innovazione, assunzione del rischio, capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi, ecc.).

3.3. Policy di formazione e occupazione in Italia

Il nostro Paese negli ultimi anni si è mosso attraverso tre grandi linee di azione per sviluppare adeguate *policy* di formazione e occupazione, che potrebbero essere sintetizzate in questo modo: politiche sulla certificazione delle competenze; politiche sull'apprendimento permanente; politiche sull'orientamento permanente. Tutto ciò nel quadro di una valorizzazione dei processi di transizione scuola-lavoro (in cui l'alternanza scuola-lavoro assume una centralità fondamentale) e della costruzione di un nuovo sistema di *welfare* che ponga sempre più al centro la persona, supportando le sue capacità di progettazione, attivazione e auto-protezione (Costa, 2012; Lodigiani, 2008; Margiotta, 2011).

Queste politiche, con le loro specificità e i loro temi trasversali, guardano essenzialmente a due grandi tipologie di destinatari:

- i ragazzi, che sono all'interno del periodo dell'istruzione e che si stanno approssimando al mondo del lavoro,
- e gli adulti, per cui il tema della formazione continua è il fulcro di ogni ragionamento, secondo le prospettive di *lifelong* e *lifewide learning* europee⁶⁵.

⁶⁵ Non esiste più un tempo per formarsi e apprendere, ma tutta la vita è occasione e luogo di apprendimento: «People themselves are the leading actors of knowledge societies. It is the human capacity to create and use knowledge effectively and intelligently, on a continually changing basis, that counts most. To develop this capacity to the full, people need to want and to be able to take their lives into their own hands - to become, in short, active citizen. Education and training throughout life is the best way for everyone to meet the challenge of change» (European Commission, 2000).

Per quanto riguarda le politiche sulla certificazione delle competenze, va fatto anzitutto un ragionamento sul sistema di referenziazione, poiché la certificazione delle competenze dipende dalla costruzione dei referenziali delle professioni⁶⁶.

Prima del D.lgs. 13/2013 per la certificazione delle competenze e degli apprendimenti formali e informali (MIUR, 2013a) il sistema del mondo del lavoro risultava sostanzialmente scollegato dal sistema del mondo della formazione: il mondo del lavoro adottava qualifiche stabilite sulla base dei contratti nazionali, mentre il mondo della formazione sviluppava i suoi *curricula* formativi con altre competenze in uscita⁶⁷, rivelando una significativa e preoccupante discrepanza. Il Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013⁶⁸ ha evidenziato proprio la necessità di definire dei referenziali professionali reperibili su un'unica banca dati nazionale, andando a far convergere tutte le precedenti esperienze di referenziazione regionale. Tutto ciò collegando il processo di referenziazione ai livelli EQF⁶⁹, per supportare i processi di trasparenza e mobilità (ISFOL, 2013a)⁷⁰.

A livello normativo poi, a rafforzare questo importante processo di unificazione nazionale, si sono susseguiti due altri importanti interventi legislativi: il Decreto interministeriale del 13 gennaio 2014 (tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca), e la Circolare ministeriale del 13 febbraio 2015 concernente l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

Tuttavia, il sistema di referenziazione come è attualmente concepito mostra dei limiti che a nostro avviso vanno messi in evidenza. Per fare ciò, va prima

⁶⁶ La referenza è l'evidenza, e dunque il sistema di referenziazione è il sistema che mette in evidenza le competenze necessarie per una qualifica professionale (per qualificare un profilo professionale).

⁶⁷ Solo gli istituti di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) possedevano dei referenziali resi omogenei su alcune figure professionali, prima a livello regionale e poi a livello nazionale.

⁶⁸ Secondo il D.lgs. 13/2013, il documento di rilascio del certificato sulle competenze deve contenere: 1) i dati anagrafici del soggetto; 2) i dati dell'ente che accredita; 3) le competenze acquisite, indicando per ciascuna la denominazione, il repertorio e le qualificazioni di riferimento; 4) i dati relativi alle modalità di apprendimento e di valutazione delle competenze. Sono oggetto di certificazione unicamente le competenze riferite a qualificazioni ricomprese nel repertorio nazionale. Sono abilitati a erogare servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze gli "Enti titolati", cioè soggetti pubblici o privati autorizzati o accreditati dall'Ente pubblico regionale (amministrazione pubblica, centrale e regionale) (MIUR, 2013a).

⁶⁹ L'*European Qualifications Framework* (EQF) è un quadro di riferimento comune europeo che funge da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore, sia per l'istruzione e la formazione professionale.

⁷⁰ L'ISFOL (*Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori*) si occupa da sempre di questi temi, solo che con il D.lgs. 13/2013 ha assunto un ruolo centrale all'interno del Comitato tecnico, per aiutare le Regioni a sviluppare l'omogeneità di referenziazione.

spiegato come avviene il processo di referenziazione: viene preso in esame il lavoro per il quale si vogliono costruire i referenziali professionali, viene suddiviso nei processi chiave (o aree di attività) che lo sostanziano, e questi a loro volta vengono scomposti e declinati nelle competenze necessarie a realizzarli. I referenziali sono dunque l'insieme di questa descrizione tecnica.

Questo sistema rivela due tipi di limiti: a) si concentra quasi esclusivamente sui processi tecnici, impoverendo le competenze delle fondamentali dimensioni trasversali e di personalizzazione⁷¹; b) la sua concezione di competenza adotta una prospettiva troppo behavioristica, cioè la competenza è letta essenzialmente attraverso un comportamento; ma una competenza non è solo comportamento, perché afferisce a categorie più profonde, come quella valoriale, motivazionale, affettiva, che qualificano ogni processo comportamentale secondo un desiderio personale di attivazione e di sviluppo.

Questo sistema di referenziazione, in conclusione, ha il pregio di costruire una banca dati comune e un linguaggio comune sulle qualifiche e sulle competenze, ma possiede il difetto di leggere l'azione umana nel lavoro solo da un punto di vista tecnico e comportamentale, conformando e uniformando tutto e troppo, cogliendo solo quello che c'è di simile a quello che esiste già. Bisogna, al contrario, sapere andare anche verso l'individuazione e la valorizzazione del nuovo, della divergenza, elementi fondamentali per la trasformazione, l'evoluzione e la generatività del lavoro (Costa, 2013; 2014).

Per quanto riguarda le politiche del nostro Paese sull'apprendimento permanente vanno messi in evidenza questi ultimi passaggi legislativi: la Legge 92/2012, che tratta di disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita e di formazione degli adulti; il D.P.R. 263/2012, cioè la riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti, che legifera sui centri di istruzione per gli adulti, sul loro assetto organizzativo e didattico, nonché sui processi di valutazione e certificazione; di nuovo il Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013 visto precedentemente; e infine il Decreto interministeriale del 13 febbraio 2013 che

⁷¹ L'oggetto di questo impianto descrittivo è il mero processo tecnico, e solamente attraverso la terza colonna di descrizione della competenza viene dato un piccolo spazio alle attitudini della persona (cioè al modo con cui la persona compone o fa una determinata azione).

ribadisce la referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente.

A ciò si uniscono gli sforzi normativi per le politiche sull'orientamento permanente che si rifanno: al Decreto Legge 104 del 12 settembre 2013, sulle Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca, che al “Capo I - Disposizioni per gli studenti e per le famiglie” definisce le linee strategiche e operative dei percorsi di orientamento per gli studenti (MIUR, 2013b), promuovendo l'integrazione dei sistemi (scuola-lavoro *in primis*), promuovendo la formazione e la mobilità delle persone nei processi di inclusione sociale e di *employability*⁷²; all'Accordo in conferenza unificata del 5 dicembre 2013, per la definizione delle linee guida del sistema nazionale dell'orientamento permanente; al Decreto interministeriale del 13 febbraio 2013 sempre sul sistema nazionale dell'orientamento permanente; e alla Circolare ministeriale del 13 febbraio 2015, con l'adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo in ottica di orientamento. L'orientamento viene arricchito di nuovi significati affinché esso venga vissuto come occasione di riflessione, di espressione di autodeterminazione attraverso responsabilità e autonomia, di accesso a informazioni e risorse per poter compiere scelte adeguate e dare così forma ai propri progetti.

Ma un ruolo fondamentale in tutto questo ragionamento sulle politiche di formazione e occupazione del nostro Paese lo occupa il tema dell'alternanza scuola-lavoro, mettendo al centro i ragazzi e il loro sviluppo tanto professionale quanto personale.

L'alternanza⁷³ non è uno strumento come lo *stage*, ma è una metodologia formativa e deve poter acquisire, all'interno dei sistemi educativi e formativi, una logica diversa da quella della prospettiva esclusivamente economicista o managerialista. L'alternanza scuola-lavoro è un elemento chiave per il sistema integrato di istruzione-formazione-lavoro.

Sintetizzandone i punti caratterizzanti salienti:

⁷² Il concetto di sicurezza del posto di lavoro si è trasformato in quello di “occupabilità”, cioè di *employability*, richiedendo al lavoratore la capacità di adattarsi a continue trasformazioni e cambiamenti professionali.

⁷³ L'alternanza scuola-lavoro è stata introdotta dall'Art. 4 della Legge n. 53 del 2003 (conosciuta come Riforma Moratti), e con il Decreto Legislativo n. 77 del 15 aprile 2005, Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'art. 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Essa è stata recentemente trattata nuovamente, modificata e arricchita con la Legge 107/2015, meglio conosciuta come la Legge de *La Buona Scuola*.

- è una modalità di realizzazione dell'autonomia didattica di cui è responsabile il Consiglio d'Istituto;
- può fare ricorso allo *stage* o ad altre strategie⁷⁴ (*learning by doing*);
- destinatari dell'alternanza sono gli studenti del secondo ciclo o dei centri di formazione professionale che hanno compiuto il quindicesimo anno di età;
- si possono alternare periodi di formazione in aula ed esperienze di lavoro a cui attribuire specifici crediti formativi;
- stipula convenzioni tra le istituzioni scolastiche e gli enti pubblici e privati, le imprese e il mondo del volontariato;
- prevede un sistema tutoriale: tutor formativo interno all'istituzione scolastica e tutor formativo esterno alla scuola;
- prevede il riconoscimento dei crediti per il periodo di alternanza scuola-lavoro;
- la scuola potrà rilasciare una certificazione supplementare che attesti le competenze acquisite dallo studente per il proseguimento dei percorsi formativi e per il successivo inquadramento nel mondo del lavoro.

Con la Legge n. 107 del 13 luglio 2015, meglio conosciuta come *La Buona Scuola*, l'alternanza scuola-lavoro si arricchisce, ricevendo anche uno stanziamento ministeriale di 100 milioni di euro all'anno. Inoltre, essa viene garantita a tutti gli studenti nell'ultimo triennio delle scuole superiori, licei compresi, e può essere svolta anche all'estero e nelle istituzioni culturali. Sono state previste di alternanza almeno 400 ore nell'ultimo triennio degli istituti tecnici e professionali, e 200 ore in quello dei licei. È stata predisposta una Carta dei diritti e dei doveri degli studenti in alternanza. I ragazzi possono esprimere una valutazione sull'efficacia dei percorsi effettuati. Viene istituito un Registro nazionale in cui vengono raccolti enti e imprese disponibili a svolgere i percorsi (MIUR, 2015).

⁷⁴ Differenze e similitudini tra alternanza scuola-lavoro, *stage* e tirocinio. Caratteristica comune è la concezione del luogo di lavoro come luogo di apprendimento (connessione tra educazione-formazione e lavoro). Ma *stage* e tirocinio sono semplici strumenti, non metodologie. Lo *stage* è una fase prevista all'interno di un percorso formativo professionalizzante, regolato attraverso una convenzione, specificando un progetto di *stage*; tale convenzione è tra scuola e impresa (o associazione industriale), e contiene elementi chiave quali: dati anagrafici della scuola, dell'impresa, dello stagista; il progetto formativo (contenuti, obiettivi, fasi, ecc.). Il tirocinio è un'opportunità di inserimento temporaneo nel mondo del lavoro; si qualifica come un progetto individualizzato di formazione e/o ricerca di lavoro; a differenza dello *stage*, non si colloca obbligatoriamente in un percorso formativo; infine, ha una peculiarità, ossia la possibilità di corresponsione di una borsa di studio per il partecipante a carico dell'azienda.

In Italia l'alternanza scuola-lavoro rappresenta una sfida lanciata sia all'autonomia scolastica, sia all'integrazione dei sistemi istruzione-lavoro (Morselli, Costa, 2014a). Per l'autonomia scolastica occorre raggiungere un innalzamento della qualità dell'offerta formativa «facendo leva su una collegialità partecipata capace di attivare legami territoriali generativi per migliorare/innovare la didattica» (Morselli, Costa, 2014a, 194) e occorre mettere al centro l'orientamento dei ragazzi e la professionalizzazione del curriculum. Per l'integrazione dei sistemi, l'alternanza deve farsi occasione di partecipazione di tutti gli *stakeholder*, valorizzando «le funzioni di tutoraggio, accompagnamento e mediazione culturale tra personale docente dell'istruzione e i tutor aziendali, garantendo sia la loro adeguata formazione sia, al contempo, la loro generativa interazione con docenti e ragazzi» (Morselli, Costa, 2014a, 194).

Ecco allora che l'alternanza scuola-lavoro diventa un'opportunità quanto mai preziosa, poiché qualunque intervento di alternanza scuola-lavoro è di fatto un intervento sul concetto di transizione tra formazione e lavoro nel quadro del *lifelong learning*. L'alternanza, si badi, se viene vista in una logica singola, scuola-centrica, non produce effetto alcuno; quindi deve essere vista in una logica di sistema, mettendo in valore le politiche più importanti per il dialogo tra educazione e lavoro che abbiamo analizzato precedentemente: operando, cioè, sulla legge de *La Buona Scuola* (L. 107/2015) col potenziamento che questa ne ha fatto, sul Decreto legge per l'orientamento permanente strategico e integrato tra scuola e lavoro (D.L. 104/2013), e sul Decreto legislativo per la certificazione delle competenze e degli apprendimenti formali e informali (D.lgs. 13/2013). Lo schema sottostante rappresenta esattamente questa visione di sistema per l'alternanza scuola-lavoro, il modo migliore per mettere al centro la persona e la sua *agency*, ossia la sua capacità di direzionalità realizzativa, composta di capacità di mobilità, di scelta delle opportunità, di responsabilizzazione.



Figura 1. Il sistema per l'alternanza scuola-lavoro.

Questa prospettiva può fare in modo che l'idea stessa di formazione e di sviluppo di competenze possa portare beneficio, ugualmente, sia ai referenziali tecnico-professionali, sia a quelle che sono definite dall'Europa come *key competences* (European Union, 2006) – e in Italia “competenze di cittadinanza”⁷⁵ per il *lifelong learning* –, che vanno pensate come le basi su cui la persona potrà poi edificare coerentemente una competenza tecnica, sapendola tradurre concretamente in azioni competenti.

Infine, per citare un ultimo elemento di connessione tra formazione e lavoro, parliamo dell'apprendistato in Italia e del suo valore strategico in ottica di integrazione dei sistemi.

In termini generali, l'apprendistato nel nostro Paese si configura come un contratto di lavoro a contenuto formativo ed è finalizzato a favorire l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro attraverso l'acquisizione di un mestiere e/o di una

⁷⁵ In Italia la Riforma Fioroni del 2007 ha rivisitato le 8 key competences europee, in parte trasformandole, in parte integrandole, e giungendo così a definire le 8 “Competenze di cittadinanza”. La Riforma, dopo aver riportato l'obbligo scolastico a 16 anni, definisce questo innalzamento un obiettivo strategico per permettere ai giovani «l'acquisizione dei saperi e delle competenze indispensabili per il pieno sviluppo della persona e per l'esercizio effettivo dei diritti di cittadinanza» (MIUR, 2007). Le competenze di cittadinanza che occorre acquisire a 16 anni al termine dell'istruzione obbligatoria sono: 1. Imparare ad imparare; 2. Progettare; 3. Comunicare; 4. Collaborare e partecipare; 5. Agire in modo autonomo e responsabile; 6. Risolvere problemi; 7. Individuare collegamenti e relazioni; 8. Acquisire ed interpretare l'informazione.

professionalità specifica. Si può definire un “contratto formativo” perché esso si caratterizza per l'alternanza di momenti lavorativi e momenti di formazione, i quali vengono svolti in impresa o all'esterno, presso strutture formative specializzate⁷⁶.

Più specificamente, esistono tre tipologie (o “livelli”) di contratto d'apprendistato, ridefinite dal D.lgs. 167/2011:

- 1) *Apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale*. È rivolto ai giovani dai 15 ai 25 anni, agisce in tutti i settori di attività e consente di completare l'obbligo di istruzione e di assolvere il diritto-dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni. La durata del contratto è determinata in considerazione della qualifica o del diploma da conseguire e non può in ogni caso essere superiore, per la sua componente formativa, a tre anni, o quattro nel caso di diploma quadriennale regionale.
- 2) *Apprendistato professionalizzante o contratto di mestiere*. Si rivolge ai lavoratori tra i 18 e i 29 anni (o a partire dai 17 anni se già in possesso di qualifica professionale). Ha durata massima di tre anni, o di cinque per i profili professionali caratterizzanti la figura dell'artigiano individuati dalla contrattazione collettiva di riferimento. È realizzato per il conseguimento di una qualifica professionale a fini contrattuali. La formazione può essere interna o esterna ed è svolta sotto la responsabilità dell'azienda, attraverso un monte ore di 120 ore in tre anni.
- 3) *Apprendistato di alta formazione e ricerca*. È dedicato ai lavoratori tra i 18 e i 29 anni (o a partire dai 17 anni se già in possesso di qualifica professionale). La sua durata è stabilita dalle Regioni, in accordo con le associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori, le Università e le altre istituzioni formative, e, in assenza di regolamentazione regionali, si rinvia ad apposite convenzioni tra datori di lavoro e Università. Questa tipologia è realizzata per il conseguimento di un titolo di studio universitario, di ricerca, di dottorato, di specializzazione e di praticantato.

Il Governo Renzi, tuttavia, ha ridefinito alcuni aspetti dell'apprendistato italiano. Il cosiddetto *Jobs Act* è contenuto nel D.lgs. 34/2014, il quale mette mano al

⁷⁶ In tal modo, il contratto di apprendistato offre la possibilità all'azienda di assumere e formare le nuove professionalità ad un costo del lavoro vantaggioso. A fronte di questi vantaggi il datore di lavoro assume l'obbligo di garantire una formazione professionale all'apprendista e di versargli un corrispettivo per l'attività lavorativa svolta.

D.lgs. n. 167/2011. Questi sono i punti principali di cambiamento da mettere in evidenza (Tiraboschi, 2014):

- non obbligo di assunzione di almeno il 30% degli apprendisti al termine del periodo di formazione;
- il ricorso alla forma scritta per il solo contratto e patto di prova (e non, come attualmente previsto, anche per il relativo piano formativo individuale);
- l'eliminazione delle attuali previsioni secondo cui l'assunzione di nuovi apprendisti è necessariamente condizionata alla conferma in servizio di precedenti apprendisti al termine del percorso formativo;
- la retribuzione dell'apprendista, per la parte riferita alle ore di formazione, sia pari al 35% della retribuzione del livello contrattuale di inquadramento;
- per il datore di lavoro viene eliminato l'obbligo di integrare la formazione di tipo professionalizzante e di mestiere con l'offerta formativa pubblica, che diventa un elemento discrezionale⁷⁷.

Il contratto di apprendistato può, dunque, essere pienamente inquadrato nella logica dell'integrazione dei sistemi di formazione e lavoro, e soprattutto l'apprendistato di terzo livello – per il quale ancora è stato fatto troppo poco da parte delle *policy* del nostro Paese – potrà realizzare architetture formative capaci di integrare diversi contesti di apprendimento risultanti dalla connessione tra mondo dell'università e mondo del lavoro (Bertagna, 2013; Margiotta, 2014). Ancora, l'Alto apprendistato potrà qualificarsi come luogo privilegiato della formazione per l'innovazione, nel momento in cui sarà in grado di dare vita a percorsi formativi che andranno a promuovere competenze altamente specialistiche, ma non statiche e sterilmente chiuse in campi isolati del sapere, bensì aperte, partecipate e costruite su ampie basi di creatività, per dare vita a nuova conoscenza e a nuove azioni competenti.

⁷⁷ A titolo di veloce commento rispetto alle novità che il Jobs Act potrà apportare alla situazione italiana dell'apprendistato, va riconosciuto a questo intervento legislativo il merito di riprendere in mano dopo anni la non semplice questione dell'apprendistato, riconfermandolo come contratto privilegiato per l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro. Allo stesso tempo, però, si presentano una serie di incognite non da poco: sembra che il valore dell'inserimento possa diventare l'unico vero valore di questo tipo di contratto, impoverendolo e degradandolo (Tiraboschi, 2014), depotenziandone cioè drasticamente la dimensione formativa (ad esempio, infatti, non c'è più l'obbligo di formalizzare per iscritto il piano formativo). Ad ogni modo, la questione resta aperta e ci si auspica una rinnovata attenzione alle potenzialità formative dell'apprendistato italiano.

3.4. L'imprenditività per la mobilità professionale e l'inclusività in prospettiva di learnfare

Alla luce di questo quadro sulle politiche per la formazione e l'occupazione nel nostro Paese, il progressivo cammino verso la costruzione di un nuovo sistema sociale appare definirsi con chiarezza, rivelando tutta la sua importanza e necessità a maggior ragione oggi, di fronte alle incessanti sfide della crisi e della globalizzazione. È stata infatti l'esplosione di una crisi economica e finanziaria senza precedenti che ha reso improcrastinabile per tutti i Paesi europei – e non solo – il ripensamento di un modello di *welfare* che non è più capace di rispondere alle attuali esigenze sociali e ai rischi connessi al nuovo mondo del lavoro⁷⁸ (Castells, 2006; Lodigiani 2008; Margiotta 2012; Naldini 2006).

Così, la prospettiva welfarista universalistica, che aveva caratterizzato l'azione dello Stato come una totale uniformità nella soddisfazione dei bisogni dei cittadini e una dannosa cecità nei confronti delle peculiarità e delle differenze, si trova oggi ad affrontare il suo veloce tramonto. Nella *knowledge economy* si sono innestate tali e tante criticità (e povertà) che occorre pensare ad un *welfare* in grado di discriminare le proprie *policy* in base ai differenti bisogni dei cittadini e alla diversa struttura settoriale del mercato del lavoro. Questo nuovo *welfare* deve sapere andare oltre il capitale umano e fare perno sui principi di partecipazione, libertà e sussidiarietà (Margiotta, 2012), come, assieme, sui paradigmi delle competenze e delle capacitazioni (Costa, 2012; 2014). Il nuovo stato sociale deve dimostrare di sapere andare oltre il tradizionale impianto assistenziale, che era passivo e assicurativo con approccio centralizzato e *top down*, per andare verso un tipo di stato sociale "attivo", cioè un *active welfare state*⁷⁹ (Margiotta, 2012). Ma anche questo non basta: ciò che oggi deve essere ricercato con forza è la messa al centro della persona. Mettere la persona al centro significa cominciare a modificare di fatto il

⁷⁸ Tra i cambiamenti che stanno producendo l'urgente necessità di un nuovo modello di *welfare* citiamo: il progressivo invecchiamento della popolazione, che pone difficoltà in termini di ripensamento del sistema previdenziale, di assistenza agli anziani non autosufficienti, di qualità della vita per la terza età; la crisi dell'istituzione familiare, con la crescente instabilità delle relazioni (Pesenti, 2008); le nuove forme del lavoro, l'alternanza continua tra momenti di lavoro e di non lavoro e, con ciò, il crollo del mito della piena occupazione, che era stata promessa del *welfare* moderno.

⁷⁹ Il *welfare* attivo è un concetto ampiamente dibattuto in Europa da tempo e, riferendosi ai rischi connessi al mercato del lavoro, si traduce nei programmi integrati di *active welfare* e di politiche occupazionali, per cui si stanno elaborando approcci e quadri d'azione comuni.

welfare universalistico tradizionalmente concepito su un processo di vita lineare, in cui si susseguono ordinatamente le tappe dell'istruzione, del lavoro, della famiglia e della pensione. Significa, quindi, cogliere i cambiamenti del nostro tempo, le sue instabilità e la sua grande dinamicità. Significa promuovere la libertà della persona (non la sua solitudine), le sue capacità di progettazione, attivazione e auto-protezione, affinché sappia sviluppare cittadinanza attiva e mobilità per l'occupazione. Significa, insomma, affrontare il decisivo passaggio da un sistema di *welfare* ad uno di *learnfare* (Margiotta, 2012), ossia significa realizzare quell'improcrastinabile approdo ad uno stato sociale che ponga al centro della nuova epoca il *learning* (la persona e il suo apprendere) e che sia inteso come garanzia di libertà di scelta e di realizzazione personali (Costa, 2012; 2014; Margiotta, 2012).

E, si badi, il *learnfare* è un paradigma completamente differente dal *workfare*. Il *workfare* (o *welfare for work*) significa “*work-for-your-welfare*” (“lavora per il tuo *welfare*”), ed è un modello che mette il lavoro prima di tutto e come base per la sostenibilità del nuovo stato sociale. Le *policy* di *workfare* puntano sia ad accrescere l'adattabilità degli individui al mercato del lavoro, sia a rendere più allettante la condizione lavorativa rispetto a quella di dipendenza dai sussidi, per incentivare la ricerca di lavoro da parte degli individui stessi (Lødemel, Trickey, 2000). Il *learnfare*, invece, si fonda sull'apprendimento e sulla formazione quali assi imprescindibili (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012) sia per cercare la convergenza tra lo sviluppo della persona (delle sue competenze) e le nuove esigenze del mondo produttivo, sia per generare processi di *empowerment* dell'individuo, promuovendone capacitazioni e forza agentiva, per sostenerlo nel lungo percorso di realizzazione personale, tra cambiamenti e scelte.

Nella prospettiva di un ampliamento delle libertà individuali nelle scelte di formazione e nelle scelte professionali si inseriscono a pieno titolo le politiche di *flexicurity*, che anche l'Unione europea sta supportando.

Come già detto, il mito della piena occupazione sta inesorabilmente tramontando e il concetto di sicurezza del posto di lavoro si è trasformato in quello di *employability*, cioè di “occupabilità” come “mobilità nell'occupazione”, che, a partire dai cambiamenti dell'attuale mondo del lavoro, con la flessibilizzazione totale e la messa in discussione della stabilità professionale, cerca di rispondere al nuovo tempo fornendo al lavoratore un ampio *set* di abilità e di possibilità, in modo tale che

egli possa rispondere alla precarietà e alla mutevolezza del lavoro con le sue stesse risorse e capacità personali.

È in questa prospettiva che assume valore significativo il concetto di *flexicurity*, che cerca di portare a sintesi i concetti fondamentali di flessibilità e sicurezza (*flexibility and security*) e che la Commissione europea ha definito come «una combinazione di contratti di lavoro sufficientemente flessibili, politiche efficaci e attive per il mercato del lavoro intese a facilitare il passaggio da un impiego all'altro, un sistema di apprendimento permanente affidabile e in grado di reagire ai cambiamenti nonché un'adeguata protezione sociale» (European Commission, 2006b)⁸⁰. La *flexicurity* è divenuta sempre più un pilastro della *Strategia Europea per l'Occupazione*: lo dimostrano le linee guida europee per l'occupazione 2005-2008⁸¹ e la comunicazione della Commissione europea sui principi della *flexicurity*, seguita dalla pubblicazione di *Towards Common Principles of Flexicurity* (European Commission, 2007).

Dietro la prospettiva del *learnfare* e di una *flexicurity* opportunamente adottata per la messa al centro della persona vi è la concezione di uno stato sociale attivante che discende dalla riflessione di Sen e del suo *Capability Approach* (Sen, 2010), dove le *capabilities* sono le “possibilità di funzionare” delle persone e anche le effettive opportunità di “essere” e di “fare” ciò che ritengono rilevante per la loro vita. Tutto ciò si basa sulla forza di *agency* degli individui, sulla loro capacità di attivarsi per agire rispetto ai propri obiettivi, che risulta essere il vero motore della costruzione dell'esistenza di ciascuno. E l'*agency* (agentività) può essere oggetto di formazione⁸². Nel *learnfare* la formazione viene riconfigurata nel quadro delle politiche attive per il lavoro facendo leva sullo spirito d'iniziativa delle persone, sulla loro imprenditività (o *agency* imprenditiva).

⁸⁰ In pratica, con la *flexicurity* si mira a promuovere l'utilizzo di forme flessibili di organizzazione del lavoro, assicurando al contempo prospettive per l'occupazione e per lo sviluppo di carriera (Margiotta, 2012).

⁸¹ Tali linee guida sono state definite nell'ambito della Strategia di Lisbona per la Crescita e l'Occupazione per «favorire al tempo stesso flessibilità e sicurezza occupazionale e ridurre la segmentazione del mercato del lavoro, tenendo debito conto del ruolo delle parti sociali» (European Commission, 2005).

⁸² In questo quadro, come afferma Costa, «prioritario per l'azione politica è, quindi, il favorire nei cittadini la capacità di apprendimento lungo il corso della vita (*capability for learning lifelong*) intesa come possibilità di poter accedere alle opportunità rappresentate sia dai percorsi formativi, ma anche dalle occasioni di apprendimento non formale e informale emergenti nell'azione, scegliendo liberamente tra le diverse opzioni quella ritenuta valida per sé coerentemente con il proprio progetto di vita (*capability for learning*)» (Costa, 2012, 100-101).

Le persone, quindi, devono rafforzare la propria imprenditività come chiave di volta per scegliere e percorrere strade di formazione continua e di sviluppo professionale. In questo, le persone devono cercare l'accrescimento sia delle competenze, sia delle responsabilità individuali, per attivare in piena consapevolezza processi di ricombinazione continua delle possibilità.

All'interno del nuovo patto sociale del *learnfare*, l'istruzione, la formazione e l'apprendimento divengono condizioni indispensabili per esercitare una cittadinanza attiva (ossia, la partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica) e per sostenere i processi fondamentali dell'inclusività e della mobilità professionale. Oggigiorno, infatti, vanno attentamente tutelate sia la possibilità di occupabilità attraverso la mobilità professionale – soprattutto per le fasce dei lavoratori più giovani –, sia la possibilità di riposizionamento e di inclusività – soprattutto per le fasce dei lavoratori più adulti.

Lo sviluppo dell'occupabilità tramite la mobilità professionale è un tema centrale, che deve passare attraverso adeguate politiche del lavoro e della formazione (Council of the European Union, 2015), volte a operare sulla popolazione attiva, facendo leva su dispositivi di supporto quali la *flexicurity*, la sicurezza nella mobilità⁸³ e la formazione permanente. Promuovere l'*agency* imprenditiva può rappresentare una via per mettere in valore la capacità della persona di adattarsi ai movimenti evolutivi del suo sistema professionale di riferimento⁸⁴, orientandosi, ripensandosi, trasformandosi e anche, nel caso, percorrendo la strada del lavoro imprenditoriale come possibile soluzione per la propria edificazione professionale, esprimendo al contempo un'ampia direzione realizzativa della propria persona.

La tutela dell'inclusività (European Commission, 2010), poi, aspetto sensibile soprattutto per quei lavoratori che rischiano l'emarginazione sociale perché fuoriusciti dalla propria posizione lavorativa ad età avanzata e in grave difficoltà nel riposizionarsi all'interno del mercato del lavoro⁸⁵, pone in rilievo la dimensione

⁸³ L'Unione europea afferma che la mobilità è una delle libertà fondamentali dei cittadini, elemento chiave anche per il miglioramento delle loro competenze: «ogni cittadino dell'UE ha il diritto di lavorare e risiedere in un altro Stato membro senza subire discriminazioni per la sua nazionalità. La libera circolazione delle persone è una delle libertà fondamentali garantite dal Trattato sull'Unione europea (articoli 3, 39, 40) e dalla normativa comunitaria» (Dal sito EURES – Il portale europeo della mobilità professionale <https://ec.europa.eu/eures/public/it/job-mobility>).

⁸⁴ L'attuale assetto del mercato del lavoro, infatti, fa dell'adattabilità al cambiamento la sua cifra distintiva, escludendo seccamente l'anacronistica pretesa di staticità professionale.

⁸⁵ Il tema dell'inclusività, inoltre, va associandosi sempre più a un aspetto problematico dell'innovazione. L'innovazione, infatti, non va letta solamente in termini positivi, come occasione di riconfigurazione del rapporto tra lavoro e persona, ma va osservata anche dal punto di vista della

valoriale della formazione. Promuovere l'imprenditività delle persone può, da questo punto di vista, divenire uno strumento di abbattimento delle discriminazioni e di riabilitazione alla partecipazione attiva alla vita sociale e civile⁸⁶, perché permette alla persona di fare leva su un proprio progetto semantico e professionale di ripensamento del sé (Bruner, 1992) e di riqualificazione professionale, progetto fatto di spirito d'iniziativa, di capacità di rileggere gli accadimenti della propria vita, di autonomia e responsabilità e di innovazione, nella sfera lavorativa ma anche nella vita privata e sociale (Costa, 2015).

Alla luce di tutto ciò, dunque, promuovere imprenditività nel contesto del *learnfare* sembra poter favorire la realizzazione della preziosa sincrasi tra protezione sociale e attivazione, che Colasanto definisce "protezione sociale attivante" (Colasanto, Lodigiani, 2007), in cui i concetti di *flexicurity* e di *governance* possono armonizzarsi guardando con particolare attenzione alla teoria di Sen, che coniuga l'idea di giustizia con quella di libertà attraverso il costrutto delle *capabilities* (Sen, 2010). Il nuovo modello di stato sociale del *learnfare* appare così tratteggiarsi proprio come un sistema in cui il diritto individuale di apprendere per tutta la vita (*lifelong and lifewide learning*) assume il valore di nuovo diritto di cittadinanza e di partecipazione⁸⁷ (Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012).

dimensione problematica che contiene: l'innovazione sta creando una frattura sempre più ampia tra le persone ad alta qualifica e competenza (per le quali l'innovazione diventa ambito attivo e forte poiché tali persone sono in grado di intercettare le reti della produzione del valore) e le persone a bassa qualifica e competenza, che hanno, proprio per questo motivo, una maggiore difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro e per cui l'innovazione si configura come ostacolo allo sviluppo e come elemento di esclusione ed emarginazione. A pagare questo tipo di difficoltà sono soprattutto alcune categorie di lavoratori, ovvero quelle fasce deboli date da: le persone fuoriuscite dal mercato del lavoro, soprattutto in età avanzata; le persone immigrate; le persone con basso livello di istruzione.

⁸⁶ Tra cittadinanza attiva e inclusività c'è una stretta relazione ed un chiaro rapporto di tipo biunivoco, poiché la cittadinanza è oggi una «condizione sociale prima che giuridica» (Antonelli, 2011, 17), che si compone dei concetti di partecipazione, assunzione di responsabilità e integrazione. In questa prospettiva, perciò, l'inclusività è di fatto uno dei modi con cui si declina il principio di cittadinanza nell'attuale contesto europeo complesso e multiculturale.

⁸⁷ «Gli assunti del *learnfare*, infatti, rimandano alla convinzione che l'inclusione sociale e l'attivazione passino anche attraverso una partecipazione elevata al sistema formativo e che quest'ultimo debba garantire a tutti eguali opportunità (fossero anche di "seconda *chance*") di raggiungere i livelli più elevati, compatibilmente con le proprie capacità e aspettative» (Costa, 2012, 100).

CAPITOLO 4. DAL FORMARE ALL'IMPRENDITORIALITÀ AL CAPACITARE L'IMPRENDITIVITÀ

4.1. Entrepreneurship Education

Con *entrepreneurship education* si intende quell'azione pedagogica, educativa e formativa che mira a sviluppare nel discente la capacità di trasformare le idee in atti coerenti, operando perciò su tratti distintivi quali l'autonomia, la responsabilità, la creatività, l'iniziativa e l'abilità di cogliere le opportunità, ecc.⁸⁸ L'*Entrepreneurship Education* (EE) vuole preparare le persone ad essere responsabili, intraprendenti, dotate delle qualità necessarie per raggiungere i propri obiettivi, realizzare se stesse e vivere una vita soddisfacente (European Commission, 2015a). Questo è un tipo di educazione fondamentale per il cittadino della società della conoscenza, affinché non sia schiavo delle tendenze e delle volontà altrui, bensì diventi esso stesso artefice del proprio destino (Strano, 2015)⁸⁹.

I contenuti e le metodologie dell'educazione all'imprenditorialità devono riuscire a offrire ai discendenti gli opportuni strumenti per risolvere i problemi in modo efficace, pensare in modo creativo, analizzare le situazioni, comunicare, ipotizzare, dirigere e valutare progetti. Infatti, «l'educazione all'imprenditorialità implica il superamento di un insegnamento astratto, l'assunzione di uno stile che aiuti i giovani ad acquisire autonomia nell'apprendere e la capacità di assumere conoscenze e competenze a partire dai problemi concreti» (Strano, 2015). Coltivare nei ragazzi la dimensione dell'autonomia è fondamentale, poiché essa è in assoluto una delle più importanti (Van Gelderen, 2012).

⁸⁸ Nell'*Agenda di Oslo* (European Commission, 2006a) si parla di *entrepreneurship education* come di «quell'azione educativa e formativa che attiva un certo *mindset* nella persona (creatività, innovazione, capacità di progettare, di raggiungere obiettivi, assunzione del rischio, ecc.) per svilupparne la capacità di trasformare le idee in atti coerenti» (Strano, 2015).

⁸⁹ Ricordiamo che l'Europa pone l'*entrepreneurship* tra le sue otto *key competences* (European Union, 2006), e che l'importanza di tale competenza è testimoniata anche dal chiaro riferimento che se ne fa all'interno del Quarto obiettivo strategico di *Europa2020* (European Commission, 2010).

Per lavorare sull'imprenditorialità dei ragazzi a scuola occorre strutturare ambienti di apprendimento incoraggianti, per stimolare la fiducia e la motivazione. L'educazione all'imprenditorialità va a fare leva su quelle doti personali e su quelle competenze trasversali che possono costituire la base di una mentalità imprenditoriale e la premessa per l'acquisizione successiva di competenze più specifiche e per l'accesso al mondo del lavoro (Bahri, Haftendorn, 2006)⁹⁰. Gli studenti a scuola vengono sensibilizzati sui temi delle scelte professionali, del lavoro, delle dinamiche d'impresa. Vengono anche abituati a realizzare attività progettuali in cooperazione (ISFOL, 2013b).

Senza dubbio, maggiore attenzione alla promozione di questa competenza è presente all'interno dell'istruzione e della formazione professionale (VET – *Vocational Education and Training*), per cui già diversi programmi europei sono stati attivati. Ricordiamo ad esempio il progetto, all'interno della Procedura BEST, *Imprenditorialità nell'istruzione e nella Formazione professionale*, che nel 2009 ha dato luce a un'importante documento comparativo sulla situazione dei diversi Paesi coinvolti e che aveva come obiettivo lo scambio di buone prassi, per creare sinergie tra i processi esistenti (European Commission, 2009).

Per formare una mentalità e un comportamento imprenditoriali diffusi non basta il contributo della scuola, ma occorre anche quello delle altre agenzie formative⁹¹ che promuovono opportunità di educazione non formale e informale⁹² (Eraut, 2000). Ormai è assodato che si apprende sia a scuola, sia sul posto di lavoro, sia all'interno degli altri contesti del proprio vivere, per cui il concetto di competenza cerca proprio di unire queste differenti sorgenti di apprendimento: l'apprendimento, infatti, «si caratterizza come esito di attività autentiche a cui il soggetto prende parte e di cui riconosce a pieno il significato» (Ajello, 2001). In questa direzione, l'ISFOL ha realizzato una ricerca (*Educazione e formazione all'imprenditorialità*) per offrire

⁹⁰ E gli studenti iniziano a «make decisions on how they should channel their talents, skills and energy, learning to assume the responsibilities of adulthood and preparing to enter the world of work» (Bahri, Haftendorn, 2006).

⁹¹ Deve essere infatti chiaro che la responsabilità di sviluppare iniziative di educazione e formazione per l'imprenditorialità ricade su tutti gli attori del vivere civile, certamente *in primis* sui governi nazionali e sulle istituzioni locali (European Commission, 2015a).

⁹² Il CEDEFOP individua tre tipi di apprendimento: a) *formal learning*: quello che avviene in organizzazioni deputate all'insegnamento (scuola, università, ecc.); b) *non-formal learning*: quello che avviene in organizzazioni non deputate all'insegnamento (aziende, ecc.); c) *informal learning*: quello che avviene al di fuori di qualunque situazione organizzata (apprendimenti autonomi, hobby, ecc.) (CEDEFOP, 2015).

un contributo di analisi su alcune politiche di sostegno all'imprenditorialità dei giovani e al loro inserimento nella vita professionale (ISFOL, 2013b)⁹³.

L'educazione all'imprenditorialità, come visto, è un percorso di formazione dal valore molto ampio per i ragazzi, che con esso possono maturare diversi tratti importanti per la conduzione della propria vita, a partire dallo sviluppo della loro autonomia e responsabilità. Tuttavia, «va detto che la ricerca sull'imprenditorialità ha visto sino ad ora una produzione considerevole di studi soprattutto in ambiente anglosassone, in una prospettiva individualistica ed economicistica, strettamente legata alla contingenza lavorativa, intendendo l'imprenditorialità come un tratto essenzialmente connesso al mondo del *business* e dell'impresa. Studi che mirano a qualificare lo sviluppo della competenza dell'imprenditorialità in una dimensione più ampiamente educativa, invece, risalgono a questi ultimi anni e sembrano inserirsi meglio in quella tradizione mitteleuropea la cui profonda anima pedagogica qualifica il senso stesso del lavoro come processo poetico del mondo e della persona» (Strano, 2015).

Così, attraverso uno studio comparativo delle metodologie per l'educazione all'imprenditorialità più diffuse, presentiamo di seguito quelli che risultano essere gli approcci presenti sul piano internazionale.

- a) *The Dialogue between Firms and Innovations*. Questo approccio è di stampo strettamente economicistico e si fonda sul dialogo tra le imprese e le attività economiche e di innovazione (Timmons, 1994), ponendo al centro i temi della creazione di impresa, del riconoscimento di opportunità competitive e di innovazione. In questo quadro, l'imprenditorialità è concepita come la capacità di dare vita a nuove imprese, e l'approccio si concentra sui comportamenti che la persona deve acquisire per raggiungere questo specifico fine, piuttosto che sullo sviluppo in senso lato della persona stessa.
- b) *The Human Individual-oriented Approach*. Questo approccio è chiamato *individual-oriented* nel senso che si focalizza sui processi, sulle metodologie e sulle esperienze che permettono agli individui di imparare ad essere soggetti

⁹³ La ricerca si è conclusa agli inizi del 2013 e ha consentito di costruire una proposta di linee guida dal titolo *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*, la quale si rivolge ai *policy maker*, agli educatori e agli esperti di settore per stimolare lo sviluppo di politiche e di azioni capaci di promuovere una cultura del lavoro innovativa (ISFOL, 2013b).

imprenditoriali (Gibb, 1993). Questo approccio aveva preso le mosse dalle interpretazioni biologiche sull'imprenditorialità, per poi continuare la sua evoluzione adottando il punto di vista delle teorie comportamentali, quindi è giunto a una dimensione di discussione educativa, concentrata sugli aspetti di insegnamento e apprendimento del comportamento imprenditoriale.

- c) *The Broader Cultural Approach*. Questo approccio si definisce “culturale” perché adotta una dimensione più ampia per comprendere l'imprenditorialità, collegandosi allo sviluppo economico, al liberalismo e alla democrazia (Kyrö, 2006). L'approccio si basa sul concetto di transizione culturale, e ritiene che l'imprenditorialità sia derivata da due fondamentali transizioni culturali e storiche in cui furono espresse nella società l'idea di libertà e la necessità di un nuovo tipo di realtà. La prima transizione si ebbe all'inizio del processo di industrializzazione, mentre la seconda con gli anni Settanta del secolo scorso.
- d) *Approccio competence-based*. Questo approccio (Lans, Hulsink, Baert, Mulder, 2008) si basa sulla concezione della competenza come paradigma di riferimento della sistematizzazione delle conoscenze, delle abilità e delle capacità di un individuo in merito a una determinata situazione di lavoro o di studio, e agisce su questo tipo di strutturazione, operando in termini di responsabilità e autonomia. Oggi, però, questo approccio sembra perdere la sua forza perché, nell'ottica di ottenere una valutazione il più possibile oggettiva e basata su *standard*, pare non riuscire a cogliere la fondamentale dimensione della soggettività, la quale invece custodisce quei fondamentali saperi inespressi e taciti.
- e) *Approccio per learning outcomes*. Questo approccio è di stampo economicistico e si basa sul concetto di *learning outcomes*, adottato da diversi Paesi per definire gli esiti della formazione e dell'apprendimento (conoscenze, competenze, abilità, acquisizioni, capacità, ecc.). I *learning outcomes*, infatti, indicano l'attestazione di ciò che un discente conosce, capisce e può fare al termine di un processo d'apprendimento (European Commission, 2008a). Kozlinska (2012) suggerisce di misurare i *learning outcomes* dell'insegnamento all'imprenditorialità secondo tre livelli: il primo livello è una sorta di *entry level* e riguarda le competenze ritenute necessarie per l'ottenimento di un lavoro; il secondo livello è definito *intrapreneurship* e riguarda l'acquisizione di un comportamento imprenditoriale all'interno di

un'azienda, ovvero la capacità di un lavoratore di trovare e sfruttare le opportunità all'interno della propria organizzazione; il terzo livello, infine, consiste nella creazione di nuovo *business*.

- f) *Approccio per processi*. Anche l'approccio per processi (Steyaert, 1997) è di stampo economicistico, ed è quello indicato, ad esempio, dal *World Economic Forum*, considerando l'insegnamento all'imprenditorialità dal punto di vista dei processi sostanziali che lo caratterizzano, di tipo individuale e collettivo, operando su un apprendimento attivo, costruttivo e situazionale, orientato verso obiettivi e alla cogenerazione di innovazione e cambiamento sociale. Il *World Economic Forum* (WEFORUM, 2009), inoltre, esplicita l'esigenza di agganciare questo approccio ad un'opera di condivisione delle conoscenze esistenti e delle buone pratiche in materia di educazione all'imprenditorialità intorno a tre aree di interesse che coprono il processo di apprendimento permanente di un individuo: la gioventù; l'istruzione superiore; l'inclusione sociale.
- g) *Approccio dell'autoapprendimento*. Nella prospettiva dell'autoapprendimento gli allievi assumono maggiori responsabilità nei confronti dei propri itinerari di conoscenza e vengono coinvolti a livello di: motivazione, autocontrollo, modalità di assunzione dei rischi, problem solving, gestione delle risorse (Sacchi, 2013). Prima di agire su questi aspetti, tuttavia, questo approccio prevede una sorta di verifica del "tasso di imprenditorialità latente" negli studenti, ovvero andrà osservata la presenza o meno dei tratti salienti tipici della personalità dell'imprenditore: l'ambizione che motiva a fronteggiare sfide; l'intensità, la continuità e la durata dell'impegno con cui si fronteggiano le sfide e si perseguono gli obiettivi; la sicurezza di sé, delle proprie capacità e della superabilità dei propri limiti; la capacità di gestire le relazioni con gli altri, influenzando i loro comportamenti; la capacità di "pensiero divergente"; la capacità di apprendere dalla propria esperienza e dall'osservazione riflessiva e di elaborare risposte differenti dalla "norma".
- h) *Approccio del learning by doing*. Questo approccio ritiene che il metodo più efficace per insegnare l'imprenditorialità ai ragazzi consista nel farli partecipare ad attività e progetti pratici in cui si enfatizzi l'aspetto dell'apprendimento sul campo (*learning by doing*). Si ritiene, cioè, che l'educazione incentrata sulla risoluzione di problemi e orientata

all'esperienza sia indispensabile per sviluppare mentalità e abilità imprenditoriali. L'Unione Europea si è chiaramente espressa in favore di questo approccio (European Commission, 2012a) e ha indicato il modello elaborato da Heinonen e Poikkijoki (2006) come punto di riferimento per l'insegnamento dell'imprenditorialità. Tale modello si basa sulla teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984), costituito da un ciclo a quattro fasi⁹⁴.

- i) *Approccio della Teoria Storico Culturale dell'Attività*. Questo approccio rappresenta uno degli orizzonti più luminosi per l'educazione all'imprenditorialità (Morselli, Costa, Margiotta, 2014). Esso prende le mosse dalla messa in discussione del modello di Heinonen e Poikkijoki, perché l'approccio di Kolb non considera l'apprendimento come processo collettivo che porta innovazione e cambiamento sociale. Per la teoria dell'*Expansive learning* (Engeström, Sannino, 2010), nella cornice della Teoria Storico Culturale dell'Attività, invece, «non solo l'apprendimento espansivo è basato su innovazione, collettività ed attraversamento dei confini tra sistemi di attività interagenti quali scuola e lavoro; esso offre uno strumento – il *Change Laboratory* – per la trasformazione organizzativa ed il cambiamento sociale, all'interno del quale i concetti teorici e le loro materializzazioni caratterizzano il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità» (Morselli, 2014).

In conclusione, la breve rassegna comparativa sugli approcci più diffusi all'*entrepreneurship education* che abbiamo appena visto conferma un certo sbilanciamento verso l'“economicismo”. Allo stesso tempo, però, essa rivela «la più recente tendenza a dirigersi verso un orizzonte più profondamente educativo e formativo» (Strano, 2015), ad esempio con l'approccio della Teoria Storico Culturale dell'Attività di Engeström (Engeström, Sannino, 2010).

⁹⁴ Le quattro fasi del Ciclo di Kolb: 1) stadio delle esperienze concrete, dove l'apprendimento è prevalentemente il risultato delle percezioni e delle reazioni alle esperienze; 2) stadio dell'osservazione riflessiva: l'apprendimento deriva prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione; 3) stadio della concettualizzazione astratta: l'apprendimento si concretizza mediante l'analisi e l'organizzazione sistematica delle informazioni e dei relativi flussi; 4) stadio della sperimentazione attiva, in cui azione, sperimentazione e riscontro dei risultati rappresentano la base dell'apprendimento (Kolb, 1984).

Un insegnamento e un'educazione alla competenza dell'imprenditorialità, o, meglio, all'imprenditività in quanto vera e propria possibilità di formare la propria *agency* imprenditiva, dovrebbero dimostrarsi in grado di prendere e a cura sia la libertà che l'orientamento dei ragazzi, cercando di personalizzarne l'apprendimento (Van Gelderen, Masurel, 2012). Solo così questo tipo di insegnamento può tramutarsi in reale «opportunità per promuovere l'autonomia e l'iniziativa personali dei ragazzi, per stimolare in loro il desiderio di dare vita alle proprie aspirazioni e ai propri obiettivi» (Strano, 2015).

4.2. Entrepreneurship Education nei Paesi europei e in Italia

Ad ogni modo, se è chiaro che la responsabilità di sviluppare iniziative di educazione e formazione all'imprenditorialità deve ricadere su diversi attori del vivere civile, altrettanto chiaro è che la scuola deve sentirsi chiamata in prima linea per concorrere alla promozione di questo cambiamento di paradigma in ambito di educazione e formazione. Parlando di scuola, si badi, non si fa riferimento soltanto agli ultimi anni della scuola superiore (dove è pur vero che la preziosa possibilità di trasformare gli apprendimenti oltre l'aula è maggiore), ma più ampiamente si fa riferimento ad un percorso di apprendimento e di sviluppo variegato, integrato e continuo⁹⁵ che, come avviene in molti Paesi europei, abbia inizio con la scuola dell'obbligo e raggiunga – e superi – gli studi universitari.

Già a metà del 2012 la Commissione europea, in merito alla situazione in Europa sul tema dell'educazione all'imprenditorialità, aveva redatto una relazione⁹⁶ che rilevava che la promozione dell'*entrepreneurship education* era in aumento nella maggior parte dei Paesi europei. Otto Paesi (Danimarca, Estonia, Lituania, Paesi Bassi, Svezia, Norvegia, Galles e la parte fiamminga del Belgio) avevano messo in atto strategie specifiche per promuovere l'educazione all'imprenditorialità, mentre altri tredici (Austria, Bulgaria, Repubblica Ceca, Finlandia, Grecia, Ungheria, Islanda, Liechtenstein, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Spagna e Turchia) l'avevano

⁹⁵ È proprio grazie a questo approccio integrato e permanente che si potrà andare verso la formazione di quel *mindset* già indicato dalla Commissione europea nel 2006 nei principi di Oslo (European Commission, 2006a).

⁹⁶ La relazione, intitolata *Entrepreneurship Education at School in Europe* si basa su dati rilevati in 31 Paesi europei (European Commission, 2012a).

inserita nelle loro strategie nazionali per la formazione continua, la gioventù o la crescita. La metà dei Paesi europei aveva intrapreso un processo di riforma dei sistemi d'istruzione che prevedeva anche il potenziamento dell'educazione all'imprenditorialità (European Commission, 2012a). Purtroppo l'Italia non rientrava all'interno di questo *trend* positivo.

Oggi la situazione risulta essere ulteriormente migliorata per molti Paesi europei (mentre l'Italia continua a risultare piuttosto indietro). Diversi Stati membri, infatti, hanno introdotto nei *curricula* scolastici l'educazione all'imprenditorialità come disciplina obbligatoria, o hanno approntato efficaci strategie nazionali per mettere a sistema questo tipo di insegnamento. Ad esempio, soltanto per quanto riguarda l'istruzione secondaria, l'imprenditorialità è materia obbligatoria in Lituania, Polonia e Romania; è disponibile invece come materia opzionale in Bulgaria, Estonia, Danimarca, Spagna, Slovacchia, Inghilterra e Norvegia (European Commission, 2016b)⁹⁷. Ed ancora, solo per fare riferimento ad alcune "buone pratiche" diffuse in alcuni Paesi europei in tema di strategie politiche educative e formative nazionali, citiamo (Strano, 2016):

- la Danimarca, con la *Strategia per l'educazione e la formazione all'imprenditorialità*, iniziata nel 2009 attraverso il partenariato fra quattro Ministeri (Scienza, Innovazione e Formazione Superiore; Cultura; Educazione; *Business* e Crescita economica), che hanno deciso di includere l'*entrepreneurship* nelle istituzioni educative con investimenti mirati;
- la Norvegia, con il suo *Action Plan imprenditorialità nell'istruzione e nella formazione - dalla scuola dell'obbligo all'istruzione superiore*, anch'esso iniziato nel 2009 e tutt'ora attivo con lo scopo di migliorare la qualità dell'educazione all'imprenditorialità a tutti i livelli del sistema scolastico norvegese, oltre che per favorire una maggiore collaborazione tra il mondo della scuola e quello del lavoro;
- i Paesi Bassi, in cui, soprattutto a partire dal 2005, sono stati forniti, attraverso appositi programmi dei Ministeri dell'Economia, dell'Educazione, della Cultura e dell'Agricoltura, sussidi specifici per sostenere le istituzioni educative nell'integrazione dell'educazione all'imprenditorialità nei *curricula* formativi;

⁹⁷ La relazione *Entrepreneurship Education at School in Europe* è stata aggiornata nel 2016 come rapporto Eurydice (European Commission, 2016b).

- la Romania, la quale ha approntato una *Strategia per lo sviluppo delle piccole e medie imprese* fondata sull'educazione all'imprenditorialità e sullo sviluppo continuo di un sistema educativo che possa sostenere efficacemente la promozione di una cultura imprenditoriale;
- la Finlandia, che è il Paese pioniere dell'educazione all'imprenditorialità in Europa, iniziando a discuterne già a metà degli anni Novanta, cioè ben più di dieci anni prima dell'Agenda di Oslo; qui l'imprenditorialità viene collegata all'educazione alla cittadinanza attiva e partecipativa, e tali insegnamenti vengono introdotti nei programmi scolastici sin dalla scuola primaria attraverso un approccio integrato.

In Italia, a tutt'oggi, la situazione sull'educazione all'imprenditorialità si presenta piuttosto deficitaria.

Nei programmi scolastici dell'istruzione primaria risulta essere assente, infatti, qualunque tipo di riferimento all'imprenditorialità. Per l'istruzione secondaria, poi, sebbene la dimensione dell'*entrepreneurship* concepita come *key competence* europea sia presente, essa rimane relegata al piccolo spazio di un obiettivo cross-curricolare, a cui non vengono dedicati insegnamenti o momenti didattici specifici⁹⁸.

Nei settori della formazione tecnico-professionale dell'istruzione superiore si può rilevare qualche segnale maggiormente positivo, anche se la situazione complessiva anche in questo ambito risulta essere decisamente lontana dal soddisfare le aspettative europee⁹⁹.

Infine, anche a livello universitario, eccezione fatta per i corsi di Economia, *Management*, Ingegneria industriale e per i Master in *Business and Administration* (MBA)¹⁰⁰, il nostro Paese si rivela del tutto privo di specifiche iniziative e direttive

⁹⁸ Le *entrepreneurship skills* in questo caso, infatti, «non sono oggetto di insegnamenti specifici, ma sono semplicemente inserite tra le competenze chiave che gli studenti dovrebbero avere acquisite al termine del loro percorso di studi» (Strano, 2016).

⁹⁹ «Recenti rapporti Eurydice mettono in evidenza che nel nostro Paese siano significativamente carenti l'attitudine all'imprenditorialità e le abilità pratiche di comunicazione, pianificazione e lavoro di gruppo. Qualche segnale più incoraggiante proviene invece dal versante delle conoscenze teoriche sul mondo del lavoro e sul funzionamento dell'economia» (Strano, 2016).

¹⁰⁰ Tuttavia «appare riduttivo pensare all'*entrepreneurship education* come prerogativa esclusiva dei dipartimenti di economia. Piuttosto, essa dovrebbe rappresentare una parte integrante di tutti i corsi universitari [...], soprattutto se consideriamo che l'intraprendenza, il prendere iniziativa (*to be enterprising*), quale aspetto dei percorsi di educazione all'imprenditorialità, è obiettivo formativo,

centralizzate per la promozione e la diffusione dell'educazione e formazione all'imprenditorialità.

Come è evidente, dunque, il nostro Paese è in una condizione di forte arretratezza di fronte al tema dell'educazione all'imprenditorialità, per una serie di diversi motivi. Soprattutto a livello universitario, «l'incertezza sul significato da assegnare all'educazione all'imprenditorialità, la mancanza di adeguata formazione del personale universitario, le difficoltà a coinvolgere imprenditori nei percorsi formativi e valutativi, la tradizionale valutazione accademica delle conoscenze piuttosto che delle competenze e dei comportamenti sono solo alcuni degli impedimenti che limitano l'inserimento dell'*entrepreneurship education*» (Piazza, 2015, 85).

Questo grosso *deficit* dell'Italia sull'*entrepreneurship education*, però, a ben vedere «potrebbe essere ribaltato positivamente, tramutando l'impegno per l'educazione all'imprenditorialità in un'occasione per un ripensamento più ampio dell'intero sistema di istruzione» (Strano, 2016). Di fatto, l'*entrepreneurship education* è una delle tante strade della pedagogia, perché anche questo tipo di educazione agisce sull'accrescimento della libertà della persona, sul rafforzamento della sua capacità di cittadinanza attiva e sulla promozione di ambienti di apprendimento democratici (Jones, Iredale, 2010). Ed è per questa ragione che persino José Manuel Barroso, Presidente della Commissione europea dal 2004 al 2014, già nel gennaio del 2006 aveva affermato con forza: «*entrepreneurship education should be provided as part of the school curriculum for all pupils*».

strettamente connesso ai processi di apprendimento e, quindi, valido per molteplici contesti» (Piazza, 2015, 82).

4.3. Verso una formazione all'imprenditorialità

4.3.1. Dalle competenze all'agency trasformativa: il Capability Approach

Dare una definizione univoca e definitiva del concetto di competenza non è semplice, poiché questo termine risulta molto inflazionato, soprattutto nel linguaggio comune, che spesso lo vede confondere con altri termini, come quello di *capacità*, di *abilità*, di *padronanza*, ecc.

Molto probabilmente il concetto di competenza è apparso per la prima volta nel 1965 in un articolo di Chomsky, il quale lo utilizzò per descrivere la conoscenza che permette a un individuo di dare forma ai processi di produzione e interpretazione linguistica. Dopodiché il concetto di competenza si è diffuso nei vari ambiti del sapere, con numerose sfumature semantiche differenti.

Nel 1990 Le Boterf affermò che la competenza è «un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato» (Le Boterf, 1990).

L'OCSE, nel 1997, attraverso il progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*) propose questa definizione di competenza: «la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo e comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono a una vita ben realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali atteggiamenti, emozioni, valori e motivazioni» (Bottani, 2007, 11).

Nel 2000, di nuovo uno studioso francese (la Francia da sempre presta grande attenzione al tema della competenza), Perrenoud, dice che la competenza è «la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse. Essa presuppone l'esistenza di risorse da mobilitare, ma non si confonde con esse, al contrario vi aggiunge qualcosa rendendole sinergiche in vista di un'azione efficace in una situazione complessa» (Perrenoud, 2000).

Nel 2001, fu Michele Pellerey a far fare un grande passo in avanti al concetto di competenza con questa definizione: «la competenza è la capacità di mobilitare [attivare] e orchestrare [combinare] le risorse interne possedute per far fronte a una

classe o tipologia di situazioni formative in maniera valida e produttiva»¹⁰¹ (Pellerey, 2001, 235-236). E su questa scia Tessaro ne amplia il valore quando afferma che «per valutare le competenze, 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, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare» (Tessaro, 2011, 26).

In Italia poi l'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) ha parlato di competenze trasversali come di «un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori).»¹⁰²

L'OCSE-PISA¹⁰³, che è una delle più estese indagini internazionali sulle competenze degli studenti, tratteggia una concezione di competenza che pone l'accento sulla sua dimensione operativa, nel risolvere problemi, nell'affrontare casi, nel produrre in situazioni "autentiche", considerando però altrettanto la capacità riflessiva della persona.

Tuttavia la definizione a cui più spesso si fa riferimento per il concetto di competenza è quella proposta nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*¹⁰⁴: «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di

¹⁰¹ Da questa definizione scaturiscono quattro riflessioni: a) si nota che ogni individuo possiede internamente delle "risorse"; b) tutti siamo in grado di mettere in moto (mobilizzare) queste risorse personali; c) in questo processo vengono messi in contatto il mondo interno della persona con il contesto esterno nel quale agisce; d) e da qui si comprende l'importanza del concetto di contesto, nel quale la competenza deve sapersi declinare opportunamente.

¹⁰² ISFOL – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori: <http://www.isfol.it/>

¹⁰³ L'indagine PISA (*International Programme Student Assessment*) dell'OCSE vuole rilevare le competenze dei quindicenni scolarizzati, ossia vuole verificare se, e in quale misura, i giovani che escono dalla scuola dell'obbligo abbiano sviluppato quelle competenze ritenute fondamentali per svolgere una cittadinanza attiva e per apprendere per tutta la vita.

¹⁰⁴ L'EQF definisce anche le "conoscenze" e le "abilità". Le conoscenze «indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio e di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.» Le abilità, invece, «indicano le capacità di usare conoscenze e di usare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)» (European Commission, 2008b).

lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia» (European Commission, 2008b).

Ad ogni modo, tutte queste concezioni e definizioni del concetto di competenza fanno emergere alcuni tratti comuni, che sono le dimensioni della responsabilità, dell'autonomia e della riflessività. Infatti, come osserva Guasti, «l'apprendimento delle competenze non è ottenibile se non stimolando il soggetto attraverso la molteplicità delle situazioni e delle esperienze e attraverso lo sforzo, cui il soggetto deve essere indirizzato e sostenuto, a riflettere sulle situazioni che vive e le esperienze che fa, ad apprendere da esse, a diventare consapevole delle proprie strategie di apprendimento e a controllarle, a volgersi dagli apprendimenti occasionali a sistemazioni sempre più ampie e sempre più coerenti» (Guasti, 2001).

La competenza è certo un paradigma essenziale per leggere il rapporto tra lavoro e persona, per mettere in evidenza le forme dei saperi e delle azioni con cui il soggetto cala se stesso nella dimensione professionale, in rapporto al proprio ambiente e al proprio ambito lavorativo. Ma le competenze non bastano a determinare un'autentica qualificazione dell'agire professionale. Non bastano nemmeno a supportare lo sviluppo professionale della persona e l'espressione della sua piena direzionalità realizzativa, poiché le competenze non fanno rendere conto della capacità di evoluzione in relazione all'interazione con i contesti, né riescono a intercettare la natura della scelta degli obiettivi, dei processi di attivazione e delle opportunità. Ciò che occorre ricercare, quindi, è la valorizzazione della libertà e della capacità di azione in relazione alle possibilità e alle opportunità del contesto di riferimento, cioè quella sorta di "competenza ad agire" che è l'*agency* individuale (Ellerani, 2013). Questa dimensione, come spiega Costa, «non esprime il possesso del sapere pratico mediante cui padroneggiare le diverse situazioni, bensì l'attitudine all'apertura e alla disponibilità a compiere un'attività intellettuale sull'agire che muove dall'agire; la propensione ad apprendere nel lavoro, coniugando pensiero e azione, combinando fare e pensare come fare al meglio, grazie ad una flessibilità che diventa plasticità cognitiva a supporto delle *capabilities* del soggetto» (Costa, 2014b, 221).

Si tratta, quindi, di compiere un mutamento di prospettiva, e ciò richiede anche un mutamento di concezione ben più ampio, riguardante l'idea stessa di sviluppo umano. Il *Capability Approach* elaborato da Amartya Sen (1987; 1999; 2006; 2010) e Martha Nussbaum (2001; 2012) va esattamente «nella duplice

direzione del ritrovamento-rinnovamento di un significato antropologico fondativo dell'uomo: la realizzazione delle proprie potenzialità» (Strano, 2015, 113).

Nussbaum e Sen sono i cofondatori della *Human Development and Capability Association*, associazione che lavora per un'elaborazione dello sviluppo umano basato sull'equilibrio tra identità soggettiva e appartenenza culturale e tra difesa della libertà individuale e ricerca della giustizia sociale, ponendo come punto di riferimento quel *flourishing* anglosassone, ma di antica origine aristotelica (*eudaimonia*¹⁰⁵), per cui «la fioritura di un essere umano consiste nel fatto che egli sviluppi le potenzialità che sono tipiche della propria specie» (Mocellin, 2006, 207). Amartya Sen e Martha Nussbaum in questo senso hanno dato vita a un approccio chiave per realizzare quel profondo cambiamento di paradigma di cui il mondo avrebbe bisogno (oggi più che mai), anche nella prospettiva della realizzazione di quel nuovo stato sociale capace di mettere al centro la persona (quel *learnfare* precedentemente auspicato). Ma non va sottovalutato il fatto che tra i due autori intercorrono delle sostanziali differenze, per cui il miglior modo di sfruttare i loro insegnamenti consiste in un atteggiamento integrativo e collaborativo delle loro teorie.

Anzitutto essi elaborano differenti concezioni e declinazioni dei concetti di “capacità” e “capacitazione”. Per la Nussbaum le “capacità” sono ciò che è in grado di fare e di essere una persona, un insieme di opportunità di scegliere e di agire, che derivano dalla combinazione di diversi fattori, quali le abilità personali, l'ambiente sociale, politico ed economico (Alessandrini, 2014). L'autrice, per esplicitare questa complessità, si riferisce a tali libertà sostanziali definendole “capacità combinate”. Le capacità combinate sono costituite in parte da quelle che l'autrice chiama “capacità interne”, ovvero le caratteristiche di una persona. Queste capacità interne però non sono innate, ma rappresentano quanto acquisito. Le facoltà innate, invece, vengono denominate dall'autrice come “capacità di base”. L'altro aspetto importante della capacità è il “funzionamento”, il quale rappresenta «la realizzazione attiva di una o più capacità. [...] I funzionamenti sono modi di essere e di fare, che sono complimenti o realizzazioni di capacità» (Nussbaum, 2012, 32).

¹⁰⁵ La parola greca *eudaimonia* non va tradotta semplicemente con il termine “felicità”, poiché essa indica qualcosa di più: uno stato di benessere che comprende sia la soddisfazione dell'individuo, sia la sua collocazione nel mondo. Questa complessità di significato è stata ripresa dal *flourishing* (“fioritura dell'uomo”) della filosofia morale anglofona.

Amartya Sen, invece, distingue tra “funzionamenti” (*functionings*) e “capacitazioni” (*capabilities*), «descrivendo i funzionamenti come stati di essere o di fare cui gli individui attribuiscono valore, mentre le capacitazioni come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente» (Strano, 2015, 113)¹⁰⁶. Nell'approccio delle capacitazioni il vantaggio del soggetto è considerato in base alla «capacità che ciascuno ha di fare le cose alle quali, per un motivo o per un altro, assegna un valore» (Sen, 2010, 241), e le opportunità risultano essere perciò un aspetto della libertà, che è lo spazio aperto in cui potersi realizzare. Di conseguenza, «il potenziale insito nella situazione (*capability*) esprime ciò che è effettivamente possibile, mentre la qualità della vita delle persone è il risultato delle azioni effettivamente compiute» (Costa, 2014b, 221)¹⁰⁷. Secondo Sen è lo sviluppo delle libertà che va ricercato prima di ogni altra cosa, in particolare della libertà di *agency*, ossia quella libertà di azione e di realizzazione considerata come l'indicatore essenziale di qualità della democrazia e di sviluppo umano.

Un altro fondamentale punto di distanza tra Sen e Nussbaum risiede nell'idea di libertà, dove la Nussbaum elabora una concezione di libertà di tipo politico, mentre Sen una comprensiva del benessere e dell'*agency*. La concezione politica (Nussbaum, 2012) guarda al buon governo in una prospettiva di liberalismo politico e sviluppa maggiormente la dimensione normativa (tanto è vero che la Nussbaum realizza una precisa lista di dieci “capacità centrali”¹⁰⁸ che vanno protette, cosa che il filosofo indiano non farà mai), mentre Sen guarda anzitutto alla realizzazione

¹⁰⁶ Sen, ancora, afferma che «*a functioning is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead*» (Sen, 1987, 36).

¹⁰⁷ «Le azioni degli individui sono quindi influenzate dai diversi fattori di convertibilità (caratteristiche personali, delle istituzioni e del contesto), oltre che dalle opportunità reali (*capability*) e all'esercizio della libertà positiva. La qualità effettiva della vita delle persone (*achieved functionings*) molto spesso differisce dalle potenzialità reali di un contesto (*capabilities*). La qualità della vita di una persona è correlata alle sue possibilità. Esse, tuttavia, non coincidono, perché le potenzialità reali sono elementi di libertà positiva, mentre la qualità della vita è il risultato del suo esercizio. Si sostiene, infatti, che la *capability* è un insieme di vettori di *functionings*, che rivela la libertà di una persona nel determinare il proprio stile di vita» (Costa, 2014b, 221).

¹⁰⁸ Le dieci “capacità centrali” della Nussbaum sono: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica (poter riflettere sulla propria vita in base a ciò che si concepisce come bene; ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica religiosa); appartenenza (poter vivere con gli altri; disporre delle basi sociali per il rispetto di sé, oltre ogni discriminazione di razza, sesso, tendenza sessuale o religiosa); altre specie (saper vivere con gli animali e il mondo intero); gioco; controllo del proprio ambiente (politico e materiale). Per la Nussbaum «il rispetto della dignità umana richiede che i cittadini raggiungano un alto livello di capacità, in tutte e dieci le sfere specificate» (Nussbaum, 2012, 41).

personale attraverso un approccio comparativo (Sen, 2010). Rispetto alla Nussbaum, Sen lavora con più insistenza sul concetto di libertà, e per lui non è possibile stabilire in anticipo quali debbano essere i criteri per formulare i principi guida delle politiche governative¹⁰⁹. Egli sostiene che quello che è importante guardare nel valutare una *policy* è la sua capacità di rendere effettivamente “buona” la vita dei cittadini, dove all'interno del termine “buono” non si annidano connotazioni né metafisiche, né universalistiche a priori. Tutto va stabilito nell'*hic et nunc*, persino i valori del vivere assieme, poiché essi vanno soppesati di volta in volta in relazione alla situazione e ai protagonisti.

Per certi versi, la prospettiva di Sen – quella che il presente studio intende adottare – appare più ricca di implicazioni espansive, poiché meno prescrittiva e più inclusiva della diversità della qualità delle molteplici dimensioni e occorrenze dell'esistenza. Egli, soprattutto, trasforma la soggettività nella leva di sviluppo della comunità e consacra il vivere insieme come indispensabile territorio per la declinazione delle libertà personali, secondo una fondamentale prospettiva di giustizia ed equità¹¹⁰.

Sulla base dei fondamenti del *Capability Approach*, dunque, si arriva a comprendere che anche l'idea di formazione può subire un mutamento, un salto di qualità in avanti. Infatti, è chiaro che, per raggiungere una formazione davvero qualificante e attivante per la persona, non è sufficiente orientarla a un processo lineare di acquisizione di competenze – spesso legate a una rigida standardizzazione (Mayo, 2013) –, bensì bisogna cercare di promuovere quelle capacità di ricerca, di scoperta, di riflessione sulle premesse per la trasformazione (Mezirow, 2003), di decisione e azione, cioè quell'*agency* trasformativa che rende gli atteggiamenti di rinnovamento e riqualificazione continui praticabili e trasferibili nei diversi contesti d'azione della persona.

¹⁰⁹ Anzi, solamente proprio il livello di libertà (intesa come libertà effettiva) è per Sen l'unico criterio imprescindibile attraverso cui osservare gli assetti politico-sociali determinati dalle *policy* pubbliche.

¹¹⁰ E la giustizia, secondo Sen, ha bisogno di partecipazione politica e di pubblica e libera interazione, che possono essere garantite solo dalla democrazia: le buone pratiche democratiche promuovono il perseguimento della giustizia (Sen, 2010).

4.3.2. L'apprendimento adulto nel processo capacitativo

L'educazione e la formazione a un'agency imprenditiva e trasformativa generano un processo di *empowerment*, il quale implica «la disponibilità dei soggetti a vedere e rappresentare sé e le situazioni in modo innovativo rispetto agli schemi a cui sono abituati» (Dallago, 2006, 54). L'*empowerment* viene considerato un processo dinamico e intenzionale, distinguibile in tre livelli (individuale, organizzativo, di comunità), per mezzo del quale gli individui, le organizzazioni e le comunità accrescono forza e competenze su di sé, andando a modificarsi e a migliorarsi (Wallerstein, 2006). L'*empowerment*, pertanto, riesce a enfatizzare le potenzialità e le risorse del soggetto, supportandone l'acquisizione di autonomia e responsabilità, tutelando e amplificando i suoi spazi di libertà, in cui egli può continuare ad agire il suo processo di espansione capacitativa¹¹¹.

E l'*empowerment* promuove anche quei movimenti interiori di *sensemaking*¹¹² che sono importanti per il processo capacitativo, poiché permettono alla persona di definire le esperienze vissute attraverso la riconfigurazione dei significati per il Sé (Bruner, 1992; Totaro, 2009; Weick, 1997) e per i multi-contesti a cui appartiene. Il *sensemaking* è importante in tutto il divenire del processo di capacitazione poiché si pone al servizio di alcuni bisogni fondamentali: il bisogno di coerenza, il bisogno di miglioramento e il bisogno del senso di autoefficacia (*self-efficacy*).

Il collegamento tra senso di autoefficacia e processo capacitativo è un altro aspetto fondamentale da osservare. Infatti, l'evoluzione della forza agentiva della persona trova alimentazione anche nella percezione di *self-efficacy*, che, come spiega Bandura, è la percezione dell'essere capace di portare a termine positivamente un compito, una *performance*, e soprattutto di gestire gli eventi della propria vita con successo (Bandura, 1995, 2000). La *self-efficacy* influenza direttamente la capacità di adattamento dell'individuo, la sua determinazione nell'azione, l'impegno profuso per

¹¹¹ La connessione tra *empowerment* e *Capability Approach* ha ricadute su: la dimensione della scelta; il sentimento di responsabilità; il raggiungimento dei risultati; gli atteggiamenti positivi e propositivi; le relazioni con gli altri; la gestione dinamica del cambiamento; la gestione della complessità; la motivazione; la consapevolezza; la riflessione critica e il *locus of control*; la *self-efficacy*; l'autodirezionalità e l'autodeterminazione; l'autostima; l'attitudine all'apprendimento continuo; il miglioramento continuo; la maturazione delle competenze; l'espansione dell'*agency*.

¹¹² *Sensemaking* «is the activity that enables us to turn the ongoing complexity of the world into a situation that is comprehended explicitly in words and that serves as a springboard into action» (Weick, Sutcliffe, Obstfeld, 2005, 409).

raggiungere gli obiettivi (*commitment*) e il senso di soddisfazione. Dimensione intrinseca alla *self-efficacy* è il cosiddetto *locus of control* (Pandya, Jogsan, 2013), che indica la modalità con cui il soggetto ritiene che gli eventi della sua vita accadano: chi è dotato di *locus of control* esterno ritiene di avere poche possibilità di influenzare gli eventi, che dipendendo soprattutto dal caso, dal destino, dalla fortuna, da chi ha maggiore potere, ecc.; mentre chi è dotato di *locus of control* interno crede nella propria capacità di determinare gli eventi e di decidere sul corso della propria vita. Le persone con una percezione interna del *locus of control*, perciò, hanno una *self-efficacy* più sviluppata e risultano avvantaggiati nello svolgimento dei processi capacitativi, ponendo al centro la propria forza di *agency*.

L'*agency* in realtà è un grande vettore in cui confluiscono tutti questi elementi: *empowerment* (Wallerstein, 2006), *sensemaking* (Weick, 1997), *self-efficacy* (Bandura, 2000) e *locus of control* interno (Pandya, Jogsan, 2013), *decision-making* e partecipazione¹¹³ (Hart, 1992), valori e aspirazioni¹¹⁴ (Peetsma, Van Der Veen, 2011), autonomia¹¹⁵ (Ryan, Deci, 2000).

E tutti questi elementi agiscono nella persona in tutte le esperienze che vive, in ogni ambito della sua esistenza, compresa la sfera professionale. Così l'individuo, che è anche lavoratore, alimenta un'*agency* che determina anche il suo sviluppo professionale e che non può prescindere da una progettualità in cui identità, cultura e valori si esprimono sia in senso ideale che in senso prassico (D'Aniello, 2011). Per questo motivo gli spazi del lavoro devono essere resi e compresi in tutti i sensi come spazi umani in cui le persone possano costruire significati e relazioni di valore per la propria vita (Rossi, 2011).

Tutto ciò che abbiamo appena esaminato dà l'idea della ricchezza e della complessità con cui la forza agentiva si costruisce nella persona. Questo processo va alimentato nei percorsi di istruzione ed educazione dei ragazzi, come anche nei percorsi di formazione degli adulti. Ma il tema della formazione degli adulti a un'*agency* imprenditiva non è semplice, poiché anzitutto ci pone di fronte a un cambio di concezione che deve essere fatto: non si deve più concepire la formazione per gli

¹¹³ *Decision making* e partecipazione: partecipare attivamente alle attività in cui si è coinvolti, giungendo a prendere decisioni adeguate e responsabilmente (Hart, 1992).

¹¹⁴ Valori e aspirazioni: proiettarsi verso scenari futuri, dotandoli di senso rispetto ai propri valori e alle proprie aspirazioni di vita (Peetsma, Van Der Veen, 2011).

¹¹⁵ Autonomia: sentirsi protagonisti delle proprie scelte e azioni e poco influenzati dagli altri (Ryan, Deci, 2000).

adulti in termini di *scaffolding*¹¹⁶, cioè come supporto o rimedio *ex-post*, bensì deve essere intesa come una delle naturali declinazioni dell'esistenza dell'uomo e, per questo, essa lo accompagna in ogni istante di vita e di sviluppo.

La formazione degli adulti oggi, come spiega Padoan, per potersi configurare opportunamente deve tenere conto di come è stata influenzata strutturalmente e culturalmente dai cambiamenti globali (Padoan, Sangiuliano, 2008) e deve anzitutto considerare cosa si intenda oggi con il termine "adulto".

Demetrio definisce l'età adulta come «regione e fase dell'esperienza tendenzialmente complessa» (Demetrio, 2003, 77) ed evidenzia come oggi all'adulto sia permesso di intraprendere esperienze che un tempo erano deputate a determinati momenti della vita, poiché oggi i confini delle varie fasi della vita si siano spostati, sfumati, sovrapposti (Demetrio, 2003). Ciò porta l'adulto ad avvertire la propria età¹¹⁷ non più come un qualcosa di preciso e determinato, ma come qualcosa di incompleto e in divenire, e questo, a sua volta, alimenta bisogni di formazione nuovi. Una formazione che l'adulto sente necessaria a diversi livelli e su diversi aspetti della propria esistenza, da quello conoscitivo, a quello intellettuale, a quello spirituale, ricercando continuamente occasioni per arricchirsi e migliorarsi (Demetrio, 1995a).

Così il modello di "adulthood" a cui fa riferimento Demetrio sembra essere quello che maggiormente riesce a calare l'individuo nelle nostre attuali società, descrivendo un adulto non fisso, né stabile, ma che dinamicamente cambia¹¹⁸, si adatta e si trasforma nel tempo e nello spazio, un adulto che deve sapere rischiare, prendere decisioni, sfidare e sfidarsi continuamente (Demetrio, 2003).

Questo adulto, a causa di tale livello di complessità, non può essere mai completamente definito, però può essere esplorato nei suoi *continuum* (Demetrio, 2003), ossia attraverso quelle dimensioni psichiche e relazionali che prendono forma dalla nascita e che si trasformano poi mano a mano durante l'esistenza per le diverse interferenze ambientali e sociali che occorrono. All'interno di questi cambiamenti

¹¹⁶ Il termine *scaffolding* ha origine dagli studi di Vygotskij, come da quelli sul primo apprendimento del linguaggio di Bruner (1978), e indica l'aiuto dato da una persona ad un'altra per farle svolgere un compito.

¹¹⁷ Demetrio afferma che l'età è un costrutto personale, poiché ogni persona vive il proprio ciclo di vita in modo personale. Ma, d'altro canto, questo costrutto è piuttosto instabile perché può risentire del confronto con gli altri e può essere rivisto e modificato (Demetrio, 2003).

¹¹⁸ Il cambiamento è una categoria fondamentale dell'età adulta, che Demetrio, adottando un approccio sistemico, definisce come una «perturbazione che ha la possibilità, e non la certezza, di creare mutamenti a partire dall'intrinseca struttura del soggetto dell'evento educativo qualora a questa fenomenologia ci si riferisca» (Demetrio, 2003, 120).

l'adulto ricerca e crea significati (Bruner, 1992) e costruisce il proprio Sé rappresentandosi, narrandosi¹¹⁹ (Demetrio, 1995b). In un certo senso, si può dire che l'adultità è per eccellenza l'età dell'auto-esplorazione, in cui il “discontinuo” è il territorio dell'indagine e delle scoperte, attraversando passaggi, successi, fallimenti, abbandoni e ritrovamenti (Gualandi, 2009).

La formazione, in questa prospettiva, assume ancora più importanza e centralità, a patto che sia davvero una formazione *lifelong* e che sappia porre l'adulto al centro, con la sua capacità di scegliere e di auto-dirigersi.

Infatti, il *lifelong learning*¹²⁰ è indispensabile per acquisire, maturare e aggiornare competenze e, ancora di più, per promuovere il proprio sviluppo e la possibilità di vivere una vita libera, facendo leva sulla propria agentività, cioè su quell'*agency* imprenditiva che permette di decidere i propri obiettivi e di agire coerentemente per raggiungerli. Per questo occorre “imparare ad imparare”, che diviene il motore del cambiamento e dell'adattamento dell'adulto, processo generatore di *empowerment*, di progettualità e di realizzazione di sé (Gualandi, 2009).

La seconda condizione sopra citata, poi, cioè che la formazione ponga l'adulto al centro con la sua capacità di auto-dirigersi, fa leva sulla possibilità della persona di autoregolare il proprio apprendimento innanzi al mutare delle situazioni e all'insorgere delle esigenze, ricorrendo sia a risorse che ha già (interne e materiali), sia all'acquisizione di nuove. In questo senso, l'adulto matura delle meta-competenze che gli permettono di compiere scelte, adottare e modificare *in itinere* strategie, organizzare e valutare i saperi in azione (Alberici, 2001), generare una volontà all'apprendimento e allo sviluppo continuo.

Nell'apprendimento auto-diretto (*self-directed learning*) l'adulto possiede il controllo del proprio processo di apprendimento, se ne assume piena responsabilità e struttura obiettivi, reperisce i mezzi necessari, sceglie metodi e tempi, nonché valuta i propri progressi (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2012).

La formazione che agisce sul *self-directed learning* non è semplice andragogia (che è formazione eterodiretta, condotta da altri), bensì è eutagogia

¹¹⁹ Al fondo la narrazione di sé, l'autobiografia, è la «storia di come un individuo [...] ritiene di aver imparato a pensare, a ragionare, a capire» (Demetrio, 1995b, 176).

¹²⁰ Sul *lifelong learning* come strada per l'educazione e la formazione degli adulti l'Europa insiste molto, producendo continuamente documenti sulle linee d'azione e per la promozione dell'accesso alle opportunità di apprendimento per gli adulti (European Commission, 2015b).

(formazione autodiretta), e questo sancisce quella «*progression from pedagogy to andragogy to heutagogy, with learners likewise progressing in maturity and autonomy*» (Canning, 2010, 63).

Il salto di qualità dall'andragogia all'eutagogia si concretizza con l'ampliamento delle prassi di *self-directed learning*, attraverso le quali gli adulti sviluppano attivamente crescenti capacità di apprendimento per soddisfare i propri bisogni (McAuliffe, Hargreaves, Winter, Chadwick, 2009). Nell'eutagogia il *learner* individua e intraprende il proprio percorso di formazione attraverso un processo di auto-riflessione che gli consente di considerare i propri punti di forza e di debolezza e di valutare al contempo l'efficacia delle proprie strategie, individuando se necessario alternative da attivare.

In questo quadro, risulta chiaro che intendere la formazione come eutagogia significa pensare a un apprendimento adulto che faccia leva sulla forza d'*agency*, esaltandone tutte le componenti (*empowerment, sensemaking, self-efficacy*, ecc.) e integrando queste con altre risorse preziose, come la creatività, il senso critico, la partecipazione attiva, per potenziare la libertà della scelta e l'intenzionalità dell'azione.

Capacitare l'apprendimento adulto, in ultima analisi, si lega strettamente alla volontà di mettere tutti (superando le discriminazioni culturali, sociali, geografiche, di genere, ecc.) nelle condizioni di poter decidere come dare forma al proprio apprendimento per tutta la vita, garantendo stessi dritti e offrendo continue opportunità di formazione e crescita.

4.3.3. Capacitare l'imprenditività come spazio di responsabilità e azione

Sebbene oggi il tema dell'*entrepreneurship education* dimostri di occupare un posto di assoluta centralità all'interno delle *policy* europee (inteso anche come elemento catalizzatore dei processi di innovazione, da un lato, e di mobilità professionale, *employability* e inclusività, dall'altro), esso sembra essere trattato troppo frequentemente «in un modo che legge l'*entrepreneurship* limitatamente all'idea del “fare impresa”, con una logica educativa fragile, schiacciata sulla strumentalizzazione degli apprendimenti» (Strano, 2016).

Questo studio, invece, muove verso una concezione più ampia, che cerca di andare oltre l'economicismo e l'aziendalismo, parlando di educazione all'imprenditorialità come di educazione all'*imprenditività*, affidando cioè al termine “imprenditività” il fondamentale valore pedagogico che esprime un'azione dedicata al potenziamento della forza realizzativa delle persone, valorizzandone lo spazio di apprendimento all'interno dei sistemi di educazione formali ma non solo. «Qualificare l'educazione all'imprenditorialità come educazione [e formazione all'imprenditività] per la capacità progettuale e di attivazione [delle persone] significa aderire alla prospettiva europea della competenza di *entrepreneurship* senza tradire alcuni principi pedagogici fondamentali [...]. *Entrepreneurship*, infatti, non si traduce soltanto nel “fare impresa”, bensì è una competenza per la vita e la sua educazione [e formazione] deve essere educazione a realizzare una propria progettualità di sviluppo, fondata sulla scelta, sulla responsabilità e sull'azione» (Strano, 2016).

Educare all'imprenditività legge la competenza dell'*entrepreneurship* non tanto con una prospettiva behavioristica, cioè strettamente comportamentale e performativa¹²¹ (su cui invece troppo sembrano tarati gli attuali referenziali professionali), bensì cercando di valorizzare il concetto di “attivazione interna” della persona, cioè di attivazione come scelta consapevole che ogni persona può fare nel mobilitare le proprie risorse, osservando non solamente la dimensione tecnica, ma anche quella motivazionale, volitiva e valoriale. In questo senso, se si guarda al processo di apprendimento, dunque, la *key competence entrepreneurship* non si

¹²¹ La competenza in ottica behavioristica è vista attraverso un comportamento. Ma una competenza non è solo comportamento, perché afferisce anche a categorie più profonde come quella valoriale, motivazionale, affettiva, che qualificano ogni processo comportamentale secondo un proprio desiderio di attivazione.

riferisce in senso stretto né a una professione né a una carriera, ma a dinamiche e a processi di tipo cognitivo, affettivo e conativo che hanno lo scopo di accrescere il valore stesso della persona (Kyrö, Mylläri, Seikkula-Leino, 2008).

A ben vedere, infatti, si può cercare di formare una persona quanto si vuole su diverse variabili tecniche, ma si incontreranno molte più difficoltà – e questo però è il ruolo dell'educazione e della formazione – nell'educarla ad una scelta responsabile, entro cui ridefinire un proprio percorso di crescita, dove le competenze tecniche diventano uno strumento che ella stessa potrà utilizzare trasformandole in azioni coerenti. Altrimenti, il rischio è quello di trasferire alle persone determinate *skill* tecniche che non riescono a corrispondere ad un'azione davvero performante nel momento in cui escono dallo stretto contesto in cui sono state acquisite e praticate. Una persona, infatti, può essere molto brava in termini comportamentali e tecnici in un dato ambiente, ma se messa in un contesto differente potrebbe non rendere più allo stesso modo perché non soddisfatta nelle sue categorie più profonde (valoriale, motivazionale, affettiva).

Ecco che, in questa prospettiva, attraverso l'approccio delle capacitazioni, si va verso un "capacitare l'imprenditività" che significa tradurre la formazione all'imprenditorialità come occasione per sviluppare la persona, per promuovere in lei, cioè, la categoria dell'imprenditività intesa come la capacità di orientarsi e di compiere scelte autonome (Cárdenas Gutiérrez, Bernal Guerrero, 2011; Tessaro, 2013), per arrivare alla consapevolezza di sé e delle proprie possibilità. Capacitare *entrepreneurship* «vuol dire formare nelle persone le competenze e le capacità generative per un ampliamento dei loro spazi di libertà, per un potenziamento della capacità di vedere il proprio futuro e di esprimere con scelte concrete la propria direzionalità realizzativa, sapendo cogliere tra le diverse opportunità del contesto quelle che si ritengono di valore per sé» (Strano, 2015), e declinando questa dimensione di *agency* in termini di autonomia e responsabilità (Van Gelderen, 2012).

La dimensione dell'imprenditività ha uno stretto legame con la qualità di *agency* di una persona, poiché, se quest'ultima è ciò che consente alla persona di dare forma all'azione in termini di obiettivi, in base ai propri valori e alla propria visione del mondo, l'imprenditività può supportare decisamente la traduzione delle idee in azione. «Il processo di capacitazione [dell'imprenditività], perciò, si incentra sullo sviluppo del senso di autonomia e di responsabilità e sullo sviluppo di

empowerment (Lee, 2013), allo stesso tempo andando verso una dimensione partecipativa, quale garanzia dello schiudersi delle libertà di scelta e azione, e quindi garanzia della possibilità di dare espressione a quei funzionamenti che si ritengono importanti» (Strano, 2015).

L'*agency*, che Costa traduce nella «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 inizio a qualcosa di nuovo; ri-costruire discorsivamente strategie e finalità» (Costa, 2014b)¹²², permette alla persona di individuare e cogliere le opportunità, elaborando scenari d'azione adeguati e inserendosi coerentemente all'interno dei mutevoli contesti di vita e professionali. E il concetto di *agency* trasformativa si ricollega direttamente ad alcuni altri concetti fondamentali:

- a quello di mobilità, sia nel senso di sapersi muovere e spostare in contesti diversi, sia nell'accezione di capacità di mettere in azione risorse, di "mobilitarle", cioè di attivarle;
- al concetto di capacità di scelta;
- a quello di responsabilizzazione (che è sia personale, sia sociale);
- a un concetto di competenza più ampio (Pellerey, 2001; Tessaro, 2011; 2012), ovvero comprendente anche tutte quelle che sono le risorse interne di una persona, in termini di motivazione, affettività, valori, volontà.

Così, fare leva sulla forza agentiva della persona contribuisce all'apertura di nuovi spazi realizzativi all'incrocio tra lo sviluppo individuale e l'ampliamento delle opportunità di contesto (Ellerani, 2013). «L'azione educativa e formativa del capacitare *entrepreneurship* dunque: a) muove verso l'attivazione e l'arricchimento della libertà di *agency* delle persone; b) crea opportunità di capacitazione individuale, allargando l'insieme delle opportunità di scelta; c) favorisce specifiche condizioni di contesto per il raggiungimento dei funzionamenti necessari allo sviluppo tanto personale quanto professionale» (Strano, 2016).

¹²² E che Sen definisce quale «greater freedom enhances the ability of people to help themselves, and also to influence the world, and these matters are central to the process of development» (Sen, 1999, 18).



Figura 2. Schema di sintesi per capacitare l'imprenditività (Strano).

Capacitare l'imprenditività, in questo senso, offre la possibilità di mettere in valore la progettualità delle persone rispetto alle loro attitudini, alle loro competenze e alle risorse effettivamente fruibili. Il processo di capacitazione fa leva sulla qualità generativa (Costa, 2013; 2014a; 2014b) della persona, potenziandone la capacità di visualizzare il proprio futuro e di realizzarlo con scelte concrete, esprimendo i propri potenziali e la propria identità.

Capacitare *entrepreneurship* può diventare una strada virtuosa anche per promuovere le dinamiche di innovazione, soprattutto di *Open Innovation* (Chesbrough, 2003a), e la formazione capacitante può rappresentare il nucleo generativo dei processi individuali e organizzativi di scoperta e produzione innovativa. Rimettendo al centro la persona, con le sue capacità, i suoi obiettivi e le sue possibilità di scelta e azione, capacitare *entrepreneurship* si traduce in occasione per dare vita a trasformazioni e cambiamenti in grado di rispondere coerentemente alle esigenze emergenti dai contesti del lavoro e del vivere civile.

Capacitare *entrepreneurship* per generare innovazione, infatti, vuol dire realizzare una formazione che sappia accostare le dinamiche di capacitazione individuali alle contingenze di sviluppo collettivo, per cui le persone e le organizzazioni sapranno dare forza a quei funzionamenti (Sen, 2010) che più di altri promuoveranno e sosterranno i processi d'innovazione ricercati. Ancora, significa collocarsi strategicamente nei segmenti di connessione tra mondo della formazione e mondo del lavoro, riqualificando percorsi di apprendimento attraverso la progettazione di nuove architetture formative capaci di integrare diversi contesti di

apprendimento e di rafforzare il dialogo tra Università, Imprese e Istituzioni, definendo nuovi modelli pedagogici basati su azioni multidisciplinari capaci di stimolare riflessività trasformativa (Mezirow, 2003) e azioni competenti e generative (Costa, 2013), formando, dunque, lavoratori e cittadini in grado di sostenere i processi innovativi, tanto nel campo economico, quanto in quello culturale e sociale.

Ed anche la creatività non è una componente marginale del processo capacitativo-imprenditivo, poiché essa rappresenta un ingrediente imprescindibile della formatività nel lavoro per l'innovazione.

La creatività è un fenomeno umano complesso, insieme intuizione del non esistente e disciplina del porre ordine nel *caos*, capacità di vedere all'interno di un problema, avvertendo i rapporti funzionali tra gli elementi costituenti e le relazioni con il contesto. È il luogo della cognizione e dell'emozione assieme (Rossi, 2009) ed è il ponte fondamentale della costruzione del rapporto tra l'uomo e il mondo.

Così, può apparire chiaro che creatività e innovazione sono strettamente connesse, poiché rappresentano entrambe declinazioni dell'essere umano antropologicamente fondate. La creatività e l'innovazione quasi mai sono processi individuali e assolutamente liberi, bensì rappresentano la somma di sviluppi talvolta imprevedibili ma vincolati, collettivi e spesso insidiati da ostacoli. Il pensiero laterale, l'*insight*, l'empatia sono però importanti frecce nella faretra di chi abita l'evento creativo e di chi provoca il processo innovativo, di chi, quindi, legge il problema, si relaziona con gli altri e con il contesto e giunge a una ristrutturazione del problema che di fatto diviene la porta verso la soluzione innovativa¹²³.

Entrepreneurship, creatività e innovazione, in conclusione, costituiscono un *unicum* inscindibile caratterizzato da preferenza per la complessità, propensione al rischio, tensione verso il nuovo, capacità di interpretare e di produrre risultati positivi per l'esistenza propria e altrui. Un *unicum* che può essere valorizzato da una formazione capacitante, facente leva sulla centralità della persona, sulla sua libertà d'azione, sulla sua forza di *agency* trasformativa.

¹²³ Tuttavia, Legrenzi avverte che non esistono ricette certe per la creatività e l'innovazione. Quello che si può fare è stimolare una certa sensibilità e un allenamento a porsi le domande giuste e a reagire ai vincoli cognitivi che occludono gli orizzonti mentali (Legrenzi, 2005). Il salto di qualità avviene quando un problema viene riletto come un'opportunità.

PARTE SECONDA

LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 5. IL PROGETTO DI RICERCA: FORMARE ALL'IMPRENDITIVITÀ CAPACITANTE E ALL'AGENCY TRASFORMATIVA

5.1. L'ipotesi di ricerca, presupposti e finalità

Alla luce del quadro teorico sin qui esposto, dell'analisi dei documenti europei sulla *key competence entrepreneurship*, degli approcci e delle strategie più diffusi in ambito di *entrepreneurship education*, emerge come questa competenza, dichiarata chiave per l'apprendimento permanente e per lo sviluppo della persona e del cittadino consapevole e partecipe, presenti troppo spesso, tanto a livello internazionale quanto all'interno del nostro Paese, alcuni aspetti controversi e problematici che appare opportuno considerare.

Anzitutto va rilevato che, sebbene alla competenza chiave *entrepreneurship* venga assegnato un significato ampio, dal valore educativo, definendola come «[...] la capacità di una persona di tradurre le idee in azione [...]» (European Union, 2006), di fatto nelle *policy* per la formazione e l'occupazione essa viene ridotta troppo frequentemente soltanto all'idea del “fare impresa”, appiattendola su dimensioni e indicatori economici che rischiano di smarrire l'importanza pedagogica del concetto.

In secondo luogo, questa contraddizione si riversa inevitabilmente sugli approcci e sulle strategie di *entrepreneurship education*, tant'è che l'analisi della situazione internazionale ha messo in evidenza il netto sbilanciamento verso approcci di stampo economicistico e aziendalistico, spesso caratterizzati esclusivamente da contenuti tecnici per la creazione e la gestione d'impresa, o comunque basati su logiche educative fragili e sulla strumentalizzazione degli apprendimenti, attraverso mere sequenze lineari di insegnamento di competenze tecniche.

In Italia, poi, la situazione si aggrava: alla promozione dell'*entrepreneurship* viene dedicato pochissimo spazio all'interno dei sistemi formali di istruzione e formazione, relegandola ad essere semplicemente un obiettivo cross-curricolare, oppure dedicando insegnamenti specifici solo nei corsi di Economia, *Management*,

Ingegneria industriale e nei Master in *Business and Administration* (MBA), dove il taglio aziendalistico legato al mondo del *business* decide contenuti e metodi di insegnamento.

Nel nostro Paese, inoltre, il sistema di referenziazione professionale cosiffatto inficia ulteriormente l'approccio alla competenza *entrepreneurship* a causa di due grossi limiti: il considerare solamente gli aspetti tecnici delle competenze (omettendo le dimensioni trasversali e di personalizzazione); l'adottare una prospettiva behavioristica che legge la competenza essenzialmente attraverso i comportamenti, perdendo così le categorie più profonde da cui le competenze si generano (valoriale, motivazionale, affettiva, ecc.).

Tutti questi elementi problematici hanno portato il presente studio a ritenere che, se si vuole parlare di *entrepreneurship* con pieno significato educativo e formativo, è utile fare riferimento al concetto di "imprenditorialità", più che di "imprenditorialità", per andare a evidenziarne, al di là della connotazione tecnico-economicistica, la potenza pedagogica in grado di aprire nuovi e adeguati spazi di insegnamento e apprendimento per tutti, ragazzi e adulti.

Parlare di imprenditorialità in questo modo, riqualificando l'*entrepreneurship* non tanto come competenza tecnica per gestire un'impresa o per fare un lavoro, quanto piuttosto come fondamentale «capacità di realizzare una propria progettualità di sviluppo» (Costa, Strano, 2016), significa riporre al centro una formazione per la persona, più che una formazione per i referenziali professionali.

La convinzione di fondo da cui muove la presente ricerca, dunque, consiste nel ritenere che non sono tanto un'educazione e una formazione basate essenzialmente sul passaggio e sull'aggiornamento di competenze tecniche a poter qualificare lo sviluppo professionale di una persona, né tanto meno la sua piena crescita, necessaria per fare fronte alle sfide del mondo contemporaneo. Occorre, invece, ricercare una valorizzazione più profonda della forza realizzativa umana.

L'ipotesi di ricerca si concretizza così nell'idea che potenziare la dimensione agentiva e imprenditiva della persona determini significativamente la sua forza progettuale e realizzativa e, di conseguenza, le sue possibilità di sviluppo, tanto in ambito professionale, quanto nella vita privata.

Tale ipotesi si basa sul presupposto che ciò che è davvero essenziale per permettere alla persona di esprimere le proprie potenzialità e i propri talenti

(Margiotta, 2015) è garantire l'espansione della sua libertà, ossia favorire lo sviluppo di condizioni di possibilità di esercizio della sua libertà effettiva (Sen, 1999). Su questa libertà la persona deve riuscire ad agire una propria forza di attivazione, quell'*agency* trasformativa e imprenditiva che le consente di mobilitare la propria capacità d'azione in riferimento agli obiettivi personalmente prefissati, giungendo a operare, così, precise scelte di funzionamento (Sen, 1999; 2010)¹²⁴.

Oggi, alla luce della complessa società in cui viviamo e lavoriamo e alla luce delle profonde trasformazioni del lavoro e dell'agire lavorativo stesso (che è ad alto contenuto cognitivo, detemporalizzato, despazializzato e legato indissolubilmente a processi di interazione e di innovazione), a maggior ragione occorre abbandonare la convinzione che lo sviluppo professionale sia leggibile esclusivamente in termini di acquisizione di competenze. Lo sviluppo professionale – e, di più, lo sviluppo della persona –, invece, oggi si definiscono realmente in base alla capacitazione dell'*agency*, e il processo di capacitazione consiste nell'espressione della libertà e della capacità che ha una persona di scegliere, all'interno di una serie di opzioni alternative, quali “modi di funzionare” adottare per raggiungere ciò che ella ritiene essere di valore per sé.

In relazione a questo quadro, pertanto, occorre ricercare un'integrazione collaborativa tra il paradigma delle competenze e quello delle capacitazioni, inserendo i processi di acquisizione di competenze all'interno del più grande processo di capacitazione dell'*agency*, e leggendo perciò la maturazione delle competenze come un elemento funzionale al potenziamento dell'agentività stessa e come espressione di una precisa volontà di sviluppo, in cui l'imprenditività può giocare un ruolo essenziale.

Un percorso di sviluppo fondato su un'*agency* trasformativa e imprenditiva inserisce anche le competenze più tecniche in una cornice più completa, capace di dare loro coerenza e di fondarle sulle profonde categorie di senso dell'uomo (valoriale, motivazionale, affettiva, ecc.), trasformando le esperienze della persona in progettualità autentiche, in grado di interrogare il proprio vissuto, di proiettarlo nel futuro e di cercare una partecipazione nell'azione come strumento di condivisione ma anche di cambiamento.

¹²⁴ «[...] mentre la combinazione dei funzionamenti effettivi di una persona rispecchia la sua riuscita reale, l'insieme delle capacitazioni rappresenta la sua libertà di riuscire, le combinazioni alternative di funzionamenti tra cui essa può scegliere» (Sen, 1999, 80).

L'obiettivo della ricerca, in relazione a tutto questo, è quello di comprendere ed esplicitare la correlazione tra *agency* imprenditiva e sviluppo professionale e personale del soggetto, individuando quali dimensioni e fattori incidano di più in tale processo di capacitazione e sviluppo.

La finalità della ricerca è quella di promuovere adeguati spazi di educazione e formazione all'*entrepreneurship* (formali e informali, e in prospettiva eutagogica), traducendo questo termine con il concetto di "imprenditorialità" e pensandolo come occasione sia per generare processi di innovazione, occupabilità e inclusività, sia per collegare maggiormente il mondo della formazione al mondo del lavoro, in un diverso e più ricco dialogo tra scuole, università, imprese, istituzioni e tutti gli attori del vivere civile.

Infine, per raggiungere l'obiettivo e la finalità della ricerca possono essere individuati alcuni "sotto-obiettivi", cioè *obiettivi specifici* che enucleiamo qui di seguito:

- definire un modello di lettura dell'*entrepreneurship* (*entrepreneurship* come imprenditorialità) che ne evidenzia le aree di competenza;
- definire le competenze per ciascuna area in ottica agensiva e individuarne i livelli di sviluppo e di misurazione;
- misurare il modello sui soggetti partecipanti alla ricerca empirica, integrando tale misurazione con altri strumenti d'analisi (del contesto, dei funzionamenti effettivi, delle possibilità e delle potenzialità);
- individuare ed esplicitare le dimensioni e i fattori che potrebbero innescare processi capacitativi per la realizzazione di progetti tanto professionali, quanto personali.

5.2. Il dispositivo di ricerca

5.2.1. Giustificazione teorica del dispositivo

Il presente lavoro di ricerca ha elaborato un dispositivo educativo e formativo ad approccio capacitativo per la qualificazione dell'*entrepreneurship* (Strano, 2015; 2016), letta come qualità complessa emergente dall'intersezione generativa di più dimensioni. Attraverso la modellizzazione del dispositivo sono state individuate quattro "Aree di Attivazione" e sedici competenze a base capacitante (ovvero, competenze "trasversali" interpretate in ottica attivante), che potranno consentire successivamente l'adozione di specifiche scelte di funzionamento.

Per porre in essere questo dispositivo è stata compiuta un'ampia *literary review* grazie alla quale sono state prese in considerazione le principali interpretazioni della dimensione dell'*entrepreneurship* e del profilo professionale dell'imprenditore, attingendo tanto dal contesto nazionale, quanto da quello internazionale, prestando particolare attenzione ai più recenti studi europei sul concetto di imprenditorialità e di educazione all'imprenditorialità.

Per quanto riguarda i contributi provenienti dal contesto italiano, solo per citare i principali, si sono osservate le classificazioni delle professioni proposte dall'ISFOL e dall'ISTAT (2013), quindi sono stati analizzati alcuni importanti *report* nazionali, come il GEM (*Global Entrepreneurship Monitor*) Italia 2014 (GEM, 2014) e il lavoro ISFOL di Consolini, Di Saverio, Loasses, Richini (ISFOL, 2013b), e sono stati studiati recenti lavori dedicati alla figura dell'imprenditore (Amato, 2013) e al tema dell'educazione all'imprenditorialità (Morselli, Costa, Margiotta, 2014; Piazza, 2015; Sacchi, 2013).

Dal contesto internazionale, invece, sono stati presi in considerazione la classificazione internazionale delle professioni ISCO (*International Standard Classification of Occupations*), che è una classificazione dell'ILO (*International Labour Organization*) (ILO, 2012), il *report* internazionale del *World Economic Forum* (WEFORUM, 2014) che indaga la struttura dell'*entrepreneurial mindset*, quello della *World Bank* (*The World Bank*, 2014), alcuni fondamentali documenti dell'OECD (OECD, 2010a; 2010b; 2013) e alcuni importanti studi sull'*entrepreneurship* e sull'*entrepreneurship education*, tra cui qui ricordiamo quello di Kozlinska (2012), di Cárdenas Gutiérrez e Bernal Guerrero (2011), di Gries

e Naudé (2011) e gli altri riferimenti di letteratura presentati nel paragrafo 4.1 *Entrepreneurship Education*.

Infine, per quanto riguarda i documenti europei, sono stati studiati i più datati ma fondamentali Libro Verde su *L'Imprenditorialità in Europa* (European Commission, 2003a) ed *Entrepreneurship. A survey of the literature* (2003b), il documento del 2006 *Entrepreneurship education in Europe: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning* (European Commission, 2006a) e quello del 2009 *Entrepreneurship in Vocational Education and Training* (European Commission, 2009), sullo sviluppo dell'*entrepreneurship* nei ragazzi frequentanti i percorsi di istruzione e formazione professionale. Sono stati studiati i documenti più recenti in materia di *entrepreneurship education* (European Commission, 2014b; 2015a; 2016a; 2016b). Sono stati presi in esame diversi documenti riguardanti le *policy* europee per la promozione dell'imprenditorialità (CEDEFOP, 2011; Council of the European Union, 2015; European Commission, 2012b; 2012c; 2013b), un interessante studio sulle dimensioni dell'imprenditorialità e sulle possibilità di misurarle (Eurostat, 2012), e alcuni recenti progetti, tra cui ricordiamo *Educazione all'imprenditorialità e Mondo del Lavoro* (Comenius Network, 2013), facente parte della rete *Comenius*, per incoraggiare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità a tutti i livelli di istruzione e formazione, che è il quarto obiettivo strategico del quadro di ET 2020¹²⁵.

Il dispositivo guarda alla dimensione dell'*entrepreneurship* nella sua interezza e complessità, dimensione in cui si intrecciano e interagiscono a diversi livelli una molteplicità di conoscenze, abilità e inclinazioni, tra cui la necessità di autorealizzazione, di autonomia, un pronunciato spirito d'iniziativa, la tendenza alla *leadership*, la capacità di creatività e innovazione, la propensione al rischio e l'abilità di cogliere e sfruttare le occasioni. Tuttavia, il modello elaborato si propone di cogliere più profondamente quelle che possono essere interpretate come le "aree di attivazione" sottostanti allo sviluppo della forza imprenditiva. Per questo motivo, nel definire le competenze del modello, si è scelto di concentrarsi non tanto sulle

¹²⁵ *Education and Training 2020* (ET 2020) è l'asse strategico per i settori dell'educazione e della formazione che si colloca all'interno del quadro più generale definito da *Europe 2020*, il quale rappresenta il programma di sviluppo comunitario per il prossimo decennio per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva.

competenze di tipo tecnico, quanto piuttosto su quelle “trasversali”¹²⁶, ovvero quelle competenze in grado di attraversare diversi ambiti di attività, competenze fondamentali, in grado di andare a supportare poi lo sviluppo delle competenze più tecniche.

Le quattro “Aree di Attivazione” si collocano al livello delle *capabilities* (Sen, 2010) e «rappresentano quel “substrato” che si ritiene necessario attivare» (Strano, 2016) per sviluppare un'agency imprenditoriale adeguata al contesto e ai propri obiettivi. Queste quattro grandi aree di competenza sono: dell'identità, della pratica, relazionale-intersoggettiva, organizzativa istituzionale¹²⁷.

Area dell'Identità (in figura è denominata “Personale”). Questa è l'area del potenziamento dell'identità professionale, nei processi di motivazione, riflessione¹²⁸, formazione e apprendimento (formale, non formale e informale). Per supportare adeguatamente questi processi, affinché essi diventino occasione sostanziale di costruzione identitaria, è fondamentale che il professionista sviluppi un approccio riflessivo (Schön, 1987) alla professione¹²⁹, come prezioso strumento di formazione trasformativa (Mezirow, 2003). La riflessività insita in questo processo rimanda alla capacità di ritornare su se stessi e alla consapevolezza di dover costruire e ricostruire continuamente la propria identità (Costa, 2011)¹³⁰. In quest'area si collocano le

¹²⁶ Le competenze “trasversali” sono quelle competenze in grado di attraversare differenti ambiti di attività e di influire su diversi tipi di prestazione, in quanto esse hanno a che fare con capacità come comunicare, diagnosticare, lavorare in gruppo, controllare lo stress, prendere decisioni, definire e risolvere problemi, ecc. L'Unione europea *in primis* si è preoccupata di definire il concetto di competenza trasversale all'interno dell'*European qualification framework for lifelong learning* (European Commission, 2008b).

¹²⁷ Nota Bene: è stata creata una versione del dispositivo semplificata a livello lessicale nel costruire il questionario e il protocollo di intervista, con lo scopo di agevolare la comprensione dei concetti ai corsisti partecipanti alla fase di sperimentazione della ricerca, essendo una platea variegata in termini di età, esperienze professionali e grado di istruzione. Dunque, le figure riportate adottano il lessico semplificato di questa versione. Pertanto: l'Area dell'Identità è “Personale”; l'Area della Pratica è “Creatività e innovazione”; l'Area Relazionale-intersoggettiva è “Relazionale”; l'Area Organizzativo-istituzionale è “Organizzativa e Gestionale”.

¹²⁸ La rappresentazione del lavoro, infatti, richiede alla persona un'analisi riflessiva delle proprie esperienze e del proprio modo di stare nella professione, attraverso cui conferire senso e significato a ciò che ha esperito. La riflessività insita in questo processo rimanda alla capacità di ritornare su se stessi e alla consapevolezza di dover costruire e ricostruire la propria identità e i significati della propria esistenza (Bruner, 1992).

¹²⁹ L'importanza che assume questa dimensione personale è rappresentata bene anche dai celebri studi sul “professionista riflessivo” di Schön (1987), per cui il professionista riflessivo è colui che nel lavoro si pone come un ricercatore e riflette “nel” e “sul” suo agire professionale, proprio mediante la riflessione durante l'azione, con una continua conversazione interiore con la situazione e agendo pratica riflessiva.

¹³⁰ Per questa via, il lavoratore non costruisce soltanto un'identità individuale, ma partecipa alla dimensione collettiva della multi-appartenenza a cui fa riferimento, in cui il livello personale si fonde

competenze di attivazione di: promuovere il proprio sviluppo professionale (“Sviluppo professionale”); praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro (“Eticità”); affrontare il rischio (“Gestione del rischio”); sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo (“Orientamento all'obiettivo”).

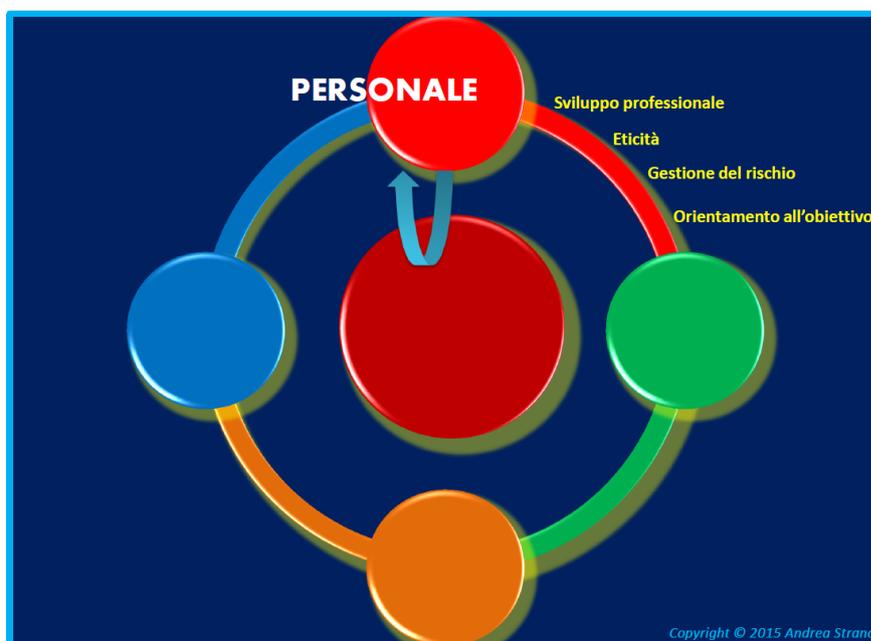


Figura 3. Area di attivazione imprenditiva “dell’Identità” (Strano, 2015).

Area della Pratica (in figura è denominata “Creatività e Innovazione”). È l’area della qualificazione professionale per il suo farsi nell’azione lavorativa¹³¹, uscendo dalla pratica di competenza ed entrando nella pratica di capacitazione¹³², facendo perno sull’esperienza e sull’*agency* individuale (Sen, 2010), per un agire generativo (Costa, 2013), creativo ed innovativo. Quest’area contiene alcune

inevitabilmente col livello dei vissuti e delle visioni del mondo altrui, in una direzione di condivisione e partecipazione, dove al lavoratore è chiesto di «co-generare senso a partire dall’intersoggettività dell’azione» (Costa, 2011, 184). L’identità collettiva è anche un’identità culturale che permea le organizzazioni di conoscenze, saperi agiti, ma anche di comportamenti, concezioni e valori, i quali fungono da solido presupposto per rapporti di fiducia e di reciprocità.

¹³¹ Lo sviluppo professionale si fonda sulla pratica, dalla quale si genera apprendimento significativo. Già Dewey aveva sottolineato il ruolo dell’esperienza nell’apprendimento: l’esperienza rappresenta lo strumento privilegiato di apprendimento nella vita di tutti i giorni, perché agendo su di essa si possono osservare le conseguenze delle proprie azioni (Pepe, 2003). E Rossi (2011) conferma ciò, sottolineando che l’esperienza è qualcosa che facciamo, ma è anche qualcosa che abbiamo, si deposita in noi e ci trasforma, permane come un bagaglio che ci orienta in futuro.

¹³² Lo sviluppo professionale non va più compreso come mera acquisizione di competenze. Occorre sempre più una riflessione che sappia andare oltre le competenze e verso un “agire competente”, ossia verso l’azione generativa del lavoratore (Costa, 2013). Nel momento in cui il concetto di competenza viene reinterpretato fuori dall’ottica strettamente performativa e all’interno di una visione più ampia come “competenza ad agire”, allora si comincia a guadagnare la prospettiva fondamentale dell’*agency* (Sen, 2010) del lavoratore, della pratica di capacitazione.

dimensioni fondamentali e qualificanti l'agire professionale, e comprende le competenze di attivazione di: sviluppare capacità di *problem setting* e di *problem solving* ("Problem solving"); cogliere le opportunità con spirito d'iniziativa ("Spirito d'iniziativa"); usare la propria creatività ("Creatività"); produrre innovazione ("Innovazione").

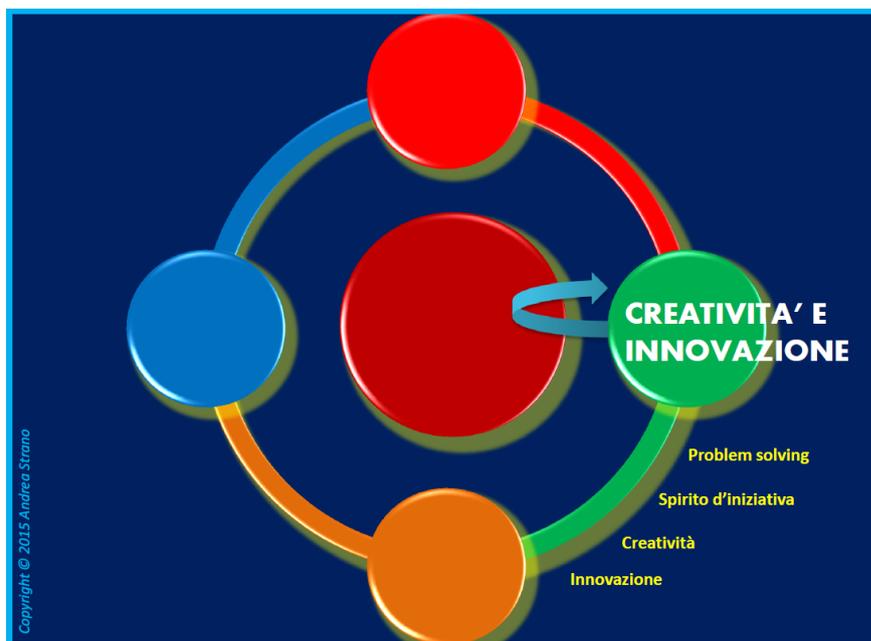


Figura 4. Area di attivazione imprenditiva "della Pratica" (Strano, 2015).

Area Relazionale-intersoggettiva (in figura è denominata "Relazionale"). Questa è l'area dello stare nel rapporto con gli altri, non solo con i colleghi di lavoro, non solo all'interno degli ambienti della professione, ma all'interno dell'intero tessuto sociale del contesto d'appartenenza¹³³. In quest'area l'*agency* individuale si attiva nella direzione della dimensione sociale¹³⁴, valorizzando nelle organizzazioni

¹³³ D'altra parte, la conoscenza si genera attraverso la partecipazione, e sempre attraverso la partecipazione i singoli assumono quell'identità collettiva di cui si diceva nell'area di attivazione dell'Identità. Il lavoratore deve sapersi orientare verso dinamiche di collaborazione creativa, dove l'identità collettiva, i valori comuni e la visione condivisa creano il senso della comunità, che risponde anche alle aspirazioni individuali dei membri. In questa prospettiva, rientra l'opportunità della partecipazione a "comunità di pratica" (Alessandrini, 2007; Wenger, 2007), attraverso cui anche gruppi di aggregazione non formale si creano e agiscono nelle organizzazioni. Secondo Wenger (2007), le "comunità di pratica" si basano su tre presupposti fondativi (l'impegno reciproco, l'impresa comune, una prassi condivisa) e raccolgono professionisti che condividono capacità, saperi professionali, passione per la risoluzione di problemi, lo sviluppo e l'innovazione.

¹³⁴ Dewey (1992) descrive il valore della dimensione sociale nella professione, poiché l'azione professionale è tale quando incontra un riscontro sociale. E anche Taylor (1977) afferma che l'*agency* di attivazione individuale è collegata alla dimensione sociale, poiché gli agenti umani si riconoscono nelle proprie azioni e le valutano come espressione del proprio sé con gli altri. Dunque, empatia,

(Alessandrini, 2012a) quei comportamenti relazionali e comunicativi efficaci riguardanti la gestione delle relazioni, senza sottovalutare neppure la cura della loro dimensione emotiva (Rossi, 2011). In quest'area si collocano le competenze di attivazione di: gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva ("Relazionalità"); adottare stili comunicativi efficaci ("Comunicazione"); sostenere il confronto e la negoziazione con successo ("Negoziazione"); dirigere gruppi di lavoro ("Leadership").

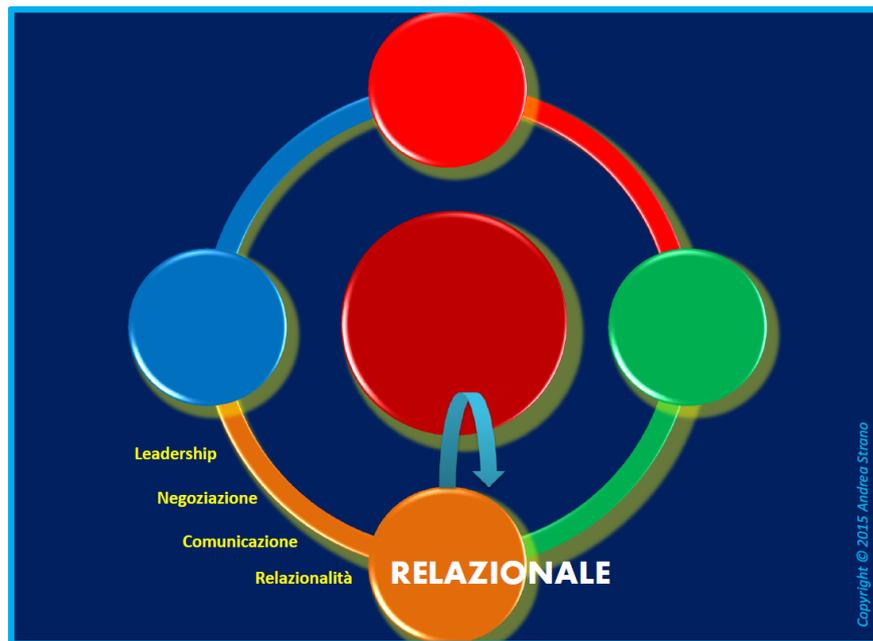


Figura 5. Area di attivazione imprenditoriale "Relazionale-intersoggettiva" (Strano, 2015).

Area Organizzativo-istituzionale (in figura è denominata "Organizzativa e Gestionale"). Questa è l'area della consapevolezza dei processi, dei vincoli e delle opportunità organizzative, amministrative e istituzionali; della partecipazione attiva alla definizione delle strutture di gestione; della programmazione del proprio lavoro; della gestione delle reti professionali; della definizione di obiettivi di crescita, anche secondo *standard* professionali, nell'ottica dello sviluppo continuo¹³⁵. Quest'area

capacità di identificarsi negli altri e di riconoscere i loro stati, intenzioni e comportamenti, come di farsi riconoscere e comprendere, sono caratteristiche fondamentali per l'attivazione di tutti quei processi capacitativi e di funzionamento indispensabili per stare nella professione.

¹³⁵ I modelli organizzativi a multi-razionalità partecipata (Costa, 2011) della *knowledge economy* richiedono che la persona sia consapevole delle proprie opportunità di funzionamento e si dimostri attiva nello sviluppo di *capabilities* efficaci e coerenti con le possibilità del contesto lavorativo, sociale e territoriale. La libertà sostanziale (Sen, 2010) sulla quale il lavoratore è chiamato a edificare la propria *agency* trova preziose strade di espansione nel momento in cui i diversi confini organizzativi vengono resi pienamente permeabili e aperti alle dinamiche ricorsive di connessione

attiva altresì lo sviluppo dell'apprendimento in organizzazione (Alessandrini, 2012a; Rossi, 2011), tutelando la dimensione istituzionale in prospettiva di capacità (Nusbaum, 2012) e di *learnfare* (Margiotta, 2012). Qui si collocano le competenze di attivazione di: programmare la propria attività ("Pianificazione"); sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi ("Managerialità"); leggere il mercato ("Lettura del mercato"); gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi *stakeholder* ("Networking professionale").



Figura 6. Area di attivazione imprenditoriale "Organizzativo-istituzionale" (Strano, 2015).

(non soltanto produttiva) delle reti estese, tra imprese, scuola, università, comunità e istituzioni. L'*agency* del lavoratore dell'innovazione, dunque, lo porta a saper dialogare e negoziare con la struttura di appartenenza e con l'intero contesto organizzativo e istituzionale, nell'esercizio attivo dei propri diritti e doveri, consapevole dei vincoli, ma anche delle opportunità, definendo i propri bisogni, i propri obiettivi e le proprie strategie realizzative.

Nel complesso, dunque, la schematizzazione delle quattro aree di attivazione e delle relative quattro competenze attivanti per ciascuna area si presenta così:



Figura 7. Entrepreneurship: dispositivo formativo capacitante (Strano, 2015).

Un dispositivo di questo tipo consente la messa in valore della progettualità della persona rispetto alle attitudini, alle risorse e alle competenze personali, al contempo facendola mettere in rapporto ai suoi funzionamenti effettivi e al contesto di riferimento.

Le sedici competenze che abbiamo già citate all'interno delle descrizioni delle quattro aree di attivazione (quattro competenze per area), come detto in precedenza, sono competenze attivanti, a base capacitante, che agiscono da ponte verso il paradigma delle capacitazioni, innestandosi nelle aree di attivazione e consentendo alle aree di attivazione di generare ulteriori scelte di funzionamento per la persona, per la sua costruzione professionale, per la sua crescita personale e per sostenere i processi di innovazione¹³⁶. E questa concezione di competenza è molto più prossima al concetto di *competency*, piuttosto che a quello di *competence*. Va infatti

¹³⁶ Si conferma che il presente studio adotta un approccio che va oltre la prospettiva behavioristica della competenza, ossia non legge la competenza semplicemente attraverso dei comportamenti, ma guarda alle categorie più profonde che generano e muovono lo sviluppo delle competenze (le dimensioni valoriali, motivazionali, affettive, ecc.). Sono infatti queste profonde categorie che qualificano davvero i processi comportamentali secondo desideri di attivazione.

diffondendosi sempre più una significativa differenza semantica tra *competence* e *competency*, dove per *competence* si intende l'insieme delle abilità che una persona utilizza per raggiungere un risultato definito (capacità di eseguire un compito, dimensione maggiormente operativa), mentre per *competency* si intende la capacità di combinare e ricombinare le risorse complessive che una persona ha a disposizione per realizzare un risultato. Dunque il concetto di *competency* sembra essere molto più collegato al processo capacitativo.

A ognuna delle sedici competenze del dispositivo sono stati associati cinque referenziali di competenza, che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità. I referenziali di competenza possiedono il valore fondamentale di portare ad emersione le evidenze di competenza, per le quali una competenza può effettivamente considerarsi manifestata. Per il lavoro classificatorio relativo ai referenziali di competenza è stata adoperata la teorizzazione messa a punto da Tessaro riguardante i livelli di sviluppo della competenza (Tessaro, 2011; 2012).

Tessaro, infatti, ha elaborato un modello per indicatori e profili che illustra la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, la quale sembra essere composta di un nucleo inseparato di pensiero e di azione¹³⁷. Tessaro, dopo aver individuato precisi indicatori¹³⁸ per osservare la crescita della competenza, è giunto così alla definizione di cinque profili per interpretarne i processi di sviluppo¹³⁹.

¹³⁷ «Lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato, e nel contempo procede in un *continuum* ininterrotto di processi/indicatori che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire» (Tessaro, 2011, 30).

¹³⁸ Indicatori di processo nello sviluppo della competenza. 1) *Imitazione consapevole*: la persona comincia a sviluppare la competenza, associando il pensiero a un fare che fino a quel momento era meccanico e inconsapevole; riproduce il conosciuto. 2) *Adattamento al contesto*: la persona modifica la procedura rispetto al contesto; adattamento del già conosciuto. 3) *Realizzazione finalizzata* (standard di accettabilità della competenza): la persona associa l'efficacia dell'azione alla consapevolezza dello scopo; la persona non è semplicemente ri-produttiva, ma, con la direzione di senso dell'agire, diventa produttiva. 4) *Specificità personale*: la persona sa personalizzare la competenza standard, dandole un'identità specifica; interpreta la competenza con le proprie peculiarità. 5) *Innovazione creativa*: trovano potenza evolutiva competenze fondamentali come quelle esistenziali, trasversali e metodologiche, le quali, una volta avviate, non si arrestano mai; è la capacità di innovarsi dell'uomo (Tessaro, 2011).

¹³⁹ I cinque profili del modello (il quale fa riferimento a quello costruito dai fratelli Stuart e Hubert Dreyfus nel 1980) soddisfano costante alcune componenti: a) i fattori che mobilitano la competenza: l'azione, la situazione e il *problem solving*; b) i processi di conoscenza che orientano la competenza: cognitivi e metacognitivi; c) i paradigmi socio-relazionali, come garanzia della competenza di cittadinanza: l'autonomia (per l'auto-progettualità) e la responsabilità; d) le dimensioni didattiche per la promozione della competenza: il ruolo del formatore e i mediatori didattici (con i mediatori metaforici per stimolare la valenza innovativa dell'apprendimento informale).

- 1) *Profilo della competenza esordiente.* Il neofita segue le regole indicate dall'esterno, con rigidità applicativa e incapacità discrezionale, senza tener conto del contesto. Riproduce il conosciuto. La persona attiva tale competenza nell'ambito di situazioni personali, quotidiane e protette. L'autonomia si manifesta nella capacità di assemblare e collegare; la persona si fa carico delle proprie scelte sul piano delle conoscenze: è responsabile delle sue affermazioni.
- 2) *Profilo della competenza praticante.* La persona comincia a distinguere le situazioni, formulando procedure basate su singoli aspetti (adeguamento al contesto). La persona attiva la competenza non soltanto in situazioni personali, ma anche in situazioni prossimali. Avvicina situazioni problematiche affidandosi all'apprendimento pregresso. L'autonomia si manifesta nella capacità di sistemare e catalogare; la persona è responsabile sul piano delle procedure (responsabile dei risultati).
- 3) *Profilo della competenza standard.* La persona rivela la capacità di pianificare e di mettere a punto procedure con efficacia ed efficienza. Specifica gli obiettivi dell'azione e i mezzi per raggiungerli (esecuzione conforme a criteri predefiniti). La situazione in cui si attiva la competenza esce dal conosciuto e si estende al sociale. Di fronte a un problema nuovo, la competenza affronta i dati incongrui mettendo in atto procedure codificate. L'autonomia si manifesta nella capacità di realizzare e di organizzare; la persona è responsabile degli effetti delle proprie azioni.
- 4) *Profilo della competenza rilevante.* La persona sa adottare un approccio olistico, ricostruendo il quadro generale e individuando gli aspetti rilevanti, come gli scostamenti dalla norma, decidendo con rapidità e intuizione (indicatore: specificità personale). La situazione in cui si attiva la competenza comprende la molteplicità degli stati reali e particolari. Di fronte a un problema nuovo, la competenza affronta i dati incongrui mettendo in atto non solo *iter* procedurali, ma strategie algoritmiche. L'autonomia si manifesta nella capacità di produrre *ex novo* e di comporre; la persona è responsabile dei processi che attiva (delle conseguenze dei suoi atti).
- 5) *Profilo della competenza eccellente.* La persona dimostra un approccio largamente intuitivo, una visione a lungo termine e una forte capacità strategica, agendo in modo fluido e appropriato, senza utilizzare linee guida

(indicatore: innovazione creativa). Genera conoscenza e completa la competenza non rimanendo ancorato alla concretezza delle situazioni reali, ma impegnandosi nella rappresentazione di modelli astratti. Le situazioni sono interpretate in logica problematica, complessa e dinamica. L'autonomia si manifesta nella capacità di innovare e inventare; la persona si fa carico delle proprie scelte in chiave sistemica: è responsabile delle congetture e degli scenari che costruisce.

Ed ecco uno schema che associa i profili appena illustrati ai fattori fondamentali dell'autonomia e della responsabilità:

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTE <i>(esperta)</i>
AUTONOMIA <i>Auto-progettualità</i>	ASSEMBLARE COLLEGARE	SISTEMARE CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE INVENTARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZE	SISTEMI PROIEZIONI

Figura 8. Autonomia e responsabilità nello sviluppo della competenza (Tessaro, 2011, 34).

Le sedici competenze individuate, infine, sono state descritte rispettando le indicazioni di sintassi espresse dall'Unione europea¹⁴⁰ e sono state elaborate tenendo conto dei livelli e dei descrittori offerti dallo *standard* europeo EQF (*European Commission, 2008b*)¹⁴¹.

L'*European Qualifications Framework* (EQF) è un quadro di riferimento comune elaborato dall'Unione europea che funge da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore, sia per l'istruzione e la formazione professionale. Ciò consente di migliore

¹⁴⁰ Secondo l'Unione Europea, la corretta sintassi per la denominazione di una competenza è data dalla seguente formula: "Essere in grado di" (che può anche non essere continuamente ripetuto) + verbo all'infinito + l'oggetto della competenza + eventuali specificazioni.

¹⁴¹ Nell'EQF le competenze indicano «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia» (*European Commission, 2008b*).

la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo la prassi esistente nei vari Stati membri¹⁴².

Si tratta quindi di una meta-struttura a otto livelli che permette di articolare secondo un ordine crescente, dalla minima alla massima complessità, i risultati di apprendimento raggiungibili in una logica ispirata al *lifelong learning*.

EQF: livelli e descrittori			
	Conoscenze	Abilità	Competenze
	<p>Conoscenze</p> <p>Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche</p>	<p>Abilità</p> <p>Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità di usare strumenti, materiali, strumenti e tecniche) e di base necessarie a svolgere mansioni (compiti semplici)</p>	<p>Competenze</p> <p>Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.</p>
Livello 1 1 risultato	Conoscenza generale di base	Abilità cognitive e pratiche per l'acquisizione di una di informazioni e dati per eseguire compiti ripetitivi e problemi routinari semplici.	Lavoro o studio, sotto la diretta supervisione, in un contesto strutturato
Livello 2 2-3 risultati	Conoscenza pratica di base in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche per l'acquisizione di informazioni e dati per eseguire compiti ripetitivi e problemi routinari semplici.	Lavoro o studio con supervisione con un certo grado di autonomia
Livello 3 3-4 risultati	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali, in un ambito di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche per l'acquisizione di informazioni e dati per eseguire compiti ripetitivi e problemi routinari semplici.	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del proprio comportamento alle circostanze nella soluzione dei problemi
Livello 4 4-5 risultati	Conoscenza pratica e teorica in ampi contesti di lavoro o di studio	Abilità cognitive e pratiche per l'acquisizione di informazioni e dati per eseguire compiti ripetitivi e problemi routinari semplici.	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del proprio comportamento, nel quadro di situazioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.
Livello 5* 5-6 risultati	Conoscenza teorica e pratica esauriente e specializzata, in un ambito di lavoro o di studio e consapevolezza dei limiti di tale conoscenza	Una gamma esauriente di abilità cognitive e pratiche necessarie a dare soluzioni creative a problemi astratti	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del proprio comportamento, nel quadro di situazioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.
Livello 6** 6-7 risultati	Conoscenza avanzata in un ambito di lavoro o di studio, che comporta una comprensione critica di teorie e principi	Abilità avanzate, che dimostrano padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specialistico di lavoro o di studio	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del proprio comportamento, nel quadro di situazioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.
Livello 7*** 7-8 risultati	Conoscenza altamente specializzata, parte delle quali ottenuta in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero critico della ricerca, consapevolezza critica di questioni legate alla interrelazione tra ambiti diversi	Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del proprio comportamento, nel quadro di situazioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.
Livello 8**** 8 risultati	Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, ottenute in settori diversi	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze e le pratiche professionali esistenti	Assumere la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del proprio comportamento, nel quadro di situazioni in un contesto di lavoro o di studio, di solito prevedibili, ma soggetti a cambiamenti.

Figura 9. Struttura a 8 livelli dell'EQF.

¹⁴² Nel 2006 venne approvata dalla Commissione europea la *Proposta di Raccomandazione sulla realizzazione dell'European Qualification Framework (EQF) per il lifelong learning*, per poi arrivare alla definitiva *Raccomandazione* del gennaio 2008 (European Commission, 2008b). Nell'EQF i risultati di apprendimento (*learning outcomes*) sono rappresentati attraverso descrittori di conoscenze, abilità e competenze, coerenti anche con la formulazione delle 8 competenze chiave definite dal Parlamento e dal Consiglio europeo nel 2006. Il confronto, dunque, si basa sulla valorizzazione delle competenze, intese come risultati di apprendimento che possono avvenire in varie forme, integrando formazione, esperienze di vita e di lavoro (apprendimenti formali, non formali e informali).

Nel nostro Paese, il 20 dicembre 2012, in sede di Conferenza Stato-Regioni, è stato sottoscritto l'accordo con il quale è stato adottato il *Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo EQF*, nel quale sono stati posizionati i titoli di studio italiani nell'ambito degli otto livelli previsti dall'EQF. Ecco di seguito la griglia esplicativa.

Livello EQF	Tipologia di qualificazione
1	Diploma di licenza conclusiva del I ciclo di istruzione
2	Certificazione delle competenze di base acquisite in esito all'assolvimento dell'obbligo di istruzione
3	Attestato di qualifica di operatore professionale
4	Diploma professionale di tecnico
	Diploma liceale
	Diploma di istruzione tecnica
	Diploma di istruzione professionale
	Certificato di specializzazione tecnica superiore
5	Diploma di tecnico superiore
6	Laurea
	Diploma Accademico di I livello
7	Laurea Magistrale
	Diploma Accademico di II livello
	Master universitario di I livello
	Diploma Accademico di specializzazione (I)
	Diploma di perfezionamento o master (I)
8	Dottorato di ricerca
	Diploma accademico di formazione alla ricerca
	Diploma di specializzazione
	Master universitario di II livello
	Diploma Accademico di specializzazione (II)
	Diploma di perfezionamento o master (II)

Figura 10. Livelli EQF e qualifiche italiane.

5.2.2. Il dispositivo

TABELLA
Entrepreneurship: Aree – Competenze – Referenziali

Area PERSONALE (PER) [dell'Identità]

PER1 – Essere in grado di promuovere il proprio sviluppo professionale

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere i limiti e i vantaggi del lavoro autonomo come scelta di percorso professionale
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare modalità di lavoro autonomo, adeguandosi al contesto
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): alimentare la motivazione e la passione per il proprio lavoro come motori di miglioramento e crescita professionale
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): lavorare in modo autonomo con determinazione e spirito di sacrificio, assumendosi le proprie responsabilità, bilanciando vita privata e professionale, maturando capacità di riflessione e di apprendimento dall'esperienza
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): nutrire significative ambizioni professionali e fare leva sulla propria forza decisionale e operativa per realizzarle in autonomia e responsabilità, in ottica di sviluppo professionale e di miglioramento continuo, spingendosi a fronteggiare sfide sempre nuove

PER2 – Essere in grado di praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): avere conoscenza dei principali riferimenti culturali e valoriali del contesto in cui si svolge la propria attività professionale
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare nella propria prassi lavorativa i principi valoriali dell'etica del lavoro
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): lavorare con senso di solidarietà e impegno etico all'interno del proprio contesto territoriale
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): sviluppare senso di appartenenza e partecipazione attiva alla comunità di riferimento, promuovendo i valori della giustizia e dell'equità sociale
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): configurare i valori etici come connettori professionali e come elementi fondanti del vivere assieme, generando benessere sociale ed economico

PER3 – Essere in grado di affrontare il rischio

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): considerare l'imprevisto e comprendere i possibili rischi
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): identificare i rischi e applicare strategie di analisi per sopperarli
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): sviluppare disponibilità a sperimentare e a rischiare, cogliendo le variabili più significative del rischio e agendo conformemente per affrontarlo
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare i rischi, sviluppare strategie personalizzate di gestione del rischio, individuando situazioni di protezione e soluzioni alternative
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): avere il coraggio di intraprendere percorsi che possano comportare anche una forte esposizione personale, affrontare il rischio, l'incertezza e la complessità per raggiungere importanti traguardi professionali

PER4 – Essere in grado di sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere quali sono gli obiettivi preposti e riprodurre modalità di lavoro indicate da altri
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare modalità di lavoro, adeguandole di volta in volta al contesto, per progredire verso il raggiungimento degli obiettivi
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): dedicarsi ad un'attività, focalizzando su questa la propria attenzione e le proprie energie, per raggiungere con adeguatezza gli obiettivi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): strutturare gli obiettivi da raggiungere, avendo cura di valutare che essi siano "SMART", ovvero: specifici, misurabili, accessibili, realistici, tempificati (definiti cronologicamente)
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): porsi obiettivi chiari, specifici, realizzabili e stimolanti, impegnarsi con energia e perseveranza nel loro raggiungimento, anche quando questo sembra lungo e difficoltoso, e giungere a generare nuovi obiettivi, per il proprio sviluppo e la propria crescita professionali

Area DELLA CREATIVITÀ E DELL'INNOVAZIONE (INN) [della Pratica]

INN1 – Essere in grado di sviluppare capacità di problem setting e di problem solving

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere le variabili di un problema
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): raccogliere le informazioni necessarie e applicare procedure per realizzare la definizione del problema (*problem setting*)
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): definire la struttura del problema e progettare opzioni di risoluzione, individuando le leve che portano al cambiamento
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): sviluppare un accurato processo di *problem setting*, delineare un piano di possibili soluzioni alternative adatte alle proprie specificità, valutare la migliore e perseguirla coerentemente
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): effettuare un esame rigoroso e oggettivo del problema per giungere a una soluzione in modo autonomo e creativo, valutando il contesto, i vincoli e le opportunità, le risorse a disposizione, i rischi possibili, generando e gestendo nel dettaglio il processo di *problem solving* (di risoluzione) sino al buon esito finale

INN2 – Essere in grado di cogliere le opportunità con spirito d'iniziativa

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): possedere conoscenza delle situazioni in cui è possibile operare
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): reperire le informazioni più importanti per applicare strategie e/o strumenti di analisi del contesto di riferimento
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): riconoscere le opportunità del contesto, coglierne il significato strategico e approntare piani d'azione per sfruttarle con spirito d'iniziativa
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare approfonditamente le opportunità esistenti (criticità e punti di forza), in base ai propri bisogni e ai propri obiettivi, dando rilevanza alle migliori per realizzare attività specifiche su cui investire
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): analizzare le situazioni, valutarle, cogliendone anche i significati latenti e i segnali deboli, per anticipare i concorrenti nello sfruttamento delle opportunità e generare così vantaggio competitivo

INN3 – Essere in grado di usare la propria creatività

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riconoscere il "nuovo" e il "diverso"
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di pensiero divergente
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): esplorare concetti e situazioni in profondità, cogliendone

i tratti più significativi e meno evidenti, trasferendoli – arricchendolo – nel proprio orizzonte di pensiero

- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: scegliere la novità piuttosto che la routine, valutare il conosciuto e il poco conosciuto per sviluppare risposte differenti dalla “norma”
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: spingere sull'intuizione e sull'immaginazione per elaborare ulteriormente idee esistenti, integrarle, modificarle e giungere ad esploderne di nuove

INN4 – Essere in grado di produrre innovazione

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: riprodurre tecniche di lavoro innovative elaborate da altri
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: applicare tecniche di lavoro innovative elaborate da altri, ma adeguandole al proprio contesto e alle proprie possibilità
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: cogliere le dinamiche sottostanti un processo di lavoro innovativo e tradurle all'interno del proprio campo d'attività assieme ai propri collaboratori
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: maturare orientamento al cambiamento e motivare i collaboratori per promuovere processi di innovazione a diversi livelli (di processo, di prodotto, di *marketing*, organizzativa)
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: potenziare la creatività, l'intuizione e la visione strategica per prevedere scenari futuri e generare in cooperazione, con coraggio e intraprendenza, processi di innovazione e di cambiamento a valore aggiunto

Area RELAZIONALE (REL) [Relazionale-intersoggettiva]

REL1 – Essere in grado di gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: comprendere atteggiamenti e personalità diverse dalla propria, dimostrando apertura alla molteplicità dei punti di vista
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: sviluppare capacità di adattamento al contesto e agli altri, esercitando capacità empatica
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: gestire positivamente le relazioni con gli altri a lavoro, contribuendo a instaurare un clima lavorativo positivo
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: gestire i rapporti professionali dando grande importanza alla loro dimensione emotiva, promuovendo il rispetto, la fiducia e l'intesa tra le persone
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: possedere e alimentare un ottimismo di fondo, lavorare con gli altri con passione ed entusiasmo, rafforzare le relazioni sulla base di una condivisione emotiva e valoriale, approfondire impegno per dare vita a rapporti personali densi di significato e per generare nuove connessioni

REL2 – Essere in grado di adottare stili comunicativi efficaci

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: comprendere le tecniche di comunicazione altrui e i relativi stili
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: applicare tecniche di comunicazione semplici ma efficaci
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: esprimere le proprie idee e opinioni in modo chiaro per gestire le relazioni e supportare i processi lavorativi
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: produrre scambi comunicativi affidabili a livello verbale ma anche non verbale, in coerenza con i propri valori, i propri comportamenti e con gli obiettivi professionali, mostrando capacità di ascolto attivo e di sintesi
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: trasmettere in maniera diretta, sincera e adeguata i propri pensieri, emozioni, bisogni e desideri, assumendosi le proprie responsabilità,

rispettando le opinioni altrui, alimentando relazioni di fiducia e generando un ampio spirito collaborativo

REL3 – Essere in grado di sostenere il confronto e la negoziazione con successo

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riconoscere il punto di vista altrui e la relativa distanza dal proprio (differenze e convergenze)
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): individuare gli argomenti congruenti al contesto per sviluppare successivamente un'argomentazione
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): ascoltare l'altro e presentargli il proprio punto di vista, argomentandolo adeguatamente, con lucidità e pertinenza
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): posizionarsi nella relazione con consapevolezza, specificità personale, capacità di persuasione e di convincimento, sempre nel rispetto dell'altro
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): ascoltare l'altro e confrontarsi con lui sostenendo il proprio punto di vista, mostrando i vantaggi e la forza della propria posizione (sapendo adottare talora la mediazione per la risoluzione del conflitto) e creando proprio vantaggio per risolvere il processo di negoziazione con successo

REL4 – Essere in grado di dirigere gruppi di lavoro

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere i processi lavorativi principali di un gruppo di lavoro
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): lavorare con gli altri adeguandosi alle condizioni del contesto ed esercitando il proprio ruolo
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): coordinare adeguatamente un gruppo di lavoro verso il raggiungimento degli obiettivi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): guidare i collaboratori partecipando attivamente ai processi lavorativi, supportando le loro prestazioni e alimentando il loro impegno e la loro motivazione
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): esercitare una *leadership* coinvolgente, delegando i compiti opportuni alle persone giuste, garantendo le condizioni affinché tutti possano dare il loro contributo e possano ricevere gratificazione, generando benessere a lavoro e impegno comune per una finalità condivisa

Area ORGANIZZATIVA E GESTIONALE (OGE) [Organizzativo-istituzionale]

OGE1 – Essere in grado di programmare la propria attività

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere i bisogni di partenza e riprodurre tecniche di programmazione esistenti
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di programmazione esistenti per definire le fasi realizzative di un processo lavorativo, adattandole alla propria situazione
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): utilizzare conformemente tecniche e modalità di programmazione e controllo dell'attività lavorativa per raggiungere gli obiettivi stabiliti
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare e pianificare la propria attività lavorativa, suddividendola in fasi e attività, compiti e ruoli, stabilendo le risorse necessarie per realizzarla, in relazione alle caratteristiche del contesto e alle proprie specificità
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): creare tecniche personalizzate di sviluppo progettuale avanzato, per elaborare un *business plan* completo e coerente con la propria idea imprenditoriale, identificando con precisione contenuti, modalità di realizzazione e di monitoraggio

OGE2 – Essere in grado di sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): conoscere le diverse forme di organizzazione del lavoro e di *management*
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare modalità di gestione dell'attività che tengano conto delle condizioni del contesto
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): organizzare le risorse e le strutture a disposizione per articolare la propria attività imprenditoriale in modo adeguato, mantenendo l'equilibrio economico-finanziario dell'attività e garantendone il regolare svolgimento
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): strutturare la propria attività coerentemente rispetto alle specifiche potenzialità, valutando il piano di fattibilità delle possibili scelte, monitorando e documentando i processi lavorativi all'interno di un Sistema Gestione Qualità
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): ideare ed esercitare un *management* efficace ed efficiente, suddividendo ruoli e mansioni, adottando adeguate risorse strutturali e tecnologiche, gestendo il *marketing*, rafforzando la progettazione, gestendo la produzione e l'erogazione del prodotto/servizio, valorizzando lo sviluppo delle risorse umane e implementando sistemi di monitoraggio e di garanzia della qualità tali che generino miglioramento continuo

OGE3 – Essere in grado di leggere il mercato

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): conoscere il contesto e il mercato di riferimento nelle sue linee principali
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare semplici tecniche di analisi di bisogni e di ricerche di mercato per identificare il prodotto/servizio da immettere sul mercato
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): cogliere le caratteristiche distintive del mercato di riferimento, per osservare la rispondenza del prodotto/servizio offerto rispetto alle esigenze della domanda
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): leggere e valutare le esigenze e i cambiamenti della domanda, individuando le temporanee distorsioni e le opportunità non sfruttate (potenziale di domanda solvibile esistente), intercettando il proprio *target* di clientela, e curandone la soddisfazione attraverso la qualità dell'offerta e sistemi di *customer satisfaction*
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): conoscere i processi regolativi del mercato e del *business*, realizzare approfondite analisi del potenziale di domanda e di offerta del contesto di riferimento, identificare il prodotto/servizio da immettere e acquisire clientela leggendo le sue esigenze, attraverso la continua interazione con il cliente e un forte orientamento al cliente; cogliere le opportunità offerte dai cambiamenti del mercato, rimodulando in parte il sistema di gestione dell'attività, per ottenere il migliore posizionamento possibile sul mercato e individuare nuove piste strategiche di sviluppo

OGE4 – Essere in grado di gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): capire con chi si avrà a che fare nell'intraprendere il proprio percorso imprenditoriale, comprendendo ruoli, funzioni, diritti e doveri reciproci
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): contattare i diversi soggetti coinvolti dalla propria azione imprenditoriale, applicando le giuste procedure di contatto
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): instaurare adeguati rapporti professionali con: i clienti, i fornitori, i concorrenti, gli eventuali partner, le istituzioni dello Stato, gli istituti di credito, i sindacati, le associazioni imprenditoriali e di settore, ecc.
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare la propria rete di rapporti professionali,

alimentarla, facendo leva sugli elementi di condivisione, favorendo incontri, scambi e partecipazione

- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: agire su *network* di relazioni estese, intra- ed inter-organizzative, promuovendo interazioni cooperative che integrino virtuosamente i diversi *stakeholder*, contribuendo a creare un sistema complesso per lo sviluppo dell'attività e del territorio

TABELLA 2

Leggenda informativa: i livelli di sviluppo della competenza (Tessaro, 2011)

1. *Competenza Esordiente*. Caratteristiche: rigidità applicativa e incapacità discrezionale; riproducibilità, nella nuova situazione, di quanto già conosciuto. L'autonomia si manifesta nella capacità di assemblare e di collegare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze.
2. *Competenza Praticante*. Caratteristiche: formulazione di procedure basate su singoli aspetti, limitata capacità discrezionale. Capacità di applicare ed esercitare la conoscenza adeguandosi al contesto. L'autonomia si manifesta nella capacità di sistemare e di catalogare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure.
3. *Competenza Standard*. Caratteristiche: efficacia ed efficienza, capacità di fare previsioni e di pianificare, messa a punto di procedure e *routine*. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli. L'autonomia si manifesta nella capacità di realizzare e di organizzare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative.
4. *Competenza Rilevante*. Caratteristiche: il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. L'approccio è olistico e sistemico. L'autonomia si manifesta nella capacità di produrre *ex novo* e di comporre. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva.
5. *Competenza Eccellente*. Caratteristiche: mancanza di regole e di linee guida, approccio largamente intuitivo, visione a lungo termine, forte capacità strategica e innovazione creativa. L'autonomia si manifesta nella capacità di innovare e di inventare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica.

5.3. Contesto e destinatari

Il contesto

La fase di rilevazione dei dati della ricerca ha preso avvio il 15 ottobre 2014 e si è svolta attraverso alcuni momenti appositamente dedicati all'interno dei corsi del progetto *Imprenderò 4.0*, tenuti dall'ente capofila Consorzio Friuli Formazione di Udine.

Il Consorzio Friuli Formazione (C.F.F.) è un ente di formazione senza scopo di lucro fondato nel 1995 dall'Università degli Studi di Udine in associazione con altri soggetti pubblici e privati, con la finalità di offrire al territorio un sistema regionale di alta formazione, mettendo assieme le migliori risorse umane, culturali, professionali, organizzative e finanziarie del Friuli Venezia Giulia.

Imprenderò è un progetto di diffusione della cultura imprenditoriale, intesa come valore da promuovere nella società e vista come preconditione indispensabile per innescare percorsi virtuosi di sviluppo socio/economico. Il progetto è stato avviato per la prima volta nel 2003 ed è promosso e finanziato dalla Regione Friuli Venezia Giulia nell'ambito del Programma Operativo Regionale del Fondo Sociale Europeo *Un investimento per il tuo futuro* (e rientra nel Programma Operativo Occupabilità e nel Piano di Azione e Coesione *Garanzia Giovani*)¹⁴³. Nel 2015 era giunto alla sua quarta edizione, per cui sono stati realizzati di 75 seminari informativi e tematici (da 8 ore ciascuno), 48 corsi di formazione imprenditoriale (da 40 e 80 ore) e oltre 10.000 ore di consulenza individuale.

All'interno di questo progetto l'idea di imprenditorialità è concepita in senso ampio, complesso e trasversale, sia come paradigma culturale, sia come risorsa per lo sviluppo, sia come pratica educativa e formativa. Per questo motivo il presente lavoro di ricerca ha potuto inserirsi con coerenza ed efficacia, incontrando basi pedagogiche e formative favorevoli allo sviluppo della propria azione sperimentale, in linea con gli obiettivi e con il modello pedagogico di riferimento.

¹⁴³ Gli obiettivi che il progetto *Imprenderò 4.0* si prefigge, oltre alla promozione della cultura imprenditoriale, sono: 1) supportare i processi di creazione di impresa e lavoro autonomo, divulgando le opportunità offerte dall'autoimprenditoria e dall'autoimpiego e sostenendo le persone nella progettazione e gestione di una nuova prospettiva occupazionale, mettendo a disposizione un servizio di orientamento, formazione, tutoring e consulenza; 2) supportare i processi di passaggio generazionale e trasmissione d'impresa per superare le criticità che si manifestano in azienda in conseguenza di una mancata o carente programmazione e gestione di questa fase e favorire il rafforzamento dell'impresa nella dimensione produttiva, organizzativa e finanziaria.



Figura 11. Copertina del Progetto Imprenderò 4.0.

I Destinatari

Il progetto *Imprenderò 4.0* prevede due linee d'intervento (sostegno allo sviluppo e creazione d'impresa e dell'autoimpiego; passaggio generazionale e trasmissione d'impresa) e due diversi *target* di beneficiari:

- “Giovani”: giovani NEET (*Not in Education, Employment or Training*, ossia i giovani che non studiano, non partecipano a un percorso di formazione, non sono impegnati in un'attività lavorativa) di età non superiore ai 30 anni compiuti; neodiplomati della scuola secondaria superiore e neoqualificati IeFP di età non superiore ai 30 anni compiuti; neolaureati di età non superiore ai 30 anni compiuti e che siano registrati a Garanzia Giovani FVG e residenti in Italia, ovunque domiciliati;
- “Adulti”: persone in stato di disoccupazione, inoccupati, occupati, lavoratori in cassa integrazione o mobilità, anche in deroga, i quali al momento dell'inizio dell'azione devono essere residenti o domiciliati sul territorio regionale ed avere un'età non superiore ai 65 anni non compiuti residenti o domiciliati in Friuli Venezia Giulia.

Questi due *target* di beneficiari, dunque, hanno combaciato perfettamente con i destinatari su cui si desiderava agire con il presente lavoro di ricerca, ossia gli adulti, termine generico con cui si fa riferimento all'ampia fascia d'età che ha inizio con il compimento della maggiore età.

Inoltre, è possibile compiere un'ulteriore specificazione della targettizzazione in questo modo, semplificando e schematizzando:

- capacitare *entrepreneurship* per l'*employability* e la mobilità professionale potrà agire maggiormente sui destinatari che potremmo definire "Giovani", ossia le fasce più giovani dei lavoratori, indicativamente ragazzi e ragazze sino ai trent'anni, che in questa fase cercano di attivare una strada professionale sui cui edificare il resto della propria vita;
- capacitare *entrepreneurship* per il riposizionamento e l'inclusività potrà agire maggiormente sui destinatari che potremmo definire "Adulti", ossia le fasce dei lavoratori più adulti, che, invece, si trovano all'interno di un non semplice processo di riqualificazione e riposizionamento nel mercato del lavoro, oppure di cambiamento e trasformazione, nel tentativo di cogliere e sviluppare diverse e nuove opportunità professionali.

Le persone coinvolte nell'azione sperimentale, in conclusione, hanno espresso una platea complessiva piuttosto variegata, caratterizzata:

- da una fascia d'età che è andata dai diciotto anni fino a oltre i sessant'anni;
- da una fascia EQF molto allargata, poiché erano presenti persone laureate, diplomate, ma anche dotate di sola licenza media¹⁴⁴;
- dall'essere costituita sia da italiani, sia da stranieri immigrati.

Nella figura sottostante vengono riportate alcune prime cifre riguardanti i corsisti *Imprenderò 4.0* del Consorzio Friuli Formazione coinvolti nella fase sperimentale della ricerca, suddividendoli secondo i corsi *Imprenderò 4.0* di appartenenza e distinguendo la loro partecipazione nelle due grandi fasi della sperimentazione: i partecipanti ai questionari (*GET2 Test* e *QACEN Questionario*), e coloro che, oltre

¹⁴⁴ Si può dire che – anche se con una numerosità diversa, che ha visto prevalere i laureati – durante l'azione sperimentale sono stati coinvolti tutti i livelli EQF, partendo dal livello EQF 1 (diploma di licenza conclusiva del I ciclo di istruzione) e giungendo con qualche presenza sino all'EQF 8 (dottorato di ricerca, master di II livello, ecc.).

ad aver compilato i questionari, si sono resi disponibili anche per il colloquio individuale (*QACEN Interview*).

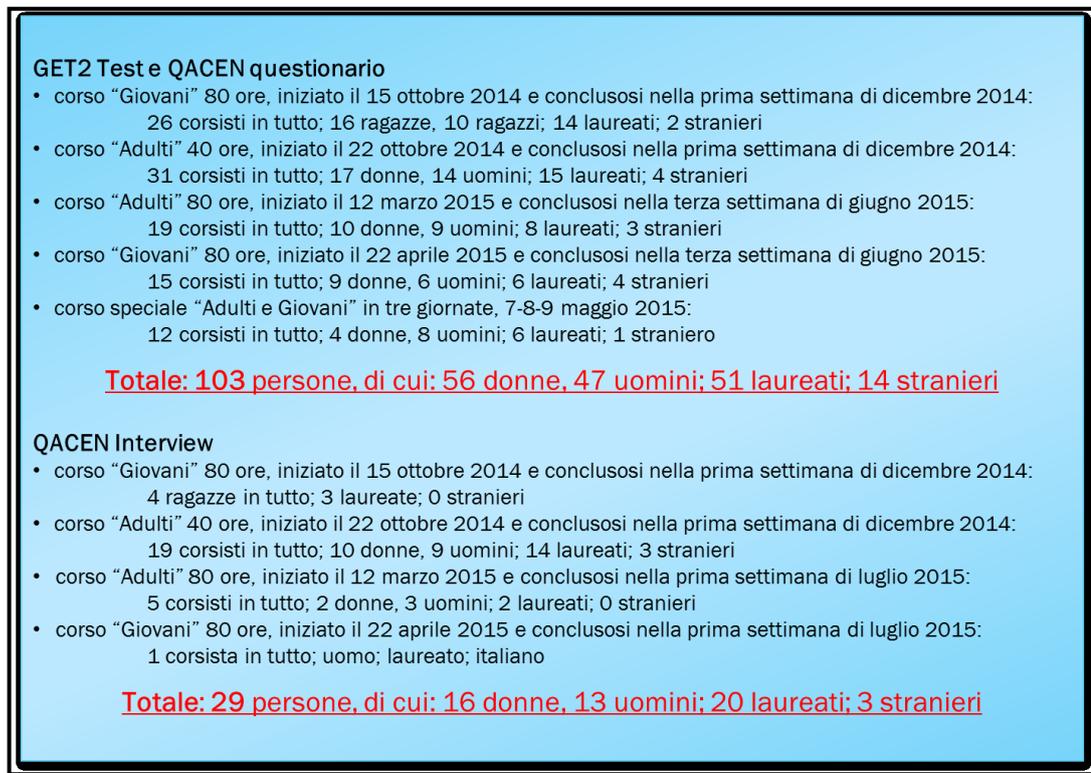


Figura 12. Corsisti Imprenderò 4.0 di CFF partecipanti alla ricerca.

5.4. Il processo

L'azione sperimentale della ricerca è stata di tipo quantitativo e qualitativo al contempo, poiché ha elaborato punteggi e livelli, ma anche ha indagato visioni e concezioni personali. Capacitare *entrepreneurship* significa avere un approccio verso l'educazione e la formazione all'imprenditorialità per cui l'*agency* individuale (Sen, 2010) deve combinarsi con le condizioni del contesto. Ed ecco che l'azione sperimentale della ricerca si è inserita all'interno dei corsi *Imprenderò 4.0* con l'obiettivo di realizzare quattro passaggi fondamentali che hanno consentito di qualificare in senso agenziale la dimensione formativa ed educativa dei corsi di formazione all'imprenditorialità:

- 1) *Autovalutazione* (Di Francesco, 2015; Harter, 1982; Tessaro, 2011)¹⁴⁵. Prima dell'erogazione dei corsi, sono state rilevate le attitudini all'imprenditorialità dei corsisti e si è operato sulla loro autopercezione in merito alle sedici competenze del dispositivo, per cogliere quale fosse la loro percezione iniziale di imprenditorialità; nonché si sono interrogati i corsisti sulla concezione di imprenditorialità, in questo primo stadio.
- 2) *Riconoscimento* (Isfol, 2013a; Tessaro, 2011)¹⁴⁶. Alla fine dei corsi, è stata realizzata la correlazione tra l'autopercezione dei corsisti e le evidenze di competenza maturate dai corsisti nelle loro esperienze e in diversi ambiti di vita, per realizzare un processo di riconoscimento delle competenze con terzietà (attraverso un procedimento dialogico tra ricercatore e corsista).
- 3) *Riflessione* (Mezirow, 2003; Schön, 1987). Alla fine dei corsi, è stata stimolata la riflessione sulle proprie qualità imprenditive, sulla propria concezione di imprenditorialità (trattando l'imprenditorialità come imprenditorialità, ossia come dimensione non solo tecnica ma più ampiamente formativa e culturale), ponendo in *focus* le trasformazioni di consapevolezza, concezione e comportamento.
- 4) *Capacitazione* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010). Alla fine dei corsi, sono stati indagati i funzionamenti correlati alla pratica delle competenze

¹⁴⁵ L'autovalutazione lavora sulla competenza auto-percepita, ossia sulla competenza soggettivamente percepita dall'intervistato. Come osservò Harter (1982), «la competenza percepita si riferisce alla percezione che l'individuo ha delle proprie capacità e abilità [e conoscenze] in uno specifico ambito.»

¹⁴⁶ Come asserisce 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, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare.»

precedentemente riconosciute, esaminando quali altri funzionamenti sarebbero potuti essere stati adottati – e quali altri potranno essere attivati – rispetto alle diverse opportunità e risorse a disposizione.

Il doppio binario su cui questo processo formativo ha operato, dunque, è quello composto dai *sinoli* pedagogici:

- predittività/consapevolezza, da un lato;
- attivazione/capacitazione, dall'altro.

Attraverso questi due *sinoli* pedagogici fondamentali, infatti, si è cercato di sviluppare nelle persone coinvolte un processo di generazione e stimolazione di *agency* imprenditiva. Si è attivato, cioè, «un movimento di costruzione ricorsiva, attraverso una composizione complessa di azioni e strumenti che in modo continuo tornano sulla funzione agentiva della persona, ampliandone il riconoscimento di capacità e possibilità e, quindi, dispiegandone l'azione attivante e capacitante» (Costa, Strano, 2016).

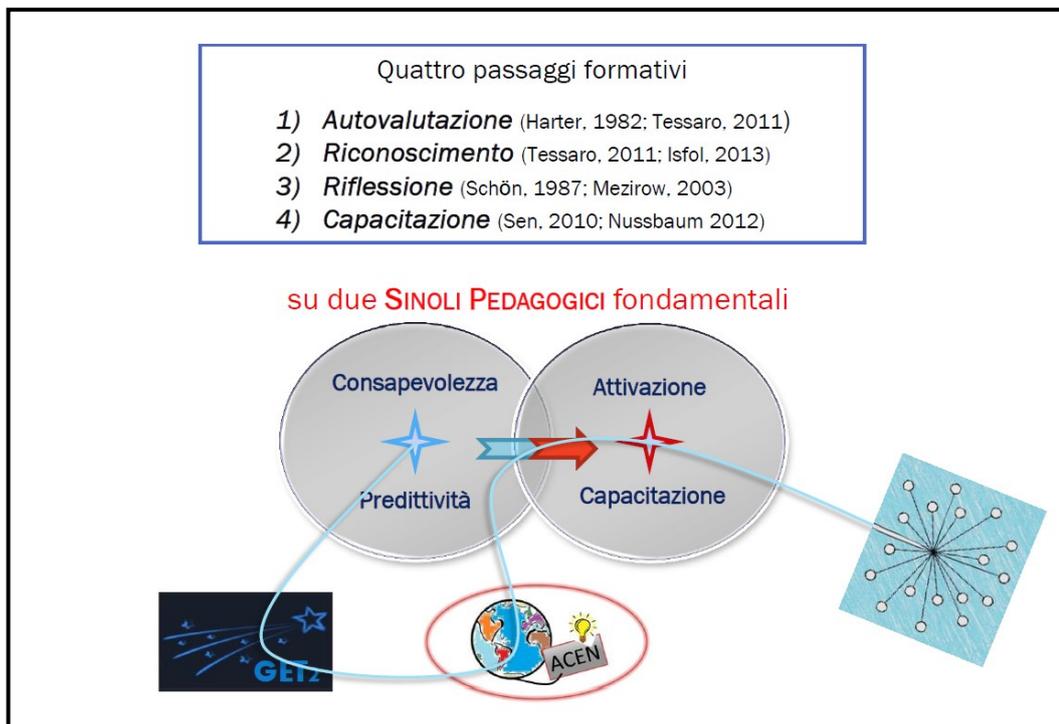


Figura 13. Schematizzazione del processo formativo della sperimentazione.

In questo senso, sono stati scelti ed elaborati degli strumenti che potessero permettere di agire in coerenza con questi importanti significati pedagogici. Dunque, è stato scelto il test GET2 (*General Enterprising Tendency 2 Test*), elaborato dall'Università di Durham, perché in grado di operare sul processo della predittività, essendo un test che indaga le potenziali inclinazioni imprenditoriali dei soggetti; mentre è stato elaborato dal ricercatore il doppio momento del QACEN (*Questionario di Autovalutazione sulle Competenze di ENtrepreneurship*), perché in grado di operare sul processo della riflessione e della consapevolezza delle proprie qualità imprenditive e in grado anche di operare un'analisi del contesto di riferimento. La combinazione di questi due strumenti¹⁴⁷ porta successivamente verso il *sinolo* attivazione/capacitazione, che è rappresentato dal quarto momento del processo, il momento della capacitazione, mettendo in luce le possibilità di attivazione rispetto ai propri obiettivi e alle possibilità del contesto.

Operativamente, quindi, l'azione sperimentale si è composta di tre momenti:

- a) la somministrazione del test GET2 in fase di selezione dei corsisti, un paio di settimane prima dell'inizio dei corsi;
- b) la somministrazione del questionario QACEN il primo giorno dei corsi;
- c) lo svolgimento del colloquio individuale (QACEN Interview) al termine dei corsi (solo per i corsisti che hanno offerto la loro disponibilità).

¹⁴⁷ Il test GET2 e il QACEN sono stati collegati attraverso un lavoro di messa in correlazione delle dimensioni che essi indagano, affinché i due strumenti si integrino e dialoghino nell'interpretazione delle qualità imprenditoriali rilevate nei corsisti, supportando l'intero processo di indagine quali-quantitativa.

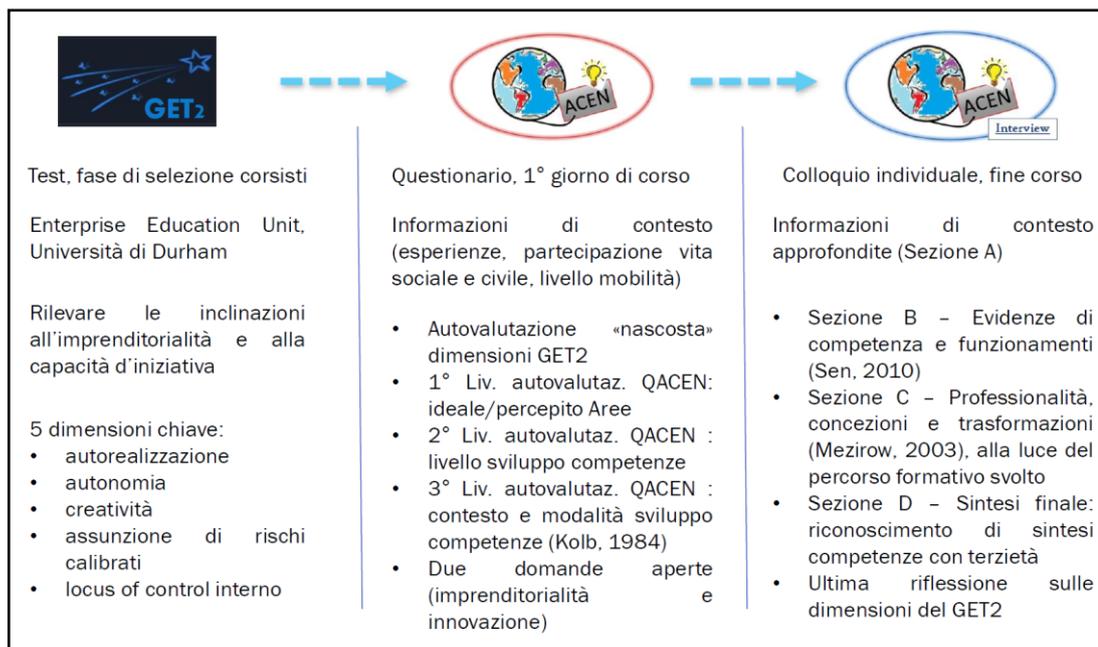


Figura 14. Fasi e strumenti della sperimentazione.

Come si vede, il processo non si è limitato a una rilevazione delle competenze dei corsisti, poiché, per sviluppare adeguate qualità imprenditive e la capacità di tradurre un'idea in una realtà concreta, occorre andare oltre la mera acquisizione di competenze (e non solo di competenze tecniche, come già detto); altre dimensioni intervengono nella possibilità di esercitare di fatto le proprie competenze, ecco perché occorre incidere su queste dimensioni con processi di capacitazione, ossia di attivazione delle risorse, delle disponibilità e delle opportunità.

5.5. Gli strumenti

Di seguito vengono presentati nel dettaglio gli strumenti utilizzati per la ricerca empirica: il *GET2 Test* e il doppio momento del *QACEN* (il questionario e il protocollo di intervista per i colloqui individuali). In appendice, inoltre, vengono allegati i documenti originali usati in fase di sperimentazione.

Il GET2 Test

Il *General Enterprising Tendency Test (GET Test)* è stato elaborato dalla *Enterprise Education Unit* dell'Università di Durham per la prima volta nel 1988 e negli anni successivi si è sviluppato ed evoluto, riscontrando una diffusione e un utilizzo sempre maggiori da parte di università, agenzie di formazione, istituti di ricerca e vari enti che si occupano di capacità imprenditoriale. Oggi è diffusa la sua seconda versione, denominata "GET2".

Il test si propone di indagare se tra le inclinazioni delle persone vi siano quelle che sono comunemente riferite ai soggetti "imprenditivi". Il test riesce ad evidenziare, inoltre, gli eventuali bisogni formativi in relazione alle stesse inclinazioni.

Secondo il GET2 Test, la tendenza all'imprenditorialità è composta da cinque dimensioni chiave, che sono:

- *La necessità di autorealizzazione.* Composta da: fiducia nelle proprie capacità, ottimismo per il futuro; ambizione; determinazione nel raggiungere gli obiettivi, anche contro le difficoltà; capacità di orientamento al compito e al risultato; disponibilità a lavorare a lungo e duramente; senso di responsabilità e difesa delle proprie idee e visioni.
- *La necessità di autonomia.* Composta da: forte indipendenza, preferendo lavorare da soli (specialmente se non si può essere a capo dell'attività) e sentendo il bisogno di fare le proprie cose a modo proprio; individualismo e capacità di sopportare le pressioni degli altri; *leadership*, preferendo essere responsabile e non amando prendere ordini; risolutezza nel dire ciò che si pensa e nel farsi una propria opinione.

- *La creatività*. Composta da: curiosità ed interesse per le nuove idee; immaginazione e capacità di innovazione; intuitività e capacità di sintetizzare idee e conoscenze; capacità di fare buone previsioni quando necessario; orientamento al cambiamento, preferendo le novità, i cambiamenti e le sfide e non amando essere rinchiuso nella routine; versatilità e capacità di attingere a risorse personali per realizzare progetti o per risolvere problemi.
- *L'assunzione di rischi calibrati*. Composta da: capacità di decidere e di agire anche sulla base di informazioni incomplete; consapevolezza delle proprie capacità, dei propri punti di forza e di debolezza; capacità di valutare i benefici rispetto ai costi; gestione efficace delle informazioni, usandole per calcolare la probabilità che le proprie azioni abbiano successo.
- *Il locus of control*¹⁴⁸ *interno*¹⁴⁹. Composta da: autostima e fiducia in sé, non credendo al destino, ma credendo di avere il controllo sulla propria vita e di poter costruire la propria fortuna; determinazione nel gestire la propria vita; capacità di trarre vantaggio dalle opportunità; proattività, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni per raggiungere i propri obiettivi.

Tali inclinazioni vengono valutate attraverso un formulario elaborato sulla base di una serie di ricerche volte a osservare la tendenza all'imprenditorialità in diversi soggetti, tendenza che può manifestarsi in vari ambiti della vita, dall'attività professionale, a quella sociale, alle sfere più personali.

Una volta che il candidato ha svolto il test – che consiste semplicemente nel dichiarare se si è in accordo o in disaccordo con 54 semplici affermazioni –, potrà essere calcolato un punteggio complessivo sulla sua inclinazione imprenditoriale e anche dei sotto-punteggi che si riferiscono alle cinque dimensioni chiave citate. Sia per il punteggio complessivo, sia per i sotto-punteggi sono quindi elaborati dal GET2 tre livelli di profili interpretativi (elevato, medio, basso). Di seguito vengono riportati

¹⁴⁸ Il *locus of control* è un modello di interpretazione che indica la modalità con cui un individuo ritiene che gli eventi accadano nella sua vita. Chi è dotato di *locus of control* "esterno" ritiene di avere poche possibilità di influenzare gli eventi, dipendendo soprattutto dal caso, dal destino, da chi ha maggiore potere, ecc. Chi è dotato di *locus of control* "interno", invece, crede nella propria capacità di determinare gli eventi e di decidere sul corso della propria vita.

¹⁴⁹ Si badi che questa dimensione, del *locus of control interno* (Pandya, Jogsan, 2013), permette anche di comprendere la dimensione della *self-efficacy* (Bandura, 1995, 2000), poiché, come visto nel paragrafo 4.3.2. *L'apprendimento adulto nel processo capacitativo*, il *locus of control interno* indica il fatto che il soggetto ritiene di determinare attivamente e significativamente gli eventi della propria vita, e ciò incide sul senso di autoefficacia.

soltanto i tre profili del punteggio complessivo, ma approfondimenti sul GET2 Test sono disponibili consultando il materiale in allegato.

Profili del punteggio complessivo:

- ✓ Elevato: punti da 44 a 54. Chi si colloca a questo livello sembra possedere la capacità di dare vita a progetti imprenditoriali e sembra avere le giuste qualità per gestirli con successo, orientandoli all'innovazione e alla crescita. Sembra preferire di essere investito di responsabilità, sembra sapere cercare opportunità e impiegare le risorse necessarie (umane, tecnologiche, fisiche ed organizzative) per realizzare i suoi piani. È una persona che crede di possedere le qualità per avere successo, o comunque crede di essere in grado di acquisirle. È una persona innovativa e disposta a sostenere rischi calibrati per raggiungere i propri obiettivi.
- ✓ Medio: punti da 27 a 43. Chi si colloca a questo livello sembra possedere dei punti di forza in alcune delle dimensioni dell'imprenditorialità e potrebbe essere "imprenditivo" all'interno di alcuni contesti. Probabilmente in questo momento non è ancora pronto ad iniziare un'attività imprenditoriale globale, di tipo innovativo e orientata alla crescita, e potrebbe, invece, riuscire ad esprimere la propria imprenditorialità all'interno di un'organizzazione già esistente e strutturata, o nel tempo libero mediante progetti di volontariato.
- ✓ Basso: punti da 0 a 26. Chi si colloca a questo livello sembra non essere, al momento, una persona altamente "imprenditiva". Questo suggerisce che forse tale persona preferirebbe lavorare in un impiego dipendente. Forse preferirebbe essere di supporto a un'impresa, piuttosto che guidarla. Tuttavia, il test non è definitivo e dovrebbe essere utilizzato come aiuto formativo per stimolare l'autoriflessione e la crescita. Se la persona non è soddisfatta del risultato del suo test, deve essere consapevole che la possibilità di trasformazione è alla portata di tutti: "se vuoi essere imprenditivo, sei già a metà strada per diventarlo!"

Il doppio momento del QACEN: questionari e colloqui individuali

Lo strumento elaborato dal ricercatore e denominato QACEN (*Questionario di Autovalutazione sulle Competenze di ENTrepreneurship*) in realtà è composto da due strumenti, che vengono utilizzati in due diversi momenti, ma che si richiamano e integrano completamente. Il primo di questi strumenti è il *QACEN Questionario*, ed è un questionario piuttosto complesso che viene somministrato ai corsisti il primo giorno di corso, mentre il secondo è il *QACEN Interview*, ed è un protocollo di intervista che viene utilizzato nel colloquio individuale con i corsisti che hanno dato la propria disponibilità a fine corso.



Il *QACEN Questionario* è stato costruito a partire dal dispositivo formativo per capacitare *entrepreneurship* (precedentemente descritto) che mette in evidenza le sedici competenze attivanti per l'imprenditorialità sulle quattro aree di attivazione. Il questionario è ricco di stimoli e, dopo una prima parte dedicata a reperire informazioni anagrafiche e di contesto (attraverso la quale, ad esempio, si mira a comprendere anche il tipo di partecipazione del soggetto alla vita sociale e civile e il suo livello di mobilità in Italia e all'estero), si apre una piccola sezione di riflessione sulle dimensioni del *GET2*, senza però esplicitare che si tratta di ciò e semplicemente chiedendo alla persona di autovalutarsi (se di livello elevato, medio o basso) rispetto ad alcune caratteristiche e descrizioni proposte. Quindi, il questionario prosegue sviluppandosi attraverso tre livelli progressivi di autovalutazione¹⁵⁰:

- “QACEN – 1° Livello di autovalutazione”: dopo aver presentato le quattro grandi aree di attivazione previste dal dispositivo (*Personale, della Creatività e dell'Innovazione, Relazionale, Organizzativa e Gestionale*¹⁵¹), si pongono

¹⁵⁰ Il processo di autovalutazione opera sulla competenza auto-percepita, ossia sulla competenza soggettivamente percepita dall'intervistato.

¹⁵¹ Come si vede, nel questionario (così come nel protocollo di intervista) è stata usata la terminologia semplificata già segnalata nel paragrafo di descrizione del dispositivo, con lo scopo di agevolare la comprensione dei concetti ai corsisti partecipanti. Pertanto: l'Area dell'Identità è “Personale”; l'Area della Pratica è “Creatività e innovazione”; l'Area Relazionale-intersoggettiva è “Relazionale”; l'Area Organizzativo-istituzionale è “Organizzativa e Gestionale”.

al compilatore due richieste di posizionamento (in valori percentuali) per un confronto ideale/percepito rispetto a tali aree¹⁵².

- “QACEN – 2° Livello di autovalutazione”: dopo aver presentato tutte le competenze (con i relativi cinque livelli di sviluppo¹⁵³) del dispositivo, si domanda al compilatore di indicare in un'apposita griglia quale sia, in base alla sua percezione, il suo livello di sviluppo per ciascuna competenza (punteggio da 1 a 5); questa compilazione costituisce il primo momento del processo di riconoscimento delle competenze, tramite autovalutazione.
- “QACEN – 3° Livello di autovalutazione”: in questo livello di autovalutazione si chiede al compilatore di scegliere, tra le sedici competenze appena viste, le quattro che ritiene più importanti per la figura dell'imprenditore, prendendone una per area; e per queste quattro competenze di dichiarare: a) in quale contesto le ha maggiormente maturate e sviluppate; b) in quale modo ritiene di averle maggiormente apprese (scegliendo da due apposite legende che mettono a disposizione una serie di opzioni).
- Alla fine, sono proposte due brevi domande a risposta aperta volte a indagare le concezioni di imprenditore e di imprenditorialità del corsista prima dell'erogazione del corso.

¹⁵² Le richieste sono poste così: «a) sulla base della sua idea di imprenditore e di imprenditorialità, quale peso percentuale ideale dovrebbero avere le quattro aree appena illustrate per dare vita al bravo imprenditore? / b) volendo ora valutare la sua preparazione in queste aree, quale peso percentuale ritiene di potersi attribuire per ciascuna?»

¹⁵³ Livelli di sviluppo della competenza e referenziali di competenza: Liv.1, competenza esordiente; Liv.2, competenza praticante; Liv.3, competenza standard; Liv.4, competenza rilevante; Liv.5, competenza eccellente (Tessaro, 2011).



QACEN Interview è, invece, il nome del protocollo di intervista elaborato per il colloquio individuale che viene realizzato a conclusione del corso di formazione. Tale colloquio viene svolto su base volontaria e offre al candidato che sceglie di farlo la possibilità di realizzare un processo completo di riconoscimento delle proprie competenze attivanti per l'imprenditorialità, nonché di mobilitare quel processo di capacitazione fondato sulla presa di consapevolezza dei propri *funzionamenti* e sulla riflessione sulle possibilità di scelta e azione offerte dal contesto di riferimento.

Il colloquio ha la durata di un'ora circa e si tiene in uno spazio separato, svolgendosi attraverso quattro sezioni di analisi, che si concludono con un momento di riconoscimento di sintesi con terzietà (terzietà garantita dalla presenza del ricercatore)¹⁵⁴. Il ricercatore affianca l'autovalutazione e la riflessione del corsista in ogni sezione, offrendo possibilità di confronto e svolgendo il compito essenziale di aiutare la persona a mettere a fuoco gli elementi e i passaggi più importanti delle sue considerazioni e prese di consapevolezza.

Ecco nell'ordine i passaggi principali del protocollo di intervista:

- Dopo una breve parte di anagrafica (“Sezione A”), si apre la “Sezione B – Evidenze di competenza” in cui si chiede al corsista di considerare soltanto quattro competenze tra quelle del dispositivo, quelle che ritiene di avere maggiormente sviluppate, una per ogni area di competenza, e per ciascuna, quindi, si chiede di compiere un processo di analisi volto all'individuazione delle evidenze di competenza (qualifiche, certificazioni, esperienze concrete, prove del saper fare, ecc.) e alla comprensione dei funzionamenti.
- Nella “Sezione C – Professionalità, concezioni e trasformazioni” si chiede al corsista di tornare a indagare la sua idea di imprenditorialità e di imprenditorialità, come già gli era stato chiesto di fare nell'ultima parte del questionario; in questo caso, però, svolgendo la sua riflessione alla luce del percorso formativo svolto attraverso il corso di formazione e dialogando con

¹⁵⁴ È questo il passaggio che chiude il processo di riconoscimento delle competenze attivanti per l'imprenditorialità.

il ricercatore, che fornisce una serie di spunti legati alle tematiche dell'innovazione.

- La “Sezione D – Sintesi finale” è l'occasione per fare compiere al corsista nuovamente una riflessione sulle competenze attivanti e sulle aree di attivazione per l'imprenditorialità, chiedendogli di riposizionarsi su uno dei cinque livelli di sviluppo della competenza, realizzando così il processo di riconoscimento con terzietà. Il riconoscimento con terzietà consiste in un processo di riflessione su di sé e sulle proprie competenze da parte dell'intervistato, accompagnato, però, da un soggetto esterno (in questo caso il ricercatore), esperto sui contenuti in questione e con ruolo di mediatore imparziale¹⁵⁵.
- L'ultimo passaggio del protocollo di intervista è dato da un'ultima riflessione sulle dimensioni del GET2, alla luce di tutto il percorso formativo svolto.

Sia il *QACEN Questionario* che il *QACEN Interview*, nel momento in cui indagano il contesto in cui la persona sente di avere acquisito una determinata competenza e soprattutto il modo in cui sente di averla maggiormente maturata, vanno a chiamare in causa un modello formativo ben preciso, ossia la teoria dell'*Experiential Learning*¹⁵⁶. Uno dei più importanti autori a riguardo è David Kolb (Kolb, 1984)¹⁵⁷. L'idea di fondo che sostanzia il riferimento a questo modello è che le competenze e i *funzionamenti* di una persona maturano nel complesso intrecciarsi di tutte le

¹⁵⁵ Il soggetto esterno (il ricercatore) supporta l'intervistato attraverso contributi analitici, osservazioni mirate, proposte di riflessione e scambi comunicativi non invasivi. Il suo fare intermediazione permette al soggetto di pensare (e ripensare) le relazioni tra i saperi posseduti (costruiti nel procedere complessivo della propria esistenza) e le prassi che mette in atto. L'analisi dell'intreccio tra saperi ed esperienza, infatti, consente la rilevazione del farsi delle competenze, e offre altresì la possibilità di intravedere il potenziale professionale di ciascuna persona. Nel concetto di competenza «si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale [poiché] la competenza è un nucleo inseparato di pensiero e azione, che si sviluppa in continuazione, mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti» (Tessaro, 2011, 24). Pertanto, come asserisce Tessaro, «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, motivazioni) e che cosa potrebbe fare (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare» (Tessaro, 2011, 26).

¹⁵⁶ I principi fondanti l'*Experiential Learning*, riprendendo la definizione fornita da Boud, Cohen e Walker, possono essere sintetizzati così: a) l'esperienza è anzitutto il fondamento per l'apprendimento, nonché il suo stimolo; b) colui che apprende costruisce attivamente l'esperienza che vive; c) l'apprendimento è un processo olistico e complesso; d) l'apprendimento è sempre socialmente e culturalmente situato e costruito; e) l'apprendimento è condizionato dal contesto sociale ed emozionale in cui accade (Boud, Cohen, Walker, 1993).

¹⁵⁷ David A. Kolb (nato nel 1939) fu uno dei primi autori a prendere in considerazione il tema dell'*Experiential Learning* e a proporre un modello di apprendimento che trae origine dalle teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget.

esperienze della sua vita, muovendosi tra contesti di apprendimento formali, non formali e informali e dialogando con la propria capacità di riflettere e di apprendere dall'esperienza. Tutto ciò riconduce anche al tema del *lifelong learning*, poiché imparare è un processo che dura tutta la vita e proprio per questo l'apprendimento è da intendersi come una spirale mai conclusa.

Kolb costruisce un modello esplicativo che manifesta questi concetti e lo chiama *Learning Cycle* (Kolb, 1984). Kolb individua quattro fasi (o stadi) di apprendimento così schematizzate: 1) stadio delle esperienze concrete, dove l'apprendimento è prevalentemente il risultato delle percezioni e delle reazioni alle esperienze; 2) stadio dell'osservazione riflessiva, dove l'apprendimento deriva prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione; 3) stadio della concettualizzazione astratta, in cui l'apprendimento si concretizza mediante l'analisi e l'organizzazione sistematica delle informazioni e dei relativi flussi; 4) stadio della sperimentazione attiva, in cui azione, sperimentazione e riscontro dei risultati rappresentano la base dell'apprendimento.

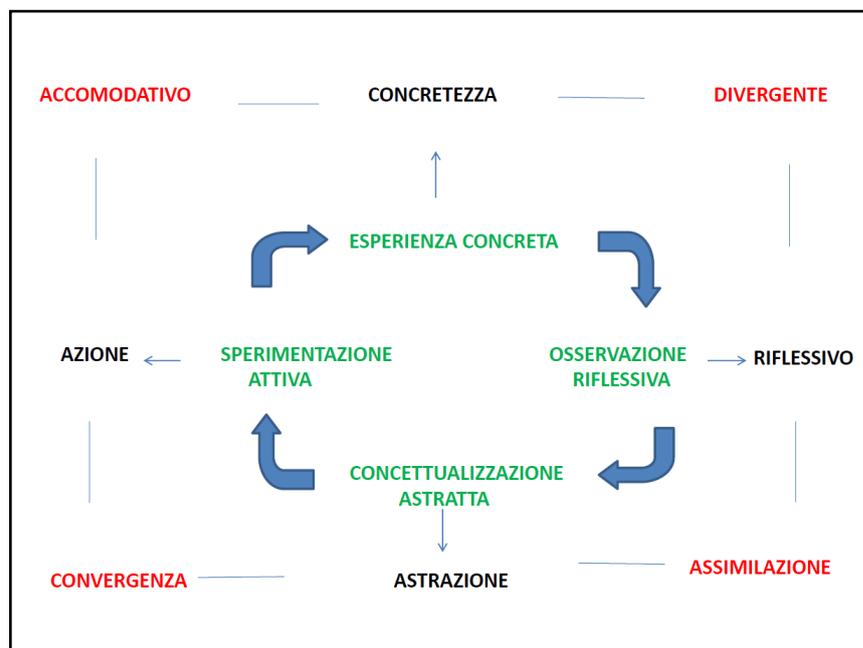


Figura 15. Modellizzazione del Learning Cycle di D. Kolb (Kolb, 1984).

Su questo modello è stata costruita, dunque, anche una parte di analisi proposta sia all'interno del *QACEN Questionario* che nel *QACEN Interview*.

Il *QACEN Interview*, infine, prova anche ad accostarsi al modello di Jack Mezirow, nel momento in cui cerca di cogliere le trasformazioni e i mutamenti di concezione, atteggiamento e comportamento dei corsisti tra prima e dopo il corso formativo. Tentare di accostarsi al modello interpretativo di Mezirow, tuttavia, è certamente un'operazione ambiziosa, poiché lo studioso americano parla di profonde trasformazioni legate all'apprendimento che intervengono nella persona e cogliere queste trasformazioni non è semplice.

La *Teoria Trasformativa* (Mezirow, 2003), infatti, identifica quattro forme in cui può verificarsi l'apprendimento. Tali forme sono: 1) apprendimento attraverso gli *schemi di significato*, ossia l'apprendimento che ha come fine il differenziare ed elaborare criticamente gli *schemi di significato* preacquisiti che diamo per scontati; 2) apprendimento di nuovi *schemi di significato*, cioè la creazione di nuovi schemi di significato, coerenti e compatibili con le *prospettive di significato* preesistenti in modo da integrarle; 3) apprendimento attraverso la trasformazione degli *Schemi di significato*, che è un apprendimento che comporta una riflessione sui presupposti; 4) apprendimento attraverso la trasformazione delle *prospettive di significato*, che consiste nel prendere consapevolezza dei presupposti specifici su cui si basa una *prospettiva di significato* incompleta e trasformarla realizzandone il significato.

Solamente la quarta forma conduce la persona a una reale trasformazione: l'*apprendimento trasformativo* è un apprendimento emancipativo, nel senso che la persona potenzia l'uso della riflessione¹⁵⁸ e riconosce da sé il cambiamento di contesto e la trasformazione personale. Come afferma Pellerey (2007): «l'identificazione del valore dell'esperienza d'apprendimento diviene così il processo attraverso cui il soggetto vive e si fa, ed è il processo attraverso cui la persona diviene consapevole di sé.»

¹⁵⁸ Dalla semplice riflessione sul contenuto e sul processo, egli passa alla più profonda riflessione sulle premesse (che è una meta-riflessione e riguarda il perché noi stiamo riflettendo).

CAPITOLO 6. LA RICERCA QUANTITATIVA

6.1. L'analisi quantitativa: introduzione e panel d'indagine

Questo capitolo è dedicato alla lettura e all'analisi dei dati quantitativi raccolti durante la fase di sperimentazione della ricerca, mediante il dispositivo formativo e gli strumenti precedentemente illustrati.

Nel capitolo successivo (Capitolo 7), invece, verrà svolta l'analisi qualitativa della ricerca, per misurare il modello capacitativo adottato sui soggetti coinvolti, leggendo le variabili di contesto, i funzionamenti effettivi, le potenzialità inesprese e le possibilità di conversione a disposizione, ossia per mettere in evidenza i fattori e le dimensioni che possono determinare il processo capacitativo.

L'elaborazione dei dati quantitativi si è svolta attraverso la produzione di diverse analisi statistiche, che di seguito elenchiamo e che verranno affrontate ciascuna nelle prossime sezioni dedicate:

- a) analisi descrittiva dei dati anagrafici (*QACEN Questionario*)
- b) analisi descrittiva dei dati sulla mobilità e sulle attività di vita sociale e civile (*QACEN Questionario*)
- c) analisi dei risultati del GET2 Test (*GET2 Test*)
- d) analisi dei dati sulle aree di competenza (*QACEN Questionario*)
- e) analisi dei dati sui livelli di sviluppo delle competenze attivanti (*QACEN Questionario*)
- f) analisi dei dati sui contesti di sviluppo delle competenze (*QACEN Questionario*)
- g) analisi dei dati sui modi di apprendimento e di sviluppo delle competenze (*QACEN Questionario*)
- h) analisi comparativa pre-/post- corso sui livelli di sviluppo delle competenze (*QACEN Interview*)

Per quanto riguarda i soggetti partecipanti alla fase di sperimentazione della ricerca, come già illustrato nel paragrafo 5.3 *Contesto e destinatari*, sono stati in tutto 103. Più precisamente: 103 che hanno svolto il *GET2 Test* e il *QACEN Questionario* all'inizio dei corsi di formazione e, tra questi, al termine dei corsi, 29 hanno partecipato anche all'intervista individuale (*QACEN Interview*).

-
- **Totale dei soggetti coinvolti: 103 (*GET2 e QACEN Questionario*)**
 - **Intervistati successivamente: 29 (*QACEN Interview*)**
-

Queste persone erano uomini e donne, soprattutto italiani ma anche qualche straniero immigrato, che coprivano una fascia di età che andava dai diciotto anni fino a oltre i sessant'anni e che esprimevano un *range* EQF molto ampio, poiché erano presenti persone laureate, diplomate, ma anche dotate di sola licenza media. Di seguito si riporta la tabella (già presentata nel paragrafo 5.3 *Contesto e destinatari*) riassuntiva dei partecipanti e della loro divisione nei diversi corsi *Imprenderò 4.0* tenuti dal Consorzio Friuli Formazione.

GET2 Test e QACEN questionario	
• corso "Giovani" 80 ore, iniziato il 15 ottobre 2014 e conclusosi nella prima settimana di dicembre 2014:	26 corsisti in tutto; 16 ragazze, 10 ragazzi; 14 laureati; 2 stranieri
• corso "Adulti" 40 ore, iniziato il 22 ottobre 2014 e conclusosi nella prima settimana di dicembre 2014:	31 corsisti in tutto; 17 donne, 14 uomini; 15 laureati; 4 stranieri
• corso "Adulti" 80 ore, iniziato il 12 marzo 2015 e conclusosi nella terza settimana di giugno 2015:	19 corsisti in tutto; 10 donne, 9 uomini; 8 laureati; 3 stranieri
• corso "Giovani" 80 ore, iniziato il 22 aprile 2015 e conclusosi nella terza settimana di giugno 2015:	15 corsisti in tutto; 9 donne, 6 uomini; 6 laureati; 4 stranieri
• corso speciale "Adulti e Giovani" in tre giornate, 7-8-9 maggio 2015:	12 corsisti in tutto; 4 donne, 8 uomini; 6 laureati; 1 straniero
Totale: 103 persone, di cui: 56 donne, 47 uomini; 51 laureati; 14 stranieri	
QACEN Interview	
• corso "Giovani" 80 ore, iniziato il 15 ottobre 2014 e conclusosi nella prima settimana di dicembre 2014:	4 ragazze in tutto; 3 laureate; 0 stranieri
• corso "Adulti" 40 ore, iniziato il 22 ottobre 2014 e conclusosi nella prima settimana di dicembre 2014:	19 corsisti in tutto; 10 donne, 9 uomini; 14 laureati; 3 stranieri
• corso "Adulti" 80 ore, iniziato il 12 marzo 2015 e conclusosi nella prima settimana di luglio 2015:	5 corsisti in tutto; 2 donne, 3 uomini; 2 laureati; 0 stranieri
• corso "Giovani" 80 ore, iniziato il 22 aprile 2015 e conclusosi nella prima settimana di luglio 2015:	1 corsista in tutto; uomo; laureato; italiano
Totale: 29 persone, di cui: 16 donne, 13 uomini; 20 laureati; 3 stranieri	

Figura 12. Corsisti *Imprenderò 4.0* di CFF partecipanti alla ricerca.

Tale platea di soggetti ha offerto alla fase sperimentale della ricerca un preciso panel di indagine che è stato suddiviso in *categorie* di analisi, e queste, a loro volta, in *gruppi* di analisi.

Si è deciso, cioè, di osservare il panel anche attraverso specifiche categorie di lettura, scelte guardando a quelle dimensioni di anagrafica ritenute maggiormente significative per cogliere aspetti d'incidenza sulle dinamiche d'attivazione imprenditiva. Queste categorie sono state individuate sulla base della letteratura e delle ultime ricerche internazionali, già indicate nella parte dedicata al quadro teorico della ricerca.

Prima di vedere i gruppi di analisi – su cui si sono svolte di fatto le elaborazioni statistiche – enucleiamo di seguito le categorie:

- Categoria “Età”
- Categoria “Genere”
- Categoria “Istruzione”
- Categoria “Esperienze professionali”
- Categoria “Imprenditori in famiglia?”

Si badi: poiché all'interno delle categorie individuate sono emersi alcuni gruppi numericamente troppo piccoli per poter realizzare dei confronti statistici significativi, si è scelto, in tali casi, di operare degli accorpamenti coerenti, come vedremo di seguito.

Ecco, infatti, lo specchietto riassuntivo delle categorie e dei gruppi di analisi, con le corrispettive lettere che verranno adoperate per farvi riferimento all'interno dei grafici statistici, con l'indicazione del numero di soggetti appartenenti a ciascun gruppo e con la segnalazione (in nota a piè di pagina) degli accorpamenti coerenti dove necessario.

- **Gruppo Totale:** 103, **Tot**

Categoria “Età”:

- **Gruppo Giovani** (18-29 anni¹⁵⁹): 46, **G**
- **Gruppo Adulti** (dai 30 anni in su): 57, **A,Av** [*52+5¹⁶⁰]

Categoria “Genere”:

- **Gruppo Uomini:** 47, **M**
- **Gruppo Donne:** 56, **F**

Categoria “Istruzione”:

- **Gruppo Non laureati** (EQF 1, 2, 3, 4, 5): 52, **D,Dm** [*46+ 6¹⁶¹]
- **Gruppo Laureati** (EQF 6, 7, 8): 51, **L**

Categoria “Esperienze professionali”:

- **Gruppo Senza esperienze** (nessuna o occasionali): 19, **X**
- **Gruppo Dipendenti:** 74, **Y**
- **Gruppo Liberi professionisti:** 10, **Z**¹⁶²

Categoria “Imprenditori in famiglia?”:

- **Gruppo Avanti imprenditori:** 58, **S**
- **Gruppo Non avanti imprenditori:** 45, **N**

¹⁵⁹ Per il Gruppo *Giovani* si è voluta considerare la fascia 18-29 anni, adottando lo stesso limite massimo d’età di *Garanzia Giovani (Youth Guarantee, il Piano Europeo per la lotta alla disoccupazione giovanile)* e considerando al contempo i ragazzi nei primi anni dopo la laurea.

¹⁶⁰ Per il Gruppo *Adulti* è stato compiuto un accorpamento rispetto a due gruppi originari:

- adulti 30-50 anni: 52 (A)
- adulti over 50 anni: 5 (Av)

¹⁶¹ Per il Gruppo *Non laureati* è stato compiuto un accorpamento rispetto a due gruppi originari:

- scuola “dell’obbligo” (EQF 1, 2): 6 (Dm)
- scuola “secondaria” (EQF 3, 4, 5): 46 (D)

¹⁶² Nonostante i Gruppi “*Liberi professionisti*” e “*Senza esperienze*” fossero piuttosto piccoli, non è stato possibile eseguire un accorpamento tra di loro, poiché non ci sarebbe stata una logica coerente e utile al lavoro di analisi nell’unirli. Si è pertanto deciso di tenerli scissi tenendo conto delle differenti proporzioni.

Infine, segnaliamo le principali tipologie di analisi statistiche realizzate, con alcune spiegazioni teoriche a premessa dei calcoli.

Due fondamentali concetti statistici su cui si è operato sono: *deviazione standard e media*.

Come *indice di variabilità*, infatti, si è usata la *deviazione standard* (o *scarto quadratico medio*) che è la radice quadrata della *varianza*. Per ottenere la *deviazione standard*, occorre calcolare prima la *varianza* (la *varianza* di una variabile aleatoria x è una funzione indicata con $\sigma^2(x)$, che fornisce una misura di quanto siano vari i valori assunti dalla variabile, ovvero di quanto si discostino dal valore atteso). La *varianza* è una grandezza che caratterizza la dispersione dei valori che possono verificarsi intorno a quello di previsione, ma ha l'inconveniente di non essere facilmente percepibile a livello intuitivo, non essendo omogenea alla previsione stessa. Si preferisce allora introdurre la *deviazione standard*, la quale propone valori più "leggibili". In sintesi, il valore della *deviazione standard* indica il grado di variabilità delle risposte rispetto al valore medio.

Come *misura di tendenza centrale*, invece, si è usata la *media*, la quale è la somma di tutte le N osservazioni divisa per N , ovvero è un singolo valore numerico che descrive sinteticamente un insieme di dati.

Infine, va precisato che i dati riguardanti i posizionamenti dei corsisti sui livelli di sviluppo delle competenze sono stati ottenuti con delle *scale di Likert*, le quali sono una delle tecniche più diffuse per la misurazione di opinioni e atteggiamenti. A ciascuna competenza, infatti, è stata associata una *scala Likert* da 1 a 5 su cui il compilatore si è posizionato in relazione al livello di competenza¹⁶³ che riteneva di avere raggiunto.

¹⁶³ I livelli di competenza sono stati definiti attraverso descrittori facenti riferimento al modello sullo sviluppo dinamico delle competenze elaborato da Tessaro (2011).

6.2. L'analisi quantitativa: esposizione delle analisi

Nota bene: tutti i grafici che seguiranno faranno riferimento alla legenda presentata nello specchio posto a inizio capitolo sulle categorie e sui gruppi di analisi. In tale specchio si possono riscontrare le correlazioni tra i gruppi di analisi e le lettere che li identificano all'interno dei grafici.

a) Analisi descrittiva dei dati anagrafici (QACEN Questionario)

Genere

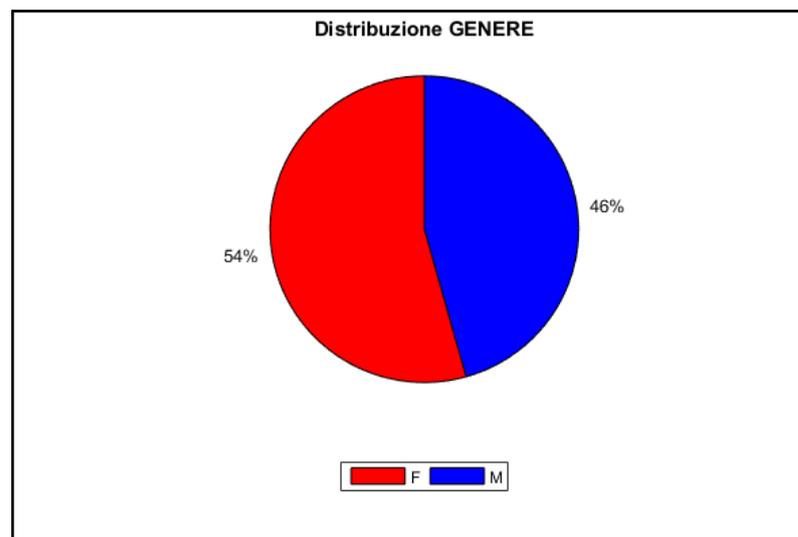


Figura 16. Distribuzione del genere nel panel d'indagine.

Nel panel d'indagine prevale la presenza femminile col 54%.

Età

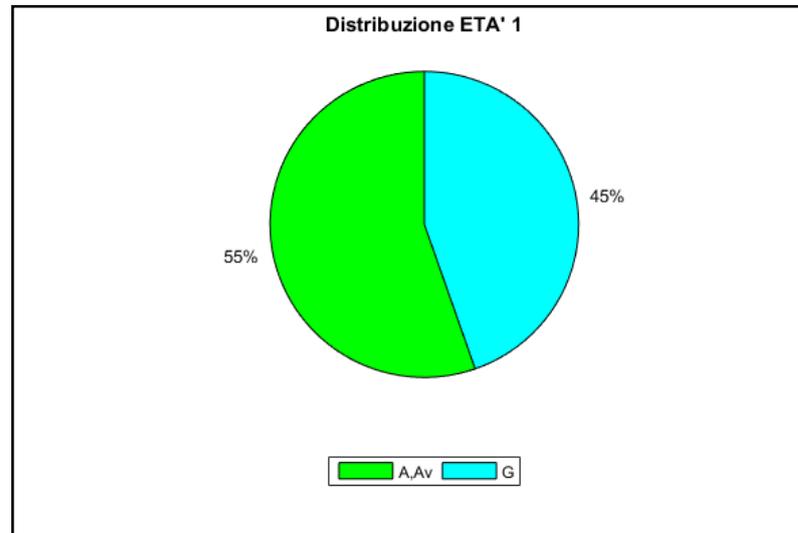


Figura 17. Distribuzione dell'età nel pane d'indagine: "Adulti" e "Giovani".

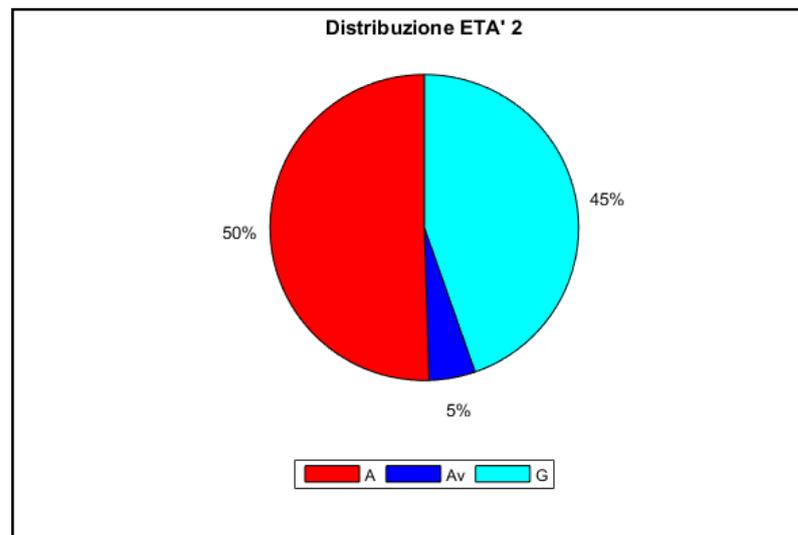


Figura 18. Distribuzione dell'età nel pane d'indagine anni: 18-29; 30-50; over 50.

Il grafico "Distribuzione ETÀ 1" dimostra che il panel è composto per il 55% da persone che vanno dai trent'anni in su (A,Av). Mentre il grafico "Distribuzione ETÀ 2" specifica meglio la distribuzione: il 45% sono ragazzi compresi nella fascia d'età 18-29 anni (G); il 50% sono adulti nella fascia d'età 30-50 anni (A); il 5% sono adulti dai 50 anni in su (Av).

Istruzione

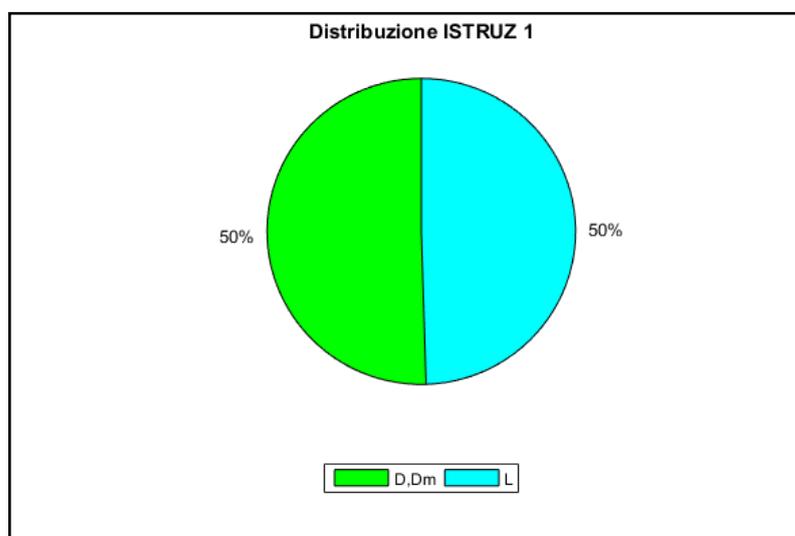


Figura 19. Distribuzione dell'istruzione nel pane d'indagine: "Non laureati" e "Laureati".

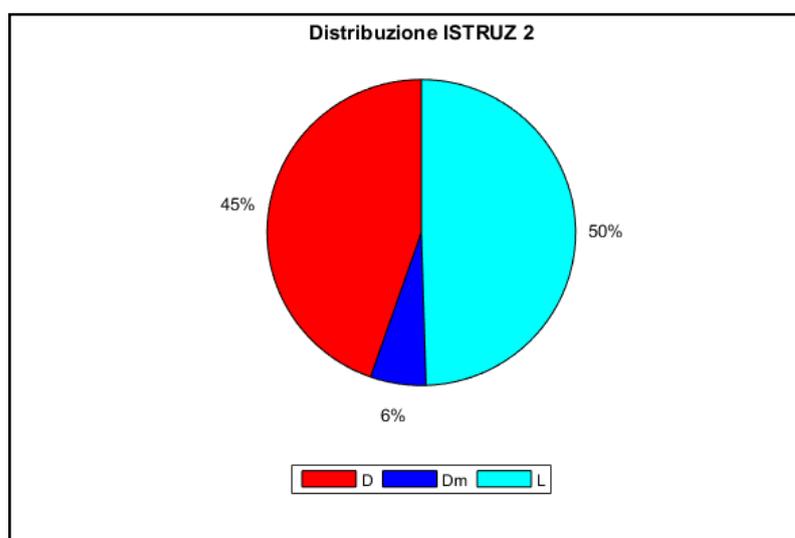


Figura 20. Distribuzione dell'istruzione nel pane d'indagine: dell'obbligo, secondaria, laureati.

Il grafico "Distribuzione ISTRUZ 1" segnala la perfetta parità di presenza tra laureati (L) e non laureati (D,Dm). Ma il grafico "Distribuzione ISTRUZ 2" specifica: il 6% possiede soltanto la licenza media (EQF 1, 2) (Dm); il 45% possiede un diploma di scuola secondaria di secondo grado (EQF 3, 4, 5) (D); il 50% è composto da laureati (EQF 6, 7, 8) (L), senza distinguere tra laurea vecchio ordinamento, laurea triennale o laurea magistrale.

Esperienze professionali

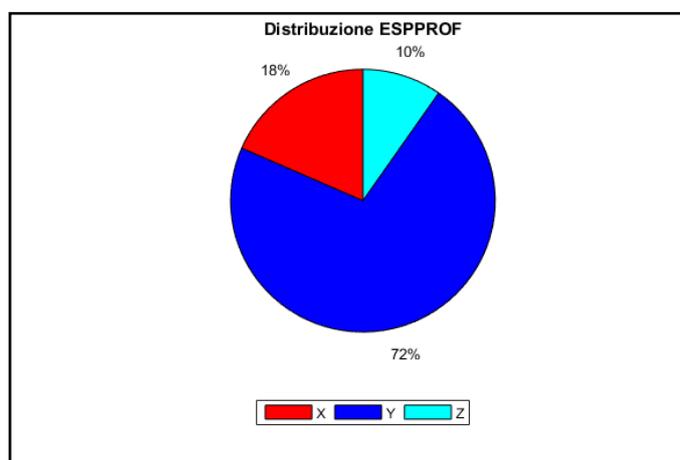


Figura 21. Distribuzione delle esperienze professionali nel pane d'indagine.

Il grafico illustra che il 18% dei partecipanti (X) non ha avuto alcuna esperienza professionale, o ha svolto solamente qualche lavoro occasionale. Il 72% (Y) ha avuto prevalentemente esperienze professionali da dipendente. Mentre il 10% (Z) ha avuto prevalentemente esperienze professionali da libero professionista.

Imprenditori in famiglia?

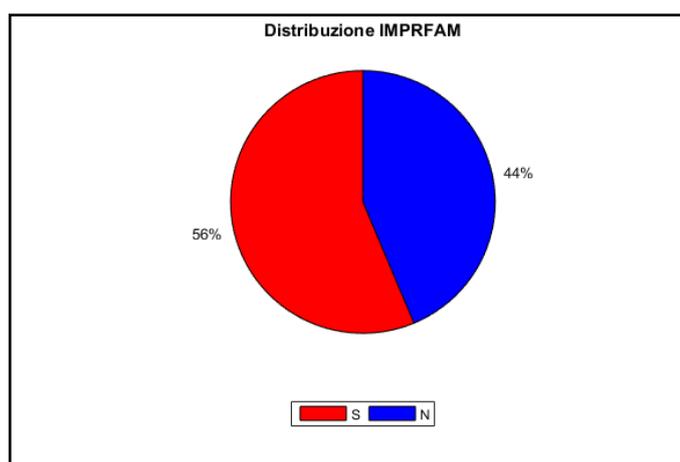


Figura 22. Distribuzione nel pane d'indagine della presenza di imprenditori in famiglia o no.

Il grafico segnala che il 56% dei partecipanti (S) dichiara di avere o di avere avuto almeno un imprenditore all'interno della propria famiglia o della propria cerchia parentale, mentre il 44% (N) dice di no.

In sintesi, si può prendere visione che il panel oggetto dell'osservazione è un panel con una lieve prevalenza femminile e in cui la fascia d'età maggioritaria è quella dai 30 anni in su. Il numero dei laureati e dei non laureati si equivale, mentre prevale nettamente il numero di coloro che hanno avuto soprattutto esperienze professionali da dipendente. Infine, si rileva significativamente che la maggior parte dei soggetti coinvolti dichiara di avere (o avere avuto) almeno un imprenditore all'interno della propria famiglia o della propria cerchia parentale.

b) analisi descrittiva dei dati sulla mobilità e sulle attività di vita sociale e civile (QACEN Questionario)

Mobilità nazionale

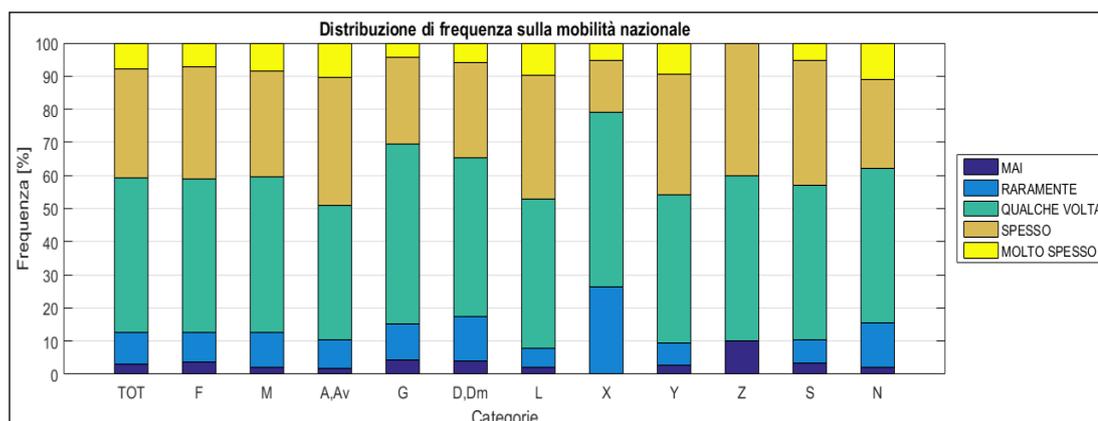


Figura 23. Distribuzione di frequenza sulla mobilità nazionale.

Il grafico mette in evidenza che, rispetto alla domanda “in un anno lei quanto spesso viaggia nel territorio nazionale?”, in tutti i gruppi di analisi prevale “qualche volta” (valutazione media), seguito da “spesso”.

I gruppi di analisi che sembrano avere più mobilità nazionale sono: i *Laureati* (L) (37,2% “spesso” e 9,8% “molto spesso”), i *Dipendenti* (Y) (36,4% “spesso” e 9,4% “molto spesso”), gli *Adulti* (A,Av) (38,5% “spesso” e 10,5% “molto spesso”) e i *Non aventi imprenditori in famiglia* (N) (26,6% “spesso” e 11,1% “molto spesso”).

I gruppi di analisi che segnalano minore mobilità nazionale invece sono: i *Senza esperienze professionali* (26,3% “raramente”), i *Non laureati* (3,8% “mai” e 13,4% “raramente”) e i *Giovani* (4,3% “mai” e 10,8% “raramente”).

Mobilità internazionale

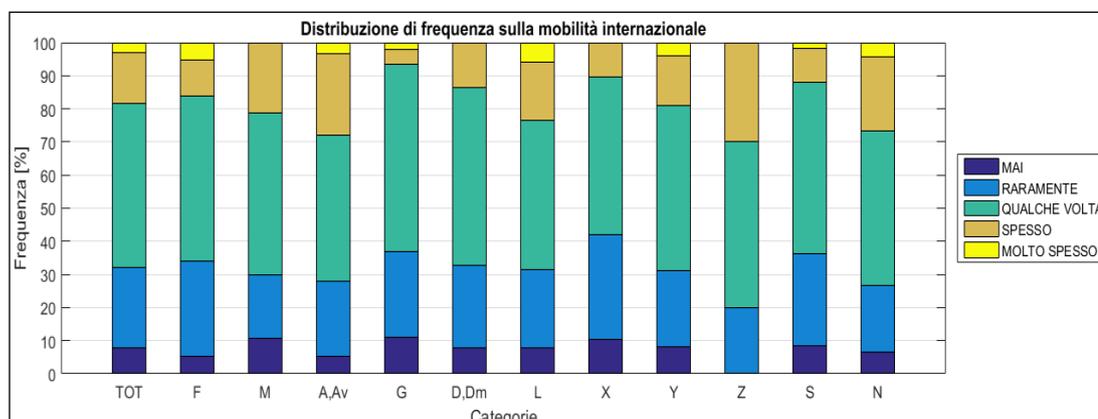


Figura 24. Distribuzione di frequenza sulla mobilità internazionale.

Il grafico mette in evidenza che, rispetto alla domanda “in un anno lei quanto viaggia internazionalmente?”, in tutti i gruppi di analisi prevale “qualche volta” (valutazione media), seguito in quasi tutti i casi da “raramente” (eccetto nei gruppi *Adulti*, *Liberi professionisti* e *Non aventi imprenditori* in famiglia, dove per secondo c’è “spesso”).

I gruppi di analisi che sembrano avere più mobilità internazionale sono: i *Liberi professionisti* (30% “spesso”), gli *Adulti* (24,5% “spesso” e 3,5% “molto spesso”), i *Non aventi imprenditori* in famiglia (22,2% “spesso” e 4,4% “molto spesso”) e i *Laureati* (17,6% “spesso” e 5,8% “molto spesso”).

Mentre i gruppi di analisi che sembrano avere meno mobilità internazionale sono: i *Senza esperienze professionali* (10,5% “mai” e 31,5% “raramente”), i *Giovani* (10,8% “mai” e 26% “raramente”), gli *Aventi imprenditori* in famiglia (8,6% “mai” e 27,5% “raramente”) e le *Donne* (5,3% “mai” e 28,5% “raramente”).

Partecipazione ad attività culturali

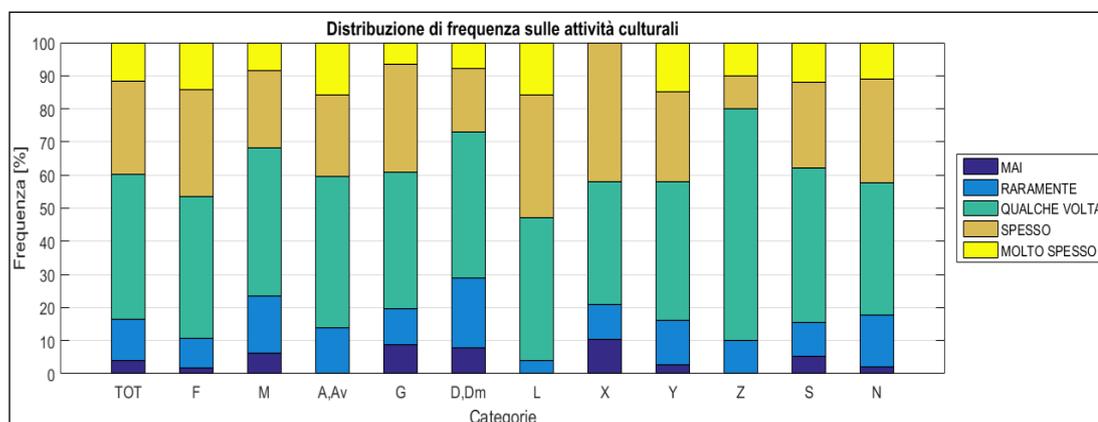


Figura 25. Distribuzione di frequenza sulla partecipazione ad attività culturali.

Il grafico mette in evidenza che, rispetto alla domanda “in un anno lei quanto spesso partecipa ad attività culturali?”, in tutti i gruppi di analisi prevale “qualche volta” (valutazione media), seguito da “spesso”, eccetto per i *Senza esperienze professionali*, dove le cose si invertono (prevale “spesso”, seguito da “qualche volta”).

I gruppi di analisi che partecipano maggiormente ad attività di tipo culturale sono: i *Laureati* (37,2% “spesso” e 15,6% “molto spesso”), le *Donne* (32,1% “spesso” e 14,2% “molto spesso”), i *Dipendenti* (27% “spesso” e 14,8% “molto spesso”), i *Non aventi imprenditori in famiglia* (31,1% “spesso” e 11,1% “molto spesso”) e i *Senza esperienze professionali* (42,1% “spesso”).

I gruppi di analisi che, invece, sembrano partecipare di meno ad attività di tipo culturale sono: i *Non laureati* (7,6% “mai” e 21,1% “raramente”), gli *Uomini* (6,3% “mai” e 17% “raramente”), i *Senza esperienze professionali* (10,5% “mai” e 10,5% “raramente”) e i *Giovani* (8,6% “mai” e 10,8% “raramente”).

Partecipazione ad attività di volontariato

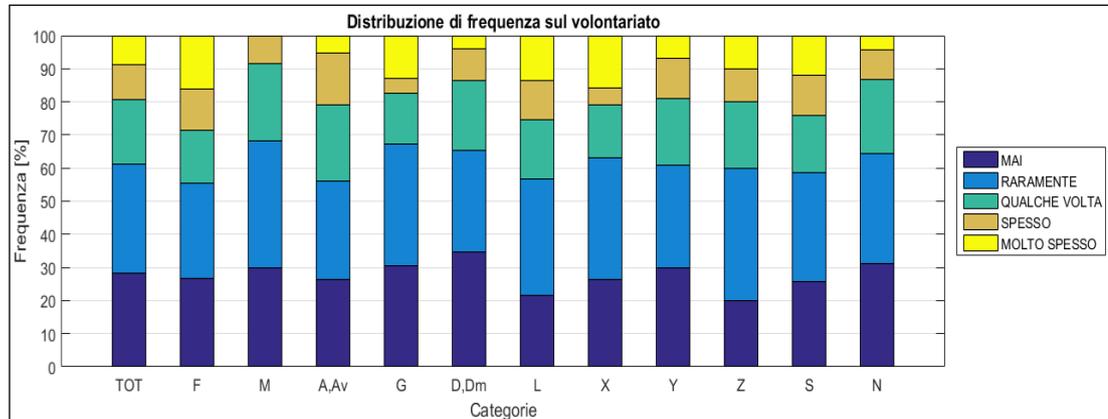


Figura 26. Distribuzione di frequenza sulla partecipazione ad attività di volontariato.

Il grafico mette in evidenza che, rispetto alla domanda “in un anno lei quanto spesso partecipa ad attività di volontariato?”, in tutti i gruppi di analisi prevale “raramente”, seguito da “mai”, eccetto per i *Non laureati*, dove le cose si invertono (prevale “mai”, seguito da “raramente”).

I gruppi di analisi che partecipano maggiormente ad attività di volontariato sono: le *Donne* (12,5% “spesso” e 16% “molto spesso”), i *Laureati* (11,7% “spesso” e 13,7% “molto spesso”), gli *Aventi imprenditori* in famiglia (12% “spesso” e 12% “molto spesso”) e gli *Adulti* (15,7% “spesso” e 5,2% “molto spesso”).

I gruppi di analisi che, invece, sembrano partecipare di meno ad attività di volontariato sono: gli *Uomini* (29,7% “mai” e 38,2% “raramente”), i *Giovani* (30,4% “mai” e 36,9% “raramente”), i *Non laureati* (34,6% “mai” e 30,7% “raramente”), i *Non aventi imprenditori* in famiglia (31,1% “mai” e 33,3% “raramente”) e i *Senza esperienze professionali* (26,3% “mai” e 36,8% “raramente”).

Partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio

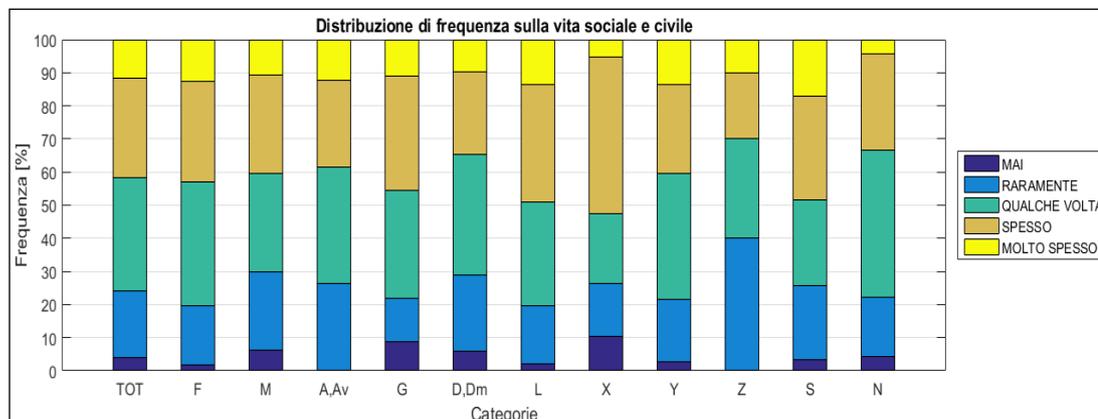


Figura 27. Distribuzione di frequenza sulla partecipazione alla vita sociale e civile del territorio.

Il grafico mette in evidenza che, rispetto alla domanda “in un anno lei quanto spesso partecipa a eventi della vita sociale e civile del territorio?”, prevalgono sostanzialmente due valutazioni: “qualche volta” (valutazione media) e “spesso”.

I gruppi di analisi che partecipano maggiormente ad eventi della vita sociale e civile del territorio sono: i *Senza esperienze professionali* (47,3% “spesso” e 5,2% “molto spesso”), i *Laureati* (35,2% “spesso” e 13,7% “molto spesso”), gli *Aventi imprenditori in famiglia* (31% “spesso” e 17,2% “molto spesso”), i *Giovani* (34,7% “spesso” e 10,8% “molto spesso”).

I gruppi di analisi che, invece, sembrano partecipare di meno ad eventi della vita sociale e civile del territorio sono: i *Liberi professionisti* (40% “raramente”), gli *Uomini* (6,3% “mai” e 23,4% “raramente”) e i *Non laureati* (5,7% “mai” e 23% “raramente”).

Organizzazione di attività ricreative

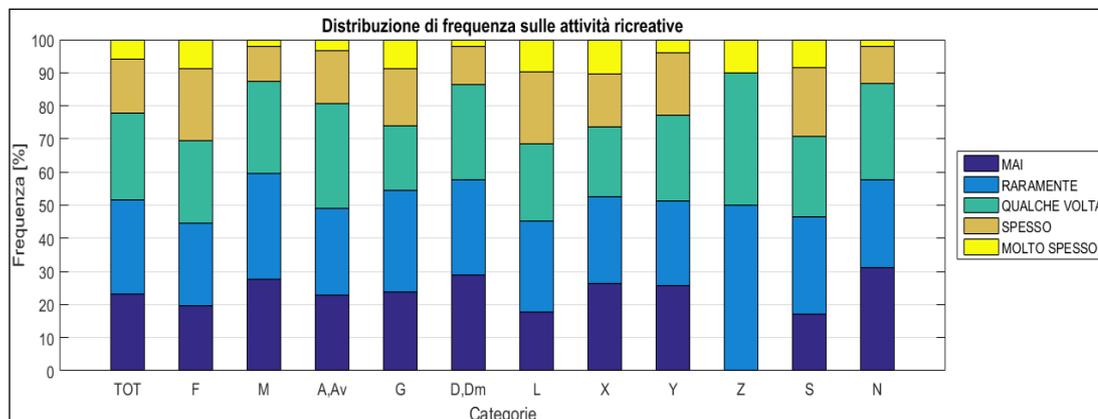


Figura 28. Distribuzione di frequenza sull'organizzazione di attività ricreative.

Il grafico mette in evidenza che, rispetto alla domanda “in un anno lei quanto spesso organizza attività ricreative?”, prevalgono, anche se di poco, due valutazioni: “qualche volta” (valutazione media) e “raramente”.

I gruppi di analisi che sembrano organizzare maggiormente attività ricreative sono: i *Laureati* (21,5% “spesso” e 9,8% “molto spesso”), le *Donne* (21,4% “spesso” e 8,9% “molto spesso”) e gli *Aventi imprenditori in famiglia* (20,6% “spesso” e 8,6% “molto spesso”).

Mentre i gruppi di analisi che sembrano organizzare di meno attività ricreative sono: gli *Uomini* (27,6% “mai” e 31,9% “raramente”), i *Non laureati* (28,8% “mai” e 28,8% “raramente”), i *Non aventi imprenditori in famiglia* (31,1% “mai” e 26,6% “raramente”).

In sintesi, rispetto a questa sezione di analisi, si può concludere che, in generale, la mobilità nazionale, la partecipazione ad attività culturali e la partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio sono le tre dimensioni che hanno riscontrato maggiori risposte positive (maggiore frequenza in un anno). Mentre le dimensioni che hanno riscontrato meno risposte positive sono (in ordine crescente, dalla meno

peggio alla peggiore): la mobilità internazionale, l'organizzazione di attività ricreative, la partecipazione ad attività di volontariato.

Osservando poi il panel attraverso le lenti di lettura delle categorie e dei gruppi di analisi si nota che:

- I *Laureati* sono in assoluto il gruppo più attivo, comparando positivamente (cioè tra i gruppi che mostrano frequenze più alte) in tutte e sei le dimensioni indagate.
- Di contro, i *Non laureati* risultano essere il gruppo in assoluto meno attivo, mettendosi in evidenza solo negativamente (cioè tra i gruppi che mostrano frequenze più basse), e in ben cinque dimensioni su sei: nella mobilità nazionale, nella partecipazione ad attività culturali, nella partecipazione ad attività di volontariato, nella partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio, nell'organizzazione di attività ricreative.
- Gli *Adulti* compaiono positivamente nella mobilità, sia nazionale che internazionale, e nella partecipazione ad attività di volontariato; e non compaiono negativamente in nessuna dimensione.
- Mentre i *Giovani* compaiono negativamente in ben quattro dimensioni su sei: nella mobilità nazionale, nella mobilità internazionale, nella partecipazione ad attività culturali, nella partecipazione ad attività di volontariato. Compaiono positivamente solo nella partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio.
- Gli *Aventi imprenditori* in famiglia compaiono positivamente in: partecipazione ad attività di volontariato, partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio, organizzazione di attività ricreative. Mentre compaiono negativamente solo nella mobilità internazionale.
- I *Non aventi imprenditori* in famiglia compaiono positivamente in: mobilità nazionale, mobilità internazionale, partecipazione ad attività culturali. Mentre compaiono negativamente nella partecipazione ad attività di volontariato e nell'organizzazione di attività ricreative.
- I *Liberi professionisti* compaiono positivamente nella mobilità internazionale e compaiono negativamente nella partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio.

- I *Dipendenti* compaiono positivamente nella mobilità nazionale e nella partecipazione ad attività culturali; non compaiono negativamente in nessuna dimensione.
- I *Senza esperienze* professionali compaiono positivamente nella partecipazione ad attività culturali e nella partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio. Mentre compaiono negativamente nella mobilità, sia nazionale che internazionale, e nella partecipazione ad attività di volontariato.
- Infine, le *Donne* compaiono positivamente nella partecipazione ad attività culturali, nella partecipazione ad attività di volontariato e nell'organizzazione di attività ricreative. Compaiono negativamente solo nella mobilità internazionale.
- Gli *Uomini*, invece, si mettono in evidenza solo negativamente, e in ben quattro dimensioni su sei: nella partecipazione ad attività culturali, nella partecipazione ad attività di volontariato, nella partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio, nell'organizzazione di attività ricreative.

c) analisi dei risultati del GET2 Test (GET2 Test)

Grafici sulla deviazione standard

Anzitutto esponiamo i grafici sulla *deviazione standard* (o *scarto quadratico medio*) dei dati di questa sezione, che servono da premessa e giustificazione alle successive analisi. La *deviazione standard*, infatti, misura quanto i punteggi riassunti dalla media siano sparpagliati attorno alla media stessa. L'analisi della variabilità dei punteggi attorno alla loro media permette di valutare la fedeltà o affidabilità della media rispetto ai singoli punteggi.

I seguenti grafici, dunque, osservano la *deviazione standard* di tutti i tipi di punteggi del *GET2 Test* (cioè, il punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità e i punteggi delle cinque dimensioni di imprenditività individuate dal GET2) per le varie categorie e i relativi gruppi di analisi del panel (ogni grafico riguarda la categoria che contiene i gruppi di riferimento), a partire dal gruppo *Totale* (che in figura 29 è denominato *Complessivo*).

Spiegazione della legenda dei grafici:

- GET: punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità
- GET AUTOREAL: punteggio dimensione *necessità di autorealizzazione*
- GET AUTON: punteggio dimensione *necessità di autonomia*
- GET CREAT: punteggio dimensione *creatività*
- GET RISCHI: punteggio dimensione *assunzione di rischi calibrati*
- GET LOCUS: punteggio dimensione *locus of control interno*

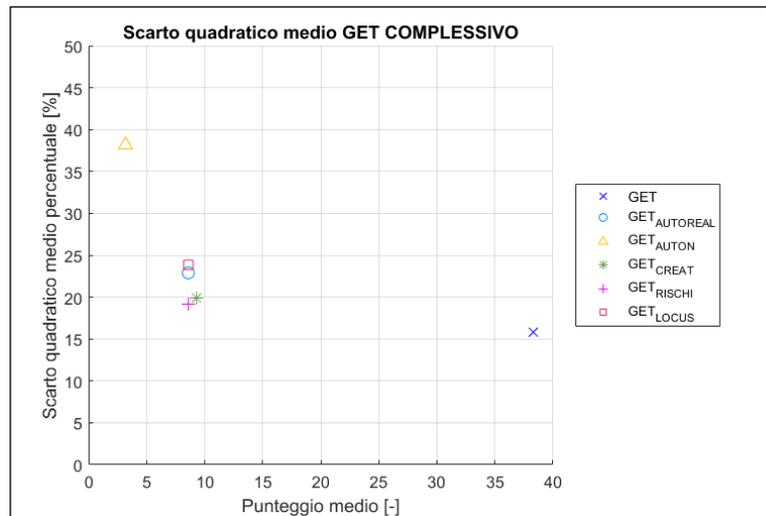


Figura 29. Deviazione standard dei punteggi GET2 del gruppo Totale.

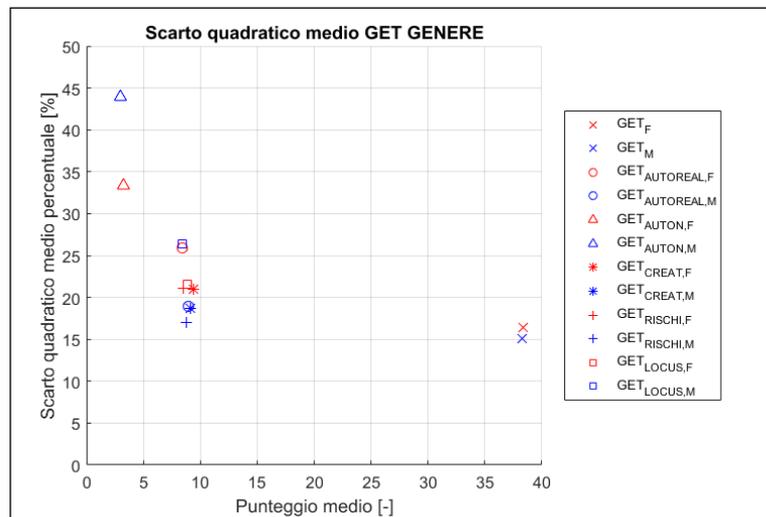


Figura 30. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Genere.

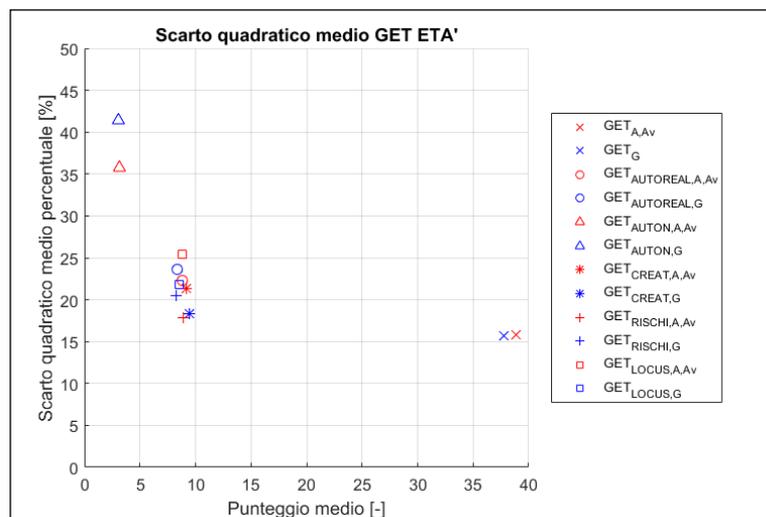


Figura 31. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Età.

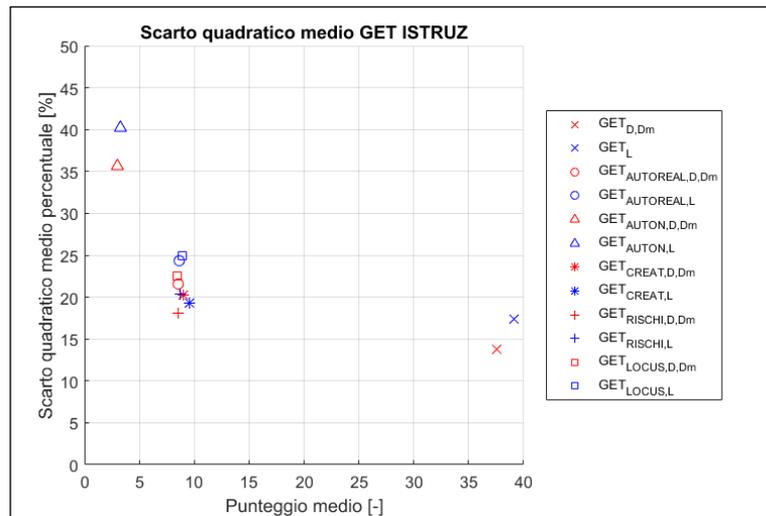


Figura 32. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Istruzione.

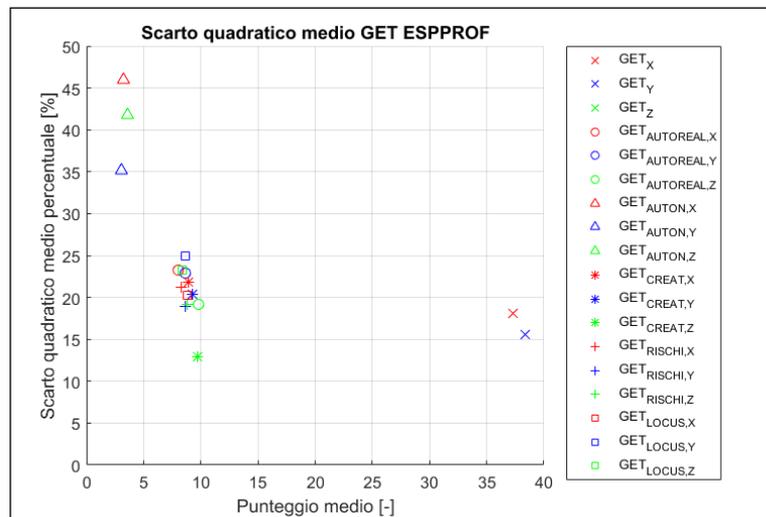


Figura 33. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Esperienze professionali.

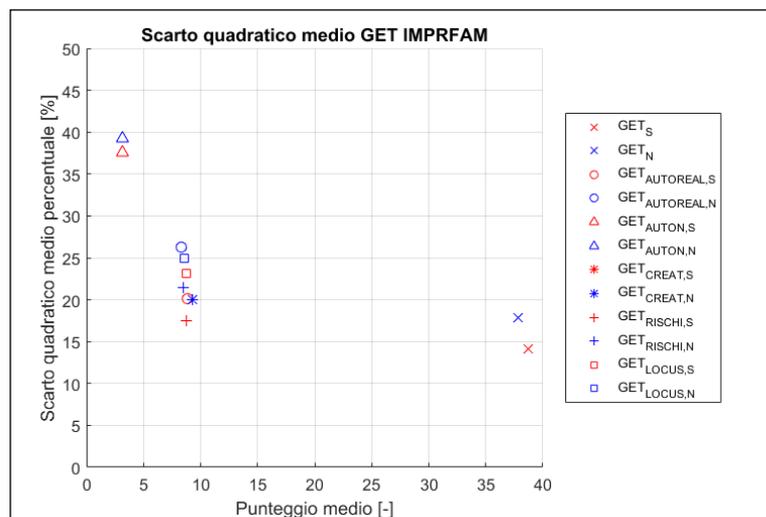


Figura 34. Deviazione standard dei punteggi GET2 categoria Imprenditori in famiglia?.

Nei grafici sulla *deviazione standard* appena proposti si vede che i punteggi dei vari gruppi – e soprattutto (e significativamente) quelli del gruppo *Totale* – sono tendenzialmente vicini sia come valore medio che come valore della *deviazione standard*. Si può pertanto concludere che questo certo grado di omogeneità va a garantire l'affidabilità delle analisi fondate sulle medie che seguiranno.

Grafici sui risultati del GET2 Test divisi per categorie e gruppi di analisi

Di seguito osserviamo i grafici relativi ai risultati ottenuti dai soggetti del panel d'indagine nel *GET2 Test*, prima dell'inizio dei corsi di formazione *Imprenderò 4.0*. I grafici sono divisi per le categorie (e perciò per i gruppi d'analisi) attraverso cui si è deciso di analizzare il panel d'indagine.

Si badi: in tutti i grafici viene messa un'ultima colonna a destra, in colore azzurro (e con un'etichetta sulle ascisse priva di lettera, che invece i gruppi di analisi possiedono), che riporta il riferimento comparativo del gruppo *Totale* rispetto allo specifico punteggio del GET2 che si sta osservando (cioè il punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità oppure i punteggi delle cinque sotto-dimensioni).

Categoria Genere

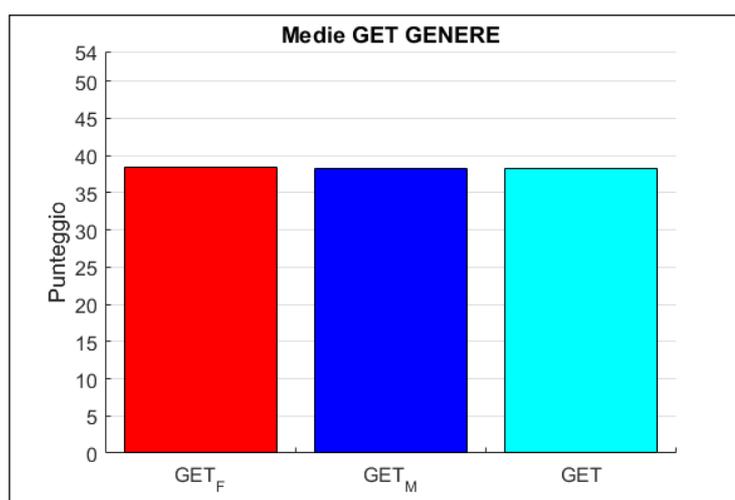


Figura 35. Punteggio GET2 generale, categoria Genere.

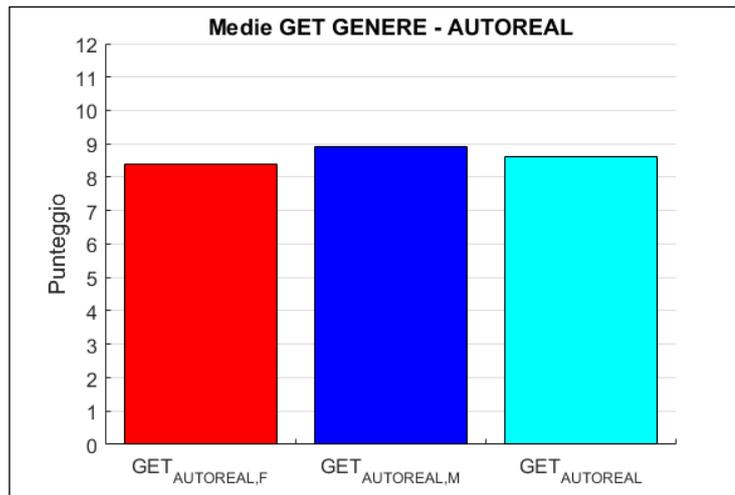


Figura 36. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Genere.

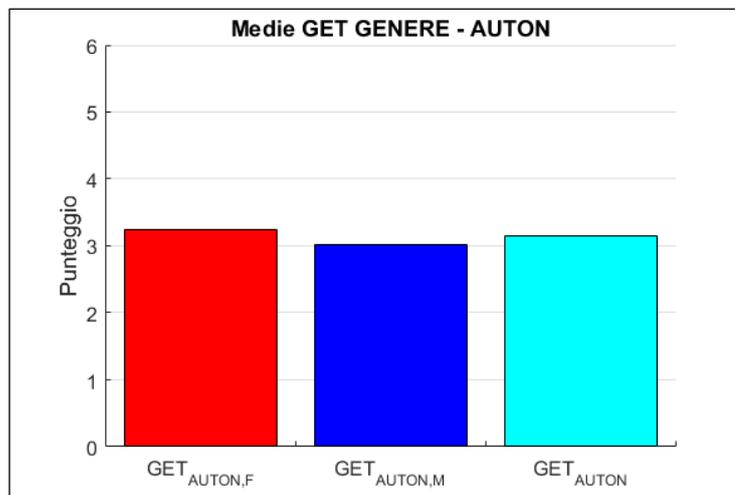


Figura 37. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Genere.

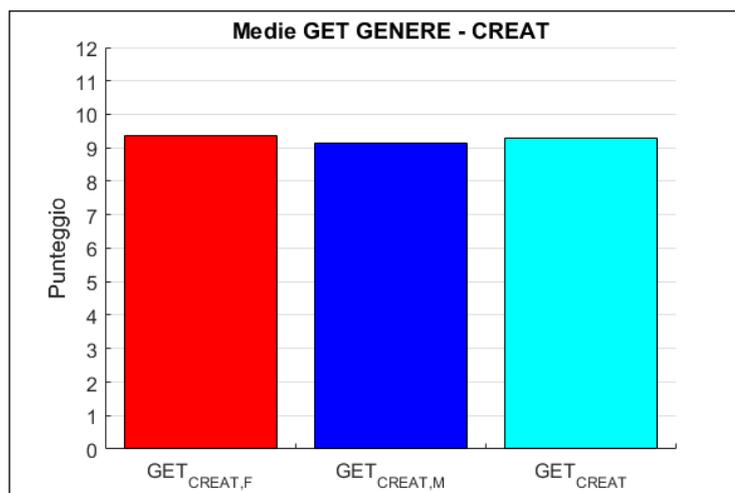


Figura 38. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Genere.

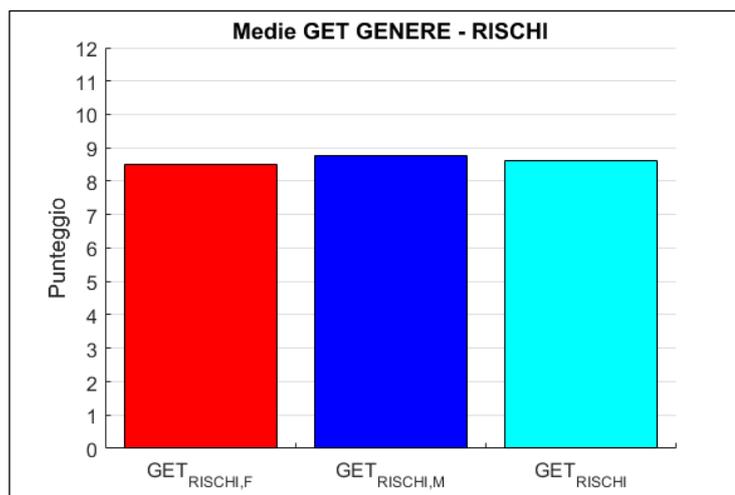


Figura 39. Punteggio GET2 dim. assunzione rischi calibrati, categoria Genere.

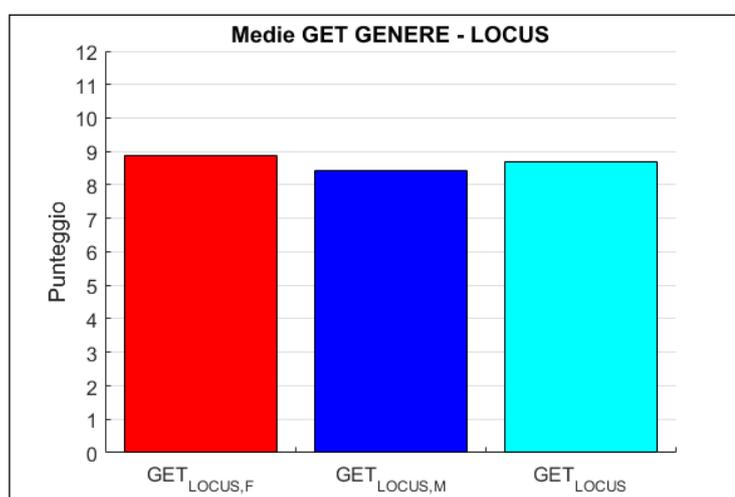


Figura 40. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Genere.

Come si evince dai grafici, nel punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità *Donne* e *Uomini* sostanzialmente si equivalgono, con una leggerissima superiorità delle *Donne*: la media punteggio delle *Donne* è di 38,3, mentre quella degli *Uomini* è di 38,2. Il punteggio massimo ottenibile nel test era di 54. *Donne* e *Uomini*, inoltre, rispettano sostanzialmente la media del gruppo *Totale* che è di 38,3.

Quindi, guardando alle singole cinque dimensioni di imprenditività individuate dal GET2:

- nella dimensione *necessità di autorealizzazione*: prevalgono gli *Uomini*, che hanno una media superiore anche a quella del gruppo *Totale*;
- nella dimensione *necessità di autonomia*: prevalgono le *Donne*, che hanno una media superiore anche a quella del gruppo *Totale*;

- nella dimensione *creatività*: prevalgono le *Donne*, che superano di poco anche la media del gruppo *Totale*;
- nella dimensione *assunzione di rischi calibrati*: prevalgono gli *Uomini*, che superano di poco anche la media del gruppo *Totale*;
- nella dimensione *locus of control*: prevalgono le *Donne*, che superano di poco anche la media del gruppo *Totale*.

Categoria Età

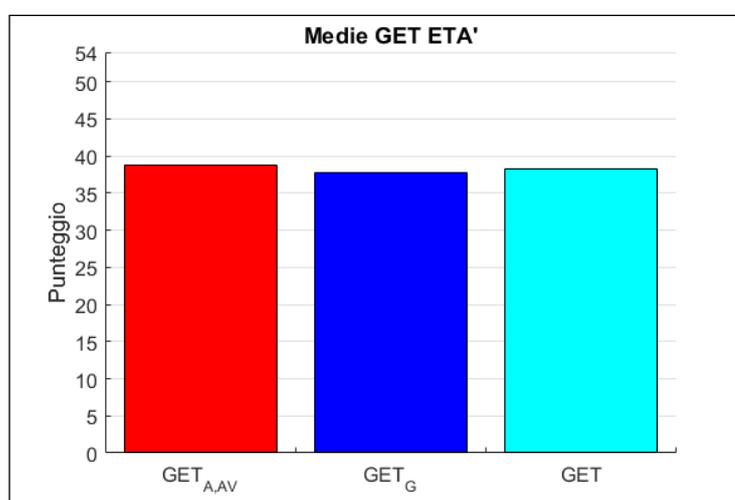


Figura 41. Punteggio GET2 generale, categoria Età.

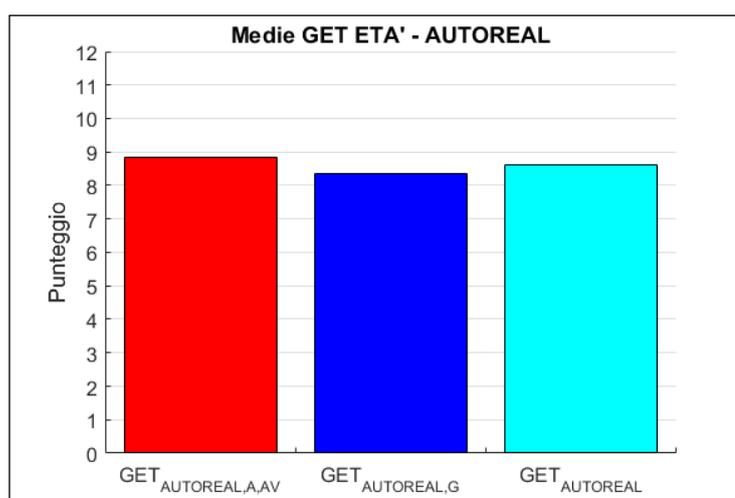


Figura 42. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Età.

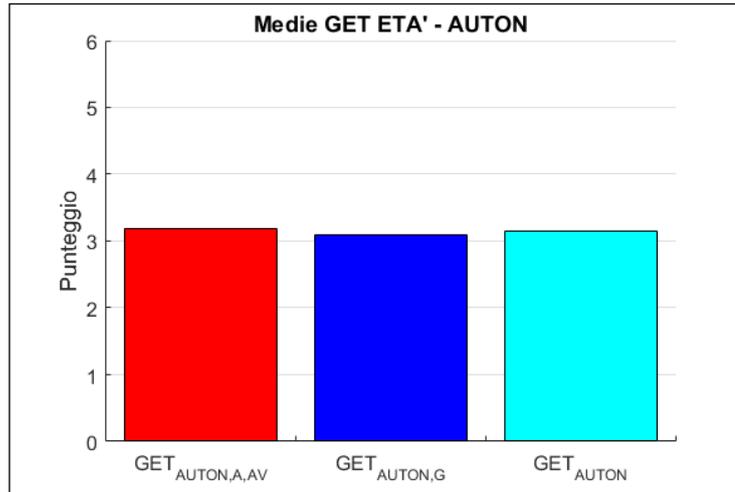


Figura 43. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Età.

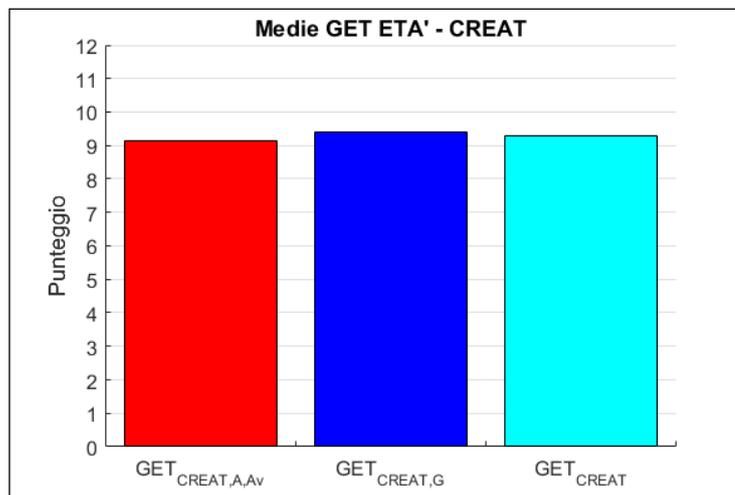


Figura 44. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Età.

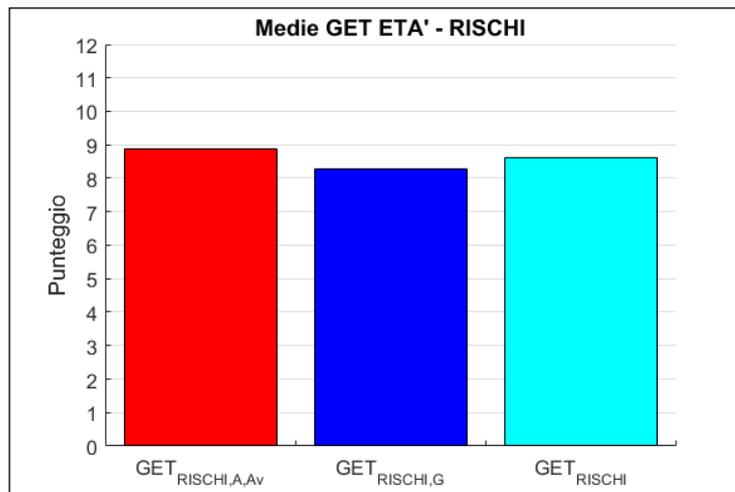


Figura 45. Punteggio GET2 dim. assunzione rischi calibrati, categoria Età.

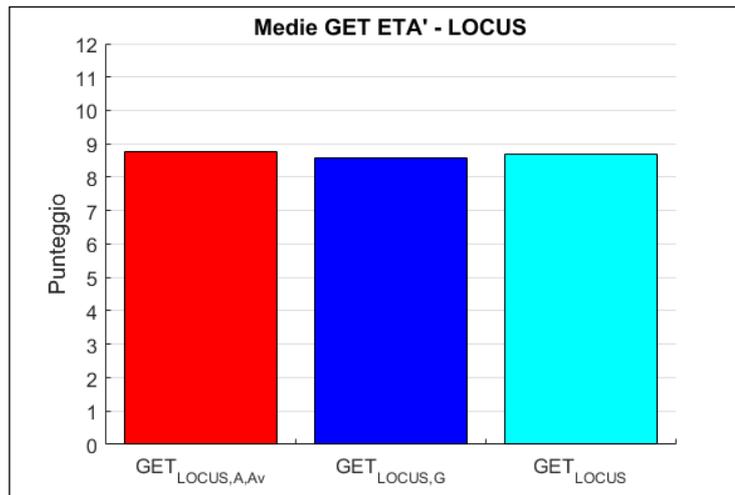


Figura 46. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Età.

Come si evince dai grafici, nel punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità, in cui il punteggio massimo ottenibile era di 54, la media degli *Adulti* (38,8) supera quella dei *Giovani* (37,7) ed anche quella del gruppo *Totale* (38,3).

Quindi, guardando alle singole cinque dimensioni di imprenditività individuate dal GET2: gli *Adulti* prevalgono sia sui *Giovani* che sul *Totale* in tutte le dimensioni, tranne che in *creatività*, dove invece sono i *Giovani* a prevalere.

Categoria Istruzione

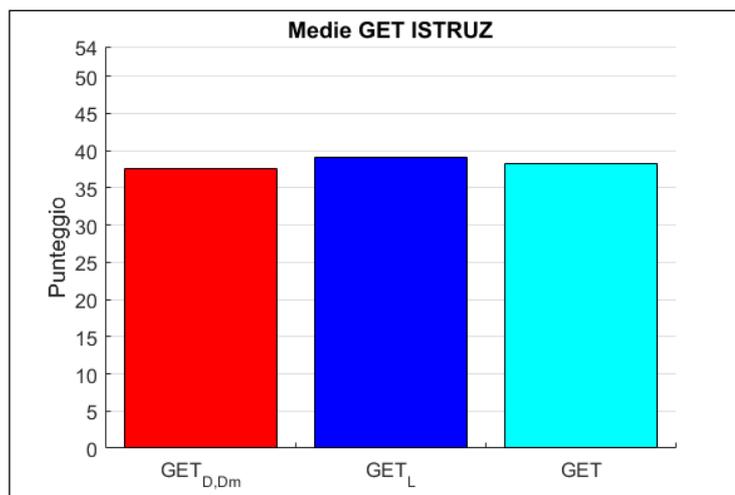


Figura 47. Punteggio GET2 generale, categoria Istruzione.

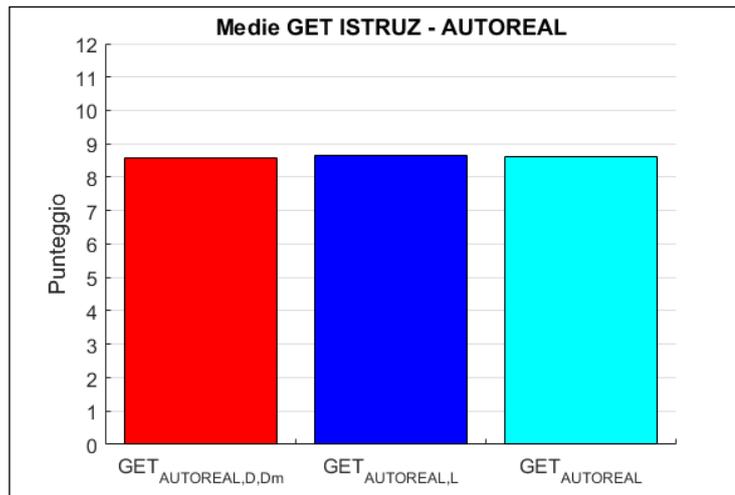


Figura 48. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Istruzione.

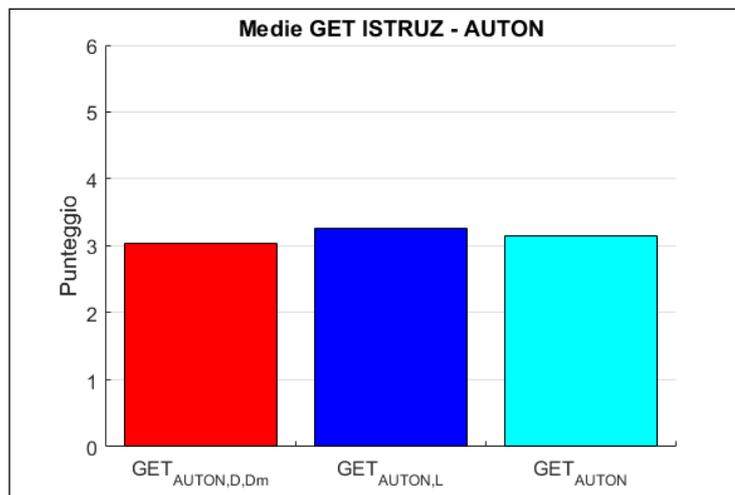


Figura 49. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Istruzione.

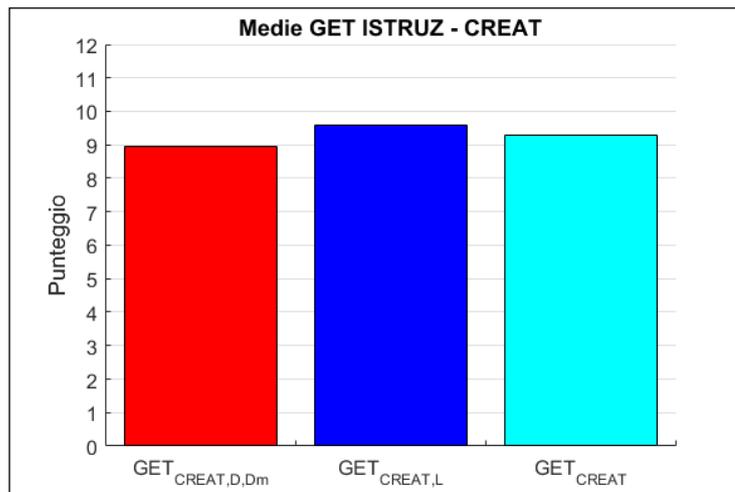


Figura 50. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Istruzione.

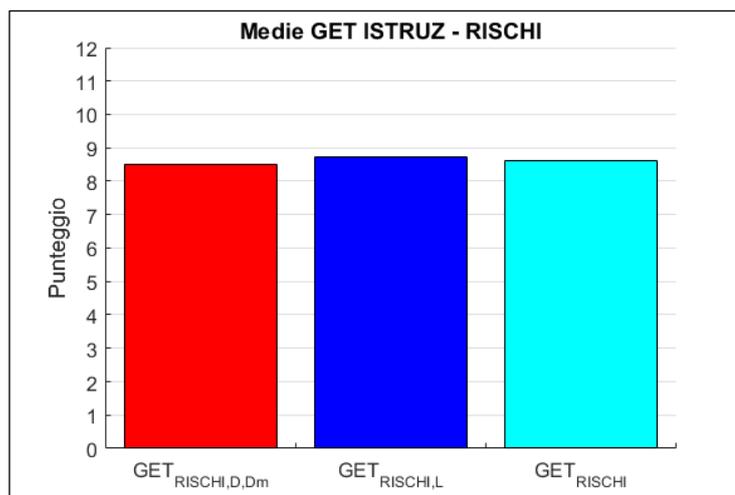


Figura 51. Punteggio GET2 dim. assunzione di rischi, categoria Istruzione.

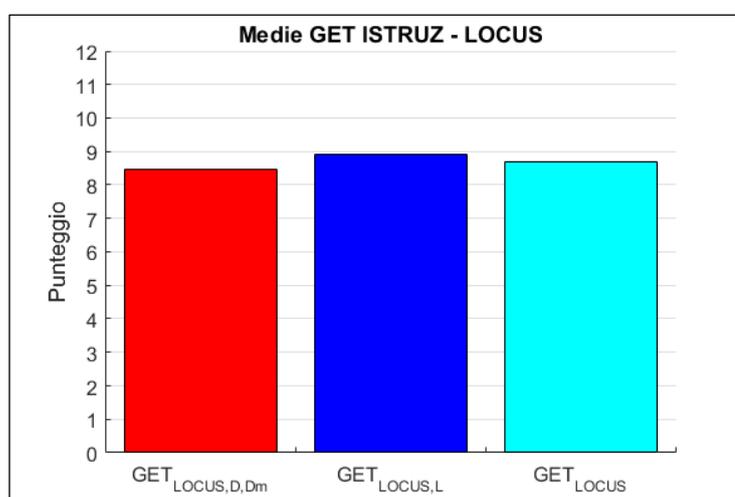


Figura 52. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Istruzione.

Come si evince dai grafici, nel punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità, in cui il punteggio massimo ottenibile era di 54, la media dei *Laureati* (39,1) supera quella dei *Non laureati* (37,5) ed anche quella del gruppo *Totale* (38,3).

Guardando alle singole cinque dimensioni di imprenditività individuate dal GET2, i *Laureati* prevalgono sia sui *Non laureati* che sul *Totale* in tutte le dimensioni piuttosto significativamente (solo in *necessità di autorealizzazione* prevalgono di pochissimo).

Categoria Esperienze professionali

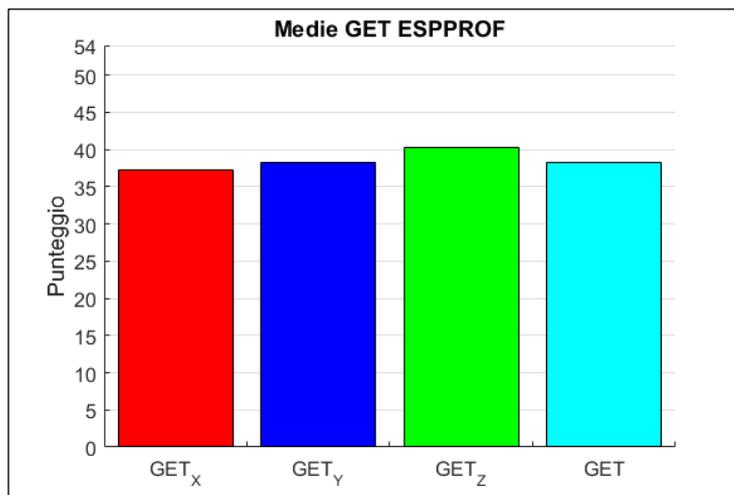


Figura 53. Punteggio GET2 generale, categoria Esperienze professionali.

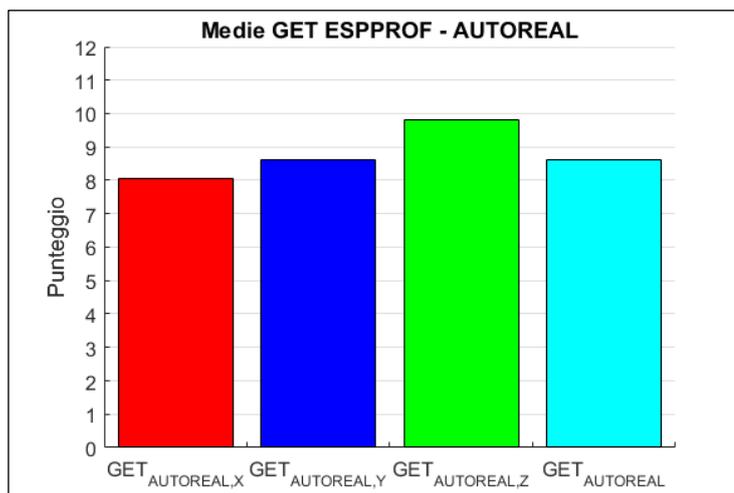


Figura 54. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Esperienze professionali.

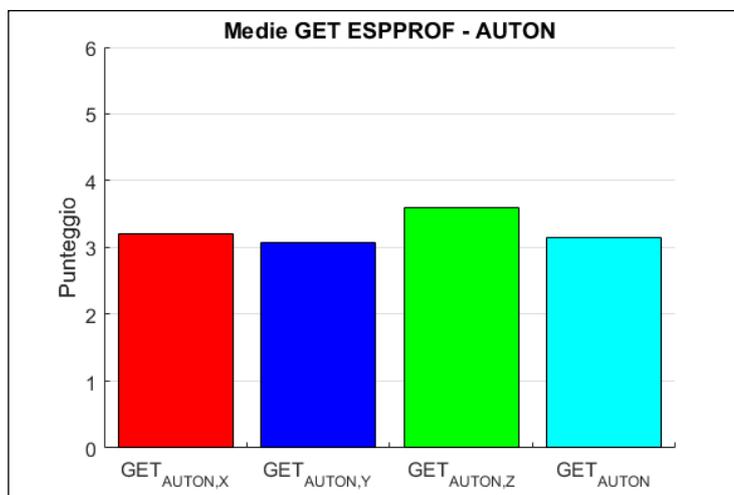


Figura 55. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Esperienze professionali.

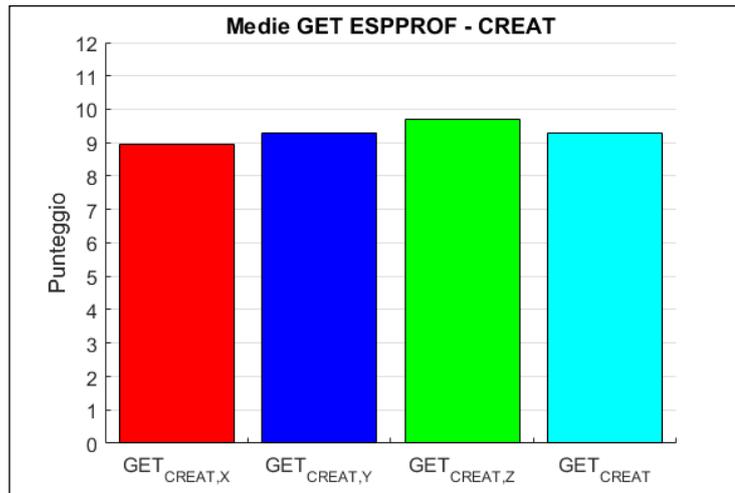


Figura 56. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Esperienze professionali.

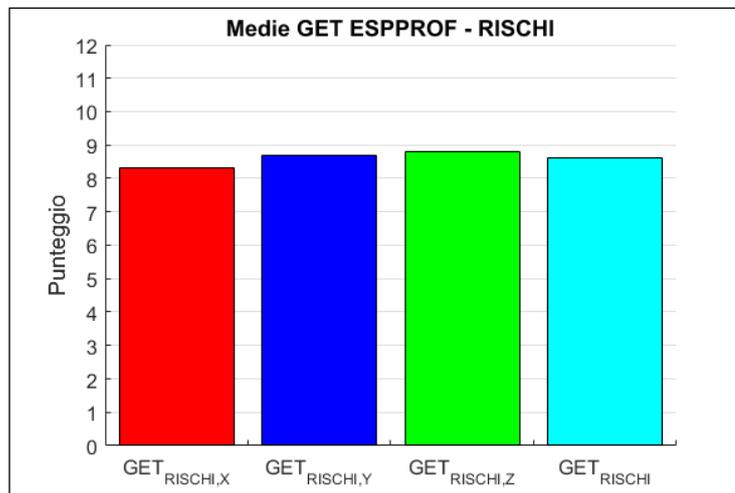


Figura 57. Punteggio GET2 dim. assunzione di rischi calibrati, categoria Esperienze professionali.

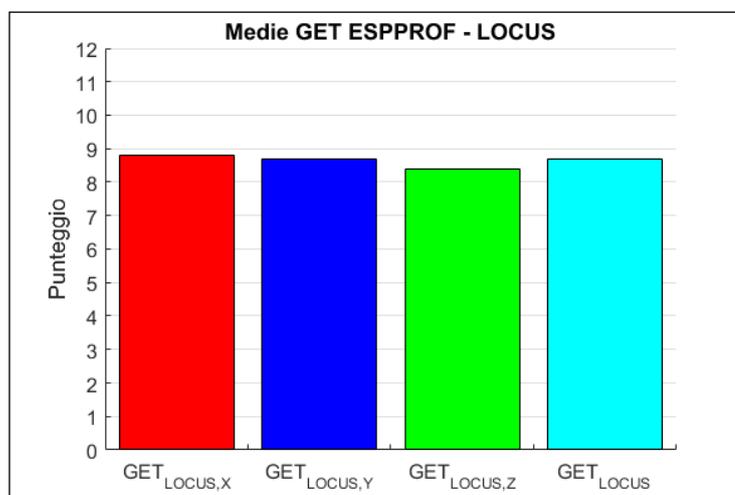


Figura 58. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Esperienze professionali.

Come si evince dai grafici, nel punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità, in cui il punteggio massimo ottenibile era di 54, la media dei *Liberi professionisti* (Z) (40,3) supera abbondantemente quella dei *Dipendenti* (Y) (38,3), quella dei *Senza esperienze* (X) (37,3) ed anche quella del gruppo *Totale* (38,3).

Quindi, guardando alle singole cinque dimensioni di imprenditività individuate dal GET2, i *Liberi professionisti* prevalgono con distacco nelle dimensioni *necessità di autorealizzazione*, *necessità di autonomia* e *creatività*, mentre prevalgono di poco nell'*assunzione di rischi calibrati* e si piazzano peggio di tutti nel *locus of control*.

I *Dipendenti* si piazzano secondi nella *necessità di autorealizzazione* (con lo stesso punteggio del *Totale*), nella *creatività*, nell'*assunzione di rischi calibrati* e nel *locus of control* (qui dopo i *Senza esperienze*). In *necessità di autonomia*, invece, sono in assoluto i peggiori della categoria.

I *Senza esperienze*, infine, sono quasi sempre i peggiori, tranne in *necessità di autonomia* (dove si collocano secondi dopo i *Liberi professionisti*) e nel *locus of control*, dove sono il gruppo della categoria che ha ottenuto la media punteggio più alta.

Categoria Imprenditori in famiglia?

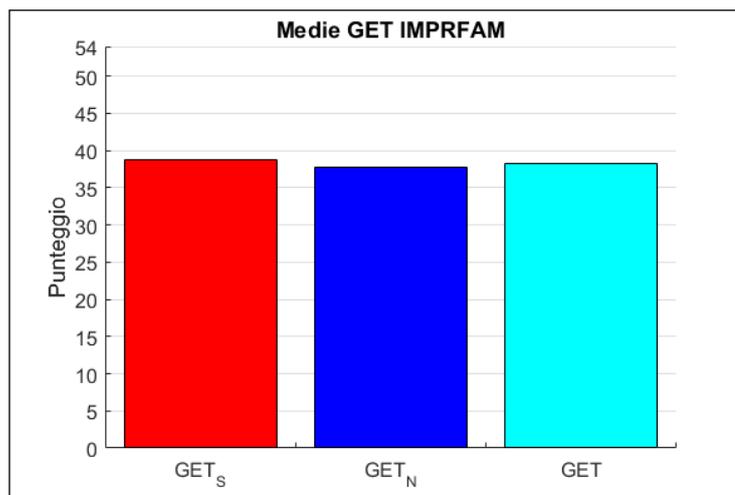


Figura 59. Punteggio GET2 generale, categoria Imprenditori in famiglia?.

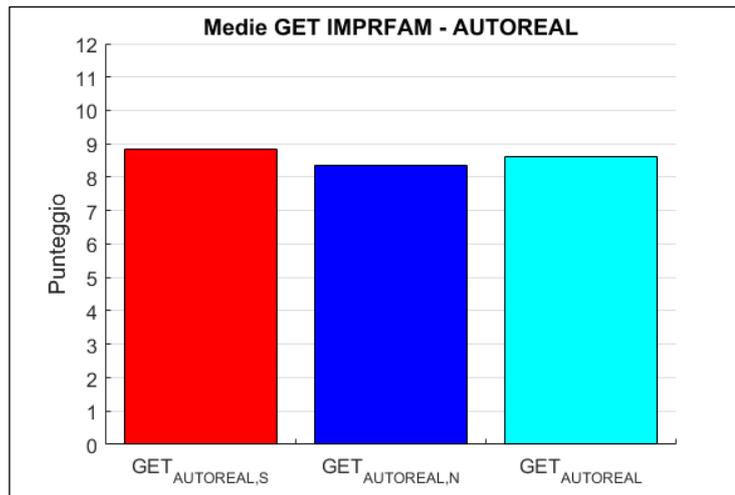


Figura 60. Punteggio GET2 dim. autorealizzazione, categoria Imprenditori in famiglia?.

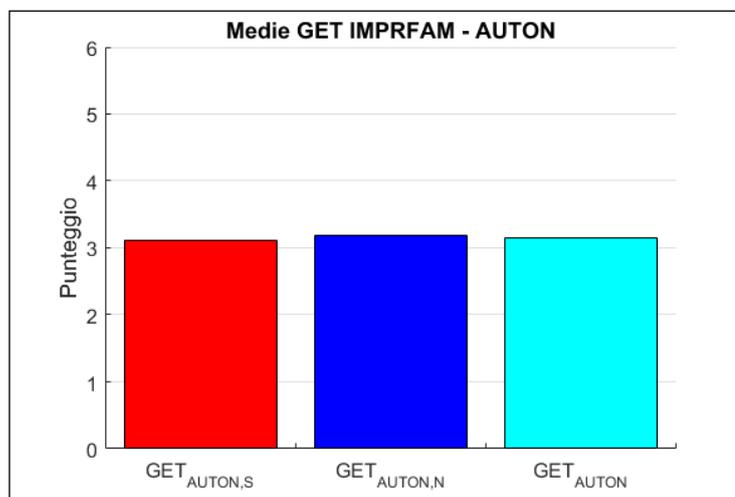


Figura 61. Punteggio GET2 dim. autonomia, categoria Imprenditori in famiglia?.

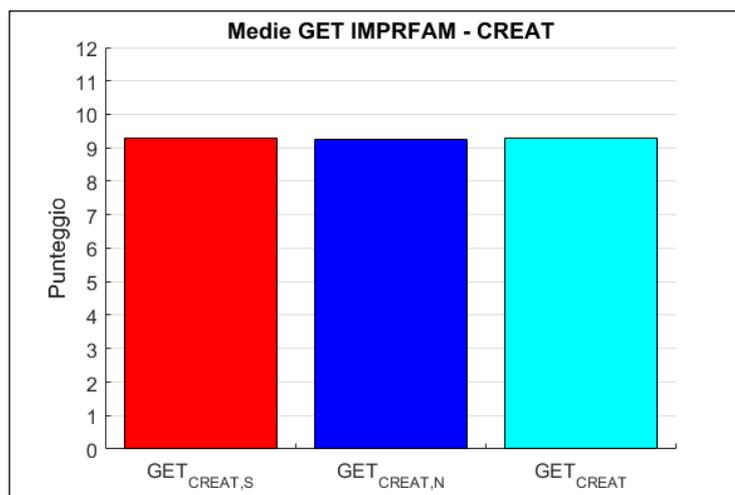


Figura 62. Punteggio GET2 dim. creatività, categoria Imprenditori in famiglia?.

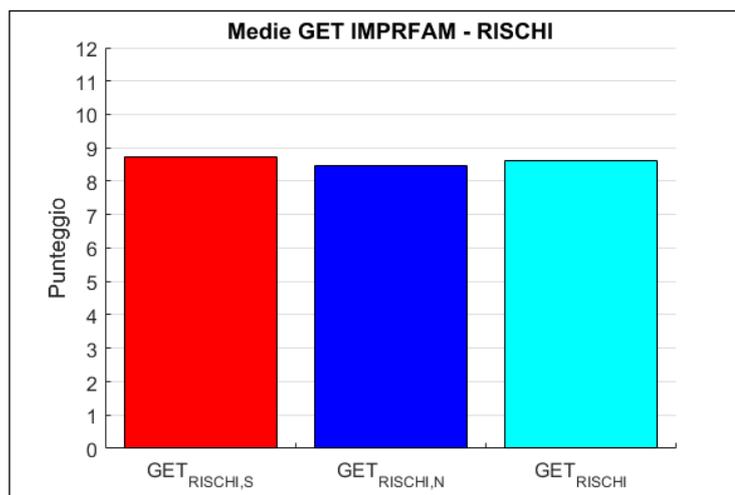


Figura 63. Punteggio GET2 dim. assunzione di rischi, categoria Imprenditori in famiglia?.

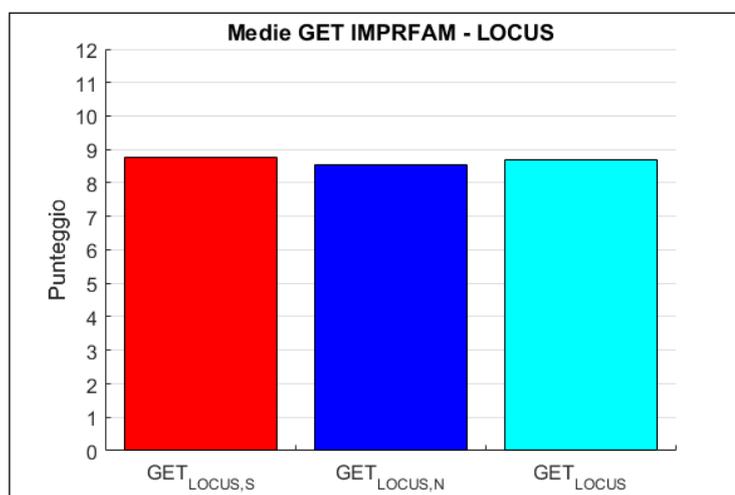


Figura 64. Punteggio GET2 dim. locus of control, categoria Imprenditori in famiglia?.

Come si evince dai grafici, nel punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità, in cui il punteggio massimo ottenibile era di 54, la media degli *Aventi imprenditori* in famiglia (38,7) supera quella dei *Non aventi imprenditori* in famiglia (37,8) ed anche quella del gruppo *Totale* (38,3).

Quindi, guardando alle singole cinque dimensioni di imprenditività individuate dal GET2, gli *Aventi imprenditori* prevalgono sia sui *Non aventi imprenditori* che sul *Totale* in *necessità di autorealizzazione*, in *assunzione di rischi calibrati* e in *locus of control* (anche se in queste due ultime dimensioni superano di pochissimo il gruppo *Totale*).

In *necessità di autonomia*, invece, sono i *Non aventi imprenditori* in famiglia a prevalere di poco sugli altri due gruppi. Mentre in *creatività* c'è una sostanziale parità tra tutti e tre i gruppi.

In conclusione, osservando gli esiti del *GET2 Test* sul panel di indagine attraverso le categorie e i gruppi di analisi, si presenta questa situazione in merito al punteggio generale di tendenza all'imprenditorialità:

Liberi professionisti: 40,3
Laureati: 39,1
Adulti: 38,8
Aventi imprenditori in famiglia: 38,7
Dipendenti: 38,3
Donne: 38,3
***Totale*: 38,3**
Uomini: 38,2
Non aventi imprenditori in famiglia: 37,8
Giovani: 37,7
Non laureati: 37,5
Senza esperienze: 37,3

Invece, per quanto riguarda le cinque dimensioni interne al *GET2 Test*, osservando il panel attraverso le categorie di analisi, spiccano questi gruppi, cioè questi elementi d'incidenza:

- in *necessità di autorealizzazione* (su un massimo di 12 punti) spiccano: i *Liberi professionisti* (9,8), gli *Uomini* (8,9), gli *Adulti* (8,8) e gli *Aventi imprenditori* in famiglia (8,8). Il gruppo *Totale* ha una media di 8,6.
- In *necessità di autonomia* (su un massimo di 6 punti) spiccano: i *Liberi professionisti* (3,6), le *Donne* (3,2), i *Laureati* (3,2), i *Senza esperienze professionali* (3,2). Il gruppo *Totale* ha una media di 3,1.
- In *creatività* (su un massimo di 12 punti) spiccano: i *Liberi professionisti* (9,7), i *Laureati* (9,5), i *Giovani* (9,4), le *Donne* (9,3). Il gruppo *Totale* ha una media di 9,2.

- In *assunzione di rischi calibrati* (su un massimo di 12 punti) spiccano: i *Liberi professionisti* (8,8) e gli *Adulti* (8,8), gli *Aventi imprenditori in famiglia* (8,7), i *Laureati* (8,7) e gli *Uomini* (8,7). Il gruppo *Totale* ha una media di 8,6.
- In *locus of control* (su un massimo di 12 punti) spiccano: i *Laureati* (8,9), le *Donne* (8,8), gli *Adulti* (8,7), gli *Aventi imprenditori in famiglia* (8,7), i *Senza esperienze professionali* (8,7). Il gruppo *Totale* ha una media di 8,6.

d) analisi dei dati sulle aree di competenza (QACEN Questionario)

Con i prossimi grafici si analizzano le percentuali che si è chiesto ai soggetti di attribuire alle quattro “Aree di Attivazione” imprenditiva proposte dal modello, in due prospettive: “%desiderata” e “%percepita”.

Le quattro aree di attivazione sono: *dell’Identità, della Pratica, Relazionale, Organizzativo-Istituzionale*. Ma nei questionari e nell’intervista è stata adottata la nomenclatura semplificata già spiegata nel paragrafo dedicato al dispositivo, e così questa è la legenda utile a leggere i grafici:

- *Area Personale*: PER
- *Area della Creatività e dell’Innovazione*: INN
- *Area Relazionale*: REL
- *Area Organizzativa e Gestionale*: OGE

Si è chiesto ai soggetti di indicare prima il peso percentuale ideale (*desiderata*) che secondo loro dovrebbero avere le quattro Aree di Attivazione per dare vita alla capacità imprenditiva e al bravo imprenditore (dividendo dunque il totale di 100% nelle quattro aree). Quindi, si è chiesto di autovalutare la propria preparazione in queste aree, attribuendosi il peso percentuale percepito (*percepita*).

Nei grafici che seguono vedremo prima il confronto *desiderata/percepita* (le medie delle percentuali assegnate dai soggetti) del gruppo *Totale* e quindi quello dei vari gruppi di analisi divisi nelle proprie categorie di appartenenza.

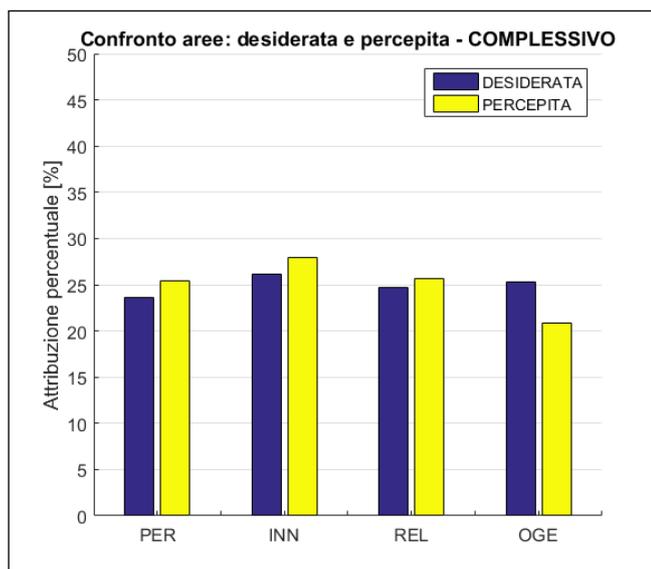


Figura 65. Confronto Aree desiderata/percepita del gruppo Totale.

In questo istogramma c'è il confronto percentuale *desiderata/percepita* del gruppo *Totale*. Come si vede, *desiderata* e *percepita* differiscono in tutte e quattro le aree, con la *percepita* sempre superiore, tranne nell'area *Organizzativa e Gestionale*, in cui invece è la *desiderata* a prevalere significativamente: *desiderata* OGE 25,2%, *percepita* OGE 20,8%.

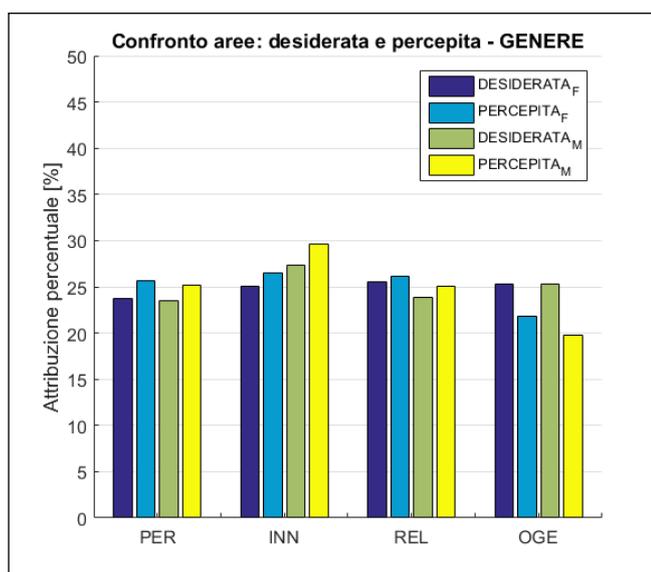


Figura 66. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Genere.

Nell'istogramma in figura 66 si osservano le *desiderata/percepita* dei gruppi *Uomini* e *Donne*. Per entrambi i gruppi si confermano gli andamenti del gruppo *Totale*, per cui la *percepita* è sempre superiore, tranne nell'area *Organizzativa e Gestionale* in cui: nelle *Donne* la *desiderata* OGE è 25,2% mentre la *percepita* OGE è 21,8%; negli *Uomini* la *desiderata* OGE è 25,3% mentre la *percepita* OGE è 19,7%.

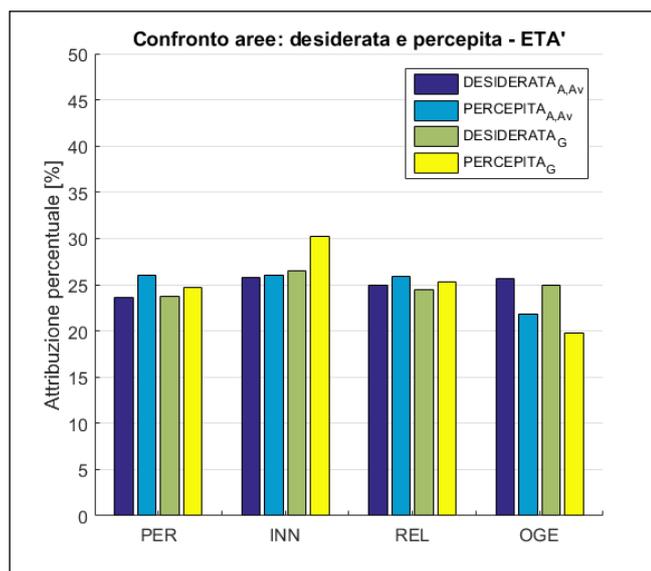


Figura 67. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Età.

In questo istogramma si osservano le *desiderata/percepita* dei gruppi *Adulti* e *Giovani*. Anche in questo caso, per entrambi i gruppi si confermano gli andamenti del gruppo *Totale*, per cui la *percepita* è sempre superiore nell'area *Personale, della Creatività dell'Innovazione e Relazionale* (anche se nell'area *Relazionale* di pochissimo), mentre nell'area *Organizzativa e Gestionale* prevale la *desiderata*: negli *Adulti* la *desiderata* OGE è 25,6% mentre la *percepita* OGE è 21,7%; nei *Giovani* la *desiderata* OGE è 24,8% mentre la *percepita* OGE è 19,7%.

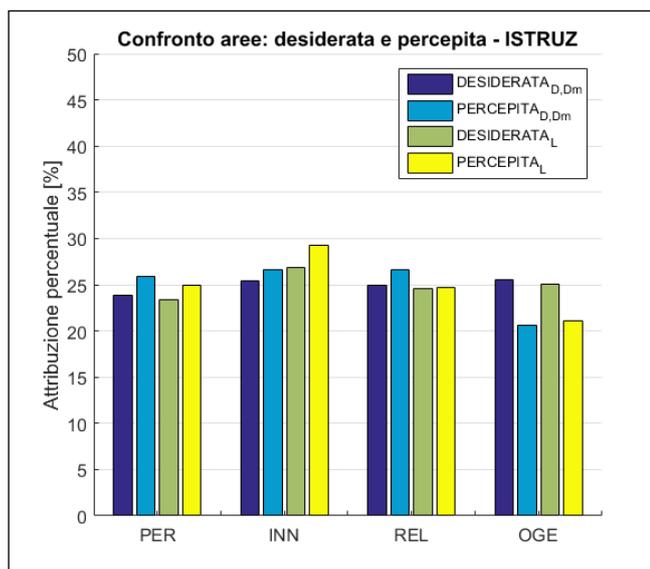


Figura 68. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Istruzione.

In questo istogramma si osservano le *desiderata/percepita* dei gruppi *Non laureati* e *Laureati*. Per entrambi i gruppi si confermano in linea di massima gli andamenti del gruppo *Totale*, per cui la *percepita* è sempre superiore, tranne nell'area *Organizzativa e Gestionale* in cui: nei *Non laureati* la *desiderata* OGE è 25,4% mentre la *percepita* OGE è 20,6%; nei *Laureati* la *desiderata* OGE è 25% mentre la *percepita* OGE è 21,1%.

Si noti però che nell'area *Relazionale* i *Laureati* mostrano sostanzialmente uguaglianza tra *desiderata* e *percepita* (*desiderata* REL 24,6%; *percepita* REL 24,7%).

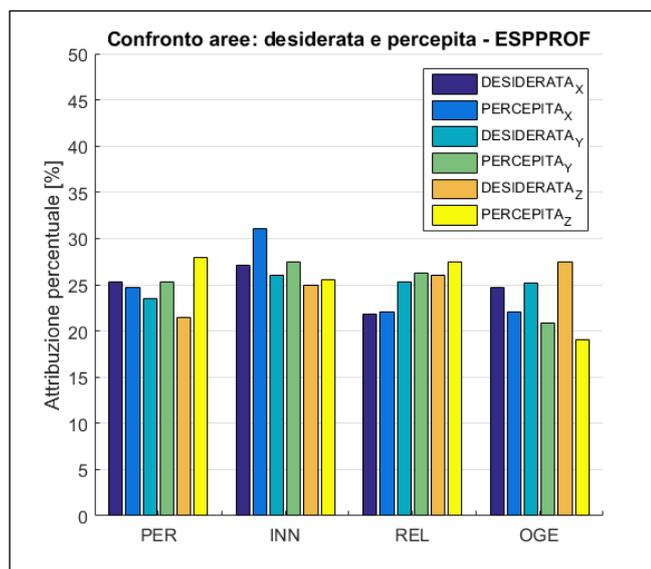


Figura 69. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Esperienze professionali.

Anche nella categoria *Esperienze professionali* la *percepita* è sempre superiore alla *desiderata* fatta eccezione per l'area *Organizzativa e Gestionale* in cui: nei *Senza esperienze* la *desiderata* OGE è 24,7% mentre la *percepita* OGE è 22,1%; nei *Dipendenti* la *desiderata* OGE è 25,1% mentre la *percepita* OGE è 20,8%; nei *Liberi professionisti* la *desiderata* OGE è 27,5% mentre la *percepita* OGE è 19%.

In questa categoria, inoltre, un gruppo si comporta diversamente rispetto all'andamento generale nell'area *Personale*. Il gruppo dei *Senza esperienze* professionali, infatti, qui vede prevalere la *desiderata* sulla *percepita* (*desiderata* PER 25,2%; *percepita* PER 24,7%).

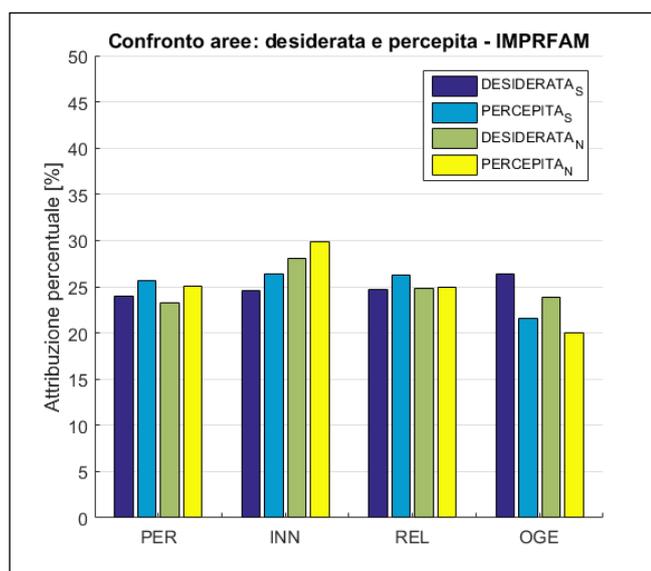


Figura 70. Confronto Aree desiderata/percepita, categoria Imprenditori in famiglia?.

In questo istogramma si osservano le *desiderata/percepita* dei gruppi *Aventi imprenditori in famiglia* e *Non aventi imprenditori in famiglia*. Anche qui si confermano gli andamenti del gruppo *Totale*, per cui la *percepita* è sempre superiore, tranne nell'area *Organizzativa e Gestionale* in cui: negli *Aventi imprenditori* la *desiderata* OGE è 26,3% mentre la *percepita* OGE è 21,5%; nei *Non aventi imprenditori* la *desiderata* OGE è 23,8% mentre la *percepita* OGE è 20%.

Si noti però che nell'area *Relazionale* i *Non aventi imprenditori* si comportano similmente al gruppo *Laureati*, mostrando sostanzialmente uguaglianza tra *desiderata* e *percepita* (*desiderata* REL 24,7%; *percepita* REL 24,9%).

In sintesi, questa sezione di analisi ci mostra che nel confronto percentuale *desiderata/percepita* sulle quattro "Aree di Attivazione" imprenditiva l'unica area che segnala un certo scarto in negativo rispetto all'autovalutazione del proprio livello di preparazione (*percepita*) è l'area *Organizzativa e Gestionale*.

Nelle altre tre "Aree di Attivazione" (*Personale, della Creatività dell'Innovazione e Relazionale*), invece, hanno prevalso praticamente sempre i valori del *percepito* sul *desiderato*, con una particolare accentuazione nell'area *della Creatività e dell'Innovazione*.

e) analisi dei dati sui livelli di sviluppo delle competenze attivanti (QACEN Questionario)

In questa sezione verranno presentati diversi tipi di analisi per indagare il livello di sviluppo percepito da parte dei soggetti delle sedici competenze attivanti proposte dal modello. Questo processo di autovalutazione è stato realizzato il primo giorno dei corsi di formazione attraverso la somministrazione del *QACEN Questionario*.

Le competenze vengono indicate nei grafici con abbreviazioni (PER1, PER2, PER3, ecc.) che fanno riferimento allo specchietto *Aree-Competenze-Referenziali* presentato nella sezione in cui è stato spiegato il dispositivo.

Grafici sulla deviazione standard

Anzitutto, come già fatto per la sezione riguardante i risultati del *GET2 Test*, vengono esposti i grafici sulla *deviazione standard* (o *scarto quadratico medio*) dei dati di questa sezione, che servono da premessa alle successive analisi. La *deviazione standard*, infatti, misura quanto i punteggi riassunti dalla media siano sparpagliati attorno alla media stessa. L'analisi della variabilità dei punteggi attorno alla loro media permette di valutare la fedeltà o affidabilità della media rispetto ai singoli punteggi.

I seguenti grafici, dunque, osservano la *deviazione standard* dei punteggi relativi ai livelli di sviluppo delle competenze del gruppo *Totale* (che in figura 71 è denominato *Complessivo*) e di ciascun gruppo delle categorie di analisi.

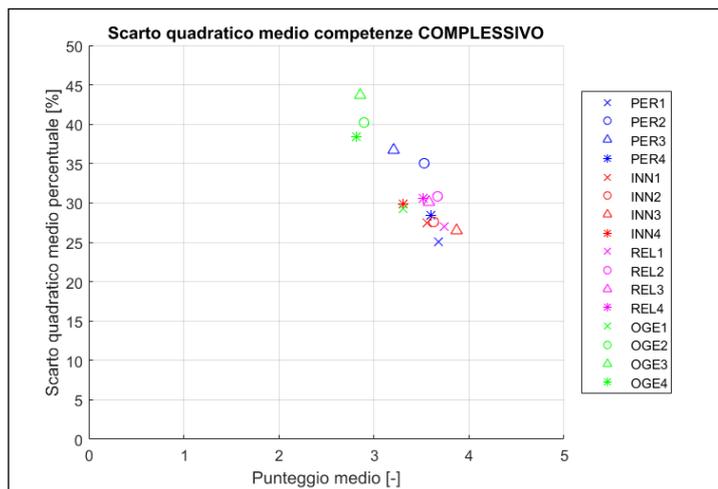


Figura 71. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze: gruppo Totale.

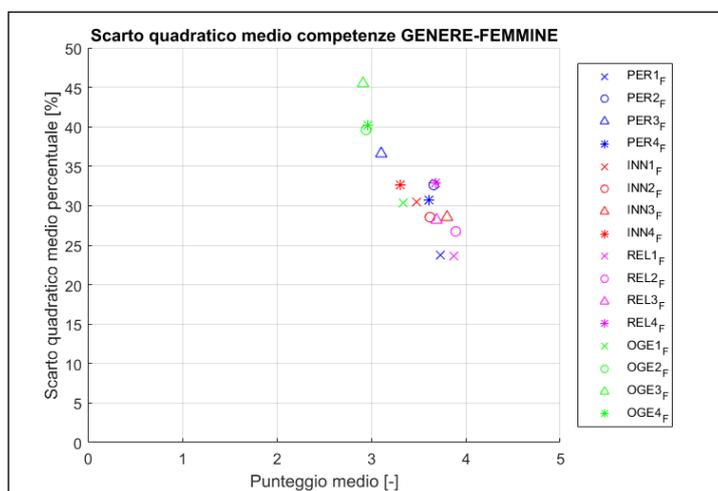


Figura 72. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Genere: Donne.

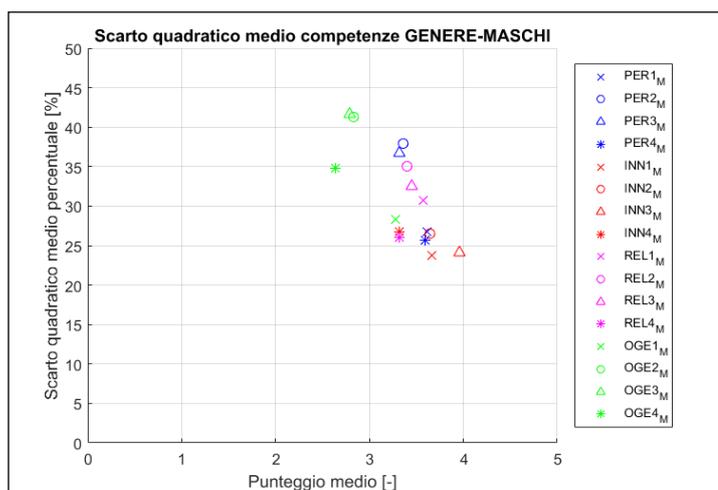


Figura 73. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Genere: Uomini.

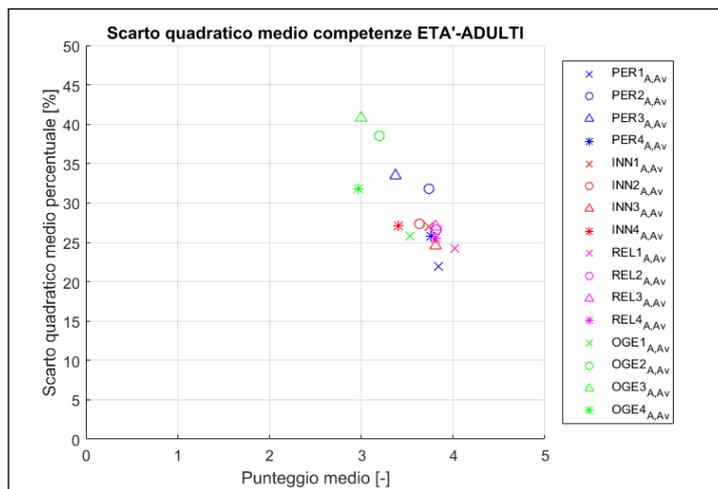


Figura 74. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Età: Adulti.

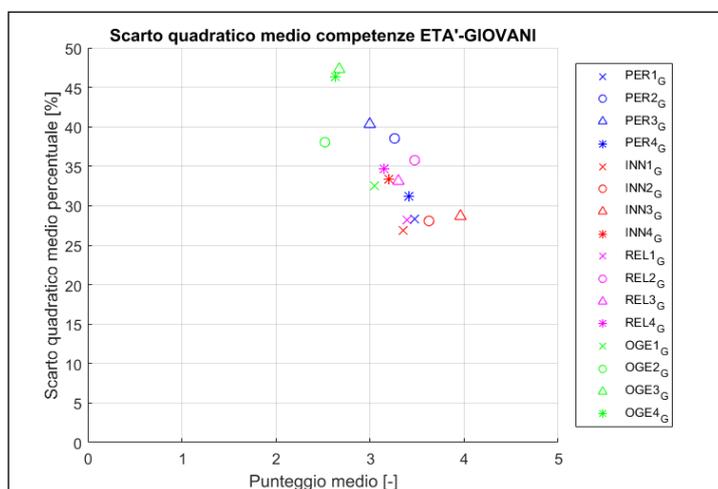


Figura 75. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Età: Giovani.

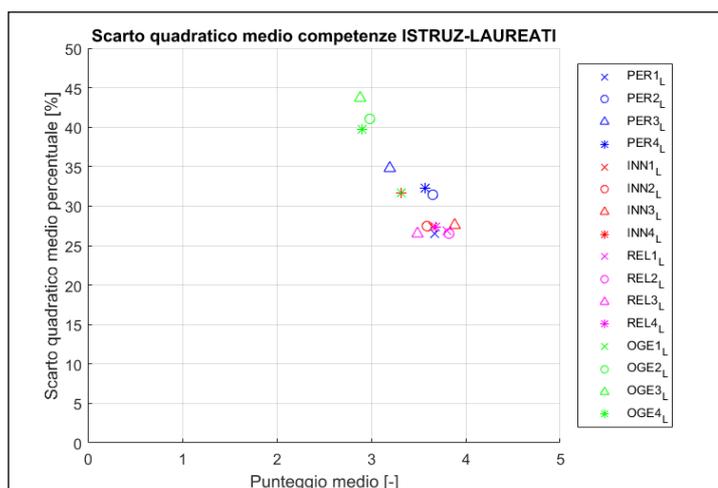


Figura 76. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Istruzione: Laureati.

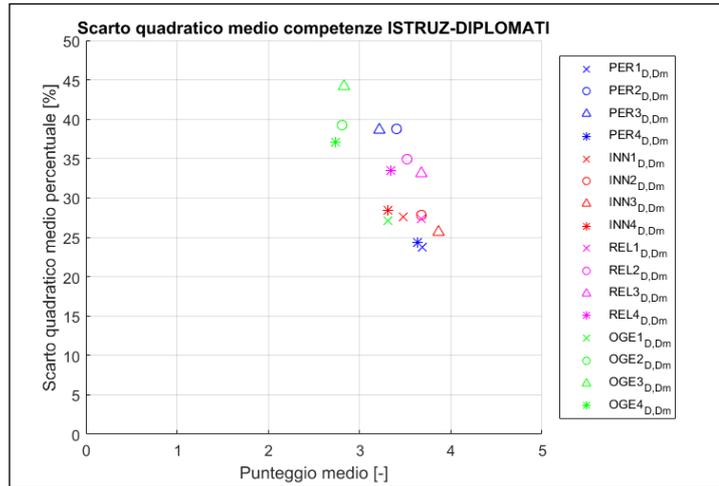


Figura 77. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Istruzione: Non laureati.

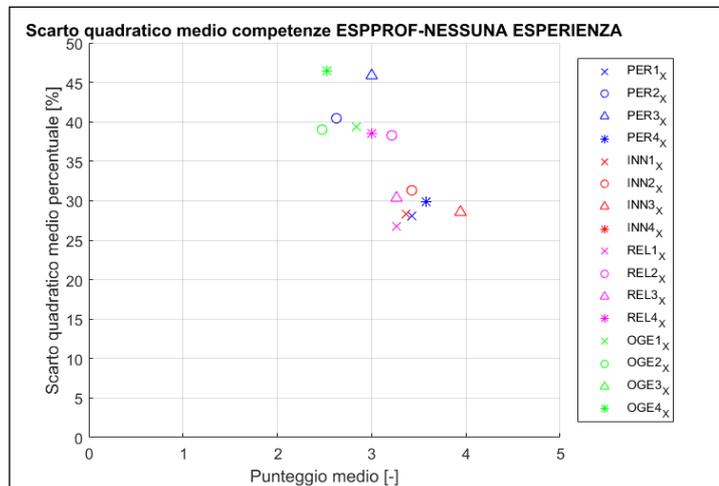


Figura 78. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Esperienze professionali: Nessuna esperienza.

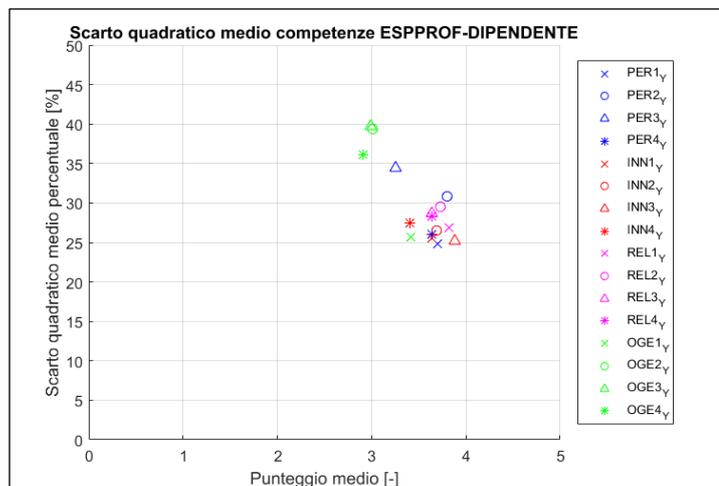


Figura 79. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze. Categoria Esperienze professionali: Dipendenti.

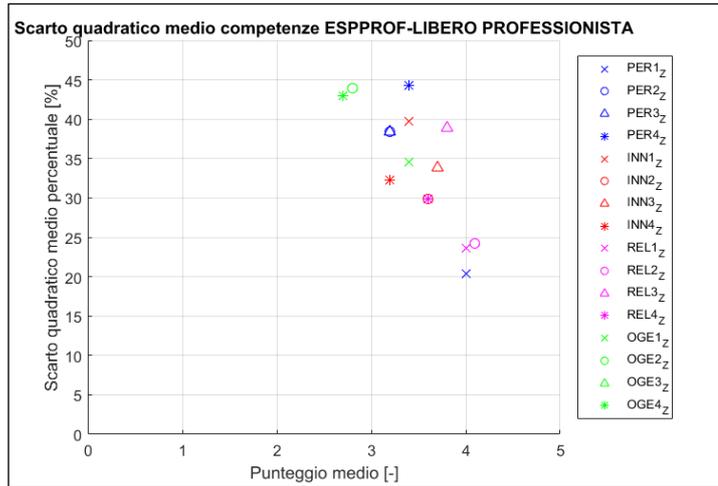


Figura 80. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze.
Categoria Esperienze professionali: Liberi professionisti.

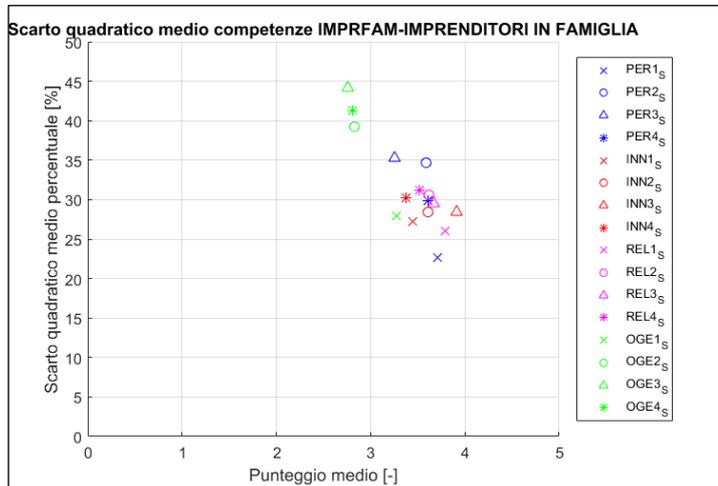


Figura 81. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze.
Categoria Imprenditori in famiglia?: Aventi imprenditori.

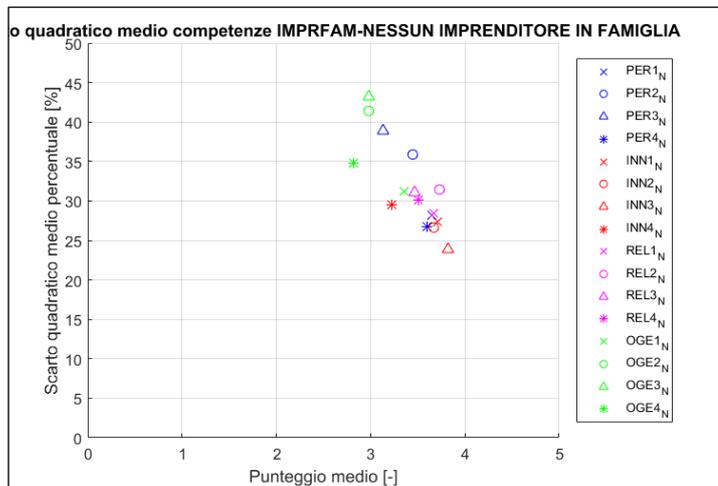


Figura 82. Deviaz. standard Livelli sviluppo competenze.
Categoria Imprenditori in famiglia?: Non aventi imprenditori.

Nei grafici sulla *deviazione standard* appena proposti si vede che i punteggi dei vari gruppi – e soprattutto (e significativamente) quelli del gruppo *Totale* – sono tendenzialmente vicini sia come valore medio che come valore della *deviazione standard*. Si può pertanto concludere che questo certo grado di omogeneità va a garantire l’affidabilità delle analisi fondate sulle medie che seguiranno.

Grafici: le competenze in ordine decrescente

Di seguito, prendendo in esame la media del gruppo *Totale*, vengono illustrate le sedici competenze del modello, ponendole in ordine decrescente rispetto al livello di sviluppo percepito, ovvero partendo da quella percepita come la più sviluppata per arrivare a quella percepita come la meno sviluppata.

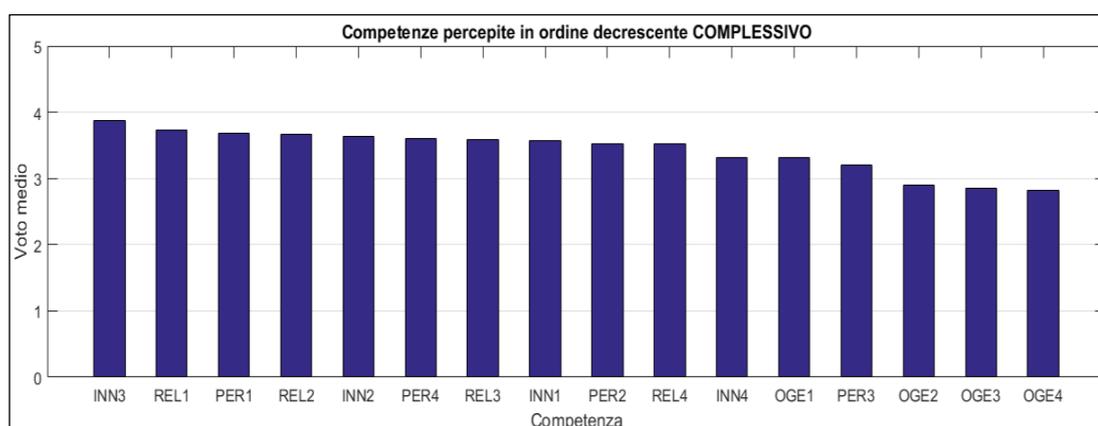


Figura 83. Competenze percepite in ordine decrescente. Gruppo Totale.

Come si evince dal grafico, le competenze percepite come meno sviluppate sono quelle dell’area *Organizzativa e Gestionale* (soprattutto: OGE2 *sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi*; OGE3 *leggere il mercato*; OGE4 *gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder*), in coerenza con quello che era già emerso dal confronto sulle “Aree di Attivazione” tra percentuale *desiderata/percepita*.

Con un livello alto (prossimo al 4) domina la competenza INN3 *usare la propria creatività*. Quindi vengono le altre competenze, dimostrandosi piuttosto appaiate su un livello medio sopra il 3,5. È con INN4 *produrre innovazione*, valutata

come sestultima competenza, che si scende sotto il 3,5, e soprattutto sono le già citate OGE2, OGE3 e OGE4 che scendono addirittura sotto il 3.

Ora vedremo lo stesso tipo di analisi per i vari gruppi suddivisi nelle categorie d'appartenenza.

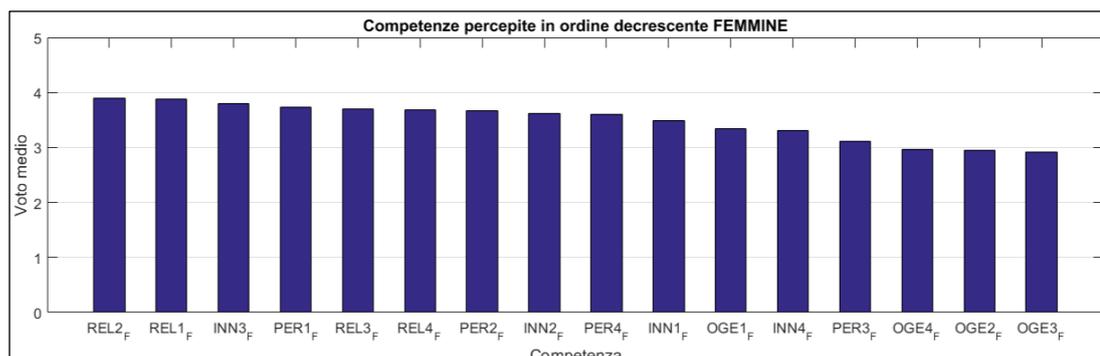


Figura 84. Competenze ordine decrescente. Categoria Genere: Donne.

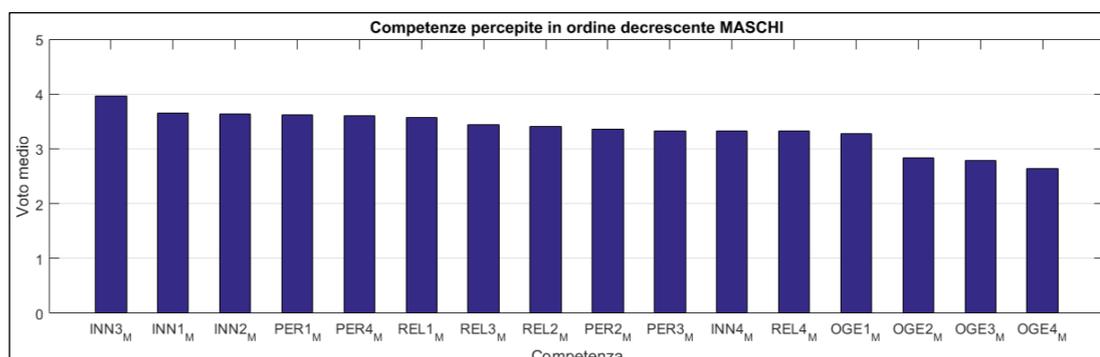


Figura 85. Competenze ordine decrescente. Categoria Genere: Uomini.

Prendendo in esame la categoria *Genere*, si vede che, sebbene sia per le *Donne* che per gli *Uomini* nelle ultime posizioni si collocano le competenze relative all'area *Organizzativa e Gestionale*, nelle prime posizioni vi sono invece delle chiare differenze: nelle *Donne* prevalgono due competenze dell'area *Relazionale*, mentre negli *Uomini* quelle dell'area *della Creatività e dell'Innovazione*.

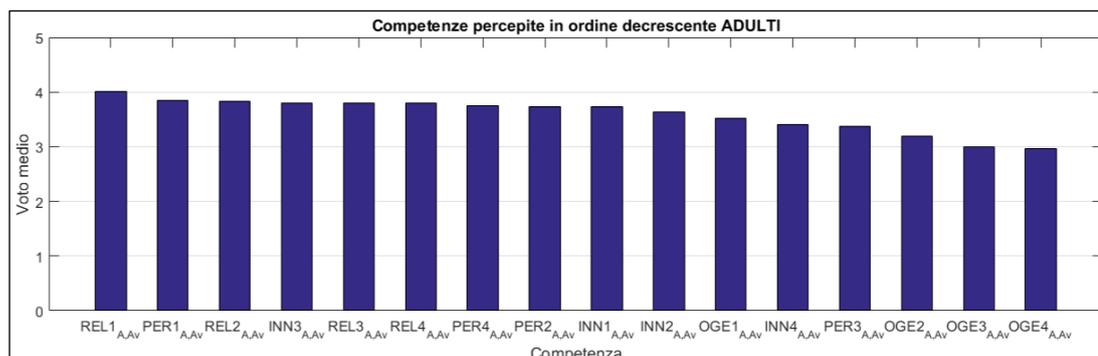


Figura 86. Competenze ordine decrescente. Categoria Età: Adulti.

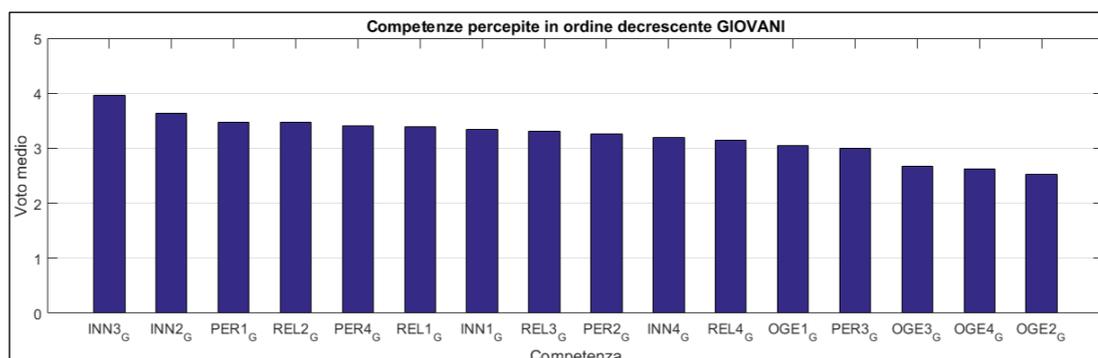


Figura 87. Competenze ordine decrescente. Categoria Età: Giovani.

La categoria *Età* si comporta similmente alla categoria *Genere*, poiché, sebbene sia per gli *Adulti* che per i *Giovani* nelle ultime posizioni si collocano le competenze dall'area *Organizzativa e Gestionale*, nelle prime posizioni vi sono delle differenze: nelle prime tre posizioni per gli *Adulti* si collocano due competenze dell'area *Relazionale*, mentre per i *Giovani* ai primi due posti vi sono due competenze dell'area *della Creatività e dell'Innovazione*.

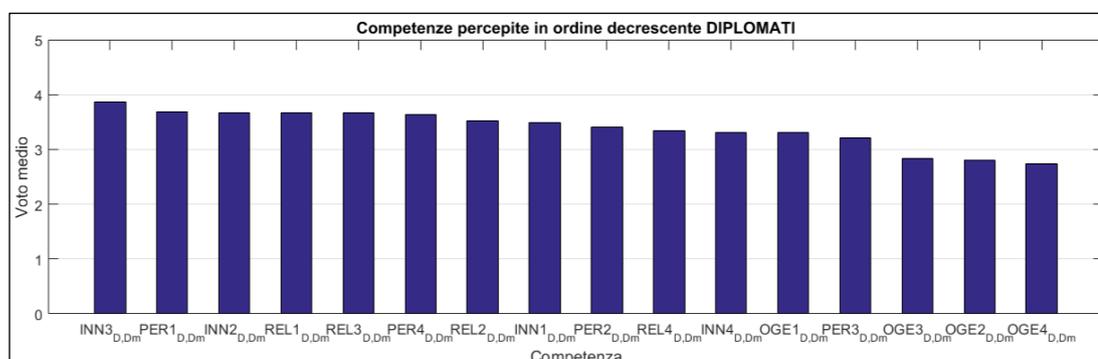


Figura 88. Competenze ordine decrescente. Categoria Istruzione: Non laureati.

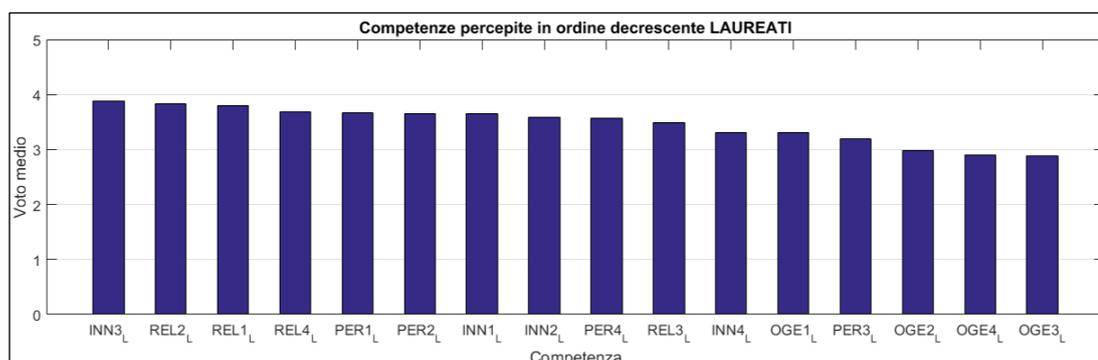


Figura 89. Competenze ordine decrescente. Categoria Istruzione: Laureati.

Anche per la categoria *Istruzione* nelle ultime posizioni si collocano le competenze dall'area *Organizzativa e Gestionale*, cioè OGE2, OGE3 e OGE4, ma non nello stesso ordine. Come prima competenza per entrambi i gruppi è si posiziona la INN3 *usare la propria creatività*, mentre successivamente per i *Non Laureati* c'è un mix di area *Personale, della Creatività e dell'Innovazione e Relazionale*, mentre per i *Laureati* prevalgono nettamente le competenze dell'area *Relazionale*.

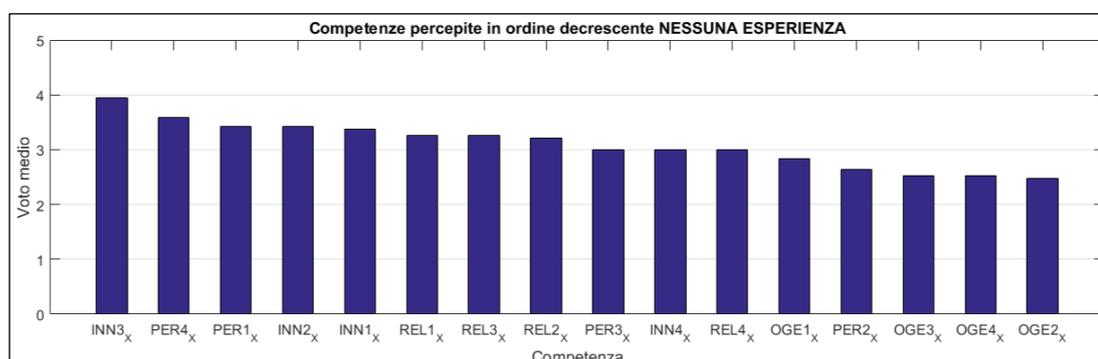


Figura 90. Competenze ordine decrescente. Categoria Esperienze professionali: Senza esperienze.

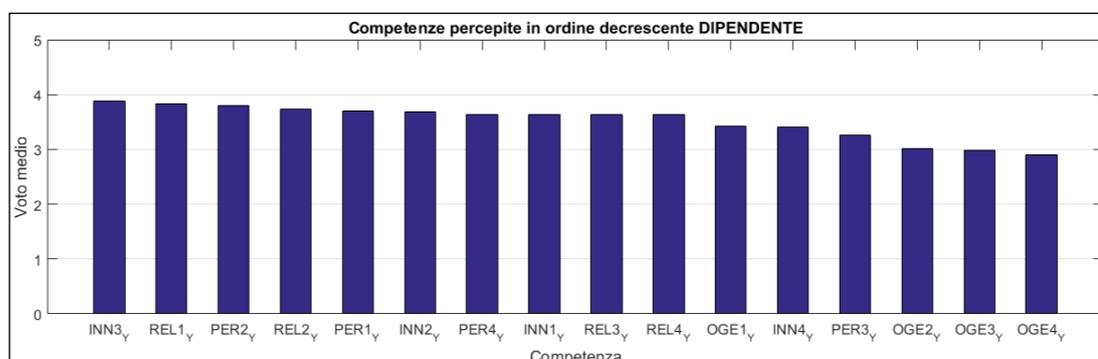


Figura 91. Competenze ordine decrescente. Categoria Esperienze professionali: Dipendenti.

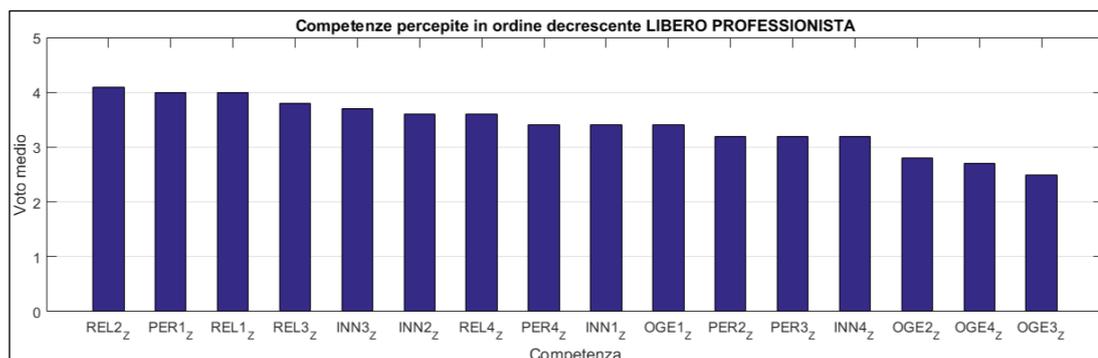


Figura 92. Competenze ordine decrescente. Categoria Esperienze professionali: Liberi professionisti.

Nella categoria *Esperienze professionali* si conferma l'andamento generale delle competenze dell'area *Organizzativa e Gestionale* che si collocano nelle ultime posizioni.

INN3 *usare la propria creatività* è la prima competenza per i *Senza esperienze* e per i *Dipendenti*, mentre nei *Liberi professionisti* prima è REL2 *adottare stili comunicativi efficaci*. In generale, le competenze relazionali si collocano tra le prime posizioni per i *Liberi professionisti* e i *Dipendenti* (i quali ne hanno due tra le primissime posizioni), mentre nei *Senza esperienze* tali competenze si collocano soltanto a metà graduatoria.

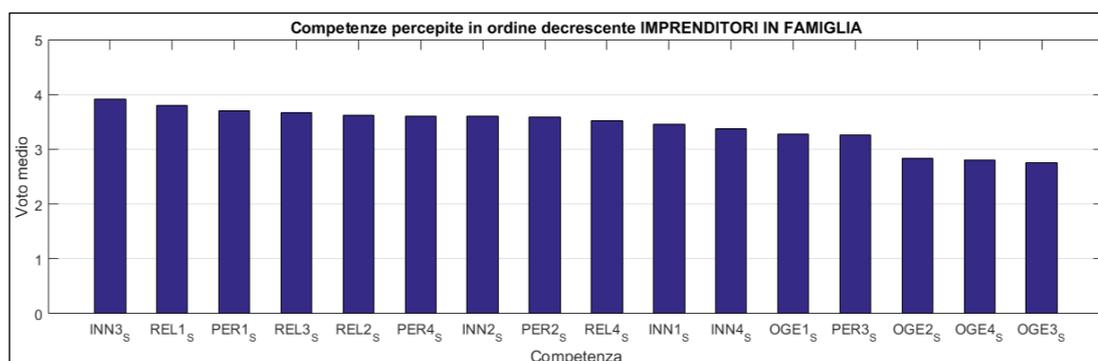


Figura 93. Competenze ordine decrescente. Categoria Imprenditori in famiglia?: Aventi imprenditori.

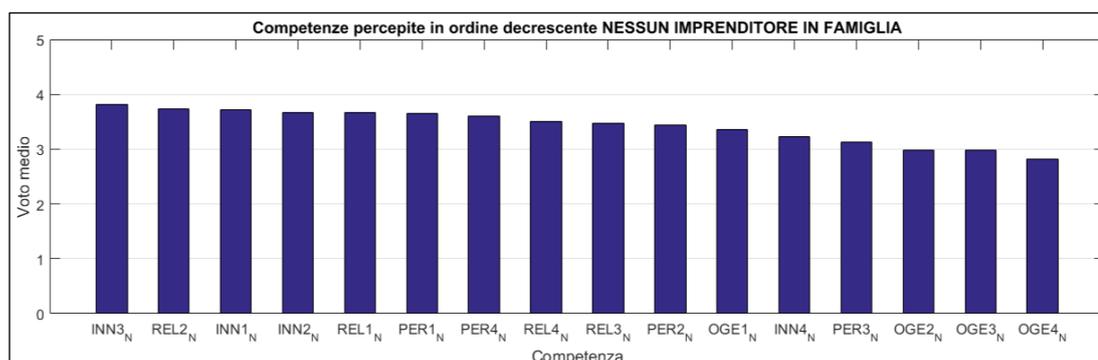


Figura 94. Competenze ordine decrescente. Categoria *Imprend in famiglia?*: Non aventi imprenditori.

Nella categoria *Imprenditori in famiglia?*, infine, sia gli *Aventi imprenditori* che i *Non aventi imprenditori* confermano OGE2, OGE3 e OGE4 nelle ultime tre posizioni. Gli *Aventi imprenditori*, però, vedono dominare l'area *Relazionale* (con tre competenze nelle prime cinque posizioni), mentre nei *Non aventi imprenditori* prevale quella *della Creatività e dell'innovazione* (tre competenze nelle prime quattro posizioni).

In termini, generali, a conclusione di questa sezione si può affermare che le competenze dell'area *Organizzativa e Gestionale* sembrano essere nettamente quelle percepite dai soggetti come meno sviluppate, soprattutto: OGE2 *sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi*; OGE3 *leggere il mercato*; OGE4 *gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder*. E questo si pone in piena coerenza con quello che era già emerso dalle analisi del confronto tra percentuale *desiderata/percepita* sulle "Aree di Attivazione" imprenditiva.

Le altre tre aree, in linea di massima, si alternano nelle posizioni più alte, soprattutto con una prevalenza delle competenze dell'area *della Creatività e dell'innovazione* (INN3 *usare la propria creatività* è in assoluto la competenza percepita come la più sviluppata) e dell'area *Relazionale* (soprattutto REL1 *gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva* e REL2 *adottare stili comunicativi efficaci*). L'area *Personale*, infine, vede collocata con una certa frequenza tra le competenze più alte PER1 *promuovere il proprio sviluppo professionale*.

Grafici: i profili di sviluppo delle competenze

In questa sezione vengono presentate alcune importanti elaborazioni dei dati quantitativi ottenuti tramite i questionari, ovvero quelle che visualizzano, tramite grafici *radar chart*, i diversi profili di sviluppo delle competenze dei gruppi di analisi (divisi nelle categorie di appartenenza), illustrandone chiaramente il posizionamento sul modello.

Dopo avere presentato isolatamente il profilo del gruppo *Totale* (che in figura 95 è denominato *Complessivo*), dunque, verranno visualizzati, categoria per categoria, i profili degli altri gruppi di analisi, mettendo sempre a riferimento (con linea di colore nero) il profilo del gruppo *Totale* (nelle legende denominato *Complessivo*).

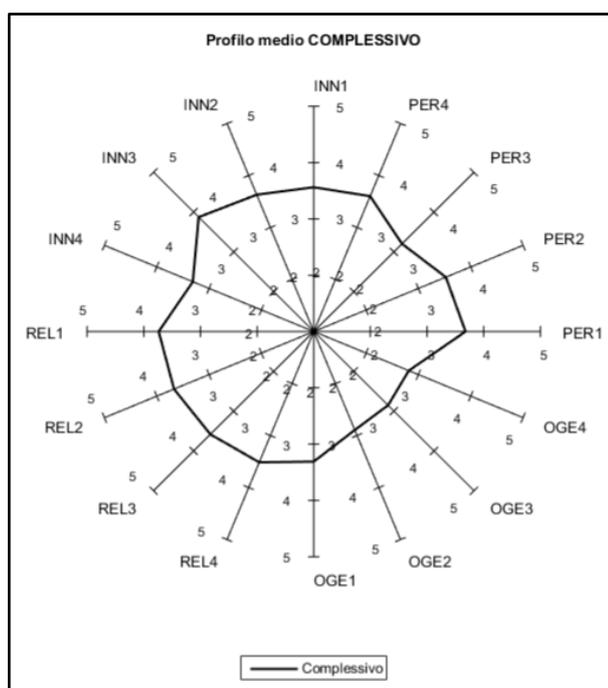


Figura 95. Profilo sviluppo competenze del gruppo Totale.

Il profilo di sviluppo delle sedici competenze del gruppo *Totale* evidenzia ancora una volta come le competenze dell'area *Organizzativa e Gestionale* siano percepite come le meno sviluppate.

Di contro, vengono percepite come molto sviluppate le competenze dell'area *della Creatività e dell'Innovazione*, e in particolare INN3 *usare la propria creatività*, che è in assoluto quella che mostra il picco più alto. L'unica eccezione in quest'area

la offre la INN4 *produrre innovazione*, che abbassa notevolmente quella parte di profilo.

Le competenze PER1 (*promuovere il proprio sviluppo professionale*), REL1 (*gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva*) e REL2 (*adottare stili comunicativi efficaci*) sono competenze in media percepite come piuttosto sviluppate.

Le altre competenze dell'area *Personale* e dell'area *Relazionale* si collocano tendenzialmente sopra il valore di 3,5 e contribuiscono a disegnare un profilo piuttosto omogeneo.

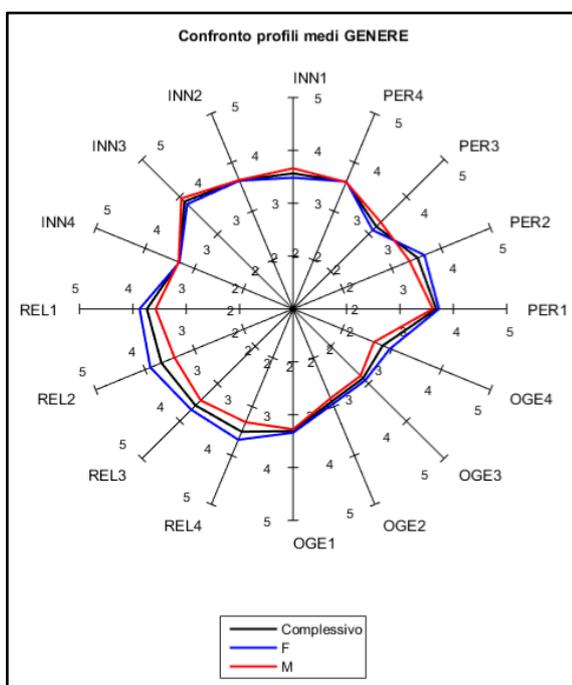


Figura 96. Profili sviluppo competenze, categoria Genere.

Osservando la categoria di lettura del panel *Genere*, si può notare come, in linea generale, la superficie del profilo delle *Donne* (F) appaia leggermente più ampia rispetto a quella degli *Uomini* (M).

Nell'area *Personale* le *Donne* mostrano un picco deciso nelle competenze PER1 (*promuovere il proprio sviluppo professionale*) e PER2 (*praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro*), scendendo invece molto in PER3 (*affrontare il rischio*). In questa stessa area, invece, gli *Uomini* sono più costanti, anche se lievemente più bassi.

Anche nell'area *Relazionale* prevalgono le *Donne*, e nettamente sia rispetto al gruppo *Uomini* sia rispetto al gruppo *Totale*. Gli *Uomini* in quest'area si rivelano decisamente più bassi.

Gli *Uomini*, invece, sembrano prevalere nell'area della *Creatività e dell'Innovazione*, anche se non di molto.

Infine, tutti e due i profili sono piuttosto bassi nell'area *Organizzativa e Gestionale*, con gli *Uomini* che si mostrano particolarmente bassi e soprattutto nella competenza OGE4 (*gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder*).

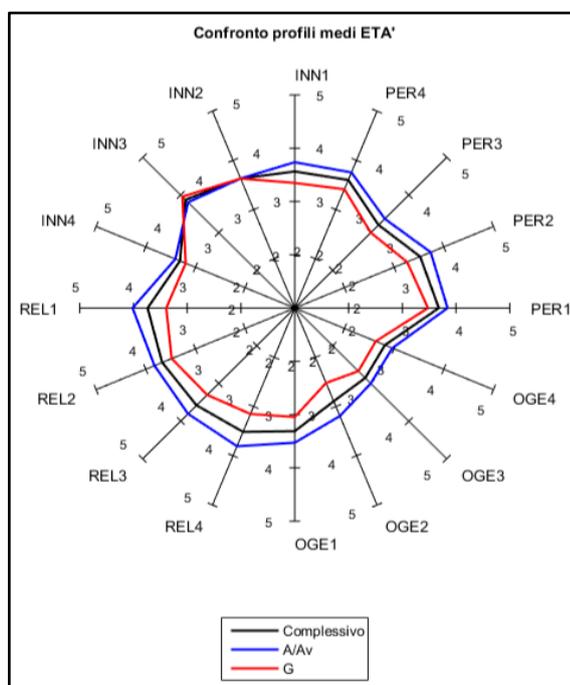


Figura 97. Profili sviluppo competenze, categoria Età.

I *radar chart* della categoria *Età* sono da subito piuttosto eloquenti. La superficie complessiva del profilo del gruppo *Giovani* (G), infatti, è nettamente inferiore alle altre due superfici. E la superficie del profilo del gruppo *Adulti* (A/Av) risulta essere assai ampia.

Gli *Adulti* sono maggiormente sviluppati in tutte le aree e le competenze. L'unica competenza in cui i *Giovani* prevalgono, anche se di poco, è la INN3 *usare la propria creatività*.

Il gruppo *Adulti* presenta un profilo significativamente più sviluppato anche rispetto al gruppo *Totale*, in ogni area, e anche nell'area *Organizzativa e Gestionale*, tendenzialmente l'area più deficitaria, il gruppo *Adulti* mostra valori discreti (tra il 3 e il 3,5).

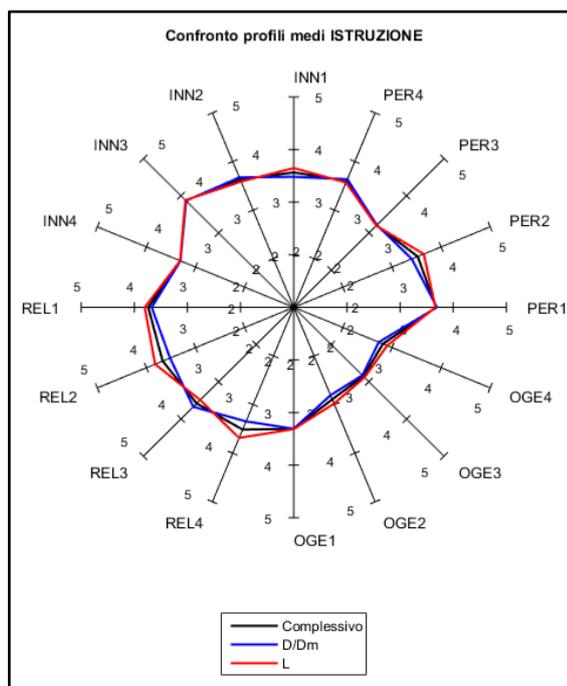


Figura 98. Profili sviluppo competenze, categoria Istruzione.

A un primo sguardo, i *radar chart* della categoria *Istruzione* sembrano presentare una leggera superiorità di sviluppo generale a favore del gruppo *Laureati* (L).

Nell'area *Personale* i *Laureati* spiccano per la competenza PER2 (*praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro*); quindi spiccano ancora nell'area *Relazionale* per le competenze REL2 (*adottare stili comunicativi efficaci*) e REL4 (*dirigere gruppi di lavoro*).

I *Non laureati* (D/Dm), invece, si marcano maggiormente nella competenza REL3 (*sostenere il confronto e la negoziazione con successo*).

Per il resto, c'è una certa similarità di andamento tra i due gruppi, sempre con la costante di una leggera superiorità dei *Laureati*.

L'area *Organizzativa e Gestionale*, infine, si conferma quella con i valori di sviluppo più bassi.

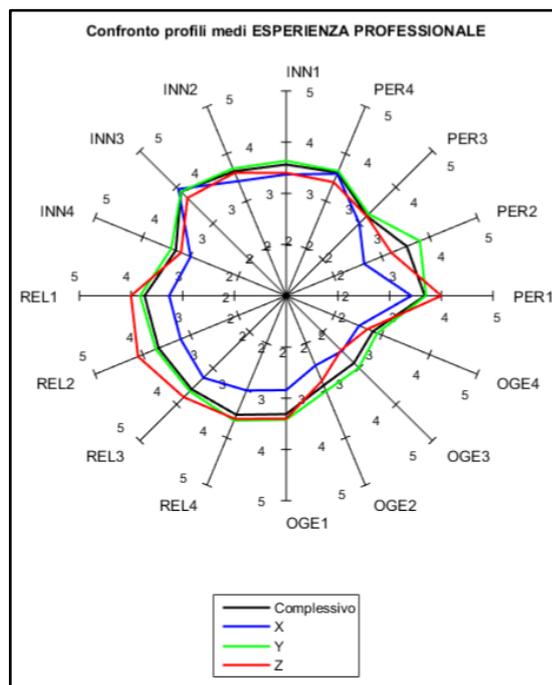


Figura 99. Profili sviluppo competenze, categoria Esperienze professionali.

Nella categoria *Esperienze professionali*, si evince subito che il gruppo *Senza esperienze* (X) è il gruppo meno sviluppato, con l'unico picco positivo, superiore agli altri gruppi, in INN3 (*usare la propria creatività*).

Quindi i gruppi *Dipendenti* (Y) e *Liberi professionisti* (Z) mostrano delle superfici chiaramente maggiori, ognuno con dei propri punti di forza. Inoltre, il gruppo *Dipendenti* sembra essere quello che maggiormente segue gli andamenti generali del gruppo *Totale*.

Tutti i gruppi, ancora una volta, rivelano i punteggi più bassi nell'area *Organizzativa e Gestionale*, tuttavia in quest'area il gruppo *Dipendenti* segnala dei valori mediamente più alti, e si noti a riguardo il livello delle sue OGE2 (*sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi*) e OGE3 (*leggere il mercato*). Un altro picco significativo rispetto agli altri gruppi i *Dipendenti* lo mostrano nella PER2 (*praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro*).

Il gruppo *Liberi professionisti* si evidenzia per una netta superiorità nelle competenze dell'area *Relazionale*, soprattutto REL1 (*gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva*), REL2 (*adottare stili*

comunicativi efficaci) e REL3 (sostenere il confronto e la negoziazione con successo), e per il picco in PER1 (promuovere il proprio sviluppo professionale).

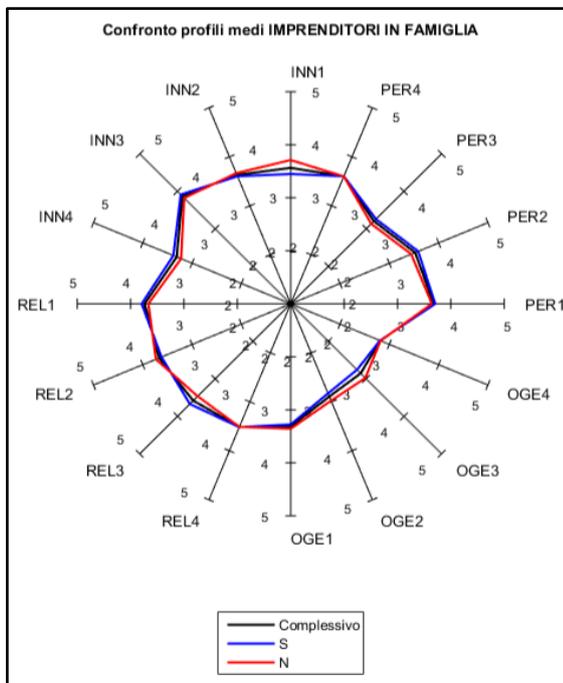


Figura 100. Profili sviluppo competenze, categoria Imprenditori in famiglia?.

Infine, i *radar chart* della categoria *Imprenditori in famiglia?* sono emblematici perché sono quelli che in assoluto mostrano meno differenze tra i gruppi di analisi d'appartenenza: *Aventi imprenditori in famiglia* (S) e *Non aventi imprenditori in famiglia* (N).

Come si può vedere, infatti, c'è una sostanziale sovrapposizione tra i profili, con qualche leggerissima differenza: gli *Aventi imprenditori* hanno un picco in REL3 (sostenere il confronto e la negoziazione con successo) e REL1 (gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva), mentre i *Non aventi imprenditori* in REL2 (adottare stili comunicativi efficaci) e INN1 (sviluppare capacità di problem setting e di problem solving).

Entrambi i profili sono deboli nell'area *Organizzativa e Gestionale*, con i *Non aventi imprenditori* che si distinguono positivamente nella OGE3 (leggere il mercato).

A conclusione di questa sezione, in estrema sintesi si può dire che prevalgono alcune grandi tendenze nelle descrizioni dei profili di sviluppo delle competenze: l'area *Organizzativa e Gestionale* è quella che appare come decisamente più deficitaria, mentre, tra le altre tre aree, tutte tendenzialmente sentite sviluppate oltre il valore medio di 3, si distinguono l'area *della Creatività e dell'Innovazione* e quella *Relazionale*.

Le *Donne* rivelano un profilo leggermente più ampio rispetto agli *Uomini*. Gli *Adulti* mostrano un profilo decisamente più ampio rispetto ai *Giovani* (e anche rispetto alla media del gruppo *Totale*). La discriminante dell'età, dunque, è assai più incidente rispetto a quella del genere.

Tra *Laureati* e *Non Laureati* non si registrano grandi differenze, anche se prevalgono leggermente i *Laureati*. Questo aspetto appare significativo e apre a riflessioni di rilevanza. Non tanto sull'incidenza dell'istruzione, quanto piuttosto sul tipo di educazione e formazione necessarie a promuovere davvero atteggiamenti e capacità imprenditive nelle persone.

Nemmeno la discriminante dell'avere o meno un imprenditore in famiglia sembra essere così determinante nella definizione dei profili, poiché tra *Aventi imprenditori* e *Non aventi imprenditori* si è manifestato il confronto con le minori differenze. E anche questo aspetto apre a riflessioni che svolgeremo più avanti, nel capitolo dedicato alla parte qualitativa della ricerca.

Più articolata appare l'interpretazione del fenomeno se utilizziamo la categoria di lettura delle *Esperienze professionali*. Infatti, anzitutto i *Senza esperienze* sono il gruppo che in assoluto ha rivelato una superficie di sviluppo delle competenze minore. Mentre i *Dipendenti* e i *Liberi professionisti* mostrano delle superfici chiaramente maggiori, ognuno con dei propri specifici punti di forza. Ciò porta a riflettere sul fatto che le esperienze determinano effettivamente lo sviluppo delle capacità di una persona in termini quantitativi, ma è assai più difficile comprendere i termini qualitativi di tale sviluppo: quali esperienze incidono maggiormente, in che modo e in che ambiti?

Tutte queste prime considerazioni avranno ampio svolgimento e approfondimento nel capitolo dedicato all'analisi qualitativa dei dati della ricerca in ottica capacitativa.

Grafici: le competenze per Area di Attivazione

Un'altra analisi sui livelli di sviluppo delle competenze riguarda un confronto, tramite istogrammi, dei livelli di sviluppo delle competenze del modello divise per "Aree di Attivazione", mettendo assieme tutti i gruppi di analisi e sempre ponendo a riferimento il gruppo *Totale* (in legenda denominato *Complessivo*).

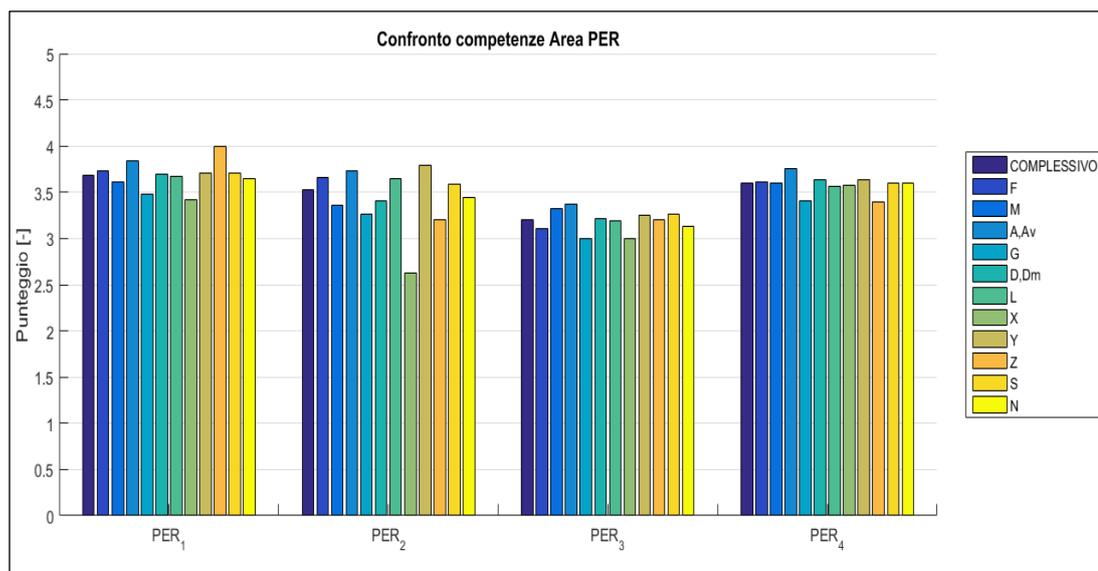


Figura 101. Sviluppo competenze area Personale.

Per quanto riguarda l'area di attivazione *Personale*, si può notare come genericamente sia percepito un discreto sviluppo, al di sopra del punteggio 3.

Si può notare, ancora, che la competenza tendenzialmente percepita come più sviluppata dal panel preso in osservazione è la competenza PER1 (*promuovere il proprio sviluppo professionale*), mentre quella percepita come tendenzialmente meno sviluppata è la PER3 (*affrontare il rischio*). Nella PER2 (*praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro*) è evidente un posizionamento molto basso nel gruppo dei *Senza esperienze professionali* (X).

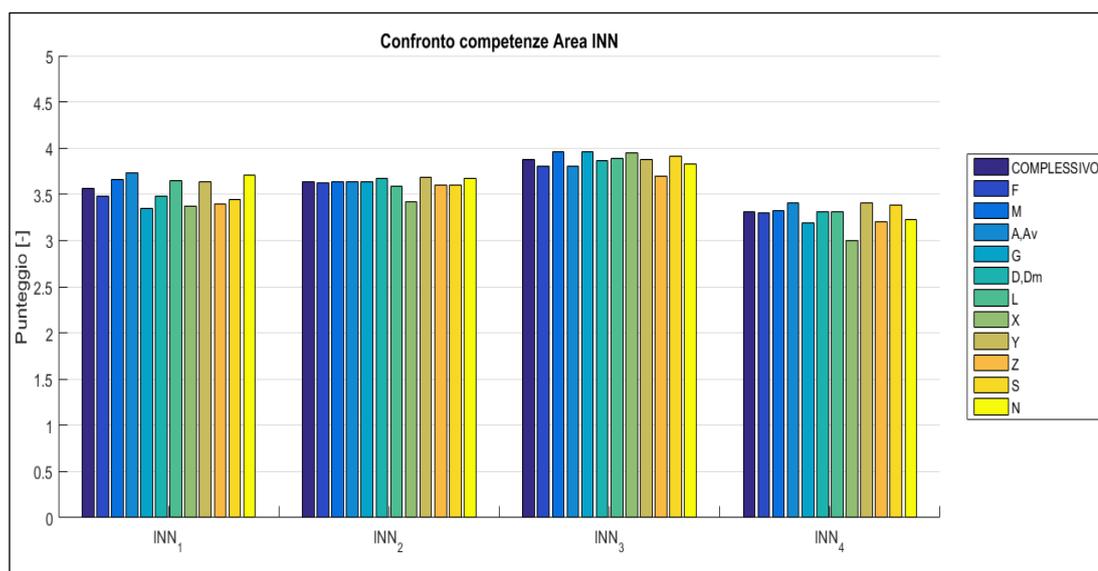


Figura 102. Sviluppo competenze area della Creatività e dell’Innovazione.

Nell’area della *Creatività e dell’Innovazione* risulta evidente il buono sviluppo di tutte e quattro le competenze di appartenenza. In particolare la INN3 (*usare la propria creatività*) appare percepita come molto sviluppata, ed è infatti, come abbiamo già avuto modo di constatare, la competenza ritenuta in assoluto come la più sviluppata nel panel preso in osservazione. Anche la INN2 (*cogliere le opportunità con spirito d’iniziativa*) si posiziona tendenzialmente sopra al punteggio di 3,5, con la sola eccezione del gruppo *Senza esperienze professionali* (X). La INN4 (*produrre innovazione*), infine, pur ricevendo anch’essa punteggi medi piuttosto elevati, è la competenza percepita come meno sviluppata in quest’area.

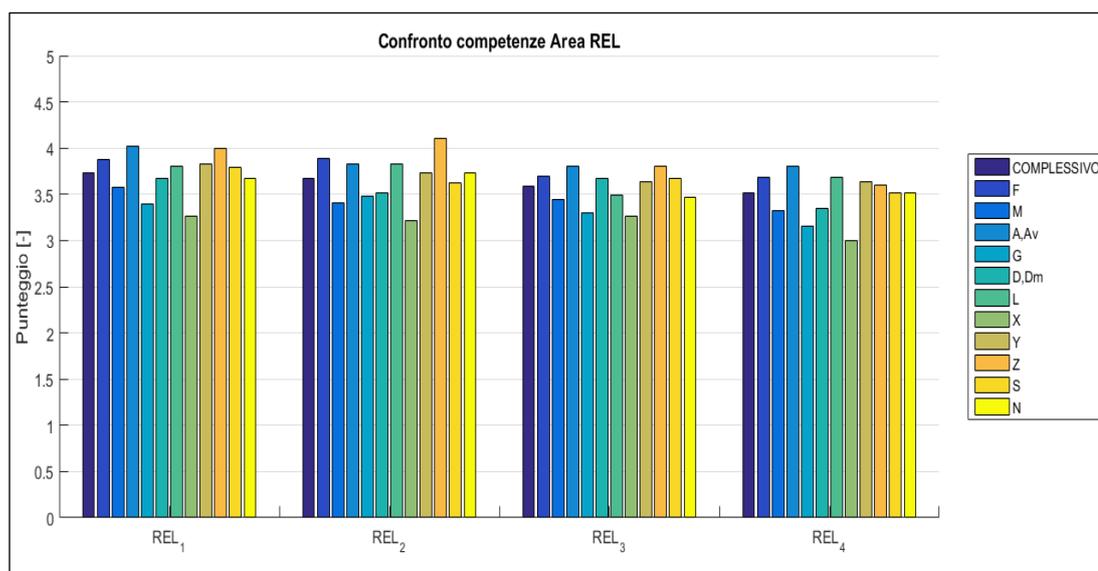


Figura 103. Sviluppo competenze area Relazionale.

L'area *Relazionale*, così come quella della *Creatività e dell'Innovazione*, vede tutte le sue competenze toccare buoni punteggi medi. Anche qui il gruppo *Senza esperienze professionali* (X) tiene un posizionamento piuttosto basso. REL1 (*gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva*) e REL2 (*adottare stili comunicativi efficaci*) sembrano essere quelle mediamente percepite come più sviluppate, ma quest'area presenta buona omogeneità di punteggi.

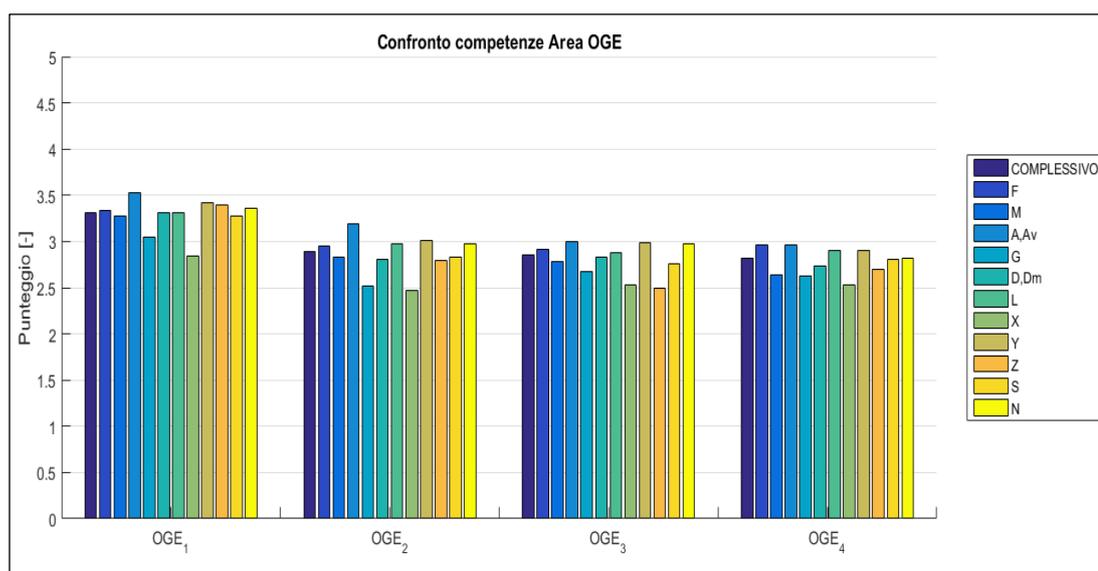


Figura 104. Sviluppo competenze area Organizzativa e Gestionale.

Come si può chiaramente vedere, l'area *Organizzativa e Gestionale*, infine, anche con questo tipo di elaborazione conferma di essere l'area percepita come meno sviluppata dal panel preso in osservazione.

In particolare OGE2 (*sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi*), OGE3 (*leggere il mercato*) e OGE4 (*gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder*) segnalano punteggi medi molto bassi, tendenzialmente sotto il 3 e verso il 2,5. Queste tre competenze appaiono piuttosto omogenee verso il basso. L'unica competenza dell'area che rivela valori un po' più alti è la OGE1 (*programmare la propria attività*), ma anche questa al di sotto della tendenza generale.

In conclusione, attraverso le elaborazioni che realizzano il confronto tra i livelli di sviluppo delle competenze dividendole per "Aree di Attivazione", si può ottenere uno significativo sguardo di insieme che continua a mettere l'accento sullo scarso sviluppo percepito da parte del panel nell'area *Organizzativa e Gestionale*, e, di contro, sul buono sviluppo percepito nelle aree *della Creatività e dell'Innovazione e Relazionale*. Si mette altresì in risalto la tendenza media delle valutazioni che si stringono attorno al valore 3,5. Inoltre, si possono notare varie differenze tra i diversi gruppi di analisi, già osservate con le elaborazioni precedenti, e in particolare torniamo a sottolineare il significativo livello di sviluppo più basso del gruppo *Senza esperienze professionali*.

Grafico: distribuzione di frequenza dei punteggi sulle competenze

In quest'ultima elaborazione della sezione si propone l'analisi della distribuzione di frequenza dei punteggi dati alle competenze da parte di tutti i soggetti del panel di indagine (gruppo *Totale* – in figura 105 denominato *Complessivo*).

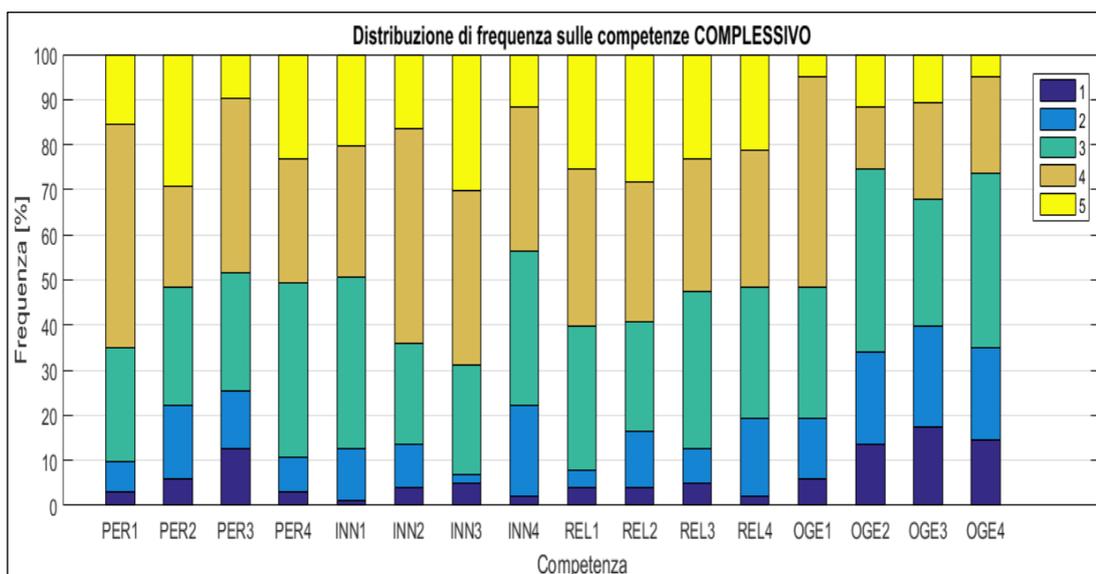


Figura 105. Distribuzione di frequenza dei punteggi sulle competenze. Gruppo Totale.

Come si può vedere, i tipi di punteggi che hanno prevalso sensibilmente sono i punteggi 3 e 4, con una leggera superiorità del punteggio 4.

Altrettanto evidente è che le competenze che hanno ricevuto più volte il punteggio massimo (5) sono, nell'ordine: INN3 (*usare la propria creatività*), PER2 (*praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro*), REL2 (*adottare stili comunicativi efficaci*) e REL1 (*gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva*).

La PER1 (*promuovere il proprio sviluppo professionale*), che abbiamo precedentemente citata tra quelle percepite come mediamente più sviluppate, non rientra tra le prime competenze di questo tipo di osservazione (osservando il punteggio 5) e questo apparente paradosso si spiega col fatto che questa competenza ha ricevuto invece molti punteggi 4. Questo stesso ragionamento vale anche per le altre competenze dell'area *della Creatività e dell'Innovazione*.

Altro dato evidente, infine, osservando i punteggi bassi (1 e 2), riguarda le competenze dell'area *Organizzativa e Gestionale*, che risultano essere quelle che

hanno maggiormente collezionato punteggi di questo tipo, ribadendo il fatto di essere le competenze percepite come meno sviluppate dal panel preso in osservazione.

f) analisi dei dati sui contesti di sviluppo delle competenze (QACEN Questionario)

In questa sezione, operando sui dati relativi al contesto in cui le competenze sono state maturate secondo la percezione dei soggetti, ovvero se sono state maturate maggiormente in situazioni formative o se maggiormente, invece, in situazioni esperienziali di tipo professionale, familiare o sociale, si sviluppano due tipi di elaborazioni.

Poiché i soggetti hanno compiuto questo tipo di valutazione scegliendo solo quattro competenze (le quattro che ritenevano più importanti), nel primo istogramma (figura 106) otteniamo due tipi di informazioni: quali sono state le competenze più votate e, leggendo all'interno delle colonne, qual è il peso dei vari contesti per ogni competenza.

Il secondo istogramma (figura 107) approfondisce meglio questa seconda informazione, la rende con più chiarezza, distribuendo nitidamente su ogni singola competenza del modello le percentuali dei diversi contesti.

La legenda dei contesti è la seguente:

Familiare: FA

Scolastico/Universitario: SC

Formativo altro: FO

Professionale: PR

Sociale-Amicale: SO

Volontariato: VO

Sport/Arte/Hobby: HO

Altro: AL

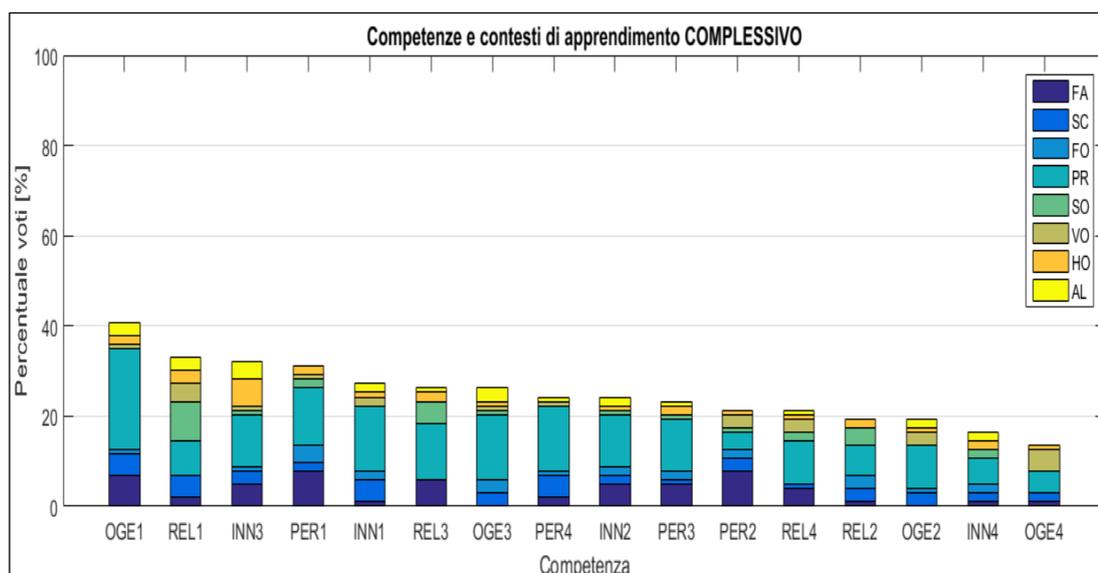


Figura 106. Competenze più votate e contesti di apprendimento. Gruppo Totale.

Il grafico mette in evidenza che la competenza in assoluto più scelta dai soggetti è stata la OGE1 (*programmare la propria attività*), quindi vengono la REL1 (*gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva*), la INN3 (*usare la propria creatività*) e la PER1 (*promuovere il proprio sviluppo professionale*). Queste ultime tre rientrano anche tra le competenze percepite dai soggetti come maggiormente sviluppate, mentre la OGE1 assolutamente no (come tutte le competenze dell'area *Organizzativa e Gestionale* del resto). Questo aspetto è interessante e potrebbe evidenziare un bisogno formativo esplicito da parte dei soggetti: la necessità di migliorare su una competenza ritenuta importante e su cui al contempo ci si sente poco preparati.

Con toni più pacati, si potrebbe fare lo stesso ragionamento per la competenza OGE3 (*leggere il mercato*), che si colloca sopra la metà della graduatoria delle competenze più scelte.

Altra osservazione interessante riguarda la competenza REL2 (*adottare stili comunicativi efficaci*), che al contrario non viene scelta spesso tra le più importanti, sebbene rientri tra le competenze percepite come più sviluppate.

Per osservare invece il dato sul peso dei contesti internamente alle singole competenze rimandiamo al prossimo grafico (figura 107) che mostra più chiaramente questo aspetto.

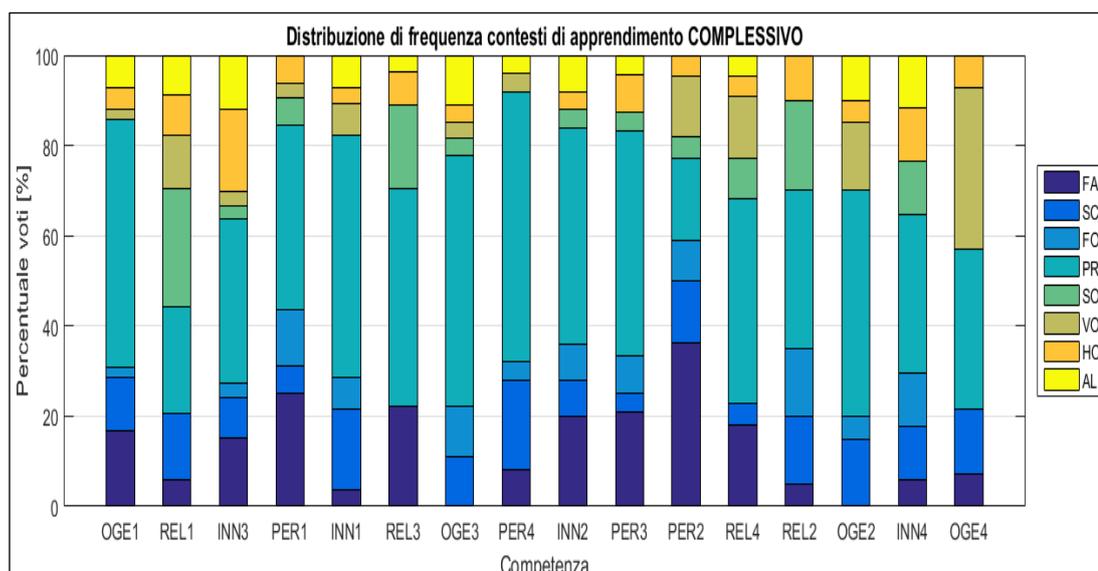


Figura 107. Distribuzione di frequenza dei contesti sulle competenze del modello. Gruppo Totale.

Nel grafico le competenze sono posizionate mantenendo l'ordine dalla più scelta alla meno scelta. Da subito si può notare che il contesto che in linea generale ha decisamente maggiore peso nell'apprendimento e nella maturazione delle competenze del modello è quello *Professionale* (PR). Al secondo posto si colloca quello *Familiare* (FA). Poi, più distanziati, vengono quello *Scolastico/Universitario* (SC) e quello *Sociale-Amicale* (SO). E quindi gli altri.

Interessante notare che il contesto *Formativo altro* (FO), che fa riferimento a situazioni di apprendimento formale attraverso corsi di formazione o altre occasioni formative strutturate, si colloca tra i contesti che sembrano avere meno peso nella maturazione di tali competenze. Questo dato apre a riflessioni più ampie, che si ricollegano in parte alla considerazione già fatta esaminando i profili di sviluppo delle competenze, quando si era notato il basso livello di incidenza dell'educazione e della formazione sullo sviluppo delle competenze. L'educazione e la formazione all'imprenditorialità devono porsi tali questioni.

Infine, facendo due annotazioni rispetto alle singole competenze, appare interessante notare come nella competenza OGE4 (*gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder*) abbia un peso così elevato il contesto del *Volontariato* (VO), e come OGE2 (*sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi*) e OGE3 (*leggere il mercato*) risultino essere le uniche due competenze in cui il contesto *Familiare* (FA) è completamente assente.

g) analisi dei dati sui modi di apprendimento e di sviluppo delle competenze
(QACEN Questionario)

In questa sezione, invece, operando sui dati relativi ai modi con cui le competenze sono state maturate secondo la percezione dei soggetti, ovvero se sono state maturate maggiormente tramite “esperienza concreta”, tramite “osservazione e riflessione”, tramite “ragionamento e teorizzazione”, oppure tramite “sperimentazione attiva”¹⁶⁴, si sviluppano due tipi di elaborazioni.

Poiché i soggetti hanno compiuto questo tipo di valutazione scegliendo solo quattro competenze (le quattro che ritenevano più importanti, le stesse ovviamente scelte anche per la valutazione dei contesti), nel primo istogramma (figura 108) otteniamo due tipi di informazioni: quali sono state le competenze più votate (informazione già visualizzata con uno dei grafici precedenti: quello della figura 106) e, leggendo all’interno delle colonne, qual è il peso dei vari modi di apprendimento per ogni competenza.

Il secondo istogramma (figura 109) approfondisce meglio questa seconda informazione, la rende con più chiarezza, distribuendo nitidamente su ogni singola competenza del modello le percentuali dei diversi modi di apprendimento.

La legenda dei modi di apprendimento è la seguente:

Esperienza concreta: **EC**

Osservazione e riflessione: **OR**

Ragionamento e teorizzazione: **RT**

Sperimentazione attiva: **SA**

¹⁶⁴ Questi quattro modi si rifanno, come già spiegato nella sezione dedicata al dispositivo e agli strumenti della ricerca, alla teoria dell’*Experiential Learning*, così come elaborata da David Kolb tramite i quattro stadi del suo *Learning Cycle* (Kolb, 1984).

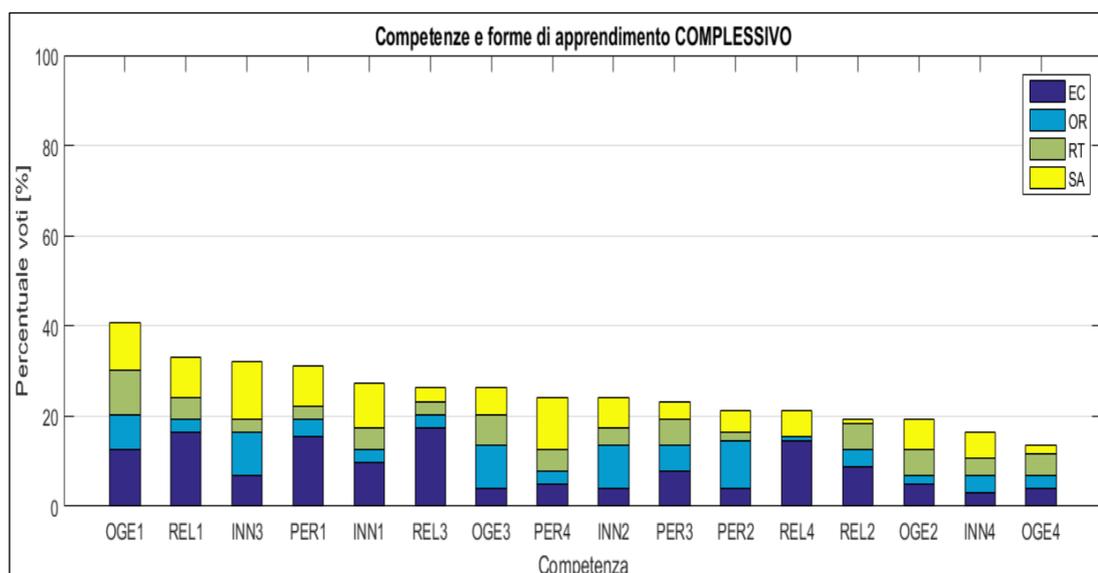


Figura 108. Competenze più votate e modi di apprendimento. Gruppo Totale.

Questo grafico, ovviamente, per quanto riguarda l'informazione sulle competenze più votate, riporta la stessa identica graduatoria del grafico della figura 108, poiché i soggetti hanno compiuto la valutazione sui contesti e sui modi di apprendimento sulle stesse quattro competenze, le quattro che ritenevano più importanti, come detto. Di conseguenza si rimanda alle riflessioni già fatte in riferimento al grafico della figura 106.

Per quanto riguarda, invece, l'informazione sul peso dei vari modi di apprendimento per ogni competenza, facciamo riferimento al prossimo grafico (figura 109), più esplicativo, realizzando la distribuzione di frequenza (in termini percentuali) dei diversi modi su ogni singola competenza.

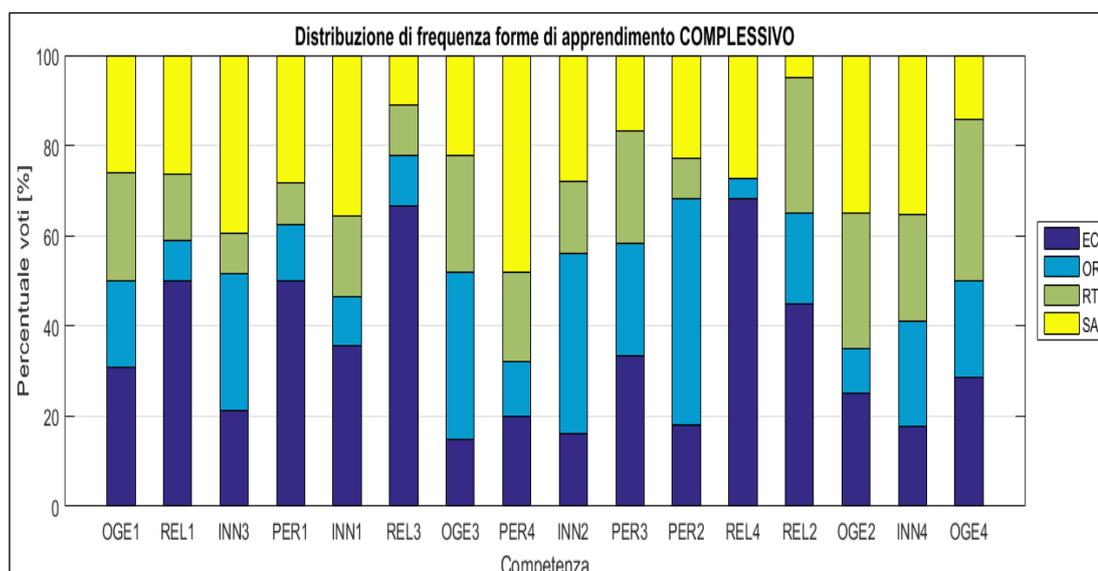


Figura 109. Distribuzione di frequenza dei modi sulle competenze del modello. Gruppo Totale.

Da questa elaborazione grafica si può notare che in linea generale il modo di apprendimento che ha maggiore peso nell'apprendimento e nella maturazione delle competenze del modello è quello dell'*Esperienza concreta* (EC), seguito da quello della *Sperimentazione attiva* (SA). *Osservazione e riflessione* (OR) e *Ragionamento e teorizzazione* (RT) vengono dopo, con una frequenza inferiore. Già questo dato fornisce significativi spunti di riflessione sul significato dell'apprendimento derivante dalla pratica e dall'esperienza e probabilmente sulla necessità di ripensare a quelle dimensioni di apprendimento legate maggiormente alla riflessione e alla teorizzazione.

Appare poi interessante mettere in risalto alcuni altri aspetti: in tutte le competenze dell'area *Relazionale* c'è una netta predominanza dell'*Esperienza concreta*. In particolare la competenza REL4 (*dirigere gruppi di lavoro*) è caratterizzata essenzialmente dalla dimensione dell'azione (dell'esperienza, della pratica e della sperimentazione).

Anche nella competenza PER4 (*sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo*) domina soprattutto la dimensione dell'azione, con un grande peso dato alla *Sperimentazione attiva*.

Di contro, OGE3 (*leggere il mercato*) sembra essere la competenza in cui ha più peso la dimensione del pensiero (*Osservazione e riflessione, Ragionamento e teorizzazione*).

Infine, andando a osservare la competenza più scelta, OGE1 (*programmare la propria attività*), vediamo che in essa c'è una distribuzione estremamente equilibrata di tutti e quattro i modi di apprendimento. Mentre andando a vedere la competenza percepita mediamente come la più sviluppata, INN3 (*usare la propria creatività*), notiamo che prima *Sperimentazione attiva* e poi *Osservazione e riflessione* sono i modi che maggiormente sembrano incidere sul suo sviluppo.

h) analisi comparativa pre-/post- corso sui livelli di sviluppo delle competenze (QACEN Interview)

I grafici di quest'ultima sezione prendono in esame solo i 29 soggetti che hanno partecipato anche al colloquio individuale col ricercatore alla fine dei corsi di formazione (attraverso il protocollo di intervista *QACEN Interview*). È su di loro, infatti, che si è potuto sviluppare completamente il processo formativo della ricerca, con le quattro grandi fasi (*Autovalutazione, Riconoscimento, Riflessione, Capacitazione*) già spiegate nella sezione dedicata al processo.

I grafici che seguiranno, nello specifico, mostrano il confronto tra il primo momento del processo di riconoscimento delle competenze (*Autovalutazione*) e il secondo momento del processo di riconoscimento delle competenze (*Riconoscimento con terzietà*). Queste elaborazioni, pertanto, si basano sui posizionamenti sui livelli di sviluppo delle competenze (punteggio da 1 a 5) realizzati da parte dei 29 partecipanti nei due diversi momenti spiegati, cioè prima e dopo i corsi di formazione.

Ecco i ventinove istogrammi (uno per ogni partecipante al colloquio finale) che realizzano il confronto appena spiegato. Per ragioni di riservatezza, i 29 intervistati saranno nominati con la lettera W e il numero progressivo di apparizione.

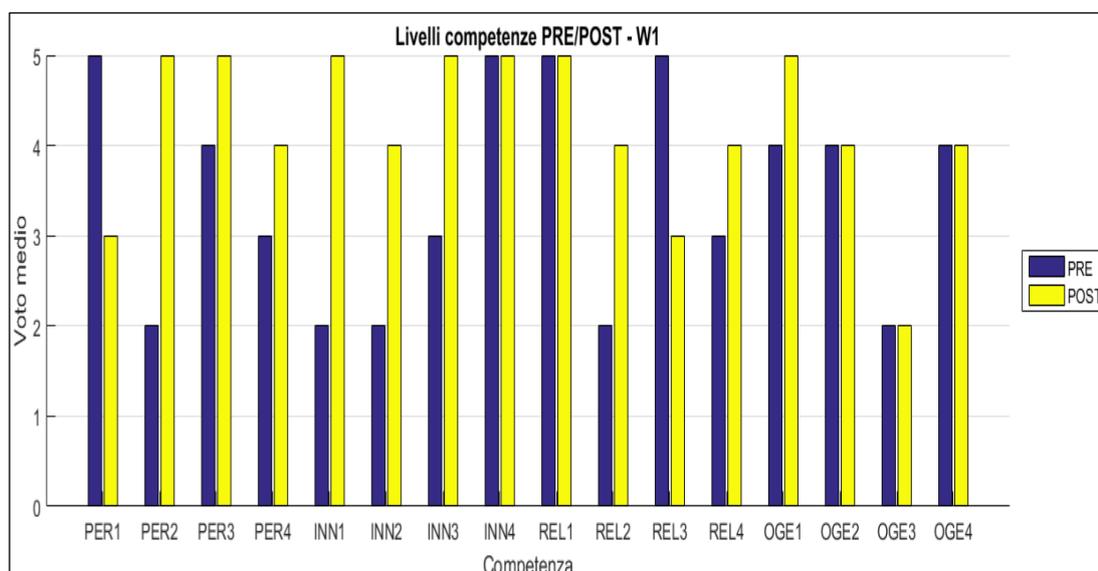


Figura 110. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W1.

W1 ha aumentato l'autovalutazione di tutte le competenze (tranne dove c'era già un livello 5), fatta eccezione per PER1 e REL3, dove invece è calato.

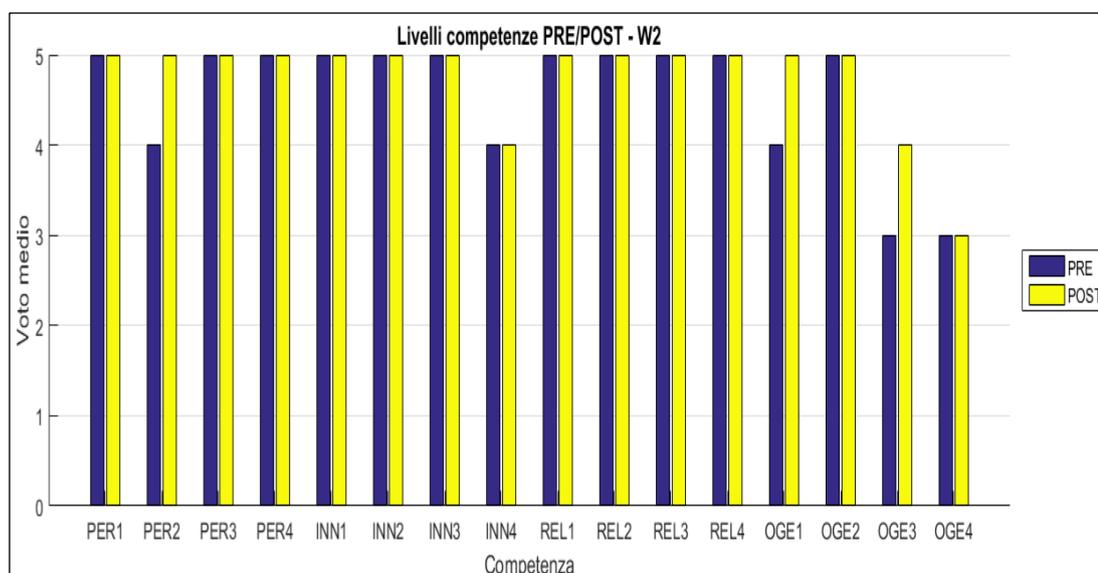


Figura 111. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W2.

W2 ha pareggiato l'autovalutazione di tutte le competenze e ha aumentato PER2, OGE1 e OGE3.

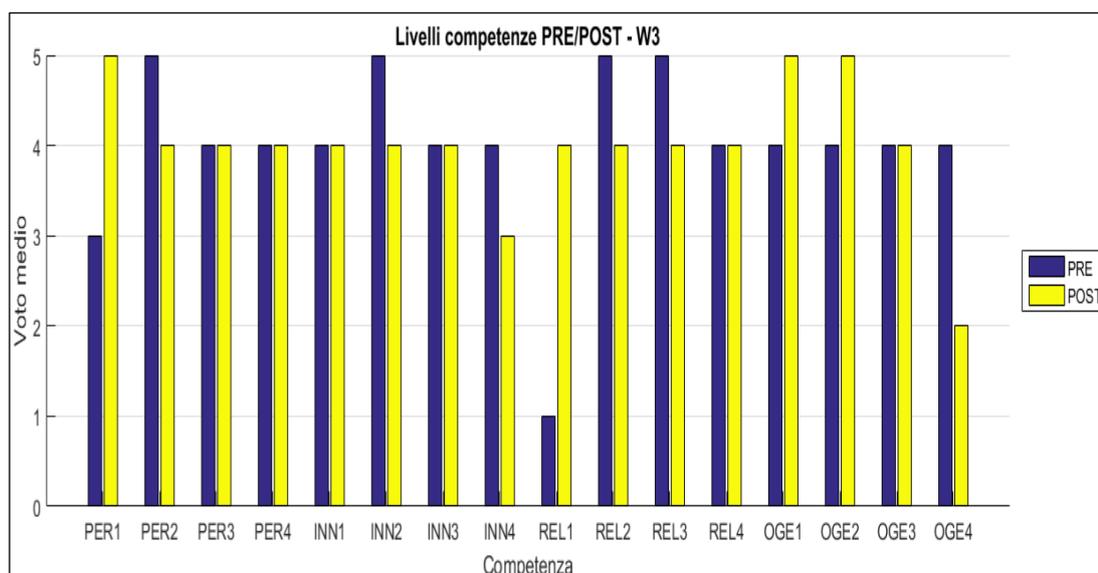


Figura 112. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W3.

W3 mostra una certa variabilità, con quattro competenze che sono aumentate e sei che sono diminuite.

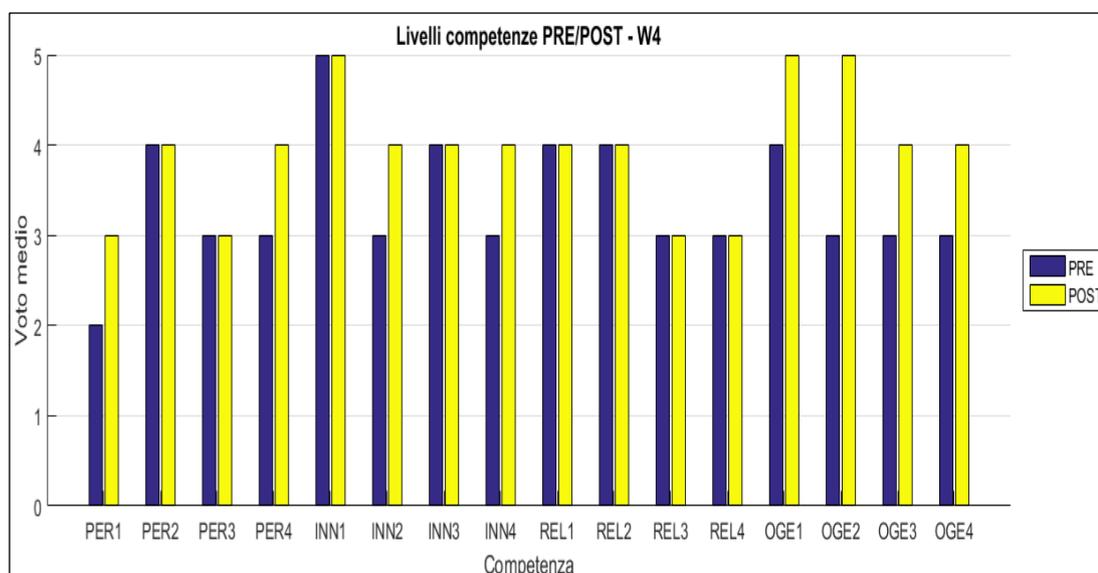


Figura 113. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W4.

W4 ha pareggiato o aumentato l'autovalutazione delle competenze. Significativo il completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale*.

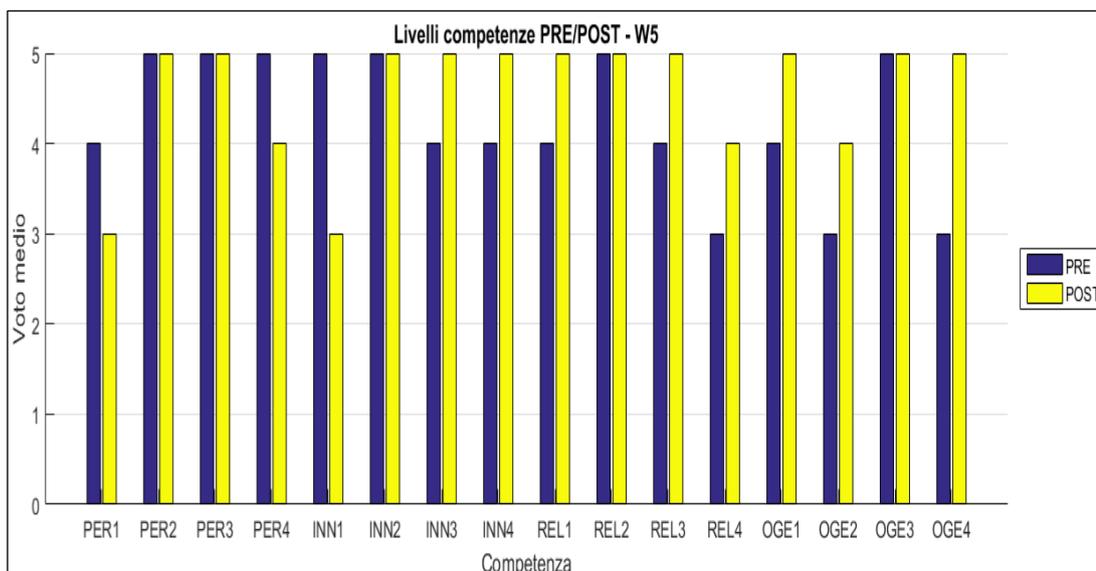


Figura 114. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W5.

W5 ha aumentato l'autovalutazione di tutte le competenze (tranne dove c'era già un livello 5), fatta eccezione per PER1, PER4, INN1, dove invece è calato.

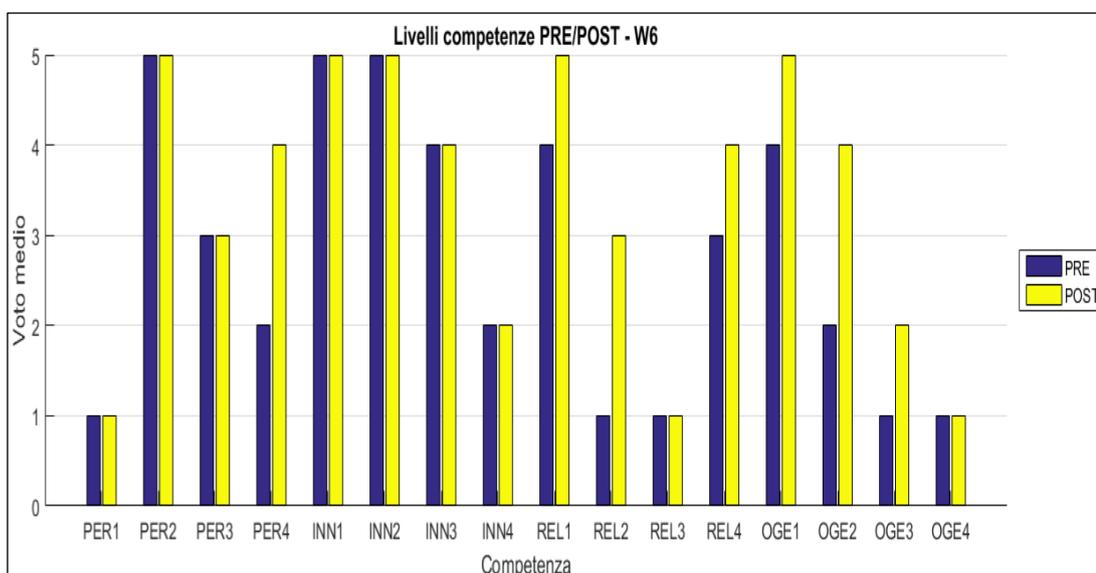


Figura 115. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W6.

W6 ha pareggiato o aumentato l'autovalutazione delle competenze. Significativo l'aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale*.

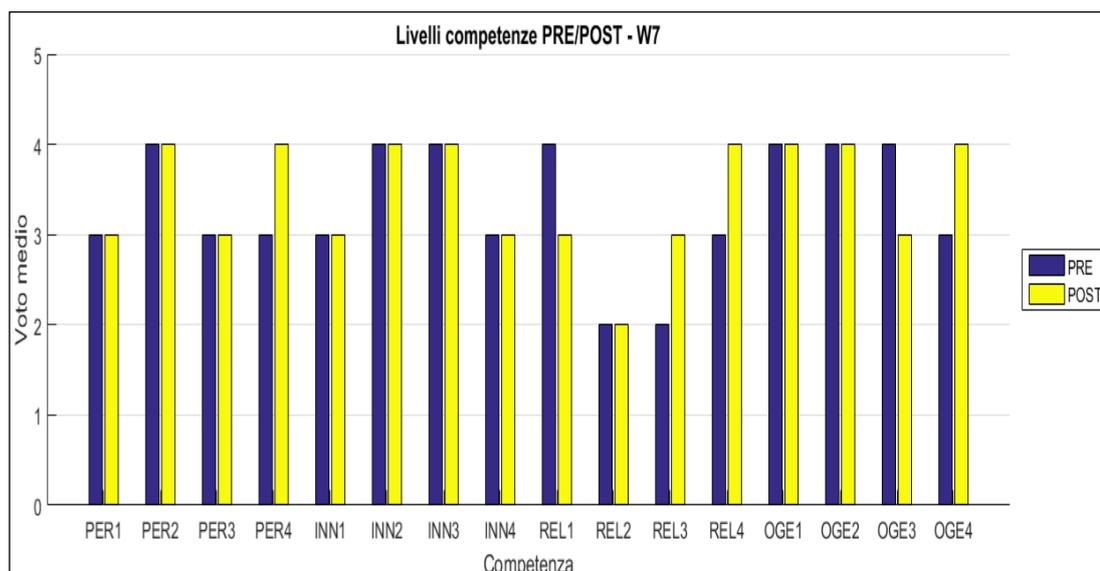


Figura 116. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W7.

W7 ha pareggiato la maggior parte delle competenze. Ne ha diminuite due, ma ne ha aumentate quattro.

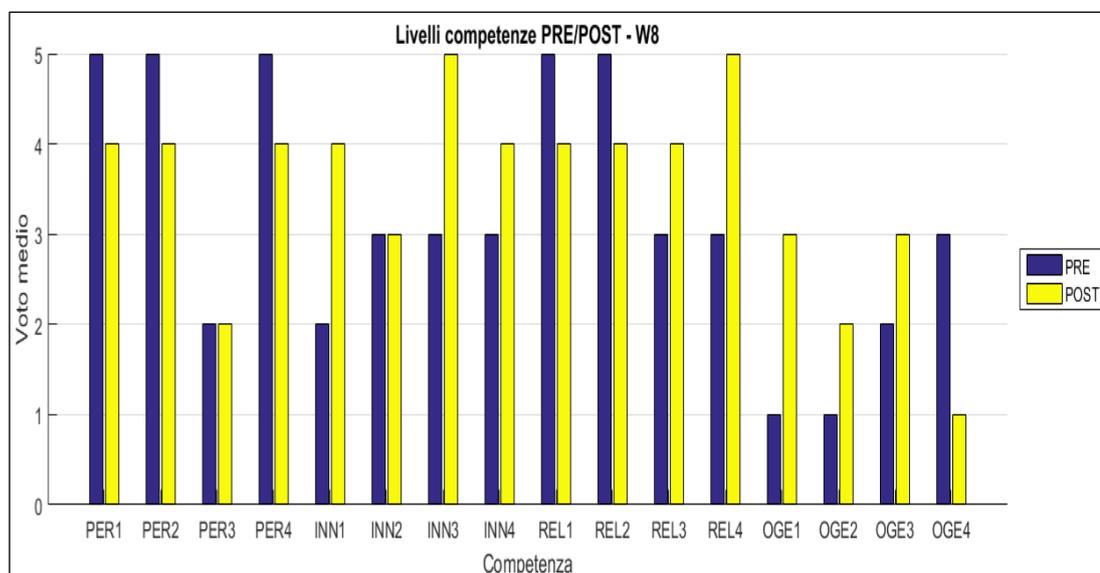


Figura 117. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W8.

W8 mostra una certa variabilità, con otto competenze che sono aumentate e sei che sono diminuite.

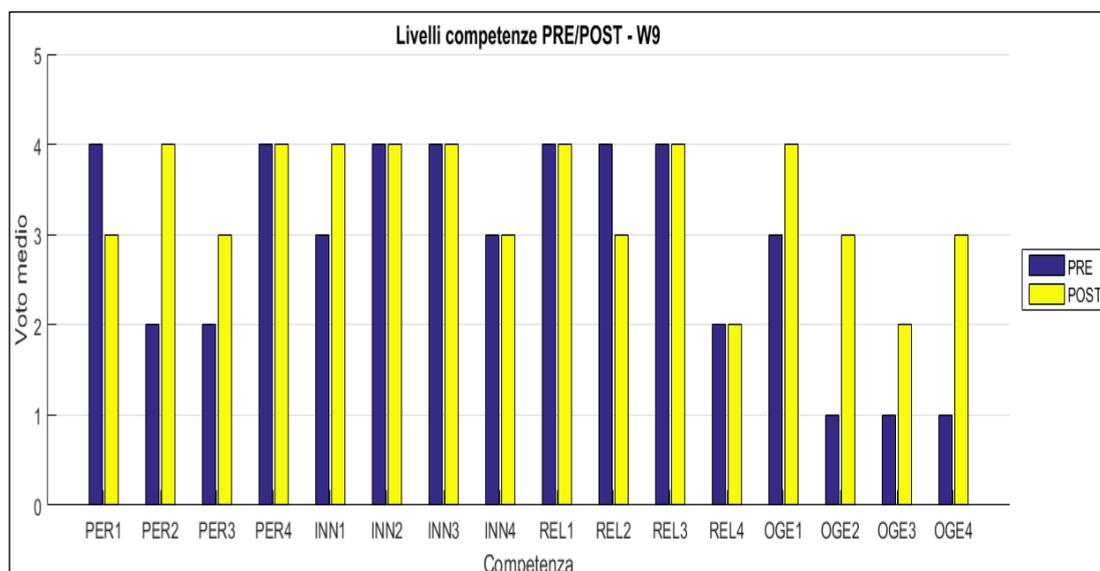


Figura 118. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W9.

W9 ha aumentato la maggior parte delle competenze. Significativo il completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale*. È calato solo in PER1.

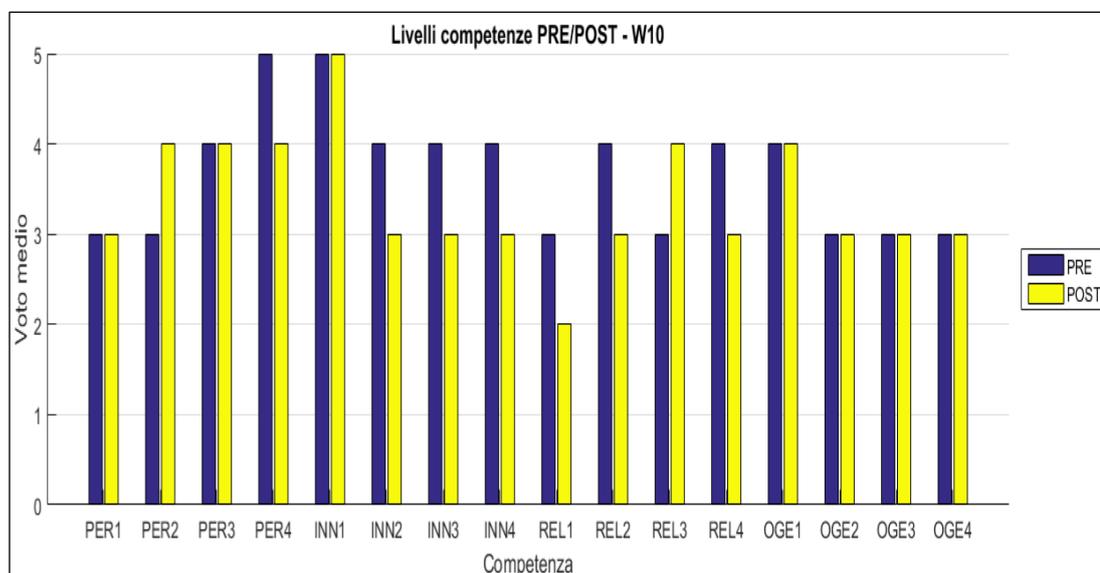


Figura 119. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W10.

W10 mostra un tendenza alla diminuzione della valutazione delle competenze: calate sette, aumentate due.

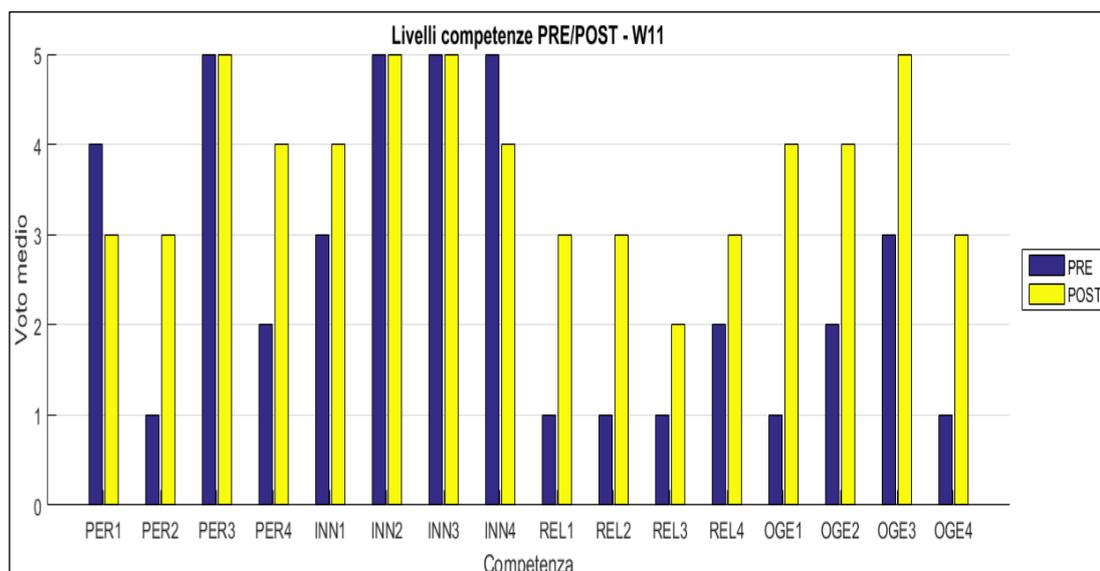


Figura 120. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W11.

W11 mostra una tendenza generale all'aumento dei livelli delle competenze. In alcuni casi le competenze sono aumentate anche di molto. Significativo l'aumento di tutta l'area *Organizzativa e Gestionale*.

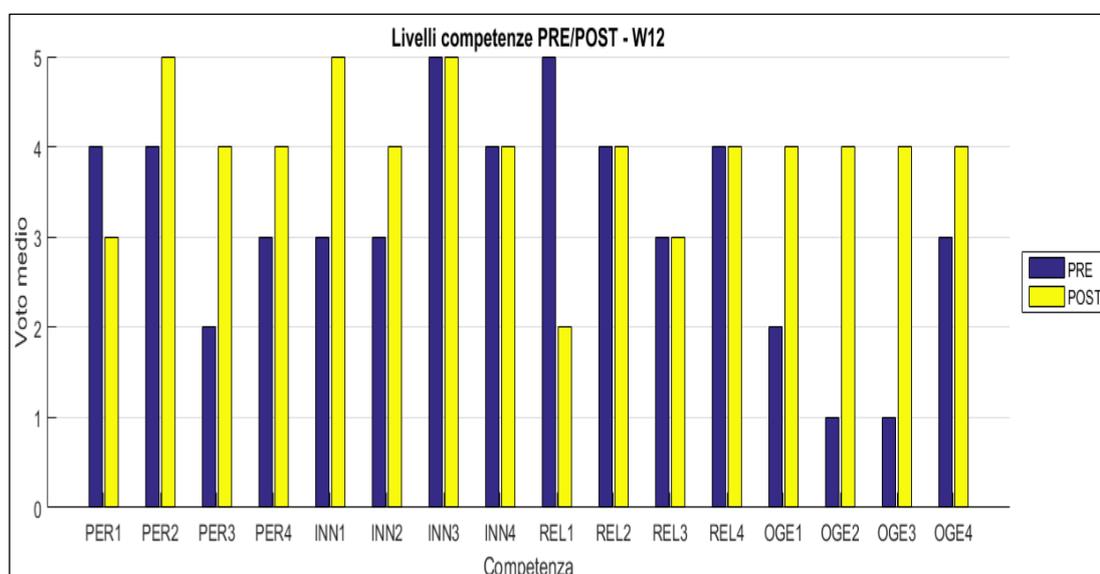


Figura 121. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W12.

W12 ha aumentato la maggior parte delle competenze. Completamente l'area *Organizzativa e Gestionale*. È calato solo in PER1 e REL1.

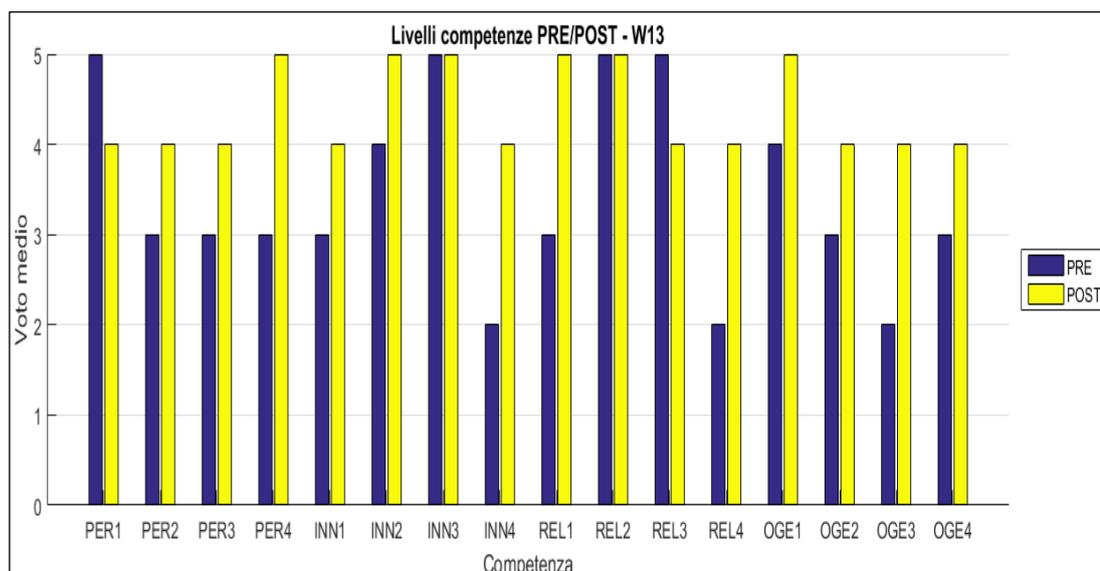


Figura 122. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W13.

W13 ha aumentato la maggior parte delle competenze. Significativo il completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale* e dell'area *della Creatività e dell'Innovazione*. È calato solo in PER1 e REL3.

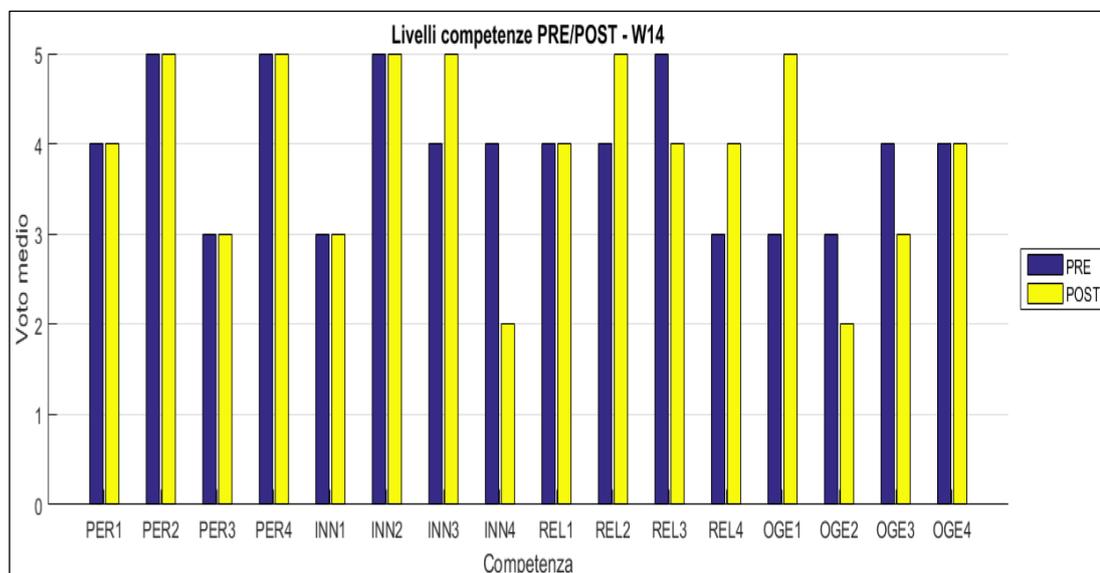


Figura 123. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W14.

W14 mostra una certa variabilità, con quattro competenze che sono aumentate e quattro che sono diminuite.

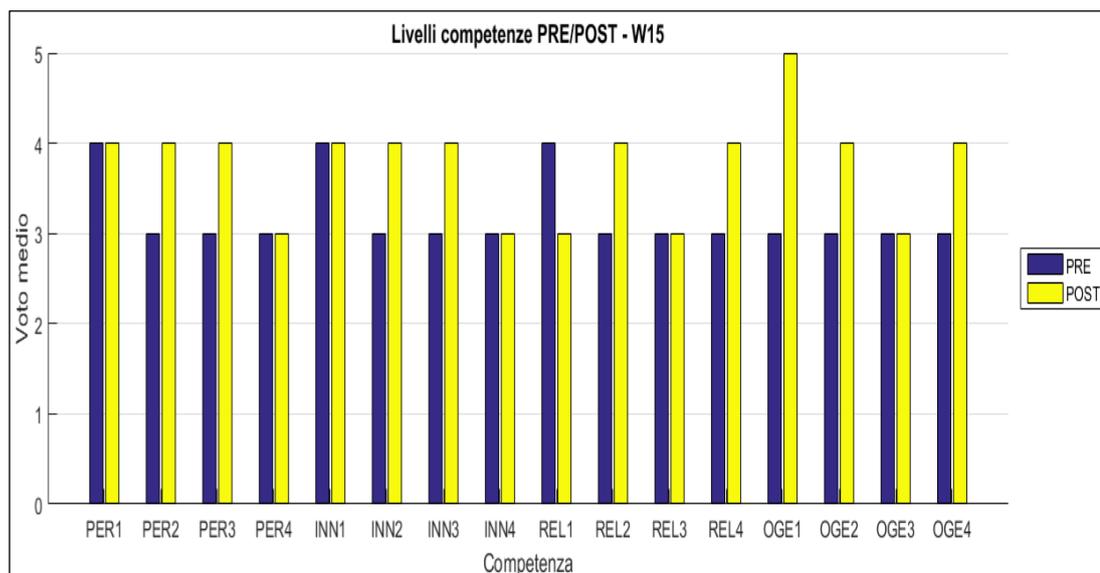


Figura 124. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W15.

W15 ha aumentato la maggior parte delle competenze. È calato solo in REL1.

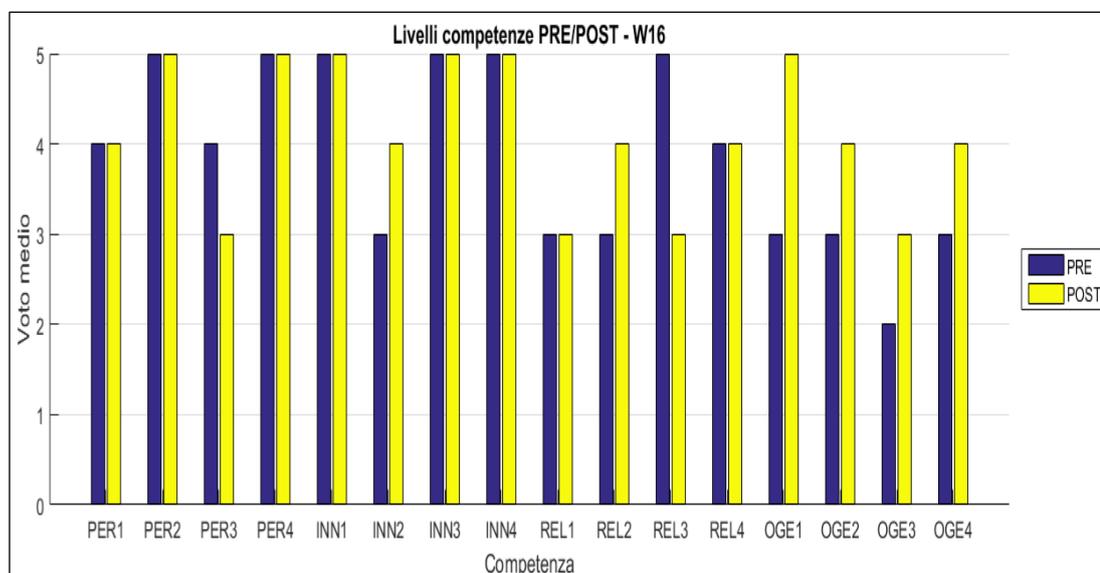


Figura 125. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W16.

W16 ha pareggiato o aumentato i livelli delle competenze. Significativo il completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale*. È calato solo in PER3 e REL3.

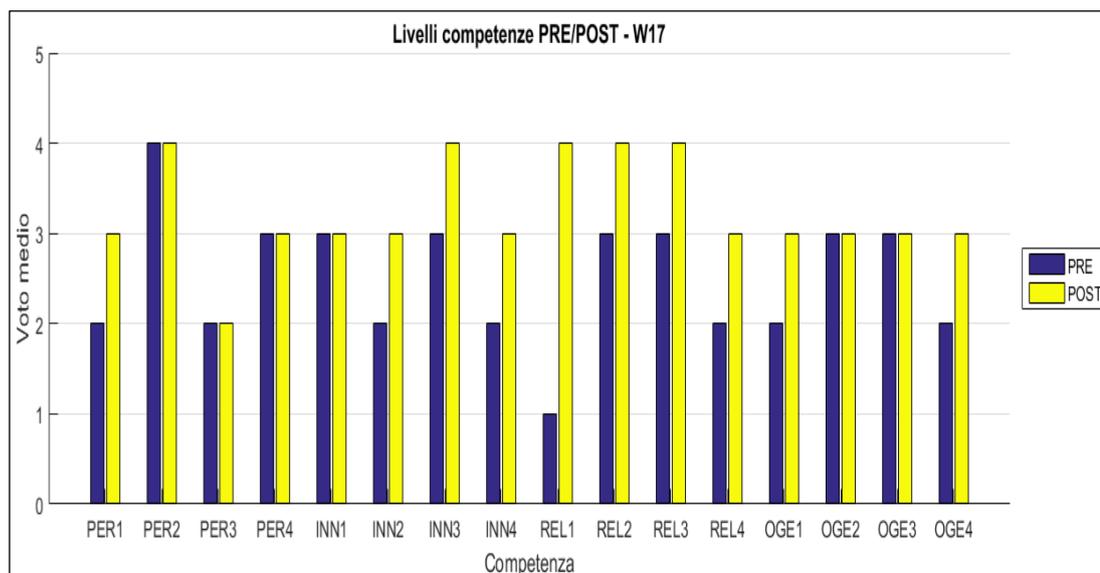


Figura 126. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W17.

W17 ha pareggiato o aumentato l'autovalutazione delle competenze.

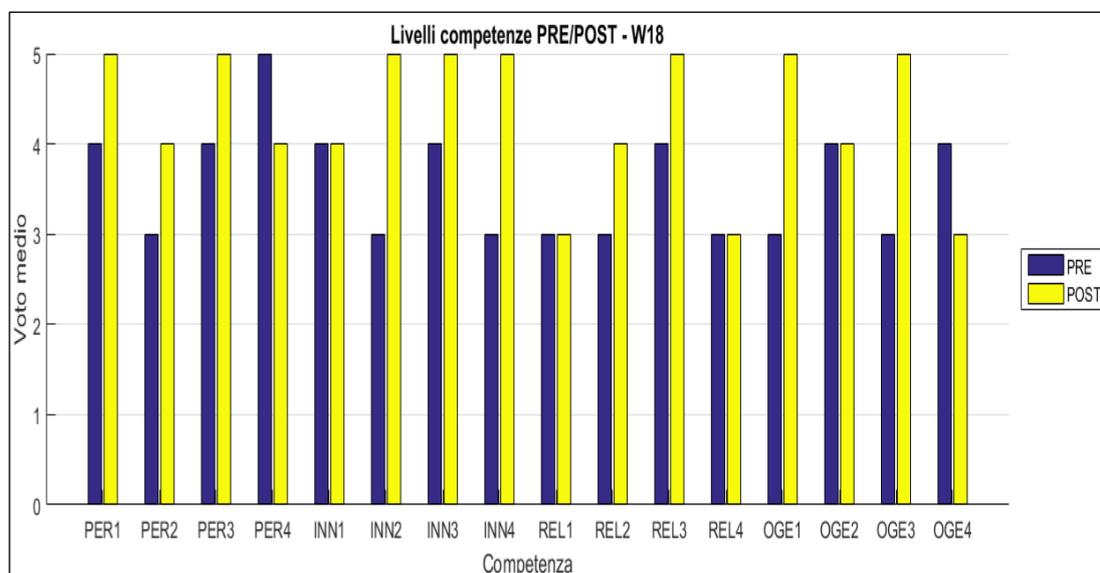


Figura 127. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W18.

W18 ha tendenzialmente aumentato l'autovalutazione delle competenze. È calato solo in PER4 e OGE4.

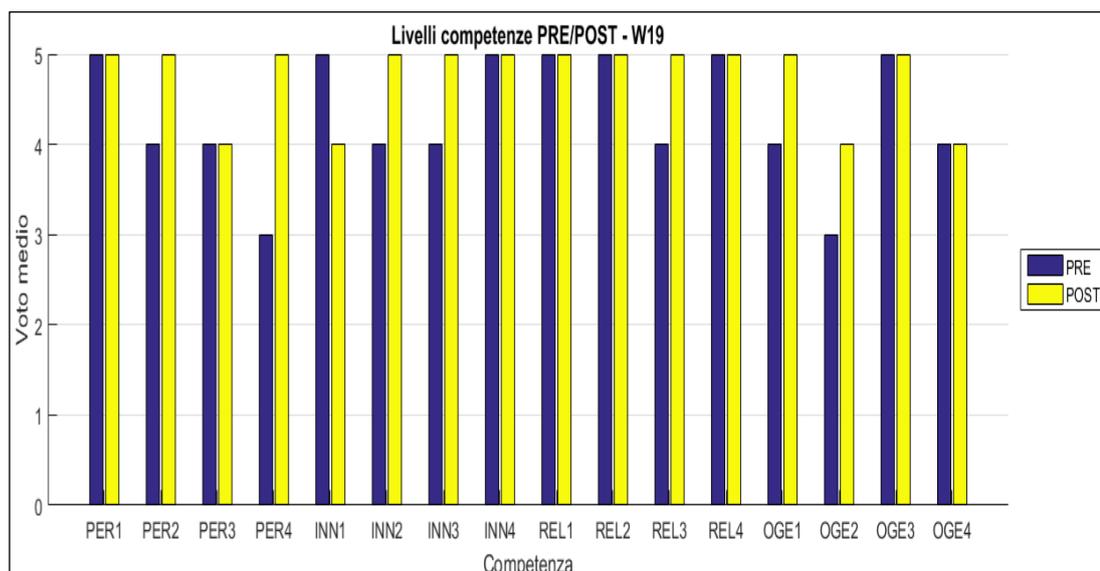


Figura 128. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W19.

W19 ha pareggiato o aumentato l'autovalutazione delle competenze. È calato solo in INN1.

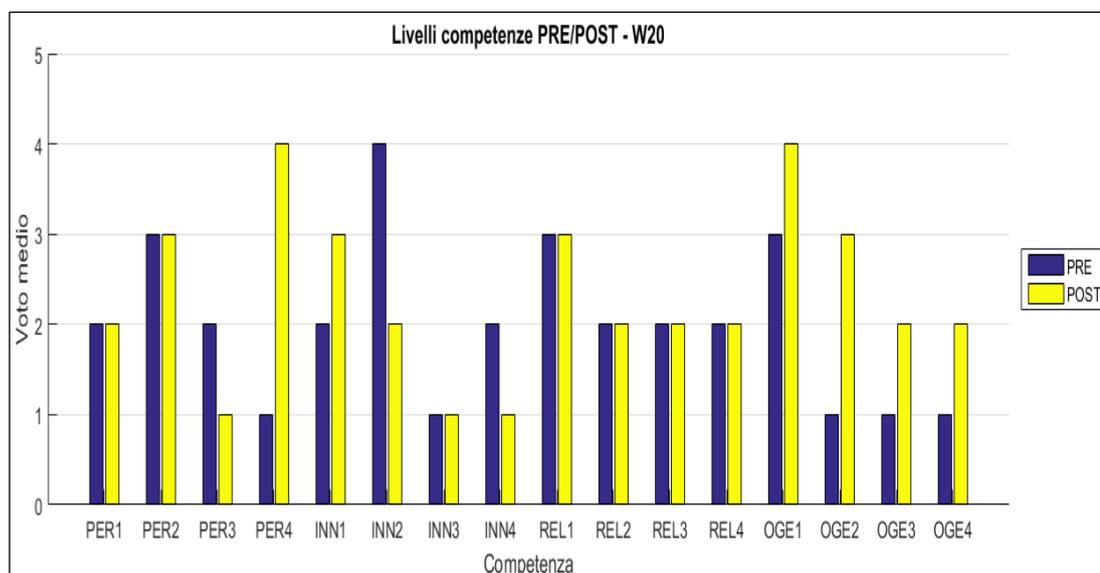


Figura 129. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W20.

W20 ha aumentato la maggior parte delle competenze. Significativo il completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale*. È calato solo in PER3, INN2, INN4.

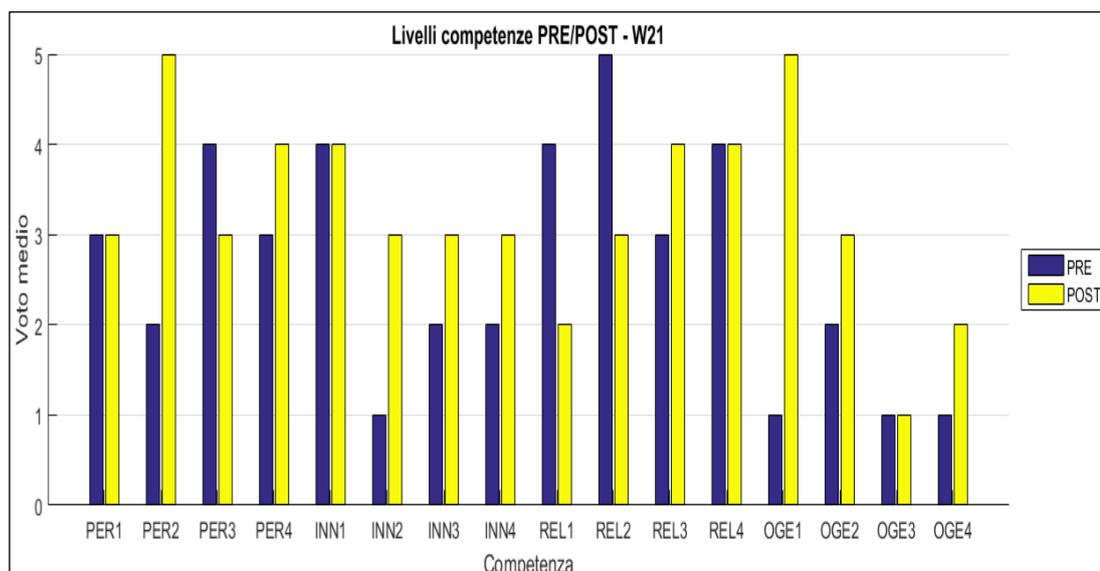


Figura 130. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W21.

W21 ha aumentato la maggior parte delle competenze. Significativo il completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale* (moltissimo la OGE1) e dell'area *della Creatività e dell'Innovazione*. È calato solo in PER3, REL1, REL2.

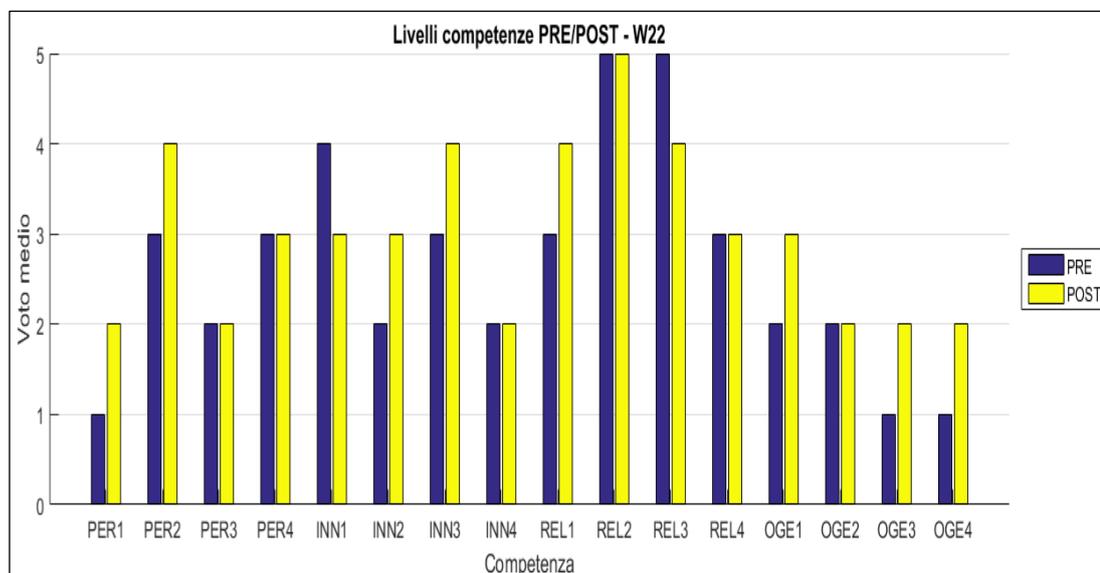


Figura 131. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W22.

W22 ha aumentato l'autovalutazione di tutte le competenze, fatta eccezione per INN1 e REL3, dove invece è calato.

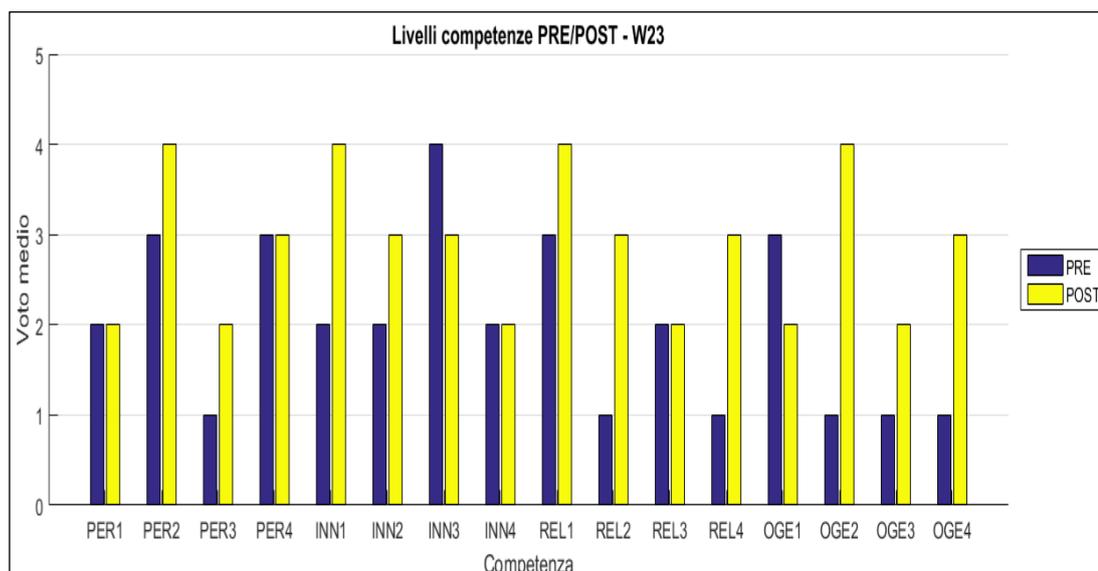


Figura 132. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W23.

W23 ha aumentato l'autovalutazione di tutte le competenze, fatta eccezione per INN3 e OGE1, dove invece è calato. Significativo il completo aumento dell'area *Relazionale*.

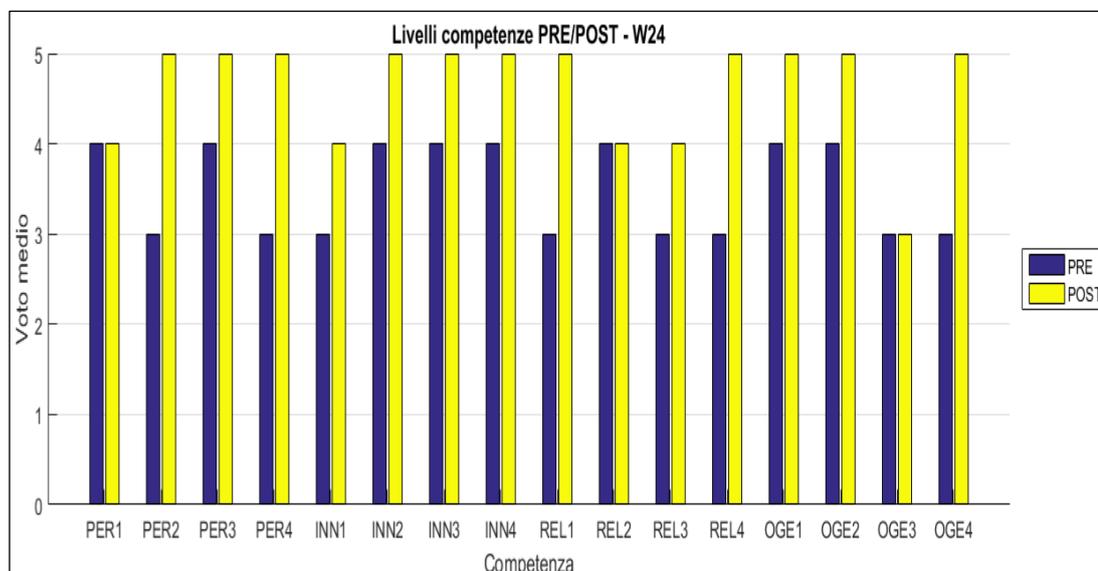


Figura 133. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W24.

W24 ha aumentato l'autovalutazione di tutte le competenze (tranne dove c'era già un livello 5).

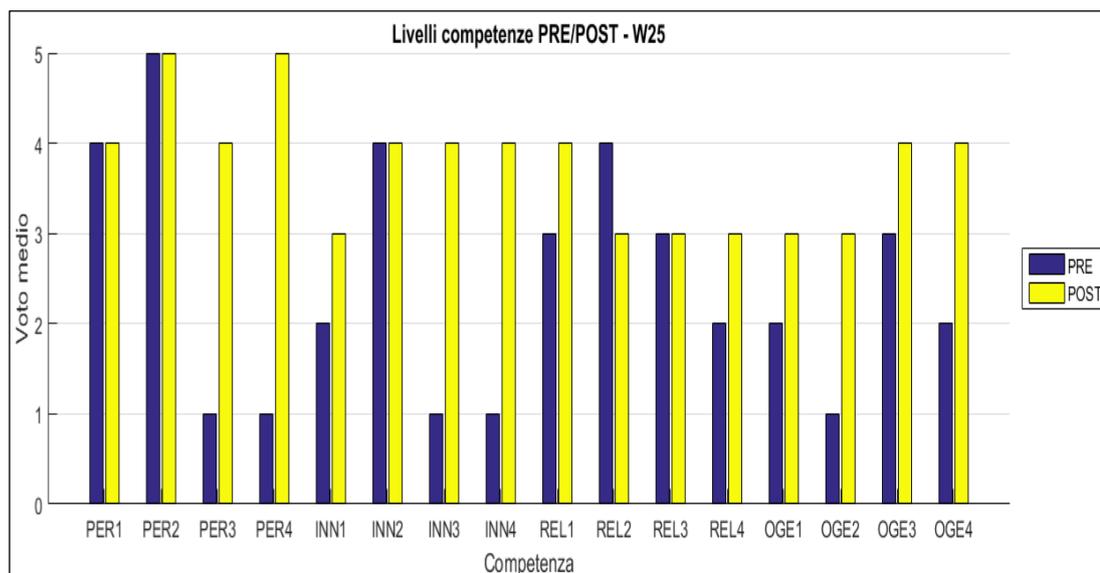


Figura 134. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W25.

W25 ha aumentato l'autovalutazione di tutte le competenze (tranne dove c'era già un livello 5), fatta eccezione per REL2, dove invece è calato.

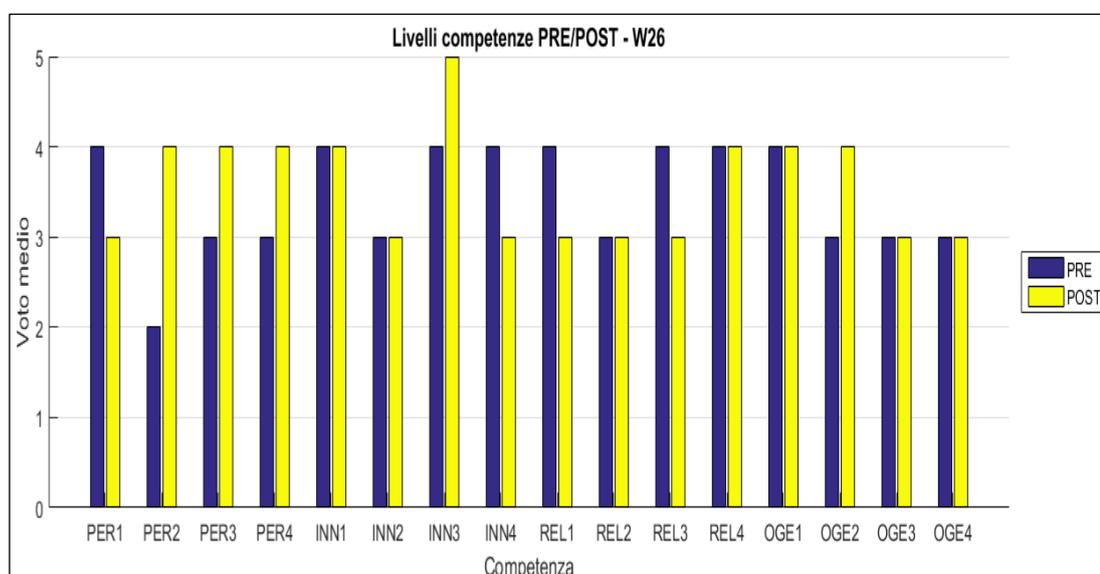


Figura 135. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W26.

W26 mostra una certa variabilità, con cinque competenze che sono aumentate e quattro che sono diminuite.

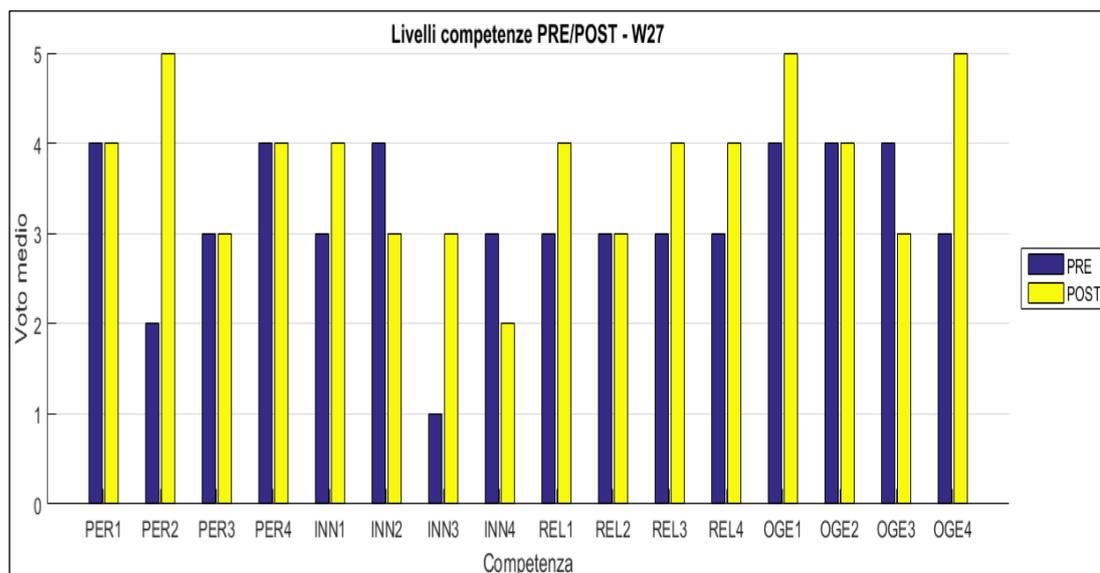


Figura 136. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W27.

W27 ha aumentato la maggior parte delle competenze. È calato solo in INN2, INN4, OGE3.

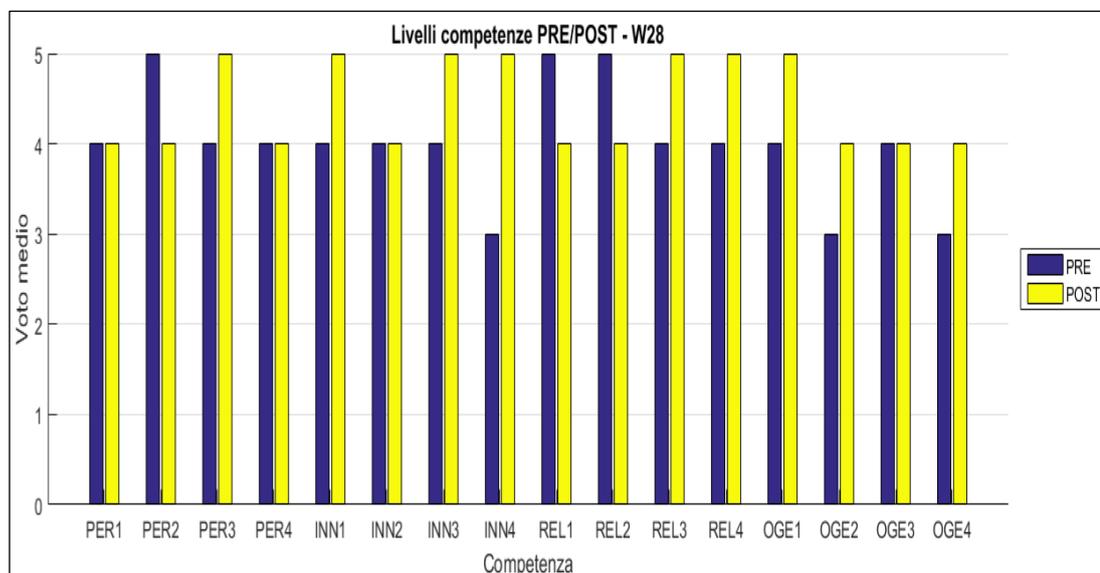


Figura 137. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W28.

W28 ha aumentato la maggior parte delle competenze. È calato solo in PER2, REL1, REL2.

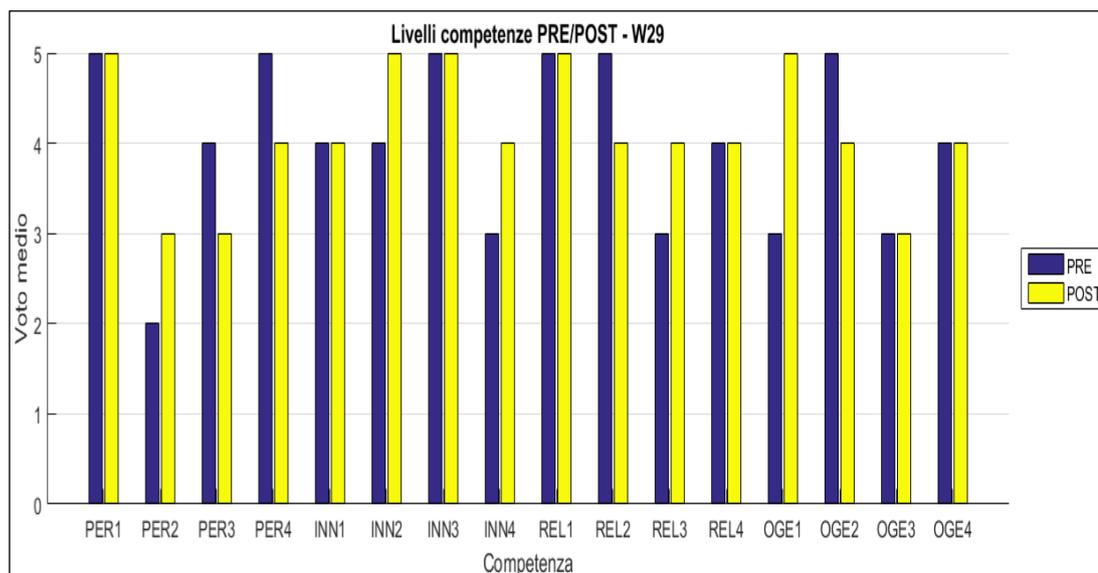


Figura 138. Livelli delle competenze pre-/post- corso. W29.

W29 mostra una certa variabilità, con cinque competenze che sono aumentate e quattro che sono diminuite.

A conclusione di questa sezione si può dire che gli istogrammi appena esaminati illustrano molto efficacemente la differenza tra i due momenti di riconoscimento delle competenze, quindi tra il *pre*-corsi di formazione e il *post*-corsi di formazione.

In estrema sintesi, si può dire che tutti i soggetti (tranne i casi W3, W10 e W14) rivelano la tendenza generale ad un aumento della valutazione del livello delle proprie competenze nel secondo momento di riconoscimento.

Frequentemente si è verificato un pressoché completo aumento dell'area *Organizzativa e Gestionale*.

Tra le competenze che più spesso sono state protagoniste di casi di diminuzione di livello si evidenziano la PER1 (*promuovere il proprio sviluppo professionale*) e la REL1 (*gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva*).

Per il resto si ribadisce la chiara tendenza generale ad un aumento del livello delle competenze nella fase di colloquio finale. Questo apre a una serie di considerazioni importanti sia sull'impatto dei corsi di formazione tenutisi, sia sul

processo riflessivo che ciascun soggetto ha affrontato durante tutto il proprio percorso formativo e poi specificamente nel momento dell'incontro individuale finale, il quale ha permesso alle persone di visualizzare e comprendere meglio il significato delle competenze del dispositivo, l'effettiva presenza di queste in se stessi e il significato delle esperienze vissute nei propri percorsi professionali e non solo.

Tale processo di presa di consapevolezza ha determinato un significativo mutamento in positivo dell'autovalutazione delle sedici competenze e ha permesso di condurre la ricerca verso quello che verrà trattato nel prossimo capitolo, ossia l'osservazione dell'apertura di possibili processi di capacitazione imprenditiva.

6.3. L'analisi quantitativa: considerazioni finali

Al termine di questa fase di analisi, relativa ai dati quantitativi ottenuti tramite la somministrazione del *GET2 Test*, del *QACEN Questionario* e di una parte della *QACEN Interview*, si possono compiere alcune significative considerazioni conclusive.

Anzitutto, va detto che se osservassimo soltanto i dati forniti dalla somministrazione del *GET2 Test* otterremmo una lettura parziale del fenomeno, incapace di mettere in risalto alcuni importanti fattori individuali e di contesto. Ma, soprattutto, se adottassimo solamente la prospettiva del *GET2 Test*, continueremmo a pensare all'*entrepreneurship* come competenza all'imprenditorialità in senso stretto, limitata a una concezione del "fare impresa" che rischia di appiattirsi su dimensioni performative e comportamentali.

Quello che, invece, il dispositivo elaborato e gli strumenti approntati (*QACEN Questionario* e *QACEN Interview*) dal ricercatore hanno cercato di fare, anche in questa fase quantitativa dell'indagine, è stato di ampliare la possibilità di lettura delle dinamiche osservate, per andare verso il concetto di "imprenditività", cioè di progettualità e attivazione personali, che mettono in risalto il profondo significato pedagogico, educativo e formativo dell'*entrepreneurship*.

È dunque intersecando le evidenze emerse da tutti gli strumenti a disposizione che si può giungere a compiere dei ragionamenti più ampi.

Come prima cosa, sia il *GET2 Test* che il *QACEN Questionario* segnalano che, sebbene le donne presentino dei valori leggermente più alti, non vi sono differenze sostanziali tra gli uomini e le donne, sia nelle dimensioni indagate dal *GET2*, sia nello sviluppo (percepito) delle competenze del modello.

La discriminante dell'età, invece, è assai più incidente rispetto a quella del genere. Le persone adulte, infatti, hanno rivelato essere sensibilmente più dotate di tendenze e capacità imprenditive rispetto ai giovani. Gli adulti, inoltre, hanno segnalato di essere molto più partecipi alla vita sociale, culturale e civile, nonché di avere maggiore mobilità. E anche questi fattori hanno probabilmente condizionato un loro sviluppo imprenditivo superiore.

Il dato anagrafico si associa coerentemente con la chiave interpretativa delle esperienze professionali, per la quale i soggetti senza esperienze professionali (o con

sole esperienze di tipo occasionale) hanno mostrato i valori più bassi: tendenzialmente, infatti, le persone senza esperienze professionali erano le persone più giovani.

Sempre adoperando la categoria delle esperienze professionali, i valori imprenditivi di coloro che hanno avuto prevalentemente esperienze da liberi professionisti si sono rivelati, coerentemente, più alti di coloro che hanno avuto prevalentemente esperienze da dipendenti. Tuttavia, il rapporto tra questi due fattori appare più complesso, poiché anche coloro che hanno avuto prevalentemente esperienze da dipendenti hanno mostrato di avere dei significativi punti di forza rispetto alla media, ad esempio nelle competenze organizzative e gestionali (che, come vedremo a breve, rappresentano tendenzialmente un'area piuttosto difficoltosa) e nel saper usare la propria creatività.

In ogni caso, ciò che la chiave di lettura delle esperienze professionali mette chiaramente in luce è che crearsi un ricco bagaglio di esperienze lavorative risulta essere cruciale per lo sviluppo e il potenziamento dell'imprenditività. Questo è ulteriormente confermato dall'analisi dei contesti dello sviluppo imprenditivo, per cui i contesti professionali risultano essere quelli in assoluto indicati come i più importanti.

L'aver o meno imprenditori tra i familiari non sembra essere, invece, un elemento discriminante fondamentale. Certo, coloro che hanno o hanno avuto imprenditori in famiglia segnalano una leggera superiorità nei valori, e anche l'analisi dei contesti indica l'ambiente familiare come piuttosto importante, a maggior ragione se è un ambiente in cui si è sviluppato un avvicinamento alla cultura imprenditoriale. Tuttavia le analisi sembrano dire che il diventare imprenditivi e imprenditori viene determinato da un insieme ben più ricco di fattori, in cui quello familiare assume un peso ma non così decisivo.

Il discorso si fa più complesso nel cercare di comprendere l'incidenza dell'istruzione, osservando quindi le differenze tra laureati e non laureati. Se il *GET2 Test* segnala una superiorità dei laureati nei punteggi, il *QACEN Questionario*, ampliando l'analisi, porta significativamente a diminuire il dislivello tra chi è laureato e chi non lo è¹⁶⁵. E questo apre a delle riflessioni di una certa rilevanza,

¹⁶⁵ Tuttavia, un dato che resta decisamente differente tra i laureati e i non laureati riguarda i livelli di mobilità e di partecipazione alla vita culturale, sociale e civile. In questo, infatti, il divario è netto, con i laureati fortemente attivi su tutte queste dimensioni e i non laureati, al contrario, molto deficitari.

supportate anche dalle analisi dei contesti dello sviluppo imprenditivo: i contesti scolastici e universitari, così come quelli dei corsi di formazione, infatti, non rientrano tra quelli indicati come i più importanti. Tutto ciò fa riflettere sul fatto che probabilmente occorra pensare con più impegno a quale educazione e formazione possano essere davvero qualificanti per la generazione di atteggiamenti e capacità imprenditive nelle persone. La pedagogia e le scienze della formazione devono sapersi porre questi interrogativi, per intercettare nuovi spazi e modi educativi attraverso i quali promuovere un più completo sviluppo umano, anche nella capacità di essere imprenditivi, di dare forma ai propri progetti, di tradurre le idee in azione.

Infine, i giovani e senza esperienze professionali sono coloro che più di tutti risultano deficitari nelle qualità imprenditive. Mostrano anche i peggiori indici nella mobilità (nazionale e internazionale) e nella partecipazione alle attività culturali, sociali e civili. Certamente tutto questo è comprensibile e spiegabile con la poca esperienza, ma il tempo è dalla loro. Inoltre, essi mostrano alcuni elementi altamente positivi in prospettiva: la spinta sulla propria creatività, e il desiderio e la voglia di promuovere il proprio sviluppo, rivelando valori alti nella necessità di guadagnare autonomia e nel credere (con un alto *locus of control interno*) che dipenda da loro stessi la possibilità di crescere, di svilupparsi e di conseguire i propri obiettivi di vita.

Complessivamente, poi, riguardo ai livelli di sviluppo percepiti delle “Aree di Attivazione” del modello e delle rispettive competenze attivanti, il panel preso in osservazione ha segnalato alcune macro-tendenze.

Anzitutto il livello medio del panel di osservazione sembra essere piuttosto buono, con valori medi per competenza sopra il 3,5¹⁶⁶, fatta eccezione per le competenze dell’area *Organizzativa e Gestionale*, che invece scendono addirittura sotto il 3.

L’area *Organizzativa e Gestionale*, infatti, è percepita costantemente come quella meno sviluppata, soprattutto in quelle dimensioni connotate da una maggiore tecnicità, come il saper leggere il mercato o l’esercitare capacità manageriali sui processi del lavoro. Questa debolezza viene confermata da tutte le analisi elaborate attraverso gli strumenti *QACEN* e per tutti i gruppi di analisi (con il solo distinguo per il gruppo degli *Adulti*, il quale ha mostrato valori medi leggermente migliori).

¹⁶⁶ Anche i seguenti indicatori hanno mostrato valori piuttosto positivi: la mobilità nazionale, la partecipazione ad attività culturali e la partecipazione a eventi della vita sociale e civile del territorio.

Inoltre, se associamo questo dato (del livello di sviluppo percepito) al dato emergente dall'indicazione delle quattro competenze ritenute più importanti, in cui in assoluto come più importante è emersa una competenza dell'area *Organizzativa e Gestionale*, possiamo ottenere un messaggio di fondo: questa discrepanza segnala che i soggetti presi in osservazione hanno espresso un bisogno formativo consistente nel desiderio di acquisire maggiori conoscenze e abilità tecniche.

Tuttavia, questo aspetto porta la presente ricerca a compiere nuovamente un ragionamento fondamentale sul concetto di imprenditività: bisogna stimolare nelle persone una maggiore sensibilità all'idea che le competenze tecniche sono importanti, certo, ma non possono essere davvero valorizzate se non sono supportate da altre dimensioni, più profonde, di attivazione. E questo è chiaramente emerso, come vedremo nel prossimo capitolo, dall'osservazione del processo capacitativo nelle ventinove persone intervistate.

Continuando nella lettura delle macro-tendenze, se l'area *Organizzativa e Gestionale* è risultata essere quella percepita come meno sviluppata, di contro, le aree *Relazionale e della Creatività e dell'Innovazione* sono state quelle che hanno ottenuto mediamente i valori più alti. In particolare, tre competenze spiccano: INN3, cioè sapere usare la propria creatività (che è in assoluto la competenza percepita come la più sviluppata), REL1, cioè essere in grado di gestire le relazioni interpersonali (anche nella loro dimensione emotiva), e REL2, sapere adottare stili comunicativi efficaci.

Il primato della competenza INN3 apre una riflessione sul valore della creatività. La creatività sembra essere vissuta come uno dei principali motori dell'azione imprenditoriale e imprenditiva, anche se ogni persona, come si vedrà nel prossimo capitolo, ha una propria idea di creatività e di come questa possa effettivamente incidere sull'azione lavorativa e sul quotidiano. Di certo, il fatto che la INN3, sapere usare la propria creatività, e la INN4, sapere produrre innovazione, siano percepite con livelli di sviluppo così distanti, che vedono la INN4 posizionarsi tra le competenze percepite come meno sviluppate, porta a considerare il fatto che quel fondamentale legame tra creatività e innovazione, che deve contraddistinguere i percorsi imprenditoriali vincenti, sembra essere difficile da instaurare e necessita di attenzioni formative maggiori.

L'area *Relazionale*, poi, è quella che descrive più chiaramente delle altre un profilo di maggiore imprenditività, configurandolo così: donna, adulta, con esperienze professionali da libera professionista (indipendentemente se laureata o meno e se avente imprenditori in famiglia o meno).

L'area *Personale*, infine, si caratterizza tendenzialmente per un discreto sviluppo percepito, con valori al di sopra del punteggio 3. La competenza PER1, cioè sapere promuovere il proprio sviluppo professionale, si colloca addirittura tra le prime competenze percepite come più sviluppate. Solamente la competenza PER3, cioè essere in grado di affrontare il rischio, viene frequentemente valutata bassa. E anche questo aspetto deve essere considerato con attenzione, poiché la capacità di individuare i rischi, di saperli valutare e affrontare è una delle basi imprescindibili dell'azione imprenditiva, e anche di quella imprenditoriale in senso stretto.

Osservando, poi, due tipi di graduatorie sulle competenze, si nota che le quattro competenze che sono state percepite in assoluto come le più sviluppate (nell'ordine dalla prima alla quarta) sono: la INN3 (usare la propria creatività), la REL1 (gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva), la PER1 (promuovere il proprio sviluppo professionale) e la REL2 (adottare stili comunicativi efficaci). Mentre, le quattro competenze che sono state ritenute le più importanti per l'attivazione imprenditiva (nell'ordine dalla prima alla quarta) sono: la OGE1 (programmare la propria attività), la REL1 (gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva), la INN3 (usare la propria creatività) e la PER1 (promuovere il proprio sviluppo professionale).

Si vede, cioè, che INN3, REL3 e PER1 rientrano in entrambe le graduatorie (mentre la OGE1 è percepita tra quelle meno sviluppate e la REL2 è considerata tra le meno importanti). Una concordanza simile, di tre su quattro, è una buona concordanza, che fa riflettere sul fatto che i soggetti presi in osservazione avevano tendenzialmente un buon rapporto tra “desiderato” e “percepito di sé”.

Passando a guardare l'analisi dei modi di apprendimento e di sviluppo imprenditivo, si può rilevare che il modo di apprendimento che ha riscontrato maggiore peso è quello dell'esperienza concreta, seguito dalla sperimentazione attiva. La pratica e l'esperienza, cioè, sono fondamentali anche per la maturazione delle capacità imprenditive.

Avevamo già rilevato l'importanza delle esperienze quando avevamo utilizzato la categoria di lettura del panel delle esperienze professionali. Adesso, l'analisi dei modi e delle forme di apprendimento ribadisce il valore dell'apprendimento esperienziale. Le politiche educative e formative devono tenere conto di questo e della necessità di fare incontrare maggiormente il mondo della scuola e della formazione con il mondo del lavoro. Devono ripensare, inoltre, a come mettere maggiormente in valore quelle dimensioni di apprendimento legate alla teorizzazione, alla didattica e alla riflessione sull'azione.

Infine, analizzando le elaborazioni sulle comparazioni tra *pre*-corsi di formazione e *post*-corsi di formazione, si manifesta una decisa tendenza all'aumento della valutazione delle proprie competenze nel *post*-corso. E questo innalzamento ha riguardato anche l'area *Organizzativa e Gestionale*.

Ciò conduce a una serie di considerazioni importanti sia sull'impatto dei corsi di formazione tenutisi, che probabilmente hanno saputo soddisfare in buona parte quella richiesta di maggiori conoscenze di tipo tecnico e gestionale, sia sul processo riflessivo che ciascuna persona ha affrontato durante tutto il proprio percorso formativo e poi specificamente nel momento dell'incontro finale con il ricercatore. Questo incontro conclusivo ha fatto perno sulla forza della riflessione e sulla presa di consapevolezza, per mettere in valore le competenze acquisite e le esperienze vissute nei propri percorsi professionali e non solo. Questo momento ha potuto così indagare più profondamente i potenziali capacitativi, ovvero ciò che verrà messo in risalto nel prossimo capitolo.

CAPITOLO 7. LA RICERCA QUALITATIVA

7.1. L'analisi qualitativa: verso le capacitazioni

Questo capitolo è dedicato all'analisi e all'elaborazione degli elementi qualitativi emersi nell'incontro finale tra i partecipanti e il ricercatore, attraverso il protocollo di intervista individuale *QACEN Interview*.

L'analisi qualitativa misura il modello capacitativo elaborato sui soggetti coinvolti, leggendo le variabili di contesto, i funzionamenti effettivi, le potenzialità inesprese e le possibilità di conversione a disposizione, cercando di cogliere così quei fattori e quelle dimensioni che più possono determinare il processo capacitativo.

Si tratta, cioè, di giungere a esplicitare quelle componenti che qualificano l'agire imprenditivo, le dimensioni individuali, le condizioni di contesto, i vincoli, le opportunità e le risorse attivabili in senso capacitativo, per marcare la direzionalità dell'azione imprenditiva in ottica agentiva.

In questa prospettiva si è adottato un approccio integrato delle teorizzazioni di Sen (2010) e Nussbaum (2012), che esponiamo di seguito nei concetti chiave.

- Partendo dal pensiero della Nussbaum (2012), si fa riferimento al concetto chiave di “capacità combinate”, le quali sono composte: dalle “capacità innate” (o “capacità di base”), che sono facoltà innate, risorse innate di dotazione personale; e dalle “capacità interne”, cioè le caratteristiche di una persona, maturate per acquisizioni (tramite educazione, esperienze, ecc.).
- Le capacità combinate sono influenzate da fattori interni e da fattori esterni: esistono quindi dei “fattori di conversione” (sociali, culturali, ambientali, politici ed economici) che possono determinare lo sviluppo e la trasformazione delle capacità (Nussbaum, 2012).
- Più elevato è lo sviluppo delle capacità combinate, più la persona matura capacità di scelta e possibilità di esercitare libertà sostanziale (Nussbaum, 2012).

- Ossia, innestando a questo punto il pensiero di Sen (2010), più la persona arriva a potenziare la sua *agency* e la sua “libertà di *agency*”, cioè quella libertà di azione e di realizzazione.
- Attraverso questa libertà di *agency*, la persona può muoversi all’interno del potenziale insito nella situazione dato dalle “capacitazioni” (Sen, 2010), intese come l’insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente.
- E di qui, infine, la persona sceglie come “funzionare effettivamente”, ossia decide i suoi “funzionamenti”, che sono quegli stati di essere o di fare a cui ella attribuisce valore (Sen, 2010).

Adottando tale prospettiva integrata del *Capability Approach* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010), dunque, la ricerca, attraverso il modello e il dispositivo elaborati, tenta di mettere in risalto alcuni aspetti fondamentali, che enucleiamo di seguito attraverso tre liste riguardanti: i fattori individuali chiave per l’attivazione imprenditiva; le condizioni indispensabili per lo sviluppo della persona e della sua imprenditività; le dimensioni di conversione per la promozione dell’attivazione imprenditiva.

Anzitutto, riprendendo le evidenze emerse dalla fase quantitativa dell’indagine, sono stati individuati alcuni fattori individuali chiave per l’attivazione imprenditiva:

- ✓ le esperienze fatte (elemento che spesso si associa al dato anagrafico);
- ✓ il livello di istruzione;
- ✓ i contesti principali di apprendimento e sviluppo (professionale e familiare);
- ✓ le forme principali di apprendimento e sviluppo (la pratica e la sperimentazione attiva).

Quindi, attraverso una rilettura e una rielaborazione delle dieci “capacità centrali” della Nussbaum (2012), sono state identificate alcune condizioni indispensabili per lo sviluppo della persona e della sua imprenditività:

- 1) possedere un contesto di vita che consenta lo sviluppo della persona, fondato sui principi di giustizia ed equità;
- 2) possedere condizioni fondamentali di tutela personale (salute e sicurezza);

- 3) avere possibilità di mobilità (professionale e personale) che consentano l'acquisizione di esperienze per il proprio sviluppo;
- 4) avere la possibilità di esprimersi liberamente e di sfruttare la propria creatività;
- 5) poter esprimere i propri sentimenti e le proprie emozioni, anche in ambito professionale;
- 6) poter dispiegare capacità di ragionamento e di scelta razionale per la propria progettualità e il proprio sviluppo;
- 7) poter instaurare e mantenere legami e relazioni positive, nei vari ambiti della propria vita, compresi i contesti professionali;
- 8) poter vivere in armonia con l'intero mondo circostante, comprendendo il rapporto con la natura e con gli animali;
- 9) poter vivere esperienze positive e stimolanti, anche in ambito professionale, tali da alimentare la propria dimensione affettiva e motivazionale;
- 10) poter sviluppare autentico controllo sulla propria situazione, esercitando anche una cittadinanza attiva e consapevole.

In terzo luogo, lo studio della letteratura e l'analisi delle interviste sviluppate attraverso il protocollo del *QACEN Interview*, hanno fatto emergere alcuni principali fattori o dimensioni di conversione per la promozione dell'attivazione imprenditiva:

- a) *Dimensione delle risorse*: accesso alla Rete e alle informazioni; accesso fisico e possibilità logistiche; disponibilità economiche e finanziarie; opportunità di pratica professionale; occasioni di formazione continua; mobilità personale e professionale; supporti esperti (consulenze, supporti tecnico-organizzativi, ecc.).
- b) *Dimensione normativa*: condizioni istituzionali e normative; garanzie contrattuali; piani di sviluppo e di carriera; regolamentazioni deontologiche.
- c) *Dimensione relazionale*: comunità di pratica; relazioni professionali (collaboratori, clienti, fornitori, *competitors*, *stakeholders*); relazioni istituzionali (istituzioni territoriali, scuole e università; sindacati e associazioni di categoria); relazioni parentali e amicali.
- d) *Dimensione delle possibilità latenti*: contesti informali di apprendimento; auto-formazione; *network* vari (virtuali e fisici); ambienti informali (familiari, amicali e sociali); *hobby*, volontariato, associazioni culturali e sociali.

Infine, prima di affrontare i nodi tematici individuati in ottica capacitativa, sintetizziamo i principali passaggi del processo formativo-capacitativo sottostante il momento dell'intervista individuale finale, svolta attraverso il protocollo del *QACEN Interview*:

- I. riesame del modello, delle aree di attivazione e delle competenze attivanti;
- II. seconda auto-valutazione dei livelli di competenza, in accompagnamento dialogico con il ricercatore: mettendo in luce le evidenze di competenza e collocandosi nei contesti di pratica;
- III. analisi delle differenze rispetto al primo momento di autovalutazione;
- IV. riconoscimento dei funzionamenti effettivamente realizzati;
- V. individuazione dei funzionamenti possibili ma non realizzati, e delle opportunità e dei vincoli di contesto;
- VI. individuazione delle criticità e delle dimensioni di conversione;
- VII. correlazione tra vincoli e opportunità, criticità e dimensioni di conversione in funzione attivante e capacitativa;
- VIII. riflessione sulle evidenze emerse, ripensamento dei percorsi fatti, per una nuova progettualità di sviluppo e l'attivazione di un'azione consapevole.

Dunque, a seguito di questo approccio complessivo e dell'elaborazione delle 29 interviste, che sono state tutte sbobinate e attentamente analizzate, le risposte dei partecipanti sono state aggregate attorno a cinque *sinoli* tematici (binomi chiave dal valore pedagogico) che vanno a qualificare in chiave pedagogica e capacitativa l'*entrepreneurship*, oltre l'agire imprenditoriale in senso stretto e come profonda attivazione imprenditiva, nel raggiungimento di traguardi professionali e personali.

I cinque *sinoli* tematici sono:

- Autonomia e Responsabilità
- Attivazione e Partecipazione sociale
- Creatività e Innovazione trasformativa
- Empowerment e Agire generativo
- Sviluppo professionale come Progettualità

A ciascuno di questi *sinoli* verrà dedicato di seguito un paragrafo, sviluppato in prospettiva pedagogica, formativa e capacitativa, con il contributo delle *parole vive* dei partecipanti a questa fase dell'indagine.

7.2. Autonomia e Responsabilità

Autonomia e Responsabilità rappresentano i pilastri del processo capacitativo per l'attivazione imprenditiva, pilastri che si cementano nel movimento di espansione della libertà, la quale va intesa sia in termini processuali (la presa di decisioni e la realizzazione di azioni), sia in termini di possibilità personali e di contesto effettivamente a disposizione¹⁶⁷.

Autonomia e responsabilità sono cruciali elementi di connessione pedagogica tra il paradigma delle competenze e quello delle capacitazioni, poiché esprimono il processo di apertura della competenza all'*agency* trasformativa e generativa (Tessaro, 2013).

Un soggetto – e un lavoratore – dall'*agency* sviluppata, infatti, è una persona che riesce ad agire esprimendo autentica progettualità, perseguendo i propri obiettivi coerentemente con i propri valori e modificando il proprio “mondo” da protagonista, in maniera autonoma e responsabile.

I 29 soggetti intervistati, alla richiesta di scegliere alcune parole chiave da un elenco proposto e di metterle in ordine di importanza rispetto alla loro idea di imprenditorialità e di imprenditività, hanno frequentemente scelto e posto tra le prime cinque posizioni il binomio autonomia e responsabilità.

Formare autonomia e responsabilità significa anche potenziare la capacità di rapportarsi con le opportunità, sapendole valutare più profondamente nelle loro premesse e nelle loro implicazioni e collegando così i concetti di opportunità e attivazione, intesi come libertà di scelta e libertà di azione. Il sapere cogliere le opportunità è un processo complesso, non soltanto frutto dell'istinto e dell'intuizione:

«[Occorre] acquisire capacità di analisi della situazione, capacità di analizzare il mercato, di essere consapevoli di come si muove il mondo, quindi, a partire da un'affinata capacità di percepire le cose, si colgono le opportunità nascoste. In generale, essere consapevole delle tendenze,

¹⁶⁷ Va sottolineato, come già Arrow (1962) aveva argomentato, che la libertà di una persona si manifesta effettivamente quando la persona stessa è in grado di fare ciò a cui attribuisce valore e ciò che le permette di afferrare traguardi (per lei) significativi.

non solo quelle manifeste, ma anche quelle un po' più nascoste, che possono emergere in futuro. Percezione e conoscenza. Non solo intuito ma anche fare uno studio approfondito.»

Ciò che permette di attivarsi nella direzione delle opportunità è un insieme di determinazione, prospettiva, capacità di progettare e attuare sentieri d'azione, capacità di mantenere orientamento all'obiettivo e di affrontare i rischi. Il tema del rischio è un tema cruciale:

«Nulla è garantito, ma se rischi sicuramente farei meglio rispetto alla persona che rimane a casa a guardare il panorama. Ma dobbiamo rischiare un bel po' però, perché mettiamo a rischio le nostre disponibilità economiche. Io mi sento una grande responsabilità. Ma rischiare non vuol dire per forza perdere. Come vedevamo in aula durante il corso, bisogna sapere affrontare le difficoltà, vedere il punto che non va e tornare dall'inizio passo passo fino ad arrivare a sciogliere il nodo, il problema, in modo da continuare la strada.»

Inoltre, qualcuno ha posto fortemente l'accento sulla possibilità di un radicale capovolgimento di prospettiva sul concetto di rischio:

«Saper affrontare il rischio significa considerarlo sempre un'opportunità, considerare gli eventi e le situazioni opportunità. Per me non esiste il rischio, nel senso che, se conosci davvero le condizioni di una situazione, puoi vedere solo gli elementi positivi che hai davanti. Il rischio non esiste, è un po' il nome al negativo che puoi dare a un'opportunità.»

L'esperienza, congiuntamente alla riflessione trasformativa (Mezirow, 2003) su di essa, è uno dei catalizzatori del progressivo processo di presa d'autonomia e di ampliamento di responsabilità, processo che si fonda prima sull'azione e poi sulla riappropriazione del vissuto, del proprio vissuto identitario (Demetrio, 2003).

Uno dei fattori di incidenza individuale rilevati sull'attivazione imprenditiva è proprio quello dell'esperienza, cioè dell'acquisizione consapevole di esperienze, soprattutto in ambito professionale e familiare:

«Nonostante tutto, grazie a tutte le esperienze fatte, adesso posso dire sì, adesso posso arrivare alla fine del lavoro che sto facendo anche con qualsiasi tipo di problematica si presenti.»

Oppure, dalla prospettiva di una giovane ragazza senza molte esperienze professionali:

«Senza l'esperienza io mi sento con le spalle scoperte e mi dà insicurezza.»

Infine, autonomia e responsabilità rappresentano un *sinolo* attivante anche per il concetto di mobilità, intesa in un triplice senso: mobilità geografica (spostamento tra luoghi), mobilità professionale (spostamento tra occupazioni), mobilità come mobilitazione di risorse e competenze.

- La mobilità geografica si sostanzia di un principio chiave per l'uomo, collegato al suo diritto di libertà: in questo senso la mobilità va intesa come la facoltà delle persone di scegliere il luogo dove condurre la propria esistenza (Barriers, 2009). Inoltre, dall'analisi quantitativa della ricerca è emerso che chi mostra maggiori livelli di attivazione imprenditiva mostra anche elevati valori in ambito di mobilità nazionale e internazionale.
- La mobilità professionale è l'opportunità del tempo della *società della conoscenza* di sviluppare occupabilità, facendo leva su alcuni dispositivi di supporto come la *flexicurity* e la formazione permanente.
- La mobilità come mobilitazione di risorse e competenze, infine, rappresenta un tema dai significati pedagogici e formativi ancora più evidenti, poiché è la capacità di attivare, combinare e orchestrare (Pellerey, 2001) le proprie dotazioni personali in funzione di obiettivi, non tanto tecnici, quanto di crescita e di sviluppo.

Per attivare e potenziare il *sinolo Autonomia e Responsabilità*, infine, dalle interviste sono emerse queste possibili dimensioni di conversione:

- a) *Dimensione delle risorse*: accesso alla Rete e alle informazioni; opportunità di pratica professionale; mobilità personale e professionale; disponibilità economiche e finanziarie; accesso fisico e possibilità logistiche.

- b) *Dimensione normativa*: condizioni istituzionali e normative; garanzie contrattuali; piani di sviluppo e di carriera.
- c) *Dimensione relazionale*: relazioni professionali; relazioni parentali e amicali.
- d) *Dimensione delle possibilità latenti*: *network* vari (virtuali e fisici); ambienti informali (familiari, amicali e sociali); *hobby*, volontariato, associazioni culturali e sociali.

7.3. Attivazione e Partecipazione sociale

Attivazione e Partecipazione sociale sono due *driver* dell'azione imprenditiva, la quale si cala sempre in un contesto di collettività. In questa cornice, il concetto di partecipazione sociale non si esaurisce semplicemente in colui che sa stare in mezzo agli altri, ma si manifesta pienamente in colui che sa qualificare il vivere insieme agli altri all'interno di una progettualità ampia. Proprio per questo, la competenza di *entrepreneurship* non ha alcun significato se non ha alla base un'idea di imprenditività sociale e partecipativa.

Formare imprenditività sociale e partecipativa significa, ancora una volta, agire sull'ampliamento della libertà e sul rafforzamento dell'*agency* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010), due processi che, in quest'ambito più che in ogni altro, vengono rappresentati da un movimento espansivo che muove dall'interno e va verso l'esterno, e che si traduce in dinamiche ricorsive di costruzione personale e di co-costruzione sociale al contempo, ossia osservando il rapporto con se stessi, nella responsabilità di crescerci e di svilupparsi, e osservando il rapporto con gli altri, nella responsabilità sociale di agire secondo regole, diritti e doveri, da membro consapevole di una comunità e da cittadino attivo¹⁶⁸.

Sen afferma che «la pratica della democrazia [e quindi della partecipazione] offre ai cittadini l'opportunità di imparare gli uni dagli altri, e alla società quella di formare i propri valori e di definire le proprie priorità» (Sen, 2004, 63). Da queste parole emerge la connessione tra attivazione e partecipazione, tra individuale e collettivo in senso educativo, interpretando gli spazi dello stare assieme come spazi

¹⁶⁸ E Sen evidenzia che «la partecipazione politica e sociale costituisce un valore intrinseco per la vita e il benessere dell'uomo» (Sen, 2004, 62).

attivanti e per la generazione di processi di: inclusività, condivisione valoriale, responsabilizzazione personale e comunitaria, apprendimento e capacitazione.

L'educazione e la formazione svolgono un ruolo fondamentale nel dare significato al *sinolo Attivazione e Partecipazione sociale* in ottica di attivazione imprenditiva. L'educazione e la formazione devono generare nella persona il desiderio e la capacità di relazione. Perché nella relazione si cresce e nella relazione si costruisce. Nella relazione si estrinsecano le spinte imprenditive per l'individuazione di obiettivi comuni e per la realizzazione di azioni coerenti.

Questa centralità dell'educazione nella promozione della relazione con l'altro, letta anche come opportunità di apprendimento in fase di attivazione imprenditiva, appare chiara:

«Cioè, in questa fase secondo me devi decentrarti, non devi essere tu l'attore principale ma ti deve interessare soprattutto l'altro, allora puoi apprendere molto da quello che ti dà. Ma la capacità di relazionarsi è un fatto tanto esperienziale, quanto educativo, cioè ce la devono avere insegnata. È un fatto anche culturale.»

Il paradigma educativo della Nussbaum pone attenzione alla globalità della persona, ossia tanto alla dimensione razionale, quanto a quella emotiva, viste come le matrici generative della partecipazione attiva alla società (Nussbaum, 1999).

Il rapporto con l'altro dunque, anche in prospettiva imprenditiva, è un rapporto che vive di logiche razionali e di emozioni assieme. Vive di empatia in senso olistico:

«È fondamentale essere empatici, sapere immaginare come può pensare il proprio interlocutore e cosa può provare.»

E ancora:

«Bisogna sapersi rapportare con le persone, con i colleghi e le altre persone che si incontrano. Bisogna saper ascoltare e vedere e capire le caratteristiche degli altri. Bisogna essere empatici.»

Ma non è sempre facile fare i conti con una dimensione così ricca e profonda come quella delle emozioni:

«Un mio limite è la gestione della mia emotività nel rapportarmi con le persone. Ad esempio, con le persone maleducate faccio spesso fatica a gestire le mie emozioni.»

Nell'educazione alla relazione, come evidenzia la Nussbaum, si coltivano le proprie radici e tradizioni, ma si conoscono anche quelle degli altri, e così facendo si abbattano barriere e discriminazioni (Nussbaum, 1999).

Anche l'attivazione imprenditiva, promuovendo partecipazione e centralità della relazione, diviene educazione a una cittadinanza attiva, interculturale e intergenerazionale, solidale e inclusiva.

«Con la mia attività [una libreria multilinguistica] io non vorrei fare solo profitto, ma vorrei anche aiutare il mio territorio a integrarsi. Vorrei, ad esempio, puntare sia al bambino italiano che ha la madre intelligente che vuole che impari una lingua straniera sin da piccolo, sia al bimbo straniero che abita qua.»

L'analisi quantitativa della ricerca, infine, ha validato anch'essa il *sinolo Attivazione e Partecipazione sociale*, rilevando chiaramente che chi mostra maggiori valori di attivazione imprenditiva mostra anche elevati livelli di sviluppo all'interno dell'Area di Attivazione del dispositivo denominata *Relazionale*, connotata cioè da quattro competenze attivanti basate sulle relazioni, tanto di tipo professionale, quanto di tipo privato e personale.

E per attivare e potenziare il *sinolo Attivazione e Partecipazione sociale*, infine, dalle interviste sono emerse queste possibili dimensioni di conversione:

- a) *Dimensione delle risorse*: opportunità di pratica professionale; occasioni di formazione continua; mobilità personale e professionale; accesso alla Rete e alle informazioni; accesso fisico e possibilità logistiche.
- b) *Dimensione normativa*: condizioni istituzionali e normative; regolamentazioni deontologiche.
- c) *Dimensione relazionale*: comunità di pratica; relazioni professionali; relazioni istituzionali; relazioni parentali e amicali.

- d) *Dimensione delle possibilità latenti*: contesti informali di apprendimento; *network* vari (virtuali e fisici); ambienti informali (familiari, amicali e sociali); *hobby*, volontariato, associazioni culturali e sociali.

7.4. Creatività e Innovazione trasformativa

Creatività e Innovazione trasformativa rappresentano il terzo *sinolo* fondamentale del processo capacitativo per l'attivazione imprenditiva. *Creatività e Innovazione trasformativa*, che è, cioè, "generativa": quello che è maggiormente importante per un'azione imprenditiva, infatti, non è tanto il riuscire a realizzare un prodotto innovativo di per sé, ma è la tensione costante alla capacità creativa unita a una capacità critica (di interpretazione e di ripensamento) e lavorativa, che consentono di riposizionare di volta in volta le idee per trovare non solo un prodotto nuovo ma anche significati e implicazioni nuove, in grado di realizzare vere trasformazioni. In altre parole, la forza creativa e innovatrice di una persona non deve essere subalterna al prodotto, ma deve essere la condizione affinché la persona possa rileggere criticamente l'esperienza per generare qualcosa di nuovo.

Formare a questa capacità significa fare perno su alcune dimensioni centrali dell'uomo. Una di queste è la riflessività, a un livello molto profondo, quella qualità di riflessione che Mezirow definirebbe "trasformativa" (Mezirow, 2003), cioè capacità di osservazione critica delle premesse, di loro messa in discussione, di ricerca e scoperta che alimentano l'*agency* creativa individuale e la rendono al contempo premessa di processi collettivi di innovazione.

Come ha ben spiegato Amabile (1988), infatti, il livello della creatività individuale si può collegare al livello della creatività di gruppo quando il quadro dell'azione diventa quello delle dinamiche organizzative. E il livello della creatività di gruppo può divenire il livello dell'innovazione, se alimenta un processo di «sintesi cumulativa» (Usher, 1954), che, nell'andare verso il nuovo, verso l'innovazione, oscilla tra «caos creativo e ridondanza» (Nonaka, Takeuchi, 1997).

Educare e formare alla creatività e all'innovazione trasformativa in prospettiva imprenditiva, in questo collegamento tra individuale e collettivo, apre anche alla dimensione sociale, cioè alla connessione tra lo sviluppo della creatività professionale e la promozione dell'innovazione sociale. L'innovazione sociale si

fonda sull'apprendimento reciproco come processo condiviso per arrivare a «riorganizzare l'attività umana, nel lavoro come nell'impegno sociale e politico, dove le potenzialità della vita e delle persone vengono messe all'opera con finalità di natura etica» (Costa, 2014c).

Ma cosa vuol dire concretamente sapere usare la propria creatività? Ecco che le parole dei partecipanti, seppure in modo intuitivo e basato sulla loro percezione, ci conducono progressivamente alla scoperta di processi di creatività mano a mano più complessi e articolati:

«Liberare la mente e lasciarsi andare. Cioè, se sei creativo, sei creativo, dal mio punto di vista. La creatività è una cosa che devi avere dentro, non è che ce l'hanno proprio tutti.»

«Il processo creativo per me si basa su spirito di osservazione ed esperienza. Io viaggio molto e mi guardo molto intorno.»

«In parte penso sia una dote innata, in parte penso si possa stimolare con l'uso dell'immaginazione “pilotata” diciamo. È necessario osservare le situazioni da diverse angolature, uscire dagli schemi, cambiare pensiero, acquisire la visione di qualcun altro anche e immaginare nuove soluzioni.»

«Conoscere anticipatamente tecniche, regole, metodi [...]. Devi comunque conoscere la tecnica anzitutto [...]. Utilizzare meticciamiento tra ambiti che possono anche non essere collegati tra loro. Perché io parto sempre dall'immagine finale che produco nella mia testa di ciò che voglio realizzare, però poi questa immagine la mescolo con altri input.»

«Ricerca e documentazione. Poi di solito inizio a “smontare”, cioè non solo concretamente ma può essere anche smontare un problema, sviscerare, capire dove sono le criticità, e una volta fatto questo capire come si può sistemare, facendo meno danno possibile, il meno possibile

invasivo, calcolando anche i tempi, valutando insomma un insieme di cose.»

«Secondo me è la capacità di immaginare e rappresentare qualcosa che non esiste. Inventare qualcosa che non c'era. Mi ha molto affascinata qualcosa che avevo letto sul pensiero divergente: può essere utile ad alimentare la propria creatività l'esercitarsi a vedere le cose in maniera diversa, anche provando a cercare soluzioni che appaiono dei non-sense. Cercare di ribaltare le visioni e le situazioni. E poi però mettere insieme, comporre tutto quello che emerge. Io penso anche a quando lavoravamo assieme e facevamo brainstorming per la progettazione, ed è un lavoro molto fertile, perché si dice tutto e il contrario di tutto, ed è fertile mettere a contatto gli opposti. Il metodo degli opposti è un metodo di rappresentazione dei concetti, di lettura. L'importante poi è riuscire a comporre tutto questo, a raccontare un processo, a comporre un ordine che però deve essere costruito pian piano, che dà significato all'esito del processo creativo.»

Mentre, nella prospettiva dei partecipanti, cos'è un'innovazione?

«Innovazione è creare n qualcosa che non c'è, ma che produce degli effetti positivi nel futuro, ovvero creare una cosa che produrrà una concatenazione per uno sviluppo futuro di qualcos'altro. Per me l'innovazione si proietta sempre nel futuro.»

«Per me l'innovazione è un processo di cambiamento. Che poi può avvenire attraverso strumenti, veicolando nuove culture, approcci mentali, ecc. E l'innovazione deve essere riconosciuta per la sua funzione e per i cambiamenti di comportamenti che provoca.»

E chi è un innovatore, che caratteristiche deve avere?

«L'innovatore è personalmente lungimirante, ostinato, empatico, proattivo, autonomo. E anche open minded, trasversale, multitasking.»

Professionalmente è analitico, razionale, metodico, formato e in lifelong learning.»

«Per essere innovatore ci vuole creatività, conoscenza e coraggio. Ci vuole un carattere forte e deciso. Non porsi limiti e non farsi condizionare.»

«Curioso, aperto, pronto ad ascoltare, coraggioso, ma non spavaldo. Come diceva Aristotele, il coraggio è la via di mezzo tra l'essere pauroso e l'essere spavaldo.»

«Curiosità e coraggio e “fantasia”, cioè fantasia prudente, sempre rapportata agli obiettivi concreti. Cose fantasiose ma che non si possono realizzare non servono a niente (sempre rapportarsi al mercato, ad esempio).»

Infine, cosa deve fare un innovatore per produrre innovazione?

«Oggi come oggi bisogna seguire tutte le cose del Web e le tecnologie. Ma anche saper curare le relazioni con le persone e tessere reti. Saper prevedere certe cose, di come potrebbe essere lo sviluppo futuro.»

«Deve connettersi alla realtà territoriale dal punto di vista delle relazioni e globalmente dal punto di vista del prodotto e delle conoscenze.»

«Deve fare cose soprattutto utili: deve essere una cosa utile alle persone. E poi deve proporre delle cose che siano diverse dall'uso comune. Essere innovativi è creare degli stili di vita diversi. Tramite il prodotto cambiare gli stili di vita delle persone.»

«Deve mettersi nella condizione di accedere a più informazioni possibili e a conoscenze di strumenti. Deve esplorare cose di cui ha zero conoscenza. Deve avvicinarsi a persone che ne sanno tanto.»

«Deve vivere il presente e deve essere capace di cogliere quali sono le necessità del momento e quali sono anche gli strumenti che il momento ti può dare per cambiare o migliorare gli andamenti. Un approccio molto elastico, disponibile ai cambiamenti e soprattutto mai scontato (cioè non pensare che un modello che magari va bene quest'anno andrà bene per forza anche l'anno prossimo). [...] Secondo me l'innovazione nasce anche da un buon team, e quindi circondarsi di persone stimolate, valorizzate nella professione che svolgono. Collaboratori che non pensino solo alla propria mansione ma che siano proattivi anche e propositivi, che propongano idee al di là del loro stretto ruolo.»

«[...] E quindi alla base di tutto questo c'è il mantenere una continua e costante formazione e documentazione di dove si sta andando.»

Anche l'analisi quantitativa della ricerca, attraverso i suoi diversi strumenti d'indagine (*QACEN Questionario* e *GET2 Test*), ha evidenziato il *sinolo Creatività e Innovazione trasformativa*, rilevando chiaramente che chi mostra maggiori valori di attivazione imprenditiva mostra anche elevati livelli di sviluppo all'interno dell'Area di Attivazione del dispositivo denominata *della Creatività e dell'Innovazione*, connotata cioè da quattro competenze attivanti basate sulle capacità pratiche e creative.

E per attivare e potenziare il *sinolo Creatività e Innovazione trasformativa*, infine, dalle interviste sono emerse queste possibili dimensioni di conversione:

- a) *Dimensione delle risorse*: accesso alla Rete e alle informazioni; opportunità di pratica professionale; occasioni di formazione continua; mobilità personale e professionale; supporti esperti.
- b) *Dimensione normativa*: piani di sviluppo e di carriera.
- c) *Dimensione relazionale*: comunità di pratica; relazioni professionali; relazioni istituzionali (istituzioni territoriali, scuole e università; sindacati e associazioni di categoria); relazioni parentali e amicali.
- d) *Dimensione delle possibilità latenti*: contesti informali di apprendimento; auto-formazione; *network* vari (virtuali e fisici); ambienti informali (familiari, amicali e sociali); *hobby*, volontariato, associazioni culturali e sociali.

7.5. Empowerment e Agire generativo

Empowerment e Agire generativo rappresentano il quarto *sinolo* per la capacitazione imprenditiva. «L'agire generativo dà forma al carattere dinamico dell'azione [...]. Una forma generativa non è un sistema rigido, chiuso e privo di un finalismo interno, né è un'entità concepibile soltanto al livello della fisicità: sono forme non soltanto le opere, ma anche la stessa dimensione emozionale, etica e valoriale della persona» (Costa, 2016, 26). L'agire generativo, quindi, è una declinazione creatrice e costruttrice dell'azione umana in senso olistico, che può dispiegarsi su ogni ambito dell'esistenza: il lavoratore può essere generativo nella sua professione, la persona può essere generativa nella sua vita.

Da qui si fa chiaro il collegamento tra attivazione imprenditiva e azione generativa, che sono opportunità di sviluppo sia sul piano individuale, che su quello sociale. La formatività dell'agire generativo (Alessandrini, 2008), infatti, si manifesta nella prassi e nella costruzione di senso, processi che scaturiscono entrambi dal confronto con gli altri. Colui che è generativo e imprenditivo, dunque, è colui che sa riconoscere e mettere in valore i propri funzionamenti in relazione al contesto, in relazione agli altri e di volta in volta scegliendo quelli più opportuni in funzione dei sentieri da percorrere e dei traguardi da raggiungere.

La formazione all'agire generativo fa perno su alcuni aspetti centrali, tra i quali emerge il concetto di *empowerment*. L'*empowerment* è al contempo presa di consapevolezza, potenziamento ed emancipazione che sostengono la persona nello svolgimento della sua direzionalità e della sua volontà. Per Alkire, l'*empowering* riguarda l'incremento di più tipi di *agency* individuali, che sono funzionali al conseguimento degli obiettivi (Alkire, 2005).

L'educazione e la formazione che vogliono agire sull'*empowerment* devono anzitutto sapere attivare il pensiero critico della persona e anche quello ermeneutico, in modo tale da farle produrre un arricchimento delle possibilità di scelta, di azione e di sviluppo, in costante dialogo costruttivo con il contesto¹⁶⁹.

¹⁶⁹ L'educazione e la formazione che aiutano ad alimentare *empowerment* vanno a promuovere tutti quei movimenti interiori di *sensemaking* fondamentali per il processo capacitativo, perché consentono al soggetto di ridefinire le esperienze vissute attraverso la riconfigurazione dei significati per il Sé (Weick, 1997) e per i diversi contesti d'appartenenza.

Di seguito, in coerenza con il ragionamento sui processi *empowerizzanti*, che toccano in profondità la dimensione emotiva e motivazionale della persona, si è scelto di presentare quelle *parole vive* dei partecipanti che, spesso con l'uso di metafore, hanno saputo affrontare alcuni temi, non sempre adeguatamente considerati, ma ugualmente fondamentali per l'attivazione imprenditiva. Si tratta di concetti come la motivazione, la passione, il coraggio, la dedizione, la resilienza, ecc., che di seguito verranno segnalati tra parentesi quadre alla fine di ogni virgolettato, in questa breve ma significativa carrellata.

«La motivazione è il motore primo. Ci vuole innanzitutto forte voglia di fare qualcosa e per un motivo ben chiaro.» [motivazione]

«[...] La passione vera per quello che si fa e anche la motivazione personale di ottenere un riscontro, vedere se vali e se l'idea individuata vale qualcosa.» [passione e motivazione]

«Sin da piccolo ho sempre avuto quell'idea di creare qualcosa di mio che rimanga nel tempo...» [ambizione]

«Ci vuole iniziativa, curiosità, ma poi ci deve essere anche una molla, come dire, di orgoglio! Verso di sé e verso il proprio territorio!» [orgoglio]

«Per me è un po' come essere il capitano coraggioso dei velieri di un tempo, che non sapeva nemmeno bene a cosa andava incontro, ma lo faceva lo stesso con coraggio. Cioè, secondo me bisogna avere tanto coraggio, un coraggio anche molto razionale, non imprudenza, ma senza coraggio comunque non si va da nessuna parte.» [coraggio]

«Un pirata al timone di una barca, bella, attrezzata, alla Jack Sparrow, che interpreta anche l'elemento di un po' di sana pazzia.» [audacia]

«Faccio una metafora con riferimento alla prima guerra mondiale: c'era un gruppo particolare di soldati nell'esercito italiano, ovvero gli Arditi,

che erano un corpo di avanguardia dell'esercito italiano, quelli che si mettevano in prima linea, quelli che facevano le azioni più spericolate. Secondo me un imprenditore è quello che va avanti, non quello che aspetta. Quello che prova la via più difficile anche e cerca di raggiungere l'obiettivo.» [coraggio, audacia e determinazione]

«L'esempio di mio nonno che si è costruito da solo con determinazione.» [determinazione]

«Un fuoco che non si riesce a spegnere!» [resilienza]

«Come salire su una scala dove i pioli possono qualche volta rompersi e dobbiamo riprendere ad andare su, a volte ripartendo da quelli più in basso. Quando si cade bisogna trovare la forza per risalire, con impegno e dedizione.» [resilienza, impegno e dedizione]

«Una gara in cui i concorrenti gareggiano e chi ha le qualità e le competenze più alte riesce a vincere.» [competizione]

«Una piazza piena di gente in cui c'è un sacco da fare e soprattutto in cui si cerca di tessere una rete di rapporti positivi, che porti a ognuno una sensazione di benessere, non solo economico ma anche spirituale.» [collaborazione]

«Per me è come un training per forze armate... Un campo di addestramento militare...» [forza]

«Come un pastore che custodisce il suo gregge e interviene quando serve.» [cura]

«Una persona con un paio di occhiali speciali che le permettono di vedere le luci dove normalmente non si vedono. Come se avesse dei filtri che le permettono di cogliere i punti luminosi.» [visione e lungimiranza]

Inoltre, i 29 soggetti intervistati, alla richiesta di scegliere alcune parole chiave da un elenco proposto e di metterle in ordine di importanza rispetto alla loro idea di imprenditorialità e di imprenditività, hanno frequentemente scelto e posto tra le prime cinque posizioni il binomio “passione e motivazione”.

L’analisi quantitativa della ricerca, infine, attraverso i suoi diversi strumenti di indagine, ha evidenziato anch’essa il *sinolo Empowerment e Agire generativo*. Nel *GET2 Test* si sono indagati i concetti di *self-efficacy* e di *empowerment* attraverso la dimensione del *locus of control* e quella dell’*autorealizzazione*; nel dispositivo formativo elaborato gli stessi concetti sono stati osservati attraverso l’Area di Attivazione denominata *Personale*. I dati sono confluiti nel rilevare che chi aveva valori più alti in queste dimensioni e aree mostrava di avere tendenzialmente anche maggiori livelli di imprenditività generale.

Inoltre, come fattore individuale d’incidenza in queste dimensioni è emerso su tutti il livello di esperienza: più esperienze si sono accumulate (soprattutto in ambito professionale) e più la persona mostra *empowerment* e capacità di agire generativamente.

Per attivare e potenziare il *sinolo Empowerment e Agire generativo* dalle interviste sono emerse queste possibili dimensioni di conversione:

- a) *Dimensione delle risorse*: opportunità di pratica professionale; occasioni di formazione continua; mobilità personale e professionale; supporti esperti.
- b) *Dimensione normativa*: piani di sviluppo e di carriera; regolamentazioni deontologiche.
- c) *Dimensione relazionale*: comunità di pratica; relazioni professionali; relazioni parentali e amicali.
- d) *Dimensione delle possibilità latenti*: contesti informali di apprendimento; auto-formazione; *network* vari (virtuali e fisici); ambienti informali (familiari, amicali e sociali); *hobby*, volontariato, associazioni culturali e sociali.

7.6. Sviluppo professionale come Progettualità

Sviluppo professionale come Progettualità è l'ultimo *sinolo* emerso per la capacitazione imprenditiva. Lo sviluppo della persona prende le mosse della capacità di visualizzare il proprio futuro e di attivarsi per realizzare una progettualità in grado di esprimere direzionalità di crescita e di miglioramento continuo.

L'attivazione imprenditiva per la progettualità del proprio sviluppo mette a sintesi tutte le dimensioni di capacitazione sinora affrontate nei precedenti *sinoli*: l'autonomia e la responsabilità, la partecipazione, la creatività, l'empowerizzazione e l'agire generativo. La definizione di un proprio progetto di realizzazione, tanto professionale, quanto personale, si sostanzia, infatti, della forza di *agency* (Sen, 2010) che coglie trasversalmente diversi piani: i valori, i desideri, le modalità di sviluppo e di mobilitazione delle proprie risorse (Costa, 2016).

Una piena progettualità per lo sviluppo professionale, inoltre, dà nuovo significato all'esperienza lavorativa stessa: essa viene percepita come reale opportunità solo se diventa anche un processo di attivazione. E il concetto di "attivazione imprenditiva per la progettualità della persona" fa riferimento alla possibilità che ella possiede di costruire e ricostruire l'allineamento coerente tra il proprio vissuto pregresso (le proprie esperienze di apprendimento, non solo formali ma anche informali) e la propria proiezione futura.

L'attivazione imprenditiva, in questo modo, va a cogliere anche tutte quelle dimensioni motivazionali, emotive e valoriali che arricchiscono e qualificano davvero i movimenti personali di combinazione e ricombinazione delle proprie risorse ed energie.

Come agiscono l'educazione e la formazione in quest'ambito?

Esse diventano la via per educare a pensare il futuro se sanno generare progettualità fondate sull'*agency* imprenditiva, alimentando così nelle persone la capacità di organizzare il proprio apprendimento continuo, mediando tra i vincoli e le opportunità del contesto, tra le risorse a disposizione (e possibili) e le aspirazioni. Progettualità siffatte non sono statiche e definitive, bensì divengono costante possibilità di trovare nuove strade di gestione e di trasformazione dei propri percorsi.

Non si tratta, perciò, di cercare un semplice incremento di competenze, quanto piuttosto di agire su quell'*agency* imprenditiva e trasformativa in grado

emancipare e di auto-definire quindi obiettivi formativi e professionali di sviluppo, di individuare priorità, di fare leva sulla capacitazione della libertà di scelta (Nussbaum, 2012; Sen, 2010), in un movimento che non è solo individuale e chiuso, ma è anche un movimento di partecipazione collettiva e di responsabilità sociale. Sviluppo, cittadinanza attiva e progettualità di vita (Malavasi, 2007), infatti, si intrecciano e si fondono continuamente.

L'educazione e la formazione, d'altra parte, sono sempre al servizio della persona e al suo diritto fondamentale di dare vita a «un'intenzionalità evolutiva e [a] un progetto coerente per realizzarla» (Munari, 2011, 269)¹⁷⁰.

Le *parole vive* dei partecipanti che presentiamo di seguito affrontano il tema dello sviluppo professionale sotto diverse prospettive, sia da un punto di vista dei principi che lo guidano, sia toccando aspetti operativi riguardanti il come fare concretamente a promuovere il proprio sviluppo professionale.

Anzitutto, viene affermato il principio fondamentale per cui svilupparsi vuol dire conoscere se stessi:

«Significa conoscere se stessi e avere consapevolezza, credere in sé e nella propria forza personale e lavorativa. Prendere rischi nella vita senza darsi limiti.»

Quindi si sottolinea il valore cruciale delle esperienze:

«Occorre acquisire esperienze molteplici, esplorare, così puoi valutare più efficacemente quello che ti viene proposto.»

«Non fermarsi alla prima esperienza, anche se positiva, ma avere il coraggio di provarne altre, rischiando anche (con un po' di giudizio ovviamente), sempre guardando ai propri obiettivi.»

Tema a cui si lega quello della volontà di sviluppo, della curiosità e della conoscenza del mondo:

¹⁷⁰ Come sottolinea Munari (2011), il valore della progettualità risiede nel suo ruolo di guida dell'azione, e, più ampiamente, di guida del processo di scelta e di azione in cui la persona esercita autonomia e responsabilità per perseguire una propria direzione realizzativa.

«[...] una capacità che uno può far crescere cercando di capire il mondo in cui vive, quindi andando a conoscere aspetti non solo legati direttamente a quello che fa ma anche aspetti secondari. Conoscere se stesso e fare tesoro delle esperienze fatte. Perciò è fondamentale l'esperienza.»

«C'è una componente caratteriale, quindi innata, legata a una profonda curiosità e alle scelte che poi si fanno, sia di studi, sia con le opportunità di lavorare e di viaggiare, che aprono orizzonti e che trasformano anche la personalità. È importante la conoscenza di nuove culture, il fatto di essere molto aperti mentalmente, di non temerle ma di condividere, perché da ciascun modus vivendi ricevi un arricchimento.»

Poi c'è chi mette in evidenza maggiormente il processo e i passaggi essenziali di sviluppo professionale:

«Per me promuovere il proprio sviluppo professionale è soprattutto una cosa organizzativa, che serve per gestire bene il sovrapporsi tra la vita professionale e la vita personale. E per promuovere il proprio sviluppo professionale occorre: visualizzare l'obiettivo, il possibile percorso (in ordine a tempistiche e risorse) e cercare di bilanciare le proprie esigenze professionali con quelle personali.»

Infine, viene affermata l'importanza dell'apprendimento permanente e dello sviluppo continuo:

«Ogni giorno quando mi sveglio mi rendo conto che devo apprendere ancora moltissime cose, ma moltissime sono ancora le opportunità che mi si presentano e le possibilità di sfruttarle.»

L'analisi quantitativa della ricerca, infine, attraverso i suoi diversi strumenti di indagine, ha evidenziato anch'essa il *sinolo Sviluppo professionale come Progettualità*. Nel *GET2 Test* questo aspetto è stato indagato attraverso la dimensione dell'*autorealizzazione*, mentre nel dispositivo formativo attraverso l'Area di Attivazione denominata *Personale*. I dati hanno messo in luce che chi ha

mostrato valori più alti nella dimensione della progettualità per il proprio sviluppo professionale ha anche mostrato maggiori livelli di imprenditività generale.

Per attivare e potenziare il *sinolo Sviluppo professionale come Progettualità* dalle interviste sono emerse queste possibili dimensioni di conversione:

- a) *Dimensione delle risorse*: accesso alla Rete e alle informazioni; accesso fisico e possibilità logistiche; disponibilità economiche e finanziarie; opportunità di pratica professionale; occasioni di formazione continua; mobilità personale e professionale; supporti esperti.
- b) *Dimensione normativa*: condizioni istituzionali e normative; garanzie contrattuali; piani di sviluppo e di carriera; regolamentazioni deontologiche.
- c) *Dimensione relazionale*: comunità di pratica; relazioni professionali; relazioni istituzionali (istituzioni territoriali, scuole e università; sindacati e associazioni di categoria); relazioni parentali e amicali.
- d) *Dimensione delle possibilità latenti*: contesti informali di apprendimento; auto-formazione; *network* vari (virtuali e fisici); ambienti informali (familiari, amicali e sociali); *hobby*, volontariato, associazioni culturali e sociali.

CONCLUSIONI

Il capitolo conclusivo del presente lavoro di ricerca si svolgerà attraverso due piani di ragionamento.

Anzitutto, si affronterà il tema del cambiamento di prospettiva per l'educazione e la formazione all'*entrepreneurship*, quest'ultima riletta con il valore dell'attivazione imprenditiva, quindi come competenza e dimensione educativa riqualficata attraverso il processo delle capacitazioni (Nussbaum, 2012; Sen, 2010).

In secondo luogo, ci si addenterà sul piano degli impatti attesi da questo cambio di prospettiva e, di conseguenza, nel ragionamento riguardante le possibili politiche educative e formative attivabili per la promozione dell'imprenditività capacitante.

Capacitare entrepreneurship come competenza e dimensione educativa

Il crescente interesse educativo e politico degli ultimi anni per l'*entrepreneurship education* a livello nazionale ed europeo (European Commission, 2014b; Council of the European Union, 2015; European Commission, 2016a) è dovuto all'elevata considerazione che questo tipo di educazione ha progressivamente guadagnato dinnanzi alle sfide poste dalla società della conoscenza e dall'economia globalizzata: l'*entrepreneurship education* viene vista come un elemento chiave per la promozione dell'innovazione, di nuove possibilità di occupazione (Van der Zwan, Zuurhout, Hessels, 2013) e per generare inclusività e un *empowerment* di tipo sociale (Nicholls, 2006).

Tuttavia, l'osservazione dei significati maggiormente attribuiti di fatto a questa *key competence* e l'analisi dei più diffusi approcci di *entrepreneurship education* mettono chiaramente in luce che questa possibilità educativa e formativa è attualmente rallentata, se non penalizzata, da una serie di aspetti limitanti:

- anzitutto, nonostante l'Europa abbia assegnato da subito a questa competenza un valore educativo ampio, definendola come «[...] la capacità di una persona di tradurre le idee in azione» (European Union, 2006), nelle *policy* per la formazione e l'occupazione essa viene ridotta troppo spesso solamente all'idea del “fare impresa” o del “trovarsi un lavoro”, venendo schiacciata su dimensioni economicistiche e aziendalistiche che rischiano di smarrirne il senso pedagogico e, quindi, il reale contributo per lo sviluppo della persona;
- in secondo luogo, questa deriva economicistica e aziendalistica si rispecchia negli approcci educativi e formativi maggiormente adottati, che si dimostrano frequentemente caratterizzati quasi esclusivamente da contenuti tecnici per la creazione e la gestione d'impresa, con logiche educative fragili, basate sulla strumentalizzazione degli apprendimenti e su mere sequenze lineari di insegnamento di competenze tecniche;
- in terzo luogo, l'approccio alle competenze è in gran parte dei casi un approccio di stampo behavioristico, che legge perciò la competenza essenzialmente attraverso i comportamenti, dimenticando tutte quelle profonde dimensioni di personalizzazione (motivazionali, affettive, emotive e valoriali) che sono la vera causa dei processi di attivazione, mobilitazione e ricombinazione delle risorse e delle energie di una persona;
- in quarto e ultimo luogo, la somma di questi limiti ha annichilito la portata pedagogica dell'idea di *entrepreneurship* come competenza chiave per l'apprendimento permanente, disinnescando il rapporto tra intraprendenza per gli obiettivi della propria vita e volontà di formarsi continuamente per tali obiettivi, perdendo al contempo una visione di sviluppo olistico della persona, ossia di sviluppo in tutti gli ambiti della sua esistenza, tanto in quelli lavorativi e professionali, quanto in quelli personali.

Tutta questa situazione, infine, in Italia risulta ulteriormente aggravata a causa di un sistema di referenziazione professionale tendenzialmente appiattito sul tecnicismo e a causa della pressoché totale assenza dell'educazione all'*entrepreneurship* nei diversi livelli e percorsi del nostro sistema di istruzione e formazione (come abbiamo già visto nel quarto capitolo).

Per parlare di *entrepreneurship* con pieno significato educativo e formativo, dunque, ci pare opportuno tradurre questo concetto con l'idea di "imprenditività", più che di "imprenditorialità" in senso stretto, per andare a evidenziarne, oltre le accezioni tecniche, economicistiche e aziendalistiche, la qualificazione pedagogica che ne valorizzi lo spazio di apprendimento per tutti, ragazzi e adulti, all'interno dei sistemi di educazione, formali e informali. Parlare di imprenditività può rappresentare la via per ripensare l'*entrepreneurship* non come competenza a trovarsi o a fare un lavoro, ma come ricca «capacità di realizzare una propria progettualità di sviluppo» (Costa, Strano, 2016).

L'educazione e la formazione che affrontano la promozione dell'*entrepreneurship* in questa prospettiva rimettono al centro la persona, più che i tecnicismi o i referenziali professionali (pur non dimenticando la loro funzione e la loro utilità), e quindi sono un'educazione e una formazione che non si fondano tanto sul passaggio e sull'aggiornamento di conoscenze e competenze, quanto piuttosto che ricercano la promozione della forza realizzativa umana. Sono, in altri termini, un'educazione e una formazione basate sull'*agency* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010), letta come chiave per lo sviluppo professionale, per la realizzazione personale e per la partecipazione sociale attiva e consapevole.

Educare e formare in chiave agentiva vuol dire puntare ad espandere la libertà di scelta, di azione e di funzionamento della persona (Nussbaum, 2012; Sen, 2010). Vuol dire cercare di favorire l'ampliamento delle possibilità di esercizio della sua libertà effettiva (Sen, 1999), mettendo in relazione risorse personali e condizioni di contesto, in un modo che permetta all'*agency* imprenditiva e trasformativa di portare ad espressione potenzialità e talenti (Margiotta, 2015) per la realizzazione di progetti professionali e di vita. Questo, al cuore, significa *capacitare entrepreneurship* come competenza e dimensione educativa; questo significa *capacitare l'imprenditività*.

Il presente studio, dunque, a partire dalla convinzione che potenziare la qualità agentiva e imprenditiva della persona determini significativamente la sua forza progettuale e realizzativa (e, di conseguenza, le sue possibilità di sviluppo, tanto in ambito professionale, quanto nella vita privata), ha cercato di capire quali variabili e quali dimensioni influenzino maggiormente i processi di capacitazione imprenditiva. In questo percorso, prima attraverso l'analisi quantitativa e successivamente attraverso l'indagine qualitativa, lo studio è riuscito a mettere in

risalto quei *sinoli* pedagogici e formativi fondamentali che qualificano la capacitazione e la direzionalità dell'azione in ottica imprenditiva:

- *Autonomia e Responsabilità.* Autonomia e responsabilità, nella libertà di scelta e di azione, rappresentano la matrice generativa delle dinamiche di capacitazione, e permettono quel processo di apertura della competenza all'*agency* generativa (Tessaro, 2013) che riesce a innestare gli aspetti più tecnici delle competenze nelle dimensioni personali che portano all'attivazione. Tali dimensioni sono quelle motivazionali, valoriali, affettive ed emotive, che ricoprono un ruolo decisivo in qualunque situazione, anche negli ambiti professionali e nelle organizzazioni (Alessandrini, 2012a; Rossi, 2011).
- *Attivazione e Partecipazione sociale.* Attivazione e Partecipazione sociale rappresentano la connessione tra individuale e collettivo per l'azione imprenditiva, la quale parte "dall'interno" della persona e poi muove "verso l'esterno", calandosi sempre in un contesto comunitario. L'*agency* individuale si collega alla dimensione sociale¹⁷¹, poiché le persone si riconoscono nelle proprie azioni in relazione con gli altri (Taylor, 1977). Attraverso la partecipazione sociale, l'individuo impara nella reciprocità e definisce valori comuni (Sen, 2004), alimentando la dimensione etica dello stare insieme, il senso di cura e di responsabilità verso gli altri (Bauman, 2002), le dinamiche di solidarietà e di inclusività.
- *Creatività e Innovazione trasformativa.* Creatività e Innovazione trasformativa sono *driver* indispensabili per la capacitazione imprenditiva, poiché qualificano l'attivazione della persona per il suo tradursi in un agire generativo (Costa, 2013; 2016). Trasportare la forza della creatività individuale al livello collettivo (Amabile, 1988) permette di andare verso la generazione di processi innovativi, che sono realmente tali quando fanno leva sulle capacità critiche (di interpretazione e di ripensamento) e lavorative al tempo stesso: in questo modo gli oggetti e le idee possono essere riposizionati di volta in volta per la trasformazione e il miglioramento del contesto.

¹⁷¹ Anche nella professione l'importanza della dimensione sociale è evidente, poiché qualunque azione professionale acquisisce senso nel momento in cui incontra un riscontro sociale (Dewey, 1992).

- *Empowerment e Agire generativo.* L'*empowerment*, che è presa di consapevolezza, potenziamento ed emancipazione insieme (Lee, 2013; Wallerstein, 2006), riguarda l'incremento dell'*agency* individuale per il conseguimento degli obiettivi (Alkire, 2005) e, di conseguenza, è uno dei catalizzatori dell'agire generativo (Costa, 2013; 2016). *Empowerment* e agire generativo operano entrambi sul potenziale creativo e trasformativo della persona e sulla sua forza imprenditiva, che necessitano della riflessione per potersi dispiegare. La riflessione è un prezioso strumento di attivazione e trasformazione (Mezirow, 2003), tanto nella vita privata, quanto in quella professionale (Schön, 1987).
- *Sviluppo professionale come Progettualità.* Lo sviluppo professionale e, in senso più ampio e pieno, lo sviluppo della persona dipendono della sua capacità di visualizzare il proprio futuro e di attivarsi per realizzare una progettualità che risponda ai suoi valori, ai suoi desideri, alle possibili modalità di mobilitazione delle risorse (Costa, 2016), sapendo mediare tra i vincoli e le opportunità del contesto. Il *sinolo Sviluppo come Progettualità* esprime, dunque, il senso della direzionalità realizzativa della persona che si fonda sull'*agency* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) e sull'imprenditività, mettendo in valore il significato educativo e formativo dell'esperienza: un'esperienza è reale opportunità solo se diventa anche un processo di attivazione e un'occasione di crescita per la persona (Bocca, 1992; D'Aniello, 2011).

Questi importanti significati pedagogici e formativi emersi dallo studio permettono alla riflessione sull'educazione e sulla formazione per l'imprenditività capacitante di compiere il coinvolgimento di altri tre concetti fondamentali: l'innovazione, la mobilità professionale e l'inclusività.

Anzitutto, una formazione che capacita *entrepreneurship* per generare innovazione è una formazione che riesce ad accostare le dinamiche di capacitazione individuali alle contingenze di sviluppo organizzativo, consentendo alle organizzazioni di mettere in risalto e di potenziare quei funzionamenti (Sen, 2010) necessari all'attivazione dell'innovazione. In questo processo vengono colte le differenti dimensioni del processo innovativo, sia le questioni più tecniche, che gli aspetti motivazionali e di significazione (Alessandrini 2008; 2012a; Rossi, 2011). La

possibilità di generare innovazione dipende strettamente dalla capacità di sviluppare apprendimento organizzativo (Argyris, Schön, 1998; Gherardi, Nicolini, 2004) e di agire sull'*agency* imprenditiva dei lavoratori, non solo per la generazione delle idee e delle prassi adeguate, ma anche per incrementare i livelli di partecipazione e di collaborazione.

In secondo luogo, la prospettiva del capacitare *entrepreneurship* attraverso percorsi educativi e di formazione che esaltino la valenza pedagogica dell'imprenditività può offrire il suo contributo dinnanzi alla crescente esigenza di *employability*. Promuovere capacità di mobilità professionale attraverso un'*agency* imprenditiva, infatti, significa affrontare il tema dell'occupabilità ricollegandolo direttamente a quello della progettualità per il proprio sviluppo, in modo tale che i passaggi e i cambiamenti professionali di una persona descrivano una traiettoria coerente con i suoi obiettivi di crescita, potenziando capacità di flessibilità e di formazione continua (Margiotta, 2012).

Infine, anche il tema dell'inclusività, sempre più cruciale sia a livello nazionale che sovranazionale (European Commission, 2010), potrebbe ricevere significativo sostegno dall'educazione all'imprenditività, poiché la dimensione sociale dell'agire imprenditivo si concretizza nella capacità di partecipazione attiva e consapevole alla vita comunitaria, andando a innescare virtuosi circuiti di collaborazione, di condivisione, di coinvolgimento solidale e di co-creazione valoriale (Sen, 2004), per la salvaguardia di quelle condizioni "centrali" (Nussbaum, 2012) e necessarie allo sviluppo e al *flourishing* di tutti.

Policy educative e formative per l'imprenditività capacitante

Il presente lavoro di ricerca, dunque, si è posto l'obiettivo di indagare e comprendere quali educazione e formazione possano rispondere alla necessità di promuovere la qualità imprenditiva delle persone, per la generazione di sviluppo professionale, di realizzazione personale e di partecipazione sociale attiva e consapevole. Il percorso di ricerca ha condotto alla proposta di un approccio capacitativo fondato sull'*agency* (Nussbaum, 2012; Sen, 2010) per l'*entrepreneurship education*, per metterne in valore quelle dimensioni pedagogiche, educative e formative capaci di portare ad

espressione le potenzialità e i talenti (Margiotta, 2015) della persona nel dispiegarsi del suo progetto di vita.

Tutto questo possiede degli impatti attesi e delle possibili ricadute concrete in termini di politiche educative e formative che si basano sulle evidenze di ricerca emerse ed esposte sin qui. Ragionare in termini di *policy* significa ragionare in termini di dialogo istituzionale, di proposte per lo sviluppo e la qualificazione professionale, di arricchimento dei percorsi di *lifelong learning* e, in ultima analisi, di sistemi integrati.

Il *Sistema Integrato* per l'educazione e la formazione all'imprenditorialità capacitante si fonda su:

- la centralità della persona e del suo processo di sviluppo;
- l'importanza della connessione tra tale sviluppo e i vari contesti;
- il collegamento dei contesti attraverso la partecipazione attiva e allargata.

Pertanto, nella prospettiva di offrire un primo *framework* d'analisi in termini di *policy*, presentiamo di seguito gli impatti attesi della ricerca sui diversi *stakeholder* e i vari ambiti di interesse coinvolti.

Impatti attesi per la Scuola

Il sistema scolastico italiano necessita di una riflessione determinata e strategica per potere inserire a tutti i livelli adeguati spazi di *entrepreneurship education*. Pensare a un'*entrepreneurship education* che sia educazione all'imprenditorialità capacitante consentirebbe di non limitare questo tipo di insegnamento solamente agli anni della scuola secondaria di secondo grado, bensì di andare verso un ripensamento complessivo dell'impianto organizzativo della scuola stessa e del suo corpo docente (Margiotta, 2013), per realizzare un percorso di educazione all'imprenditorialità «variegato, integrato e continuo che [...] abbia inizio con la scuola dell'obbligo e raggiunga gli studi universitari» (Strano, 2016).

In questa prospettiva, occorre fare leva su una serie di aspetti cruciali.

- Anzitutto, occorre agire sulla formazione degli insegnanti (Baldacci, 2013; Margiotta, 2013), per consentire loro di realizzare, da un lato, una nuova qualificazione della relazione educativa (attraverso un migliore collegamento

tra processi di insegnamento, processi di apprendimento e dinamiche relazionali) e, dall'altro, un insegnamento per l'imprenditorialità dei ragazzi che vada oltre la mera trasmissione di contenuti tecnici e verso la definizione di modi educativi che mettano al centro la persona, con il suo potenziale agentivo (Costa, 2016) e con i suoi orizzonti di significato (Bruner, 1992; Weick, 1997).

- Occorre preparare adeguati strumenti concettuali e modalità di apprendimento, sfruttando anche le potenzialità delle tecnologie didattiche (Banzato, 2014), affinché i ragazzi possano interagire con i nuovi saperi (Margiotta, 2014a), analizzando criticamente le istanze emergenti del nostro tempo.
- È necessario pensare a una ristrutturazione dei *curricula* scolastici nazionali, individuando opportuni spazi per l'educazione a un'imprenditorialità capacitante.
- È necessario ricercare un modello organizzativo scolastico più aperto e flessibile, in grado di connettersi con i diversi soggetti del territorio e di valorizzare, così, sia le interazioni intra-scolastiche che quelle extra-scolastiche (Ajello, 2011).
- In quest'ottica, occorre ricercare un avvicinamento dei processi dell'apprendimento con quelli del lavoro, ad esempio valorizzando la metodologia dell'alternanza scuola-lavoro¹⁷² (che la Legge 107/2015, cioè la Legge de *La Buona Scuola*, ha potenziato), per fare leva sull'apprendimento dall'esperienza e per agevolare i processi di transizione scuola-lavoro anche attraverso un orientamento strategico e integrato (D.L. 104/2013), nell'incontro tra i profili formativi in uscita dalla scuola e le esigenze del mercato del lavoro.

¹⁷² L'alternanza scuola-lavoro non deve appiattire l'apprendimento sul processo produttivo (né tanto meno sul mero adempimento burocratico), bensì deve diventare l'occasione con cui lo studente rielabora gli apprendimenti scolastici trasformandoli in un apprendimento partecipato e consapevole. Allo stesso tempo, l'alternanza rappresenta un percorso che si riverbera sulla scuola stessa portandola a riflettere sulle proprie pratiche, per qualificarle e migliorarle.

Impatti attesi per la Formazione

Capacitare *entrepreneurship* significa ampliare gli orizzonti e le implicazioni della formazione all'imprenditorialità, reinterpretandola come formazione all'imprenditorialità, andando perciò oltre la sola logica del "fare impresa" e verso quella di un agire realizzativo umano più ampio, per aiutare le persone a portare avanti i propri progetti di sviluppo professionale e di vita.

Una formazione siffatta potrebbe riuscire a dare evidenza e ad agire sulle matrici di attivazione individuale, intese in senso capacitativo (Nussbaum, 2012; Sen, 2010), contribuendo così ad abbandonare la vecchia concezione di "formazione a catalogo" per l'acquisizione di competenze tecniche, e adottando una prospettiva formativa diversa, processuale, agentiva e generativa (Costa, 2013; 2016).

Ripensare il paradigma delle competenze in connessione con quello delle capacitazioni potrebbe ammodernare il concetto di *formazione continua* in un triplice senso:

- in chiave di sistema integrato per il *lifelong learning*, attivando reti di apprendimento formale e informale (anche con riferimento al D.lgs. 13/2013), capaci di cogliere la complessità individuale, sociale e contestuale;
- in chiave di formazione come *heutagogy* (Canning, 2010), potenziando cioè la libertà di scelta delle persone, la capacità di auto-dirigersi secondo una propria progettualità formativa, mettendo in valore l'esperienza e la capacità di riflessione critica su di essa, come opportunità per creare alienamento tra i vissuti pregressi e le prospettive future;
- in chiave di promozione delle *key competences* europee per il *lifelong learning* (che in Italia sono state riconfigurate come "competenze di cittadinanza"), che rappresentano le basi su cui una persona può edificare coerentemente azioni competenti.

In questo modo, si va verso una visione pedagogica più completa del formare e del formarsi (Margiotta, 2015), che agisce su apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2003) e sulle profonde dimensioni personali: valoriali, motivazionali, affettive ed emotive.

Impatti attesi per l'Università e la Ricerca

Anche l'Università e la Ricerca potrebbero trarre giovamenti dalla prospettiva del capacitare *entrepreneurship*.

Anzitutto, una prospettiva attivante e imprenditiva potrebbe aiutare il mondo universitario a interconnettere maggiormente i processi della ricerca con i processi del lavoro, implementando, ad esempio, *network* di collaborazione e di apprendimento con le imprese, con le istituzioni e con i vari soggetti del territorio. E anche questo rappresenterebbe l'aggiunta di un importante tassello nella direzione dell'integrazione dei vari "sistemi di attività" (Ajello, 2011; Engeström, Sannino, 2010), affinché essi si contaminino e si migliorino vicendevolmente.

In secondo luogo, si potrebbe promuovere una riqualificazione delle competenze di ricerca per l'innovazione (Margiotta, 2014b), basandole su conoscenze specialistiche e guidandole attraverso un agire riflessivo e generativo (Costa, 2016) che sappia operare sui fattori di conversione dei processi di ricerca e che si dimostri, quindi, in grado di attuare dinamiche di ricombinazione dei saperi esperti per l'esplorazione e l'attivazione dell'innovazione, tanto all'interno dell'università, quanto al suo esterno.

In terzo luogo, con particolare riguardo ai Dottorati di ricerca e alla possibilità dell'Apprendistato di alta formazione e ricerca (D.lgs. 167/2011), si potrebbe cercare di valorizzare queste opportunità di formazione e di sviluppo dei ragazzi, intendendole come uno «spazio ibrido tra "professionalizzazione della ricerca" e "ricerca professionale per e con l'innovazione"» (Margiotta, 2014b) e anche come nuove strategie per l'occupabilità (Alessandrini, 2011) e per l'inserimento di giovani altamente qualificati nel mondo del lavoro.

In quarto luogo, la ricerca sull'*entrepreneurship* potrebbe allargare significativamente la sua azione, ad esempio ampliando il modello del *GET2 Test* attraverso dispositivi interpretativi che sappiano recuperare la dimensione processuale individuale in ottica trasformativa: il *GET2 Test*, infatti, sembra compiere soltanto una lettura statica della tendenze all'imprenditorialità, attraverso una prospettiva behaviorista che non riesce a cogliere le dimensioni più dinamiche di attivazione legate alle potenzialità della persona.

Infine, tutto questo potrebbe ridare centralità al complesso sistema universitario, riqualificandolo anzitutto come una «comunità di studiosi che attivano

processi di conoscenza, attivano prospettive critiche e sviluppano prodotti fondamentali per il successo della nuova economia» (Margiotta, 2014b, 50).

Impatti attesi per la Qualificazione professionale

Promuovere un'educazione e una formazione che facciano leva sull'*agency* imprenditiva delle persone consente di portare delle riflessioni di valore anche sul piano del sistema di qualificazione e di referenziazione professionale.

Per prima cosa, occorre ripensare il sistema di referenziazione per migliorarlo e arricchirlo, andando perciò a mettere in discussione l'attuale approccio alle competenze nelle descrizioni dei profili professionali. Ad oggi, infatti, i referenziali professionali si muovono su un concetto di competenza troppo limitato, essenzialmente schiacciato sul tecnicismo e sulla concezione behaviorista e performativa della competenza che non coglie le dimensioni di personalizzazione e di attivazione.

Occorre, invece, adottare un concetto più ampio della competenza (Pellerey, 2001; Tessaro, 2012), che sappia leggere anche le risorse interiori della persona (le sue motivazioni, i suoi valori). Per questa via ci si può dirigere verso una prospettiva capacitante dello sviluppo professionale, che pone al centro non tanto e non solo gli aspetti tecnici, quanto soprattutto la capacità di scelta della persona, la sua responsabilizzazione e la sua capacità di mobilitare risorse ed energie in funzione dei propri obiettivi.

A partire da questo mutamento di prospettiva fondato sulla qualità imprenditiva della persona, il processo di qualificazione professionale si inserisce sempre in un quadro di *sviluppo professionale*, che riqualifica la dimensione tecnica del lavoro all'interno delle più profonde dinamiche di personalizzazione e umanizzazione (D'Aniello, 2011; 2015).

Tutto questo, infine, potrebbe essere potenziato dalla promozione di comunità di pratica professionali (Ajello, 2011; Alessandrini, 2007; 2012a; Wenger, 2007), attraverso cui realizzare gruppi di aggregazione non formale per la condivisione di informazioni, di saperi esperti, di prassi e di esperienze professionali, in grado di generare *empowerment* sia di tipo individuale (Lee, 2013; Wallerstein, 2006), sia di tipo sociale (Nicholls, 2006).

Impatti attesi per le Imprese e l'Innovazione

Capacitare imprenditività in azienda ripensa il processo lavorativo tra intraprendenza, creatività e innovazione (Ajello, 2011), mettendo in valore la complessità individuale e contestuale e prestando la giusta attenzione alle dinamiche emotive e motivazionali in organizzazione (Rossi, 2011), che sono fondamentali per curare il benessere dei lavoratori e, quindi, per incoraggiare la loro forza creativa, premessa imprescindibile dei processi di innovazione.

Per le imprese, l'educazione e la formazione all'imprenditività capacitante possono rappresentare un'opportunità per generare un diverso rapporto con il mondo della scuola, dell'università e con il territorio d'appartenenza, in modo tale da favorire il diffondersi di una cultura imprenditoriale più consapevole e propositiva, in grado di promuovere iniziative di sviluppo territoriale e l'affermazione di una classe di lavoratori maggiormente capace di assumere rischi e di investire per il futuro, promuovendo apprendimento organizzativo in azienda (Alessandrini, 2012a) e processi di capacitazione per l'innovazione (Costa, 2016).

Capacitare imprenditività in azienda stimola, infatti, processi di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e di apprendimento organizzativo (Alessandrini, 2012a; Argyris, Schön, 1998; Gherardi, Nicolini, 2004), il quale, uscendo dalla singola organizzazione e attivando interazioni tra *learning organizations*, diviene premessa dei meccanismi generativi dell'*Open innovation* (Chesbrough, 2003a).

Questo tipo di innovazione, aperta, flessibile e partecipata (Costa, 2011; 2016), può configurarsi al contempo come lo spazio entro il quale compiere un arricchimento dell'attuale sistema produttivo, integrando l'idea di competizione con i valori della partecipazione e della cooperazione, reinterpretando così i futuri del lavoro in chiave educativa e non solo economica.

Impatti attesi per le Istituzioni, il Territorio e il Welfare

La promozione di un'educazione e una formazione all'imprenditorialità capacitante e allargata a diversi ambiti d'azione potrebbe essere utile ai *policy maker* e alle politiche pubbliche per la formazione e l'occupazione, perché potrebbe sostenere quella logica di sistema necessaria a mettere in valore le politiche più importanti per il dialogo tra educazione e lavoro. Tra queste politiche citiamo: la legge de *La Buona Scuola* (L. 107/2015) col potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro, il decreto legge per l'orientamento permanente strategico e integrato (D.L. 104/2013), il decreto legislativo per la certificazione delle competenze e degli apprendimenti formali e informali (D.lgs. 13/2013).

Le politiche pubbliche devono alimentare dinamiche di flessibilità e di mobilità professionale tali da porsi al servizio della persona e del lavoratore, e non essere invece elementi penalizzanti. L'individuo deve poter scegliere e personalizzare la sua formazione attraverso libertà di scelta e forza d'*agency*. In questo senso, capacitare l'imprenditorialità diventa strategico per capacitare la spinta realizzativa della persona, potenziandone le possibilità di combinare (e ricombinare) momenti di lavoro e di formazione.

A partire da queste esigenze e da questa prospettiva prende le mosse l'urgenza di dare vita ad un nuovo *welfare*, attivante e per la personalizzazione dei percorsi realizzativi dei cittadini. Occorre, infatti, uno stato sociale che al contempo sia *learnfare* (Margiotta, 2012), cioè che metta al centro la persona e il suo apprendere, e sia *welfare delle capacitazioni* (Costa, 2012), ossia supporto e protezione delle libertà di scelta e di azione personali. Un *welfare* siffatto si fonda sull'espansione delle libertà della persona (Sen, 2006), dei suoi spazi di autonomia e di responsabilità, e su assetti politici e istituzionali posti a garanzia di questi processi di capacitazione (Nussbaum, 2012).

All'interno di un *framework* normativo e istituzionale di questo genere, la direzione realizzativa di ciascuno incontra e si intreccia con quella degli altri, favorendo sviluppo collettivo e benessere sociale, mediante collaborazioni creative e innovazioni, sia produttive, sia sociali.

Ed è il territorio stesso a guadagnarci, attivando connessioni forti e stabili tra mondo della formazione e mondo del lavoro e tra i diversi soggetti che lo abitano, nella strutturazione di contesti maggiormente integrati, di comunità di pratica

(Alessandrini, 2012a; Wenger, 2007) interdipendenti, di reti produttive e sociali estese. Ciò potrà permettere alle *learning region*¹⁷³ (Florida, 2013) europee di farsi tessuto connettivo a valenza anzitutto educativa, come garanzia di inclusività e di equità (European Commission, 2010), nonché a promozione di quella partecipazione e responsabilità sociale per la co-creazione valoriale e per l'edificazione di fondamenta etiche comuni, basate sul rispetto e sullo sviluppo umano.

Impatti attesi per le Persone

Un insieme di politiche educative e formative che facciano leva su una cultura dell'imprenditività attivante ha come primo e assoluto obiettivo lo sviluppo delle persone.

Tali politiche potrebbero, ad esempio, sostenere i giovani nei loro percorsi – sempre più difficili – di inserimento lavorativo, e gli adulti nelle loro dinamiche – sempre più frequenti – di riqualificazione e riposizionamento professionale.

I ragazzi che si affacciano al mondo del lavoro potrebbero usufruire di un approccio più ricco alla propria costruzione professionale iniziale, a tutele crescenti, dotato di uno sguardo aperto all'internazionalizzazione e fondato sugli spazi capacitativi (Ellerani, 2013) per la fioritura dei loro talenti (Margiotta, 2015).

Gli adulti che necessitano di riqualificare il proprio agire professionale o che desiderano cogliere nuove sfide lavorative (e di vita) potrebbero usufruire di un sistema di attivazione professionale più efficace, governato da uno spirito imprenditoriale diffuso (European Commission, 2013; Council of the European Union, 2015) e collaborativo, capace di una tensione continua al miglioramento.

Perciò, il lavoratore è il centro costante della riflessione della pedagogia del lavoro sull'imprenditività: il lavoro non deve essere la fucina entro cui una persona coglie solamente la logica performativa come criterio d'azione, ma deve farsi lo spazio di esercizio di una propria competenza alla scelta, alla responsabilità, finanche alla cittadinanza, che lo trasformi in cittadino consapevole anche nelle scelte di transizione lavorativa.

¹⁷³ Secondo Florida (2013), le *learning region* sono aree che supportano la crescita dei propri cittadini e promuovono il dispiegarsi dei loro potenziali, attraverso occasioni costanti e integrate di formazione continua.

Di più: la persona è il centro costante della riflessione pedagogica sull'imprenditorialità attivante. Le categorie della progettualità (tra aspirazioni e *vision*), dell'attivazione (tra mobilità, flessibilità e mobilitazione delle risorse) e dello sviluppo (tra vincoli e opportunità di contesto) fanno tutte parte della prospettiva di un'educazione all'imprenditorialità ripensata come educazione e formazione all'imprenditorialità capacitante, ossia riconfigurata come percorso formativo-capacitativo per la realizzazione della persona (Costa, Strano, 2016).

Capacitare *entrepreneurship*, dunque, rappresenta lo spazio in cui educazione, lavoro e innovazione possono essere colti nelle loro trame di interconnessione, per la costruzione di un sistema produttivo¹⁷⁴ e sociale migliore e più giusto (Sen, 2004; 2010).

Soprattutto, capacitare all'imprenditorialità attivante e per la realizzazione della persona può aiutare a riportare alla luce i significati pedagogici e umanizzanti del lavoro, poiché, come spiega D'Aniello (2015, 43), «il lavoro non esaurisce il ventaglio delle potenzialità umane, piuttosto dovrebbe agevolare l'esplicitazione in concorso con altre attività, accompagnando il soggetto lungo traiettorie di educazione permanente che lo pongano in colloquio autentico con se stesso – integrando lo svelamento e la ricerca sempre perfezionabile di quello che è e può diventare, e con l'alterità –, alimentando una relazionalità che, mentre lo aiuta a farsi persona, lo impegna nel co-costruire legami e significati in vista del bene e del benessere comune.»

È così che la pedagogia e le scienze della formazione sono chiamate ad assolvere un compito per nulla semplice: farsi protagoniste nel fondamentale processo di ridefinizione del rapporto tra persona, mondo e lavoro, per il nostro tempo e per i tempi a venire. Occorre, infatti, sempre più cercare con forza la ripersonalizzazione e la nuova umanizzazione del lavoro e dell'agire lavorativo, affinché sia un agire generativo (Costa, 2016), nel potenziamento della qualità creatrice dell'uomo, dei suoi talenti (Margiotta, 2015) e dei suoi potenziali di sviluppo e di fioritura (Nussbaum, 2010; Sen, 2010).

¹⁷⁴ L'innovazione e la crescita produttiva, infatti, dipendono del sistema di relazioni in cui viviamo e dalla sua capacità di generare i futuri professionisti e cittadini, tanto in ambito economico e produttivo, quanto in tutti i campi della società, poiché ogni contesto si tocca e interagisce.

APPENDICE

ALLEGATO 1: General Enterprising Tendency 2 Test (GET2)



Università Ca' Foscari
Andrea Strano
andrea.strano@unive.it

GET2 **General Enterprising Tendency 2 Test**

www.get2test.net

*Guida di utilizzo del GET2 Test
per il corso di formazione Imprenderò 4.0
di Consorzio Friuli Formazione*



Settembre 2014

INDICE

Che cos'è il GET2 Test

Istruzioni di somministrazione.....

Come raccogliere e interpretare le risposte

Il punteggio complessivo.....

Il punteggio delle singole dimensioni

Le affermazioni del GET2 Test

Che cos'è il GET2 Test

Il *General Enterprising Tendency Test* (GET Test) è stato elaborato dalla *Enterprise Education Unit* dell'Università di Durham per la prima volta nel 1988 e negli anni successivi si è sviluppato ed evoluto, riscontrando una diffusione e un utilizzo sempre maggiori da parte di università, agenzie di formazione, istituti di ricerca e vari enti che si occupano di capacità imprenditoriale e di impresa. In questa dispensa viene presentata la sua seconda versione, denominata "GET2".

Il test si propone di indagare se tra le inclinazioni delle persone vi siano quelle che sono comunemente riferite ai soggetti "imprenditivi". Il test riesce ad evidenziare, inoltre, gli eventuali bisogni formativi in relazione alle stesse inclinazioni.

Secondo il GET2 Test, la tendenza all'imprenditorialità è composta da cinque dimensioni chiave, che sono:

- la necessità di autorealizzazione;
- la necessità di autonomia;
- la creatività;
- l'assunzione di rischi calibrati;
- il locus of control interno¹⁷⁵.

Tali inclinazioni vengono valutate attraverso un formulario elaborato sulla base di una serie di ricerche volte a osservare la tendenza all'imprenditorialità in diversi soggetti, tendenza che può manifestarsi in vari ambiti della vita, dall'attività professionale, a quella sociale, alle sfere più personali.

La presente dispensa spiega come somministrare il test e come interpretare i risultati.

Istruzioni di somministrazione

Il test è composto da 54 affermazioni differenti, rispetto alle quali il soggetto deve esprimere unicamente il suo accordo (cerchiando la lettera "A") o il suo disaccordo (cerchiando la lettera "D"). Nel caso in cui il soggetto non sia completamente d'accordo o completamente in disaccordo con l'affermazione, egli deve cercare in ogni caso di decidere se la sua posizione è più vicina all'accordo o al disaccordo, cerchiando quindi la lettera corrispondente.

Indicazioni fondamentali per svolgere il test:

- i candidati devono considerare con attenzione ogni affermazione e rispondere con sincerità;
- non ci sono risposte giuste o risposte sbagliate;
- questo test aiuta *in primis* il soggetto a conoscere meglio se stesso.

¹⁷⁵ Il locus of control è un modello che indica la modalità con cui un individuo ritiene che gli eventi della sua vita accadono. Chi è dotato di locus of control *esterno* ritiene di avere poche possibilità di influenzare gli eventi, dipendendo soprattutto dal caso, dal destino, da chi ha maggiore potere, ecc. Chi è dotato di locus of control *interno*, invece, crede nella propria capacità di determinare gli eventi e di decidere sul corso della propria vita.

Come raccogliere e interpretare le risposte

GET2test Answer and Scoring Sheet

Row 1	46 A D	37 A D	28 A D	19 A D	10 A D	1 A D
Row 2	47 A D	38 A D	29 A D	20 A D	11 A D	2 A D
Row 3	48 A D	39 A D	30 A D	21 A D	12 A D	3 A D
Row 4	49 A D	40 A D	31 A D	22 A D	13 A D	4 A D
Row 5	50 A D	41 A D	32 A D	23 A D	14 A D	5 A D
Row 6	51 A D	42 A D	33 A D	24 A D	15 A D	6 A D
Row 7	52 A D	43 A D	34 A D	25 A D	16 A D	7 A D
Row 8	53 A D	44 A D	35 A D	26 A D	17 A D	8 A D
Row 9	54 A D	45 A D	36 A D	27 A D	18 A D	9 A D

Get2test_guide.docx

Il punteggio viene calcolato in questo modo: anzitutto si riportano le risposte nella griglia soprastante. Dunque, si parte dalla prima casella in alto a destra della griglia (casella 1) e, andando verso sinistra, si assegna un punto per ogni "D" cerchiata nelle caselle dispari (caselle colorate); ugualmente si assegna un punto per ogni "A" cerchiata nelle caselle pari (caselle bianche). Le altre risposte valgono zero punti (in pratica, si guadagnano punti quando si è d'accordo con le affermazioni pari e quando si è in disaccordo con le affermazioni dispari). Questo procedimento si fa per tutte le righe, segnando a fianco il punteggio ottenuto in ogni riga. Alla fine si potranno calcolare due tipi di punteggi, il punteggio complessivo e il punteggio delle singole dimensioni, come è spiegato di seguito.

Il punteggio complessivo

La somma dei punti ottenuti darà il punteggio di *General Enterprising Tendency*, il punteggio complessivo del test, da interpretare secondo questi tre livelli:

- 44-54: alto livello di imprenditorialità
- 27-43: medio livello di imprenditorialità
- 0-26: basso livello di imprenditorialità

Alto livello. Chi si colloca a questo livello sembra possedere la capacità di dare vita a progetti imprenditoriali e sembra avere le giuste qualità per gestirli con successo, orientandoli all'innovazione e alla crescita. Sembra preferire di essere investito di responsabilità, sembra sapere cercare opportunità e impiegare le risorse necessarie (umane, tecnologiche, fisiche ed organizzative) per realizzare i suoi piani. È una persona che crede di possedere le qualità per avere successo, o comunque crede di essere in grado di acquisirle. È una persona innovativa e disposta a sostenere rischi calibrati per raggiungere i propri obiettivi.

Medio livello. Chi si colloca a questo livello sembra possedere dei punti di forza in alcune delle dimensioni dell'imprenditorialità e potrebbe essere "imprenditivo" all'interno di alcuni contesti. Probabilmente in questo momento non è ancora pronto ad iniziare un'attività imprenditoriale globale, di tipo innovativo e orientata alla crescita, e potrebbe, invece, riuscire ad esprimere la propria imprenditorialità all'interno di un'organizzazione già esistente e strutturata, o nel tempo libero mediante progetti di volontariato.

Basso livello. Chi si colloca a questo livello sembra non essere, al momento, una persona altamente "imprenditiva". Questo suggerisce che forse tale persona preferirebbe lavorare in un impiego dipendente. Forse preferirebbe essere di supporto a un'impresa, piuttosto che guidarla. Tuttavia, il test non è definitivo e dovrebbe essere utilizzato come aiuto formativo per stimolare l'autoriflessione e la crescita. Se la persona non è soddisfatta del risultato del suo test, deve essere consapevole che la possibilità di trasformazione è alla portata di tutti: "se vuoi essere imprenditivo, sei già a metà strada per diventarlo!"

Il punteggio delle singole dimensioni

Inoltre, per ogni candidato può essere calcolato il livello di sviluppo di ognuna delle cinque dimensioni chiave che compongono la tendenza all'imprenditorialità. In questo modo:

- *necessità di autorealizzazione*: sommando il punteggio ottenuto nelle righe 1 e 6;
- *necessità di autonomia*: sommando il punteggio ottenuto nella riga 3;
- *creatività*: sommando il punteggio ottenuto nelle righe 5 e 8;
- *assunzione di rischi calibrati*: sommando il punteggio ottenuto nelle righe 2 e 9;
- *locus of control interno*: sommando il punteggio ottenuto nelle righe 4 e 7.

Interpretazione per dimensione:

- ❖ *Necessità di autorealizzazione*: massimo punteggio 12, punteggio alto 10-12, punteggio basso 0-6. Avere un punteggio alto in questa dimensione significa possedere piuttosto sviluppate le seguenti qualità:
 - orientamento al futuro
 - fiducia nelle proprie capacità
 - ottimismo
 - forte orientamento al compito
 - efficace gestione del tempo
 - orientamento al risultato
 - dinamicità ambiziosa ed energetica
 - difesa delle proprie idee e visioni
 - determinazione nel raggiungere gli obiettivi, anche contro le difficoltà
 - grande senso di responsabilità
 - orientamento verso scopi impegnativi ma realizzabili
 - disponibilità a lavorare a lungo e duramente

- ❖ *Necessità di autonomia*: massimo punteggio 6, punteggio alto 4-6, punteggio basso 0-2. Avere un punteggio alto in questa dimensione significa possedere piuttosto sviluppate le seguenti qualità:
 - indipendenza, preferendo lavorare da soli, specialmente se non si può essere a capo dell'attività
 - tendenza ad esprimersi in maniera indipendente, sentendo il forte bisogno di fare le proprie cose a modo proprio, piuttosto che lavorare a progetti altrui
 - individualismo, e indifferenza alla pressione del gruppo
 - leadership, preferendo essere responsabile e non amando prendere ordini
 - non convenzionale e preparato ad emergere, essendo differente dagli altri
 - risolutezza nel dire ciò che si pensa e nel farsi una propria opinione
 - determinazione, fortemente orientato ai propri interessi

- ❖ *Creatività*: massimo punteggio 12, punteggio alto 10-12, punteggio basso 0-6. Avere un punteggio alto in questa dimensione significa possedere piuttosto sviluppate le seguenti qualità:
 - immaginazione e capacità di innovazione
 - intuitività, essendo capace di sintetizzare idee e conoscenze, ed essendo in grado di realizzare buone previsioni quando necessario
 - orientamento al cambiamento, preferendo le novità, i cambiamenti e le sfide e non amando essere rinchiuso nella routine
 - versatilità e capacità di attingere a risorse personali per realizzare progetti o per sviluppare processi di problem solving
 - curiosità ed interesse per le nuove idee

- ❖ *Assunzione di rischi calibrati*: massimo punteggio 12, punteggio alto 10-12, punteggio basso 0-6. Avere un punteggio alto in questa dimensione significa possedere piuttosto sviluppate le seguenti qualità:
 - decisionalità, essendo in grado di agire anche sulla base di informazioni incomplete
 - consapevolezza della propria abilità, valutando attentamente le proprie capacità
 - analiticità, sapendo valutare bene i benefici rispetto ai costi
 - orientamento all'obiettivo, ponendosi degli obiettivi impegnativi ma realizzabili
 - gestione efficace delle informazioni, usandole per calcolare la probabilità che le proprie azioni abbiano successo

- ❖ *Locus of control interno*: massimo punteggio 12, punteggio alto 10-12, punteggio basso 0-6. Avere un punteggio alto in questa dimensione significa possedere piuttosto sviluppate le seguenti qualità:
 - capacità di trarre vantaggio dalle opportunità
 - fiducia in sé stessi, non credendo al destino, ma credendo di avere il controllo sulla propria vita e di poter costruire la propria fortuna
 - proattività, assumendosi la responsabilità di risolvere i problemi per raggiungere i propri obiettivi
 - determinazione e forte controllo sulla propria vita
 - autostima, comparando i risultati ottenuti con lo sforzo fatto

A partire dalla prossima pagina verranno presentate le 54 affermazioni del test.

Le affermazioni del GET2 Test

** Leggenda simboli di risposta:*

A: *tendenzialmente d'accordo*

D: *tendenzialmente in disaccordo*

1) Non mi dispiacerebbe un lavoro di routine non impegnativo, se lo stipendio e le prospettive di pensione fossero buone

A

D

2) Mi piace testare confini ed esplorare aree in cui pochi hanno lavorato prima

A

D

3) Tendenzialmente non mi piace emergere o essere anticonvenzionale

A

D

4) Le persone capaci che non riescono ad avere successo non hanno colto le occasioni quando si sono verificate

A

D

5) Raramente sogno ad occhi aperti

A

D

6) Trovo difficile staccare completamente dal lavoro

A

D

7) O sei naturalmente bravo in qualcosa o non lo sei, gli sforzi non fanno la differenza

A

D

8) A volte le persone trovano le mie idee insolite

A

D

9) Comprerei un biglietto della lotteria piuttosto che sostenere una competizione per vincere qualcosa

A

D

10) Mi piacciono le sfide che mettono a dura prova le mie capacità, e mi annoiano le cose che posso fare abbastanza facilmente

A **D**

11) Preferirei avere un reddito discreto da un lavoro sicuro, piuttosto che un reddito alto da un lavoro che dipende dalla mia prestazione

A **D**

12) A lavoro spesso prendo il controllo dei progetti e li indirizzo a mio modo, senza preoccuparmi di cosa pensano le altre persone

A **D**

13) Molte delle sventure che capitano alla gente sono dovute alla sfortuna

A **D**

14) A volte penso alle cose in maniera quasi ossessiva fino a che non partorisco nuove idee e soluzioni

A **D**

15) Se sto avendo dei problemi con un compito, lo lascio, lo dimentico e procedo con altre cose

A **D**

16) Quando faccio dei piani quasi sempre li realizzo

A **D**

17) Non mi piacciono i cambiamenti inaspettati alla mia routine settimanale

A **D**

18) Se volessi raggiungere qualcosa e le possibilità di successo fossero del 50%, sosterrrei il rischio

A **D**

19) Penso più al presente e al passato, che al futuro

A **D**

20) Se avessi una buona idea per fare soldi, sarei disposto ad investire il mio tempo e a chiedere un prestito per poterla realizzare

A **D**

21) Preferisco ricevere molte indicazioni affinché sia veramente chiaro ciò che devo fare a lavoro

A **D**

22) Generalmente le persone hanno quello che si meritano

A **D**

23) Sono diffidente nei confronti di nuove idee, dispositivi e tecnologie

A **D**

24) È più importante fare bene un lavoro che cercare di compiacere le persone

A **D**

25) Cerco di accettare che le cose mi capitano per una ragione

A **D**

26) Gli altri pensano che io sto sempre facendo cambiamenti e testando nuove idee

A **D**

27) Se c'è un rischio di insuccesso preferisco non fare niente

A **D**

28) Mi infastidisco se le persone non sono puntuali agli incontri

A **D**

29) Prima di prendere una decisione preferisco conoscere tutti gli elementi, non importa quanto tempo occorre

A **D**

30) Raramente necessito di aiuto o ne voglio, e mi piace apporre il mio "marchio" sul lavoro che faccio

A **D**

31) È improbabile avere successo, a meno che tu non sia nel posto giusto al momento giusto

A **D**

32) Preferisco essere abbastanza bravo in parecchie cose, piuttosto che molto bravo in una sola

A **D**

33) Preferirei lavorare con una persona che mi piace anche se non molto brava nel lavoro, piuttosto che con qualcuno abilissimo nel lavoro ma che non mi piace

A **D**

34) Avere successo è il risultato di un duro lavoro, la fortuna non conta

A **D**

35) Preferisco fare le cose nel solito modo, piuttosto che sperimentare nuovi metodi

A **D**

36) Prima di prendere una decisione importante preferisco soppesare i pro e i contro rapidamente, piuttosto che passare molto tempo a pensarci su

A **D**

37) Preferirei svolgere un compito come membro di un gruppo di lavoro, piuttosto che assumermi in toto la responsabilità

A **D**

38) Preferirei cogliere un'opportunità che potrebbe condurmi a dei notevoli miglioramenti, piuttosto che vivere un'esperienza che di sicuro mi darebbe grandi soddisfazioni

A **D**

39) Di solito faccio quello che da me ci si aspetta ed osservo attentamente le disposizioni

A **D**

40) Per me, ottenere ciò che voglio è la giusta ricompensa per i miei sforzi

A **D**

41) Mi piace avere la vita organizzata in modo che sia scorrevole e pianificata

A **D**

42) Quando affronto una sfida, penso più ai risultati del successo che alle conseguenze del fallimento

A **D**

43) Credo che il destino determini ciò che mi accade

A **D**

44) Mi piace stare con persone che hanno differenti modi di pensare

A **D**

45) Mi risulta difficile chiedere favori agli altri

A **D**

46) Mi sveglio presto, resto alzato fino a tardi o salto i pasti, se ho una scadenza di lavoro che necessita di essere rispettata

A **D**

47) Ciò a cui sono abituato di solito è meglio di ciò che non mi è familiare

A **D**

48) Mi infastidisco se superiori o colleghi si prendono il merito del mio lavoro

A **D**

49) I fallimenti delle persone raramente sono il risultato della loro scarsa capacità di giudizio

A **D**

50) A volte ho talmente tante idee che mi sento sovraccarico

A **D**

51) Trovo facile rilassarmi in vacanza e dimenticarmi del lavoro

A **D**

52) Ottengo ciò che voglio dalla vita perché lavoro duramente per farlo accadere

A

D

53) Per me è più difficile adattarmi al cambiamento che accettare la routine

A

D

54) Mi piace iniziare progetti interessanti anche se non c'è un ritorno garantito per il denaro o per il tempo che investirò

A

D

ALLEGATO 2: QACEN Questionario

Università Ca' Foscari di Venezia

QACEN

***Questionario di Autovalutazione
sulle Competenze di ENTrepreneurship***

Capacitarsi all'imprenditorialità



In collaborazione con Consorzio Friuli Formazione



INDICE

Presentazione

Notizie sul compilatore del questionario

Primo impatto: come mi vedo?

QACEN – 1° Livello di autovalutazione

QACEN – 2° Livello di autovalutazione

QACEN – 3° Livello di autovalutazione

QACEN – Due domande finali

Presentazione

Gent.mo/a,

il presente questionario è stato preparato da Andrea Strano (andrea.strano@unive.it), dottorando in Scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, sotto la supervisione del Prof. Massimiliano Costa, docente di Pedagogia del lavoro ed Economia della formazione presso l'Università Ca' Foscari, per contribuire allo sviluppo della ricerca di dottorato *Capacitare entrepreneurship per l'innovazione*, ed è stato adottato come strumento integrativo per il corso di formazione *Imprenderò 4.0* di Consorzio Friuli Formazione.

Questo questionario desidera porLa al centro di un breve percorso di autovalutazione che ha anzitutto uno scopo di tipo conoscitivo in Suo favore, ovvero desidera offrirLe la possibilità di visualizzare i Suoi punti di forza e di criticità in merito alle Sue capacità e al Suo potenziale di imprenditorialità, così come si presentano in questo momento, all'inizio del percorso formativo, al fine di valorizzare e rendere più efficace la formazione del corso.

Il questionario si basa su un modello di profilo professionale per la figura dell'imprenditore, elaborato da Andrea Strano. Tale modello si declina in sedici competenze, suddivise in quattro grandi aree di competenza. Per porre in essere questo modello è stato compiuto un ampio studio delle principali interpretazioni del profilo professionale dell'imprenditore e della dimensione dell'*entrepreneurship* (imprenditorialità), attingendo tanto dal contesto nazionale, quanto da quello internazionale, e prestando particolare attenzione ai più recenti documenti europei sul tema.

Il modello guarda alla figura dell'imprenditore nella sua interezza e complessità, figura in cui si intrecciano una molteplicità di conoscenze, abilità e attitudini. Tuttavia, tale modello si propone di cogliere più profondamente quelle che possono essere interpretate come le "aree di attivazione" sottostanti allo sviluppo di questa professionalità. Per questo motivo, nel definire le competenze del modello, si è scelto di concentrarsi non tanto sulle competenze di tipo tecnico, quanto piuttosto su quelle *trasversali*, ovvero quelle competenze in grado di attraversare diversi ambiti di attività, competenze fondamentali, in grado di andare a supportare poi lo sviluppo delle competenze più tecniche¹⁷⁶.

Le sedici competenze individuate, infine, sono state descritte rispettando le indicazioni di sintassi espresse dall'Unione europea e sono state elaborate tenendo conto dei livelli e dei descrittori offerti dallo standard europeo EQF¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Le competenze trasversali sono quelle competenze in grado di attraversare differenti ambiti di attività e di influire su diversi tipi di prestazione, in quanto esse hanno a che fare con capacità come comunicare, diagnosticare, lavorare in gruppo, controllare lo stress, prendere decisioni, definire e risolvere problemi, ecc.

¹⁷⁷ L'*European Qualifications Framework* (EQF) è un quadro di riferimento comune elaborato dall'Unione europea che funge da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore, sia per l'istruzione e la formazione professionale.

Il questionario si svilupperà attraverso tre livelli progressivi di autovalutazione, che Le verranno spiegati di volta in volta, e alla fine proporrà due brevi domande volte a indagare la Sua concezione di imprenditore e di imprenditorialità.

Prima, però, Le verrà chiesto di scegliere tra alcuni profili che Le verranno presentati, sulla base di una Sua primissima impressione.

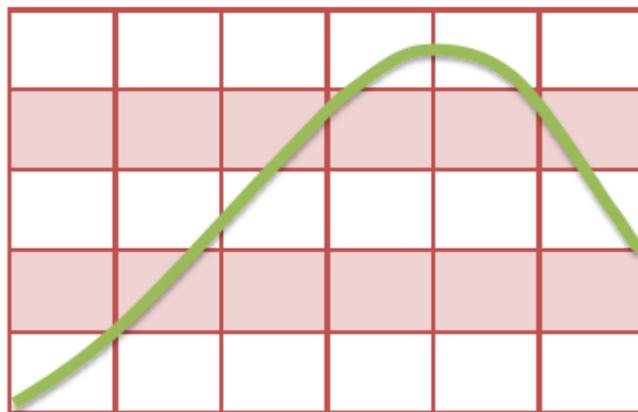
L'indagine si svolgerà trattando i dati raccolti nel massimo rispetto della riservatezza.

La ringraziamo fin d'ora per la cortese collaborazione.

Con quale frequenza in un anno Lei:

- Viaggia in Italia
 mai *raramente* *qualche volta* *spesso* *molto spesso*
- Viaggia all'estero
 mai *raramente* *qualche volta* *spesso* *molto spesso*
- Partecipa ad attività culturali
 mai *raramente* *qualche volta* *spesso* *molto spesso*
- Partecipa ad attività di volontariato
 mai *raramente* *qualche volta* *spesso* *molto spesso*
- Partecipa ad eventi della vita sociale e civile del territorio
 mai *raramente* *qualche volta* *spesso* *molto spesso*
- Organizza attività ricreative
 mai *raramente* *qualche volta* *spesso* *molto spesso*

Consideri la linea sottostante come la linea immaginaria dello sviluppo professionale di una persona durante la propria vita, ovvero la linea che descrive l'andamento della suo percorso professionale, dagli inizi, passando per la fase di massimo sviluppo e soddisfazione, fino alla fase conclusiva. Ad oggi, Lei dove si sentirebbe di collocarsi? Segni la Sua ipotetica posizione mettendo un pallino sulla linea.



Primo impatto: come mi vedo?

Come mi vedo: FASE 1

Le chiediamo di leggere questi tre profili e di scegliere quello più corrispondente a Lei, mettendo una croce sul pallino sottostante il profilo scelto:

Profilo 1

Mi sembra di possedere delle qualità imprenditoriali e potrei essere una persona imprenditoriale a certe condizioni e all'interno di alcune situazioni. Probabilmente in questo momento non sono ancora pronto ad iniziare un'attività imprenditoriale tutta mia che sia innovativa e forte, e potrei invece riuscire ad esprimere la mia imprenditorialità all'interno di un'organizzazione già esistente, oppure nel tempo libero mediante progetti di volontariato.

Profilo 2

Al momento non sento di possedere un'elevatissima capacità imprenditoriale. Preferirei lavorare in un impiego dipendente, stabile e sicuro, anche se dal reddito più basso. Forse preferirei essere di supporto a un'impresa, piuttosto che guidarla, dando il mio contributo all'interno di un gruppo di lavoro, in cui agirei con il massimo dell'impegno e della diligenza.

Profilo 3

Sento di possedere la capacità di dare vita a progetti imprenditoriali e sento di avere le giuste qualità per gestirli con successo, orientandoli all'innovazione e alla crescita. Preferisco essere investito di responsabilità, so cercare opportunità di lavoro e so impiegare le risorse necessarie per realizzare i miei piani. Sono una persona innovativa e disposta a sostenere rischi calibrati per raggiungere i miei obiettivi.

Come mi vedo: FASE 2

Le chiediamo di riflettere se, rispetto alle cinque qualità che Le proponiamo di seguito, Lei ritiene di avere un livello elevato, medio o basso:

Necessità di autorealizzazione. Composta da: fiducia nelle proprie capacità, ottimismo per il futuro; ambizione; determinazione nel raggiungere gli obiettivi, anche contro le difficoltà; capacità di orientamento al compito e al risultato; disponibilità a lavorare a lungo e duramente; senso di responsabilità e difesa delle proprie idee e visioni.

Livello: Elevato Medio Basso

Necessità di autonomia. Composta da: forte indipendenza, preferendo lavorare da soli (specialmente se non si può essere a capo dell'attività) e sentendo il bisogno di fare le proprie cose a modo proprio; individualismo e capacità di sopportare le pressioni degli altri; *leadership*, preferendo essere responsabile e non amando prendere ordini; risolutezza nel dire ciò che si pensa e nel farsi una propria opinione.

Livello: Elevato Medio Basso

Creatività. Composta da: curiosità ed interesse per le nuove idee; immaginazione e capacità di innovazione; intuitività e capacità di sintetizzare idee e conoscenze; capacità di fare buone previsioni quando necessario; orientamento al cambiamento, preferendo le novità, i cambiamenti e le sfide e non amando essere rinchiuso nella *routine*; versatilità e capacità di attingere a risorse personali per realizzare progetti o per risolvere problemi.

Livello: Elevato Medio Basso

Assunzione di rischi calibrati. Composta da: capacità di decidere e di agire anche sulla base di informazioni incomplete; consapevolezza delle proprie capacità, dei propri punti di forza e di debolezza; capacità di valutare i benefici rispetto ai costi; gestione efficace delle informazioni, usandole per calcolare la probabilità che le proprie azioni abbiano successo.

Livello: Elevato Medio Basso

Locus of control interno, ovvero capacità di controllare gli eventi. Composta da: autostima e fiducia in sé, non credendo al destino, ma credendo di avere il controllo sulla propria vita e di poter costruire la propria fortuna; determinazione nel gestire la propria vita; capacità di trarre vantaggio dalle opportunità; proattività, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni per raggiungere i propri obiettivi.

Livello: Elevato Medio Basso

QACEN – 1° Livello di autovalutazione

Proponiamo di seguito la definizione delle quattro grandi aree di competenza con cui il modello interpreta la professionalità dell'imprenditore:

- **Area Personale [PER].** Questa è l'area del potenziamento dell'identità professionale, attraverso i processi di motivazione, riflessione, formazione e apprendimento. Per supportare adeguatamente questi processi è fondamentale sviluppare un approccio riflessivo al lavoro, come prezioso strumento di trasformazione e di sviluppo. In quest'area, dunque, si collocano per l'imprenditore le competenze di: *promuovere il proprio sviluppo professionale; praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro; affrontare il rischio; sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo.*
- **Area della Creatività e dell'Innovazione [INN].** Questa è l'area della qualificazione professionale grazie al lavoro concreto e quotidiano, sapendo affrontare i problemi e le diverse circostanze della propria professione con coraggio e creatività. Quest'area comprende alcuni aspetti fondamentali dell'agire pratico. Per l'imprenditore qui si collocano le competenze trasversali di: *sviluppare capacità di problem setting e di problem solving¹⁷⁸; cogliere le opportunità con spirito d'iniziativa; usare la propria creatività; produrre innovazione.*
- **Area Relazionale [REL].** Questa è l'area dello stare nel rapporto con gli altri, non solo con i colleghi di lavoro, non solo all'interno degli ambienti della professione, ma all'interno dell'intero tessuto sociale del territorio d'appartenenza. In quest'area si collocano tutte quelle competenze e capacità che determinano comportamenti e atteggiamenti relazionali e comunicativi efficaci. In quest'area per l'imprenditore si collocano le competenze trasversali di: *gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva; adottare stili comunicativi efficaci; sostenere il confronto e la negoziazione con successo; dirigere gruppi di lavoro.*
- **Area Organizzativa e Gestionale [OGE].** Questa è l'area della conoscenza delle opportunità e dei vincoli organizzativi, amministrativi e istituzionali; della partecipazione attiva alla definizione delle strutture di gestione della propria attività; della gestione delle reti professionali. All'interno di quest'area per l'imprenditore si collocano le competenze trasversali di: *programmare la propria attività; sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi; leggere il mercato; gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder (ovvero, i portatori d'interesse).*

¹⁷⁸ Con *problem setting* si intende il processo attraverso cui un problema viene compreso e definito. Con *problem solving*, invece, si intende il processo attraverso cui si può giungere alla risoluzione del problema così definito.

Alla luce di questa macro-catalogazione, Le chiediamo:

- a) sulla base della Sua idea di imprenditore e di imprenditorialità, quale peso percentuale ideale dovrebbero avere le quattro aree appena illustrate per dare vita al bravo imprenditore? (Divida il totale di 100% nelle quattro caselle qui sotto)

Aree dell'Imprenditorialità	% ideale
<i>Personale</i>	
<i>della Creatività e dell'Innovazione</i>	
<i>Relazionale</i>	
Organizzativa e Gestionale	

- b) Volendo ora valutare la Sua preparazione in queste aree, quale peso percentuale ritiene di potersi attribuire per ciascuna? (Divida il totale di 100% nelle quattro caselle qui sotto)

Aree dell'Imprenditorialità	% percepita
<i>Personale</i>	
<i>della Creatività e dell'Innovazione</i>	
<i>Relazionale</i>	
Organizzativa e Gestionale	

QACEN – 2° Livello di autovalutazione

In questa sezione Le presentiamo per intero il modello di profilo professionale elaborato da Andrea Strano (Tabella 1), che elenca per ognuna delle quattro aree dell'imprenditorialità quattro precise competenze. A ogni competenza sono associati cinque livelli di 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 di competenza possiedono il valore fondamentale di portare ad emersione le evidenze di competenza, per le quali una competenza può effettivamente considerarsi manifestata¹⁷⁹.

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.

TABELLA 1
Modello Imprenditorialità: Aree – Competenze – Referenziali

Area PERSONALE [PER]

PER1 – Essere in grado di promuovere il proprio sviluppo professionale

- Ref. C., Liv.1 (c. *esordiente*): comprendere i limiti e i vantaggi del lavoro autonomo come scelta di percorso professionale
- Ref. C., Liv.2 (c. *praticante*): applicare modalità di lavoro autonomo, adeguandosi al contesto
- Ref. C., Liv.3 (c. *standard*): alimentare la motivazione e la passione per il proprio lavoro come motori di miglioramento e crescita professionale
- Ref. C., Liv.4 (c. *rilevante*): lavorare in modo autonomo con determinazione e spirito di sacrificio, assumendosi le proprie responsabilità, bilanciando vita privata e professionale, maturando capacità di riflessione e di apprendimento dall'esperienza
- Ref. C., Liv.5 (c. *eccellente*): nutrire significative ambizioni professionali e fare leva sulla propria forza decisionale e operativa per realizzarle in autonomia e responsabilità, in ottica di sviluppo professionale e di miglioramento continuo, spingendosi a fronteggiare sfide sempre nuove

PER2 – Essere in grado di praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro

- Ref. C., Liv.1 (c. *esordiente*): avere conoscenza dei principali riferimenti culturali e valoriali del contesto in cui si svolge la propria attività professionale
- Ref. C., Liv.2 (c. *praticante*): applicare nella propria prassi lavorativa i principi valoriali dell'etica del lavoro
- Ref. C., Liv.3 (c. *standard*): lavorare con senso di solidarietà e impegno etico all'interno del proprio contesto territoriale
- Ref. C., Liv.4 (c. *rilevante*): sviluppare senso di appartenenza e partecipazione attiva alla comunità di riferimento, promuovendo i valori della giustizia e dell'equità

¹⁷⁹ Per questo lavoro classificatorio è stata adoperata la teorizzazione riguardante i livelli di sviluppo della competenza messa a punto dal Prof. Fiorino Tessaro dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

sociale

- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): configurare i valori etici come connettori professionali e come elementi fondanti del vivere assieme, generando benessere sociale ed economico

PER3 – Essere in grado di affrontare il rischio

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): considerare l'imprevisto e comprendere i possibili rischi
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): indentificare i rischi e applicare strategie di analisi per soppesarli
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): sviluppare disponibilità a sperimentare e a rischiare, cogliendo le variabili più significative del rischio e agendo conformemente per affrontarlo
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare i rischi, sviluppare strategie personalizzate di gestione del rischio, individuando situazioni di protezione e soluzioni alternative
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): avere il coraggio di intraprendere percorsi che possano comportare anche una forte esposizione personale, affrontare il rischio, l'incertezza e la complessità per raggiungere importanti traguardi professionali

PER4 – Essere in grado di sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere quali sono gli obiettivi preposti e riprodurre modalità di lavoro indicate da altri
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare modalità di lavoro, adeguandole di volta in volta al contesto, per progredire verso il raggiungimento degli obiettivi
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): dedicarsi ad un'attività, focalizzando su questa la propria attenzione e le proprie energie, per raggiungere con adeguatezza gli obiettivi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): strutturare gli obiettivi da raggiungere, avendo cura di valutare che essi siano "SMART", ovvero: specifici, misurabili, accessibili, realistici, tempificati (definiti cronologicamente)
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): porsi obiettivi chiari, specifici, realizzabili e stimolanti, impegnarsi con energia e perseveranza nel loro raggiungimento, anche quando questo sembra lungo e difficoltoso, e giungere a generare nuovi obiettivi, per il proprio sviluppo e la propria crescita professionali

Area DELLA CREATIVITÀ E DELL'INNOVAZIONE [INN]

INN1 – Essere in grado di sviluppare capacità di problem setting e di problem solving

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere le variabili di un problema
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): raccogliere le informazioni necessarie e applicare procedure per realizzare la definizione del problema (*problem setting*)
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): definire la struttura del problema e progettare opzioni di risoluzione, individuando le leve che portano al cambiamento
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): sviluppare un accurato processo di *problem setting*, delineare un piano di possibili soluzioni alternative adatte alle proprie specificità, valutare la migliore e perseguirla coerentemente
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): effettuare un esame rigoroso e oggettivo del problema per giungere a una soluzione in modo autonomo e creativo, valutando il contesto, i vincoli e le opportunità, le risorse a disposizione, i rischi possibili, generando e gestendo nel dettaglio il processo di *problem solving* (di risoluzione) sino al buon esito finale

INN2 – Essere in grado di cogliere le opportunità con spirito d’iniziativa

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): possedere conoscenza delle situazioni in cui è possibile operare
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): reperire le informazioni più importanti per applicare strategie e/o strumenti di analisi del contesto di riferimento
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): riconoscere le opportunità del contesto, coglierne il significato strategico e approntare piani d’azione per sfruttarle con spirito d’iniziativa
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare approfonditamente le opportunità esistenti (criticità e punti di forza), in base ai propri bisogni e ai propri obiettivi, dando rilevanza alle migliori per realizzare attività specifiche su cui investire
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): analizzare le situazioni, valutarle, cogliendone anche i significati latenti e i segnali deboli, per anticipare i concorrenti nello sfruttamento delle opportunità e generare così vantaggio competitivo

INN3 – Essere in grado di usare la propria creatività

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riconoscere il “nuovo” e il “diverso”
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di pensiero divergente
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): esplorare concetti e situazioni in profondità, cogliendone i tratti più significativi e meno evidenti, trasferendoli – arricchendolo – nel proprio orizzonte di pensiero
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): scegliere la novità piuttosto che la routine, valutare il conosciuto e il poco conosciuto per sviluppare risposte differenti dalla “norma”
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): spingere sull’intuizione e sull’immaginazione per elaborare ulteriormente idee esistenti, integrarle, modificarle e giungere ad esploderne di nuove

INN4 – Essere in grado di produrre innovazione

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riprodurre tecniche di lavoro innovative elaborate da altri
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di lavoro innovative elaborate da altri, ma adeguandole al proprio contesto e alle proprie possibilità
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): cogliere le dinamiche sottostanti un processo di lavoro innovativo e tradurle all’interno del proprio campo d’attività assieme ai propri collaboratori
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): maturare orientamento al cambiamento e motivare i collaboratori per promuovere processi di innovazione a diversi livelli (di processo, di prodotto, di marketing, organizzativa)
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): potenziare la creatività, l’intuizione e la visione strategica per prevedere scenari futuri e generare in cooperazione, con coraggio e intraprendenza, processi di innovazione e di cambiamento a valore aggiunto

Area RELAZIONALE [REL]

REL1 – Essere in grado di gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere atteggiamenti e personalità diverse dalla propria, dimostrando apertura alla molteplicità dei punti di vista
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): sviluppare capacità di adattamento al contesto e agli altri, esercitando capacità empatica

- Ref. C., Liv.3 (c. standard): gestire positivamente le relazioni con gli altri a lavoro, contribuendo a instaurare un clima lavorativo positivo
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): gestire i rapporti professionali dando grande importanza alla loro dimensione emotiva, promuovendo il rispetto, la fiducia e l'intesa tra le persone
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): possedere e alimentare un ottimismo di fondo, lavorare con gli altri con passione ed entusiasmo, rafforzare le relazioni sulla base di una condivisione emotiva e valoriale, approfondire impegno per dare vita a rapporti personali densi di significato e per generare nuove connessioni

REL2 – Essere in grado di adottare stili comunicativi efficaci

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere le tecniche di comunicazione altrui e i relativi stili
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di comunicazione semplici ma efficaci
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): esprimere le proprie idee e opinioni in modo chiaro per gestire le relazioni e supportare i processi lavorativi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): produrre scambi comunicativi affidabili a livello verbale ma anche non verbale, in coerenza con i propri valori, i propri comportamenti e con gli obiettivi professionali, mostrando capacità di ascolto attivo e di sintesi
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): trasmettere in maniera diretta, sincera e adeguata i propri pensieri, emozioni, bisogni e desideri, assumendosi le proprie responsabilità, rispettando le opinioni altrui, alimentando relazioni di fiducia e generando un ampio spirito collaborativo

REL3 – Essere in grado di sostenere il confronto e la negoziazione con successo

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riconoscere il punto di vista altrui e la relativa distanza dal proprio (differenze e convergenze)
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): individuare gli argomenti congruenti al contesto per sviluppare successivamente un'argomentazione
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): ascoltare l'altro e presentargli il proprio punto di vista, argomentandolo adeguatamente, con lucidità e pertinenza
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): posizionarsi nella relazione con consapevolezza, specificità personale, capacità di persuasione e di convincimento, sempre nel rispetto dell'altro
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): ascoltare l'altro e confrontarsi con lui sostenendo il proprio punto di vista, mostrando i vantaggi e la forza della propria posizione (sapendo adottare talora la mediazione per la risoluzione del conflitto) e creando proprio vantaggio per risolvere il processo di negoziazione con successo

REL4 – Essere in grado di dirigere gruppi di lavoro

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere i processi lavorativi principali di un gruppo di lavoro
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): lavorare con gli altri adeguandosi alle condizioni del contesto ed esercitando il proprio ruolo
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): coordinare adeguatamente un gruppo di lavoro verso il raggiungimento degli obiettivi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): guidare i collaboratori partecipando attivamente ai processi lavorativi, supportando le loro prestazioni e alimentando il loro impegno e la loro motivazione
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): esercitare una *leadership* coinvolgente, delegando i

compiti opportuni alle persone giuste, garantendo le condizioni affinché tutti possano dare il loro contributo e possano ricevere gratificazione, generando benessere a lavoro e impegno comune per una finalità condivisa

Area ORGANIZZATIVA E GESTIONALE [OGE]

OGE1 – Essere in grado di programmare la propria attività

- Ref. C., Liv.1 (c. *esordiente*): comprendere i bisogni di partenza e riprodurre tecniche di programmazione esistenti
- Ref. C., Liv.2 (c. *praticante*): applicare tecniche di programmazione esistenti per definire le fasi realizzative di un processo lavorativo, adattandole alla propria situazione
- Ref. C., Liv.3 (c. *standard*): utilizzare conformemente tecniche e modalità di programmazione e controllo dell'attività lavorativa per raggiungere gli obiettivi stabiliti
- Ref. C., Liv.4 (c. *rilevante*): valutare e pianificare la propria attività lavorativa, suddividendola in fasi e attività, compiti e ruoli, stabilendo le risorse necessarie per realizzarla, in relazione alle caratteristiche del contesto e alle proprie specificità
- Ref. C., Liv.5 (c. *eccellente*): creare tecniche personalizzate di sviluppo progettuale avanzato, per elaborare un *business plan* completo e coerente con la propria idea imprenditoriale, identificando con precisione contenuti, modalità di realizzazione e di monitoraggio

OGE2 – Essere in grado di sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi

- Ref. C., Liv.1 (c. *esordiente*): conoscere le diverse forme di organizzazione del lavoro e di *management*
- Ref. C., Liv.2 (c. *praticante*): applicare modalità di gestione dell'attività che tengano conto delle condizioni del contesto
- Ref. C., Liv.3 (c. *standard*): organizzare le risorse e le strutture a disposizione per articolare la propria attività imprenditoriale in modo adeguato, mantenendo l'equilibrio economico-finanziario dell'attività e garantendone il regolare svolgimento
- Ref. C., Liv.4 (c. *rilevante*): strutturare la propria attività coerentemente rispetto alle specifiche potenzialità, valutando il piano di fattibilità delle possibili scelte, monitorando e documentando i processi lavorativi all'interno di un Sistema Gestione Qualità
- Ref. C., Liv.5 (c. *eccellente*): ideare ed esercitare un *management* efficace ed efficiente, suddividendo ruoli e mansioni, adottando adeguate risorse strutturali e tecnologiche, gestendo il *marketing*, rafforzando la progettazione, gestendo la produzione e l'erogazione del prodotto/servizio, valorizzando lo sviluppo delle risorse umane e implementando sistemi di monitoraggio e di garanzia della qualità tali che generino miglioramento continuo

OGE3 – Essere in grado di leggere il mercato

- Ref. C., Liv.1 (c. *esordiente*): conoscere il contesto e il mercato di riferimento nelle sue linee principali
- Ref. C., Liv.2 (c. *praticante*): applicare semplici tecniche di analisi di bisogni e di ricerche di mercato per identificare il prodotto/servizio da immettere sul mercato
- Ref. C., Liv.3 (c. *standard*): cogliere le caratteristiche distintive del mercato di riferimento, per osservare la rispondenza del prodotto/servizio offerto rispetto alle

esigenze della domanda

- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: leggere e valutare le esigenze e i cambiamenti della domanda, individuando le temporanee distorsioni e le opportunità non sfruttate (potenziale di domanda solvibile esistente), intercettando il proprio *target* di clientela, e curandone la soddisfazione attraverso la qualità dell'offerta e sistemi di *customer satisfaction*
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: conoscere i processi regolativi del mercato e del *business*, realizzare approfondite analisi del potenziale di domanda e di offerta del contesto di riferimento, identificare il prodotto/servizio da immettere e acquisire clientela leggendo le sue esigenze, attraverso la continua interazione con il cliente e un forte orientamento al cliente; cogliere le opportunità offerte dai cambiamenti del mercato, rimodulando in parte il sistema di gestione dell'attività, per ottenere il migliore posizionamento possibile sul mercato e individuare nuove piste strategiche di sviluppo

OGE4 – Essere in grado di gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: capire con chi si avrà a che fare nell'intraprendere il proprio percorso imprenditoriale, comprendendo ruoli, funzioni, diritti e doveri reciproci
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: contattare i diversi soggetti coinvolti dalla propria azione imprenditoriale, applicando le giuste procedure di contatto
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: instaurare adeguati rapporti professionali con: i clienti, i fornitori, i concorrenti, gli eventuali partner, le istituzioni dello Stato, gli istituti di credito, i sindacati, le associazioni imprenditoriali e di settore, ecc.
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: valutare la propria rete di rapporti professionali, alimentarla, facendo leva sugli elementi di condivisione, favorendo incontri, scambi e partecipazione
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: agire su *network* di relazioni estese, intra- ed inter-organizzative, promuovendo interazioni cooperative che integrino virtuosamente i diversi *stakeholder*, contribuendo a creare un sistema complesso per lo sviluppo dell'attività e del territorio

QACEN – 3° Livello di autovalutazione

In quest'ultimo livello di autovalutazione Le chiediamo semplicemente di scegliere, tra le competenze appena viste, le 4 che Lei ritiene più importanti per la figura dell'imprenditore, prendendone una per area. E per queste quattro competenze Le chiediamo di dichiarare: A) in quale contesto le ha maggiormente maturate e sviluppate; B) in quale modo ritiene di averle maggiormente apprese.

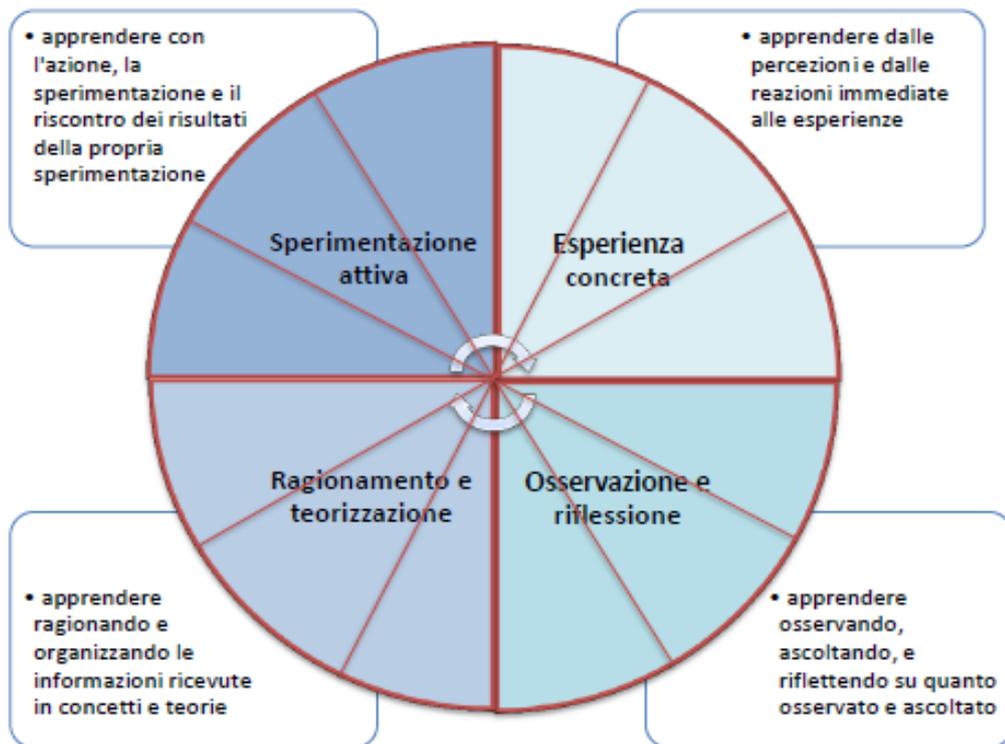
- A. In quale contesto ha maggiormente maturato e sviluppato le quattro competenze? Scelga tra le possibilità di contesto elencate in Legenda 1 e adoperi la griglia sottostante:

Legenda 1 – Contesti	
Familiare: FA	
Scolastico/Universitario: SC	
Formativo altro: FO	
Professionale: PR	
Sociale-Amicale: SO	
Volontariato: VO	
Sport/Arte/Hobby: HO	
Altro: AL	

Competenze per Area	Contesto di pratica
<p><i>Area Personale</i></p> Competenza: _____	_____
<p><i>Area della Creatività e dell'Innovazione</i></p> Competenza: _____	_____
<p><i>Area Relazionale</i></p> Competenza: _____	_____
<p><i>Area Organizzativa e Gestionale</i></p> Competenza: _____	_____

B. In quale modo ritiene di avere maggiormente apprese le quattro competenze? Posizioni il codice delle competenze scelte all'interno dello schema sottostante, in una delle porzioni della torta.

N.B. Valuti che ognuna delle quattro grandi porzioni della torta è divisa in tre fettine più piccole e che posizionare le competenze in una di queste fettine ha valore diverso: ad esempio, se posiziona una competenza nella fettina di mezzo di *Esperienza concreta* significa che sente di avere appreso tale competenza solo tramite esperienza concreta; se la posiziona nella fettina di sinistra di *Esperienza concreta* significa che sente di averla appresa soprattutto con esperienza concreta ma anche un po' con sperimentazione attiva; e se, invece, la posiziona nella fettina di destra di *Sperimentazione attiva* significa il contrario, ovvero che sente di averla appresa soprattutto con sperimentazione attiva ma anche un po' con esperienza concreta.



ALLEGATO 3: QACEN Interview

Università Ca' Foscari di Venezia

QACEN Interview

**Colloquio di autovalutazione assistita sulla base del
QACEN**

(Questionario di Autovalutazione sulle Competenze di Entrepreneurship)

Capacitarsi all'imprenditorialità



In collaborazione con Consorzio Friuli Formazione



INDICE

Presentazione

Quadro di riferimento “Imprenditorialità: Aree – Competenze – Referenziali” ...

Sezione A – Anagrafica

Sezione B – Evidenze di competenza

Sezione C – Professionalità, concezioni e trasformazioni

Sezione D – Sintesi finale

PRESENTAZIONE

Gent.mo/a,

il presente protocollo di intervista è stato preparato da Andrea Strano (andrea.strano@unive.it), dottorando in Scienze della formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, sotto la supervisione del Prof. Massimiliano Costa, docente di Pedagogia del lavoro e di Economia della formazione presso l'Università Ca' Foscari, per contribuire allo sviluppo della ricerca di dottorato *Capacitare entrepreneurship per l'innovazione*, ed è stato adottato come strumento integrativo per il corso di formazione *Imprenderò 4.0* di Consorzio Friuli Formazione.

Questo protocollo di intervista desidera porLa al centro di un breve processo di autovalutazione assistita, operando sulla base del QACEN, il questionario che Le è stato somministrato all'inizio del corso di formazione. Lo scopo primo dell'intervista resta sempre quello di offrirLe la possibilità di visualizzare i punti di forza e di criticità in merito alle Sue capacità e al Suo potenziale di imprenditorialità, questa volta riflettendo su di Sé alla luce del percorso formativo effettuato e attraverso il supporto del ricercatore, per meglio comprendere e individuare le opportunità di ulteriore sviluppo e rafforzamento.

Il protocollo di intervista si basa sul modello di profilo professionale per la figura dell'imprenditore elaborato da Andrea Strano. Tale modello si declina in sedici competenze, suddivise in quattro grandi aree di competenza. Per porre in essere questo modello è stato compiuto un ampio studio delle principali interpretazioni del profilo professionale dell'imprenditore e della dimensione dell'*entrepreneurship* (imprenditorialità), attingendo tanto dal contesto nazionale, quanto da quello internazionale, e prestando particolare attenzione ai più recenti documenti europei sul tema.

Il modello guarda alla figura dell'imprenditore nella sua interezza e complessità, figura in cui si intrecciano una molteplicità di conoscenze, abilità e attitudini. Tuttavia, tale modello si propone di cogliere più profondamente quelle che possono essere interpretate come le "aree di attivazione" sottostanti allo sviluppo di questa professionalità. Per questo motivo, nel definire le competenze del modello, si è scelto di concentrarsi non tanto sulle competenze di tipo tecnico, quanto piuttosto su quelle *trasversali*, ovvero quelle competenze in grado di attraversare diversi ambiti di attività, competenze fondamentali, in grado di andare a supportare poi lo sviluppo delle competenze più tecniche¹⁸⁰.

Le sedici competenze individuate, infine, sono state descritte rispettando le indicazioni di sintassi espresse dall'Unione europea e sono state elaborate tenendo conto dei livelli e dei descrittori offerti dallo standard europeo EQF¹⁸¹.

¹⁸⁰ Le competenze trasversali sono quelle competenze in grado di attraversare differenti ambiti di attività e di influire su diversi tipi di prestazione, in quanto esse hanno a che fare con capacità come comunicare, diagnosticare, lavorare in gruppo, prendere decisioni, definire e risolvere problemi, ecc.

¹⁸¹ L'*European Qualifications Framework* (EQF) è un quadro di riferimento comune elaborato dall'Unione europea che funge da dispositivo di traduzione tra i diversi sistemi delle qualifiche e i rispettivi livelli, sia per l'istruzione generale e superiore, sia per l'istruzione e la formazione professionale.

L'intervista, dopo averLe ripresentato il Quadro di riferimento dell'indagine ("Imprenditorialità: Aree – Competenze – Referenziali"), si svilupperà attraverso quattro sezioni di analisi, che si concluderanno (Sezione D) con un breve processo di riconoscimento di sintesi con terzietà (garantita dal ricercatore), per darLe modo di visualizzare con un certo grado di oggettività gli attuali Suoi punti di forza e di criticità in merito alle Sue capacità e al Suo potenziale di imprenditorialità.

Al fine di assicurare la corretta e puntuale raccolta delle informazioni, Le viene chiesto il consenso alla registrazione audio dell'incontro.

L'indagine si svolgerà trattando i dati raccolti nel massimo rispetto della riservatezza.

La ringraziamo fin d'ora per la cortese collaborazione.

QUADRO DI RIFERIMENTO “IMPRENDITORIALITÀ: AREE – COMPETENZE – REFERENZIALI”

Di seguito viene esplicitato il quadro di riferimento relativo alle competenze trasversali dell'imprenditore sui cui si fonda l'indagine (già illustrato nel questionario QACEN).

Innanzitutto, proponiamo una suddivisione della dimensione dell'imprenditorialità in quattro grandi aree di competenza (TABELLA 1).

Quindi, presentiamo un'ulteriore suddivisione (TABELLA 2), che elenca per ognuna delle quattro aree dell'imprenditorialità alcune precise competenze. Nella stessa Tabella 2, a ogni competenza sono associati cinque livelli di sviluppo della competenza, descritti attraverso *referenziali di competenza* (TABELLA 3). I referenziali di competenza (che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità) possiedono il valore fondamentale di portare ad emersione le evidenze di competenza, per le quali una competenza può effettivamente considerarsi manifestata¹⁸².

TABELLA 1 – Aree dell'Imprenditorialità

- **Area Personale [PER].** Questa è l'area del potenziamento dell'identità professionale, attraverso i processi di motivazione, riflessione, formazione e apprendimento. Per supportare adeguatamente questi processi è fondamentale sviluppare un approccio riflessivo al lavoro, come prezioso strumento di trasformazione e di sviluppo. In quest'area, dunque, si collocano per l'imprenditore le competenze di: *promuovere il proprio sviluppo professionale; praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro; affrontare il rischio; sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo.*
- **Area della Creatività e dell'Innovazione [INN].** Questa è l'area della qualificazione professionale grazie al lavoro concreto e quotidiano, sapendo affrontare i problemi e le diverse circostanze della propria professione con coraggio e creatività. Quest'area comprende alcuni aspetti fondamentali dell'agire pratico. Per l'imprenditore qui si collocano le competenze trasversali di: *sviluppare capacità di problem setting e di problem solving¹⁸³; cogliere le opportunità con spirito d'iniziativa; usare la propria creatività; produrre innovazione.*
- **Area Relazionale [REL].** Questa è l'area dello stare nel rapporto con gli altri, non solo con i colleghi di lavoro, non solo all'interno degli ambienti della professione, ma all'interno dell'intero tessuto sociale del territorio d'appartenenza. In quest'area si collocano tutte quelle competenze e capacità che determinano comportamenti e atteggiamenti relazionali e comunicativi efficaci. In quest'area per l'imprenditore si collocano le competenze trasversali di: *gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva; adottare stili comunicativi efficaci; sostenere il confronto e la negoziazione con successo; dirigere gruppi di lavoro.*
- **Area Organizzativa e Gestionale [OGE].** Questa è l'area della conoscenza delle opportunità e dei vincoli organizzativi, amministrativi e istituzionali; della partecipazione attiva alla definizione delle strutture di gestione della propria attività; della gestione delle reti

¹⁸² Per questo lavoro classificatorio è stata adoperata la teorizzazione riguardante i livelli di sviluppo della competenza messa a punto dal Prof. Fiorino Tessaro dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

¹⁸³ Con *problem setting* si intende il processo attraverso cui un problema viene compreso e definito. Con *problem solving*, invece, si intende il processo attraverso cui si può giungere alla risoluzione del problema così definito.

professionali. All'interno di quest'area per l'imprenditore si collocano le competenze trasversali di: *programmare la propria attività; sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi; leggere il mercato; gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder* (ovvero, i portatori d'interesse).

TABELLA 2 – Modello Imprenditorialità: Aree – Competenze – Referenziali

Area PERSONALE [PER]

PER1 – Essere in grado di promuovere il proprio sviluppo professionale

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente):* comprendere i limiti e i vantaggi del lavoro autonomo come scelta di percorso professionale
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante):* applicare modalità di lavoro autonomo, adeguandosi al contesto
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard):* alimentare la motivazione e la passione per il proprio lavoro come motori di miglioramento e crescita professionale
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante):* lavorare in modo autonomo con determinazione e spirito di sacrificio, assumendosi le proprie responsabilità, bilanciando vita privata e professionale, maturando capacità di riflessione e di apprendimento dall'esperienza
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente):* nutrire significative ambizioni professionali e fare leva sulla propria forza decisionale e operativa per realizzarle in autonomia e responsabilità, in ottica di sviluppo professionale e di miglioramento continuo, spingendosi a fronteggiare sfide sempre nuove

PER2 – Essere in grado di praticare la professione in coerenza con i valori etici del lavoro

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente):* avere conoscenza dei principali riferimenti culturali e valoriali del contesto in cui si svolge la propria attività professionale
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante):* applicare nella propria prassi lavorativa i principi valoriali dell'etica del lavoro
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard):* lavorare con senso di solidarietà e impegno etico all'interno del proprio contesto territoriale
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante):* sviluppare senso di appartenenza e partecipazione attiva alla comunità di riferimento, promuovendo i valori della giustizia e dell'equità sociale
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente):* configurare i valori etici come connettori professionali e come elementi fondanti del vivere assieme, generando benessere sociale ed economico

PER3 – Essere in grado di affrontare il rischio

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente):* considerare l'imprevisto e comprendere i possibili rischi
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante):* indentificare i rischi e applicare strategie di analisi per soppesarli
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard):* sviluppare disponibilità a sperimentare e a rischiare, cogliendo le variabili più significative del rischio e agendo conformemente per affrontarlo
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante):* valutare i rischi, sviluppare strategie personalizzate di gestione del rischio, individuando situazioni di protezione e soluzioni alternative
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente):* avere il coraggio di intraprendere percorsi che possano comportare anche una forte esposizione personale, affrontare il rischio, l'incertezza e la complessità per raggiungere importanti traguardi professionali

PER4 – Essere in grado di sviluppare capacità di orientamento all'obiettivo

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente):* comprendere quali sono gli obiettivi preposti e riprodurre modalità di lavoro indicate da altri
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante):* applicare modalità di lavoro, adeguandole di volta in volta al contesto, per progredire verso il raggiungimento degli obiettivi

- Ref. C., Liv.3 (c. standard): dedicarsi ad un'attività, focalizzando su questa la propria attenzione e le proprie energie, per raggiungere con adeguatezza gli obiettivi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): strutturare gli obiettivi da raggiungere, avendo cura di valutare che essi siano "SMART", ovvero: specifici, misurabili, accessibili, realistici, tempificati (definiti cronologicamente)
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): porsi obiettivi chiari, specifici, realizzabili e stimolanti, impegnarsi con energia e perseveranza nel loro raggiungimento, anche quando questo sembra lungo e difficoltoso, e giungere a generare nuovi obiettivi, per il proprio sviluppo e la propria crescita professionali

Area DELLA CREATIVITÀ E DELL'INNOVAZIONE [INN]

INN1 – Essere in grado di sviluppare capacità di problem setting e di problem solving

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere le variabili di un problema
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): raccogliere le informazioni necessarie e applicare procedure per realizzare la definizione del problema (*problem setting*)
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): definire la struttura del problema e progettare opzioni di risoluzione, individuando le leve che portano al cambiamento
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): sviluppare un accurato processo di *problem setting*, delineare un piano di possibili soluzioni alternative adatte alle proprie specificità, valutare la migliore e perseguirla coerentemente
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): effettuare un esame rigoroso e oggettivo del problema per giungere a una soluzione in modo autonomo e creativo, valutando il contesto, i vincoli e le opportunità, le risorse a disposizione, i rischi possibili, generando e gestendo nel dettaglio il processo di *problem solving* (di risoluzione) sino al buon esito finale

INN2 – Essere in grado di cogliere le opportunità con spirito d'iniziativa

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): possedere conoscenza delle situazioni in cui è possibile operare
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): reperire le informazioni più importanti per applicare strategie e/o strumenti di analisi del contesto di riferimento
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): riconoscere le opportunità del contesto, coglierne il significato strategico e approntare piani d'azione per sfruttarle con spirito d'iniziativa
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare approfonditamente le opportunità esistenti (criticità e punti di forza), in base ai propri bisogni e ai propri obiettivi, dando rilevanza alle migliori per realizzare attività specifiche su cui investire
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): analizzare le situazioni, valutarle, cogliendone anche i significati latenti e i segnali deboli, per anticipare i concorrenti nello sfruttamento delle opportunità e generare così vantaggio competitivo

INN3 – Essere in grado di usare la propria creatività

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riconoscere il "nuovo" e il "diverso"
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di pensiero divergente
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): esplorare concetti e situazioni in profondità, cogliendone i tratti più significativi e meno evidenti, trasferendoli – arricchendolo – nel proprio orizzonte di pensiero
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): scegliere la novità piuttosto che la routine, valutare il conosciuto e il poco conosciuto per sviluppare risposte differenti dalla "norma"
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): spingere sull'intuizione e sull'immaginazione per elaborare ulteriormente idee esistenti, integrarle, modificarle e giungere ad esploderne di nuove

INN4 – Essere in grado di produrre innovazione

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): riprodurre tecniche di lavoro innovative elaborate da altri
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di lavoro innovative elaborate da altri, ma

- adeguandole al proprio contesto e alle proprie possibilità
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: cogliere le dinamiche sottostanti un processo di lavoro innovativo e tradurle all'interno del proprio campo d'attività assieme ai propri collaboratori
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: maturare orientamento al cambiamento e motivare i collaboratori per promuovere processi di innovazione a diversi livelli (di processo, di prodotto, di *marketing*, organizzativa)
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: potenziare la creatività, l'intuizione e la visione strategica per prevedere scenari futuri e generare in cooperazione, con coraggio e intraprendenza, processi di innovazione e di cambiamento a valore aggiunto

Area RELAZIONALE [REL]

REL1 – Essere in grado di gestire le relazioni interpersonali, anche nella loro dimensione emotiva

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: comprendere atteggiamenti e personalità diverse dalla propria, dimostrando apertura alla molteplicità dei punti di vista
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: sviluppare capacità di adattamento al contesto e agli altri, esercitando capacità empatica
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: gestire positivamente le relazioni con gli altri a lavoro, contribuendo a instaurare un clima lavorativo positivo
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: gestire i rapporti professionali dando grande importanza alla loro dimensione emotiva, promuovendo il rispetto, la fiducia e l'intesa tra le persone
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: possedere e alimentare un ottimismo di fondo, lavorare con gli altri con passione ed entusiasmo, rafforzare le relazioni sulla base di una condivisione emotiva e valoriale, profondere impegno per dare vita a rapporti personali densi di significato e per generare nuove connessioni

REL2 – Essere in grado di adottare stili comunicativi efficaci

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: comprendere le tecniche di comunicazione altrui e i relativi stili
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: applicare tecniche di comunicazione semplici ma efficaci
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: esprimere le proprie idee e opinioni in modo chiaro per gestire le relazioni e supportare i processi lavorativi
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: produrre scambi comunicativi affidabili a livello verbale ma anche non verbale, in coerenza con i propri valori, i propri comportamenti e con gli obiettivi professionali, mostrando capacità di ascolto attivo e di sintesi
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: trasmettere in maniera diretta, sincera e adeguata i propri pensieri, emozioni, bisogni e desideri, assumendosi le proprie responsabilità, rispettando le opinioni altrui, alimentando relazioni di fiducia e generando un ampio spirito collaborativo

REL3 – Essere in grado di sostenere il confronto e la negoziazione con successo

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: riconoscere il punto di vista altrui e la relativa distanza dal proprio (differenze e convergenze)
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: individuare gli argomenti congruenti al contesto per sviluppare successivamente un'argomentazione
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: ascoltare l'altro e presentargli il proprio punto di vista, argomentandolo adeguatamente, con lucidità e pertinenza
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: posizionarsi nella relazione con consapevolezza, specificità personale, capacità di persuasione e di convincimento, sempre nel rispetto dell'altro
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: ascoltare l'altro e confrontarsi con lui sostenendo il proprio punto di vista, mostrando i vantaggi e la forza della propria posizione (sapendo adottare talora la mediazione per la risoluzione del conflitto) e creando proprio vantaggio per risolvere il processo di negoziazione con successo

REL4 – Essere in grado di dirigere gruppi di lavoro

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere i processi lavorativi principali di un gruppo di lavoro
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): lavorare con gli altri adeguandosi alle condizioni del contesto ed esercitando il proprio ruolo
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): coordinare adeguatamente un gruppo di lavoro verso il raggiungimento degli obiettivi
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): guidare i collaboratori partecipando attivamente ai processi lavorativi, supportando le loro prestazioni e alimentando il loro impegno e la loro motivazione
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): esercitare una *leadership* coinvolgente, delegando i compiti opportuni alle persone giuste, garantendo le condizioni affinché tutti possano dare il loro contributo e possano ricevere gratificazione, generando benessere a lavoro e impegno comune per una finalità condivisa

Area ORGANIZZATIVA E GESTIONALE [OGE]

OGE1 – Essere in grado di programmare la propria attività

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): comprendere i bisogni di partenza e riprodurre tecniche di programmazione esistenti
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare tecniche di programmazione esistenti per definire le fasi realizzative di un processo lavorativo, adattandole alla propria situazione
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): utilizzare conformemente tecniche e modalità di programmazione e controllo dell'attività lavorativa per raggiungere gli obiettivi stabiliti
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): valutare e pianificare la propria attività lavorativa, suddividendola in fasi e attività, compiti e ruoli, stabilendo le risorse necessarie per realizzarla, in relazione alle caratteristiche del contesto e alle proprie specificità
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): creare tecniche personalizzate di sviluppo progettuale avanzato, per elaborare un *business plan* completo e coerente con la propria idea imprenditoriale, identificando con precisione contenuti, modalità di realizzazione e di monitoraggio

OGE2 – Essere in grado di sviluppare attitudine manageriale ai processi lavorativi

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): conoscere le diverse forme di organizzazione del lavoro e di *management*
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare modalità di gestione dell'attività che tengano conto delle condizioni del contesto
- Ref. C., Liv.3 (c. standard): organizzare le risorse e le strutture a disposizione per articolare la propria attività imprenditoriale in modo adeguato, mantenendo l'equilibrio economico-finanziario dell'attività e garantendone il regolare svolgimento
- Ref. C., Liv.4 (c. rilevante): strutturare la propria attività coerentemente rispetto alle specifiche potenzialità, valutando il piano di fattibilità delle possibili scelte, monitorando e documentando i processi lavorativi all'interno di un Sistema Gestione Qualità
- Ref. C., Liv.5 (c. eccellente): ideare ed esercitare un *management* efficace ed efficiente, suddividendo ruoli e mansioni, adottando adeguate risorse strutturali e tecnologiche, gestendo il *marketing*, rafforzando la progettazione, gestendo la produzione e l'erogazione del prodotto/servizio, valorizzando lo sviluppo delle risorse umane e implementando sistemi di monitoraggio e di garanzia della qualità tali che generino miglioramento continuo

OGE3 – Essere in grado di leggere il mercato

- Ref. C., Liv.1 (c. esordiente): conoscere il contesto e il mercato di riferimento nelle sue linee principali
- Ref. C., Liv.2 (c. praticante): applicare semplici tecniche di analisi di bisogni e di ricerche di mercato per identificare il prodotto/servizio da immettere sul mercato

- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: cogliere le caratteristiche distintive del mercato di riferimento, per osservare la rispondenza del prodotto/servizio offerto rispetto alle esigenze della domanda
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: leggere e valutare le esigenze e i cambiamenti della domanda, individuando le temporanee distorsioni e le opportunità non sfruttate (potenziale di domanda solvibile esistente), intercettando il proprio *target* di clientela, e curandone la soddisfazione attraverso la qualità dell'offerta e sistemi di *customer satisfaction*
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: conoscere i processi regolativi del mercato e del *business*, realizzare approfondite analisi del potenziale di domanda e di offerta del contesto di riferimento, identificare il prodotto/servizio da immettere e acquisire clientela leggendo le sue esigenze, attraverso la continua interazione con il cliente e un forte orientamento al cliente; cogliere le opportunità offerte dai cambiamenti del mercato, rimodulando in parte il sistema di gestione dell'attività, per ottenere il migliore posizionamento possibile sul mercato e individuare nuove piste strategiche di sviluppo

OGE4 – Essere in grado di gestire i rapporti professionali con le istituzioni e i diversi stakeholder

- *Ref. C., Liv.1 (c. esordiente)*: capire con chi si avrà a che fare nell'intraprendere il proprio percorso imprenditoriale, comprendendo ruoli, funzioni, diritti e doveri reciproci
- *Ref. C., Liv.2 (c. praticante)*: contattare i diversi soggetti coinvolti dalla propria azione imprenditoriale, applicando le giuste procedure di contatto
- *Ref. C., Liv.3 (c. standard)*: instaurare adeguati rapporti professionali con: i clienti, i fornitori, i concorrenti, gli eventuali partner, le istituzioni dello Stato, gli istituti di credito, i sindacati, le associazioni imprenditoriali e di settore, ecc.
- *Ref. C., Liv.4 (c. rilevante)*: valutare la propria rete di rapporti professionali, alimentarla, facendo leva sugli elementi di condivisione, favorendo incontri, scambi e partecipazione
- *Ref. C., Liv.5 (c. eccellente)*: agire su *network* di relazioni estese, intra- ed inter-organizzative, promuovendo interazioni cooperative che integrino virtuosamente i diversi *stakeholder*, contribuendo a creare un sistema complesso per lo sviluppo dell'attività e del territorio

TABELLA 3

Livelli di sviluppo della competenza secondo la teorizzazione del Prof. Fiorino Tessaro

1. *Competenza Esordiente*. Caratteristiche: rigidità applicativa e incapacità discrezionale; riproducibilità, nella nuova situazione, di quanto già conosciuto. L'autonomia si manifesta nella capacità di assemblare e di collegare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze.
2. *Competenza Praticante*. Caratteristiche: formulazione di procedure basate su singoli aspetti, limitata capacità discrezionale. Capacità di applicare ed esercitare la conoscenza adeguandosi al contesto. L'autonomia si manifesta nella capacità di sistemare e di catalogare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure.
3. *Competenza Standard*. Caratteristiche: efficacia ed efficienza, capacità di fare previsioni e di pianificare, messa a punto di procedure e *routine*. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli. L'autonomia si manifesta nella capacità di realizzare e di organizzare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative.
4. *Competenza Rilevante*. Caratteristiche: il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. L'approccio è olistico e sistemico. L'autonomia si manifesta nella capacità di produrre *ex novo* e di comporre. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva.
5. *Competenza Eccellente*. Caratteristiche: mancanza di regole e di linee guida, approccio largamente intuitivo, visione a lungo termine, forte capacità strategica e innovazione creativa. L'autonomia si manifesta nella capacità di innovare e di inventare. Il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica.

SEZIONE A – ANAGRAFICA

Nome: _____

Cognome: _____

Data di nascita: ____ / ____ / ____

Nazionalità: _____

Comune di residenza: _____

Indirizzo e-mail: _____

Situazione professionale:

- inoccupato
- lavoratore a tempo determinato
 - full time
 - part-time
- lavoratore a tempo indeterminato
 - full time
 - part-time
- lavoratore occasionale
- altro (specificare): _____

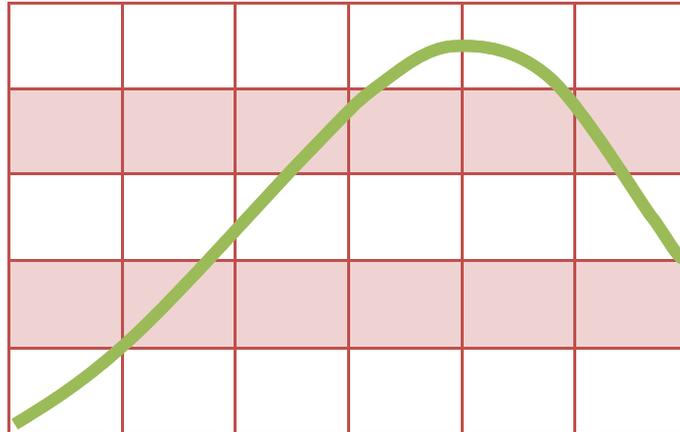
in qualità di _____

Titolo di studio:

- Licenza media Anno: _____
- Diploma di maturità: _____ Anno: _____
- Laurea (V.O.) in: _____ Anno: _____
- Laurea triennale (N.O.) in: _____ Anno: _____
- Laurea magistrale (N.O.) in: _____ Anno: _____
- Dottorato di ricerca in: _____ Anno: _____
- Master in: _____ Anno: _____

Ulteriore titolo di studio (altri master, corsi di perfezionamento, ecc.):

Consideri la linea sottostante come la linea immaginaria dello sviluppo professionale di una persona durante la propria vita, ovvero la linea che descrive l'andamento della suo percorso professionale, dagli inizi, passando per la fase di massimo sviluppo e soddisfazione, fino alla fase conclusiva. Ad oggi, Lei dove si sentirebbe di collocarsi? Segni la Sua ipotetica posizione mettendo un pallino sulla linea.



Ha esperienze professionali di tipo imprenditoriale?

- No
- Sì (specifichi: contesto, attività, durata...):

Perché ha deciso di frequentare il corso di formazione *Imprenderò 4.0*?

SEZIONE B – EVIDENZE DI COMPETENZA

In questa sezione Le si chiede di considerare soltanto quattro competenze tra quelle del modello. Scelga quelle che ritiene di avere maggiormente sviluppate, una per ogni area di competenza (*Personale, Creatività e Innovazione, Relazionale, Organizzativa e Gestionale*). Per ciascuna competenza, quindi, compia il processo di analisi proposto.

PERSONALE – 1° Competenza (codice): _____

PER_a) Immagini di dover trasmettere questa competenza a una persona che la voglia acquisire. Le spieghi in che cosa consiste questa competenza.

PER_b) Rilevi a che livello è maturata in Lei questa competenza in termini di autonomia (la capacità di autoregolamentarsi all'interno dell'ambiente lavorativo e sociale) e responsabilità (la capacità di rispondere delle conseguenze delle proprie decisioni e azioni), secondo la seguente classificazione:

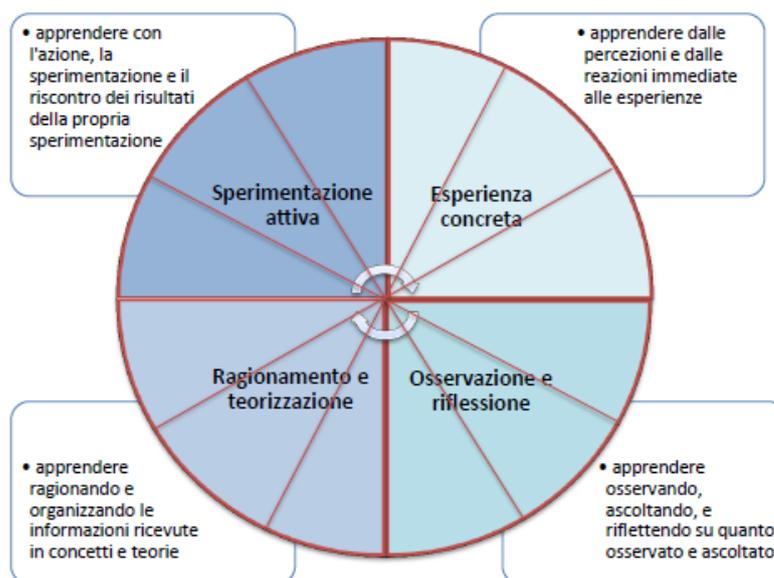
- A.R.Liv.1. Esercito questa competenza in situazioni conosciute e abituali, attenendomi a consegne e a procedure già definite.
- A.R.Liv.2. Esercito questa competenza in situazioni conosciute e abituali, formulando procedure semplici e adeguate al contesto.
- A.R.Liv.3. Esercito questa competenza in situazioni conosciute e prevedibili, risolvendo problemi e rispondendo autonomamente alle richieste del contesto.
- A.R.Liv.4. Esercito questa competenza in situazioni critiche, valutando le priorità, definendo nuove soluzioni, sapendo rispondere alle conseguenze delle mie azioni.
- A.R.Liv.5. Esercito questa competenza in situazioni complesse e imprevedibili, inventando, innovando, essendo totalmente responsabile delle innovazioni che apporto.

A.R. Liv. numero: _____

PER_c) Indichi in quale contesto ritiene di averla maggiormente appresa:

- Familiare
- Scolastico/Universitario
- Formativo altro
- Professionale
- Sociale-Amicale
- Volontariato
- Sport/Arte/Hobby
- Altro (specificare): _____

PER_d) Indichi con quale forma di apprendimento ritiene di averla maggiormente appresa:



PER_e) Descriva i contesti in cui l'ha esercitata (progetti, attività), indicando anche tempi e durata.

PER_f) [FACOLTATIVA] Descriva brevemente l'esperienza più significativa in cui ha esercitato tale competenza:

PER_g) Ritiene che il livello di sviluppo che ad oggi ha raggiunto in questa competenza possa essere ulteriormente migliorato in futuro? Se sì, in che modo pensa di potere ottenere tale miglioramento (può scegliere più di una risposta)?

- No
- Sì
 - Formazione/aggiornamento
 - Autoformazione (riflessione/approfondimento personale)
 - Confronto tra colleghi
 - Confronto con altri attori/organizzazioni
 - Partecipazione a comunità di pratica
 - Esperienza sul campo
 - Esperienze esterne al contesto lavorativo

CREATIVITÀ E INNOVAZIONE – 2° Competenza (codice): _____

[Stesso processo della prima competenza]

RELAZIONALE – 3° Competenza (codice): _____

[Stesso processo della prima competenza]

ORGANIZZATIVA E GESTIONALE – 4° Competenza (codice): _____

[Stesso processo della prima competenza]

SEZIONE C – PROFESSIONALITÀ, CONCEZIONI E TRASFORMAZIONI

In questa sezione si vuole tornare a indagare la Sua idea di imprenditorialità, come Le aveva chiesto di fare l'ultima parte del questionario. In questo caso, però, la Sua riflessione si svolgerà alla luce del percorso formativo svolto e attraverso il dialogo con il ricercatore, che Le fornirà alcuni stimoli di discussione.

1) Alla luce del percorso formativo svolto, cosa significa per Lei, dunque, essere imprenditore oggi?

2) Alla luce del percorso formativo svolto, come definirebbe, dunque, il concetto di imprenditorialità?

3) Se dovesse utilizzare una metafora, un'immagine che possa aiutarLa a rappresentare la Sua idea di imprenditorialità, quale utilizzerebbe? *Per me l'imprenditorialità è come...*

4) Quali caratteristiche personali, secondo Lei, deve possedere un imprenditore per essere innovativo (ovvero, per produrre innovazione)?

5) Quali aspetti professionali, secondo Lei, deve salvaguardare un imprenditore per essere innovativo (ovvero, per produrre innovazione)?

6) Rispetto alla Sua idea di imprenditorialità, scelga 5 tra i concetti sotto proposti come caratterizzanti e li ponga in ordine d'importanza (dal 1° al 5° posto):

Responsabilità

Autonomia

Regole

Libertà

Leadership

Organizzazione

Collaborazione

Competizione

Negoziazione

Rete

Territorio

Mercato

Teorie

Pratiche

Ricerca

Formazione

Creatività

Tecnologia

Innovazione

Motivazione

Passione

Coraggio

Intraprendenza

Dedizione

Resilienza

Etica

Progetto di vita

Progetto professionale

Riflessività

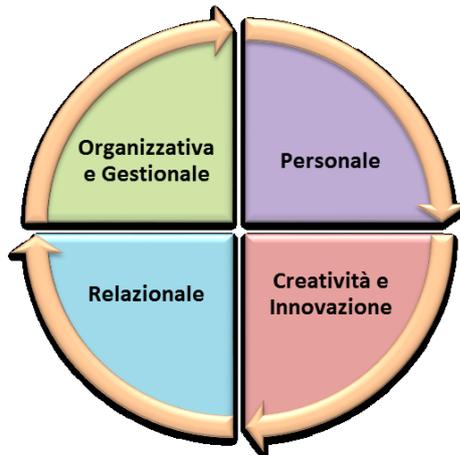
Prospettiva

Visione

Obiettivi

Risultato

7) Alla luce del percorso formativo svolto, secondo Lei, quale peso percentuale ideale dovrebbero avere, dunque, le quattro grandi aree di competenza descritte dal modello per dare vita al bravo imprenditore? (Divida il totale di 100% all'interno del grafico sottostante)



8) Alla luce del percorso formativo svolto, quali sono le competenze descritte dal modello proposto che considera (a livello ideale) come le più importanti da avere sviluppate per essere un bravo imprenditore? Ne scelga quattro (indipendente dalle quattro grandi aree di competenza) e motivi con poche parole la Sua scelta.

Competenza _____, perché: _____

SEZIONE D – SINTESI FINALE

Alla luce del percorso svolto sin qui, in conclusione, Le si chiede di autovalutarsi un'ultima volta nei passaggi che seguono; questa volta, però, compiendo il processo di riconoscimento dei propri livelli attraverso la discussione con il ricercatore, il quale seguirà passo a passo i Suoi ragionamenti allo scopo di pervenire a un riconoscimento di sintesi con terzietà.

a) Le mie competenze

Competenze	Livello di sviluppo (1,2,3,4,5)	Contesti *
PERSONALE		
PER1		
PER2		
PER3		
PER4		
CREATIVITÀ E INNOVAZIONE		
INN1		
INN2		
INN3		
INN4		
RELAZIONALE		
REL1		
REL2		
REL3		
REL4		
ORGANIZZATIVA E GESTIONALE		
OGE1		
OGE2		
OGE3		
OGE4		

* Legenda Contesti: Familiare: **FA**; Scolastico/Universitario: **SC**; Formativo altro: **FO**; Professionale: **PR**; Sociale-Amicale: **SO**; Volontariato: **VO**; Sport/Arte/Hobby: **HO**; Altro: **AL**.

b) Allora, come mi vedo?

Come mi vedo: FASE 1

Le chiediamo di riflettere se, rispetto alle cinque qualità che Le proponiamo di seguito, Lei ritiene di avere un livello elevato, medio o basso:

Necessità di autorealizzazione. Composta da: fiducia nelle proprie capacità, ottimismo per il futuro; ambizione; determinazione nel raggiungere gli obiettivi, anche contro le difficoltà; capacità di orientamento al compito e al risultato; disponibilità a lavorare a lungo e duramente; grande senso di responsabilità e difesa delle proprie idee e visioni.

Livello: Elevato Medio Basso

Necessità di autonomia. Composta da: forte indipendenza, preferendo lavorare da soli (specialmente se non si può essere a capo dell'attività) e sentendo il grande bisogno di fare le proprie cose a modo proprio; individualismo e capacità di sopportare le pressioni degli altri; *leadership*, preferendo essere responsabile e non amando prendere ordini; risolutezza nel dire ciò che si pensa e nel farsi una propria opinione.

Livello: Elevato Medio Basso

Creatività. Composta da: curiosità ed interesse per le nuove idee; immaginazione e capacità di innovazione; intuitività e capacità di sintetizzare idee e conoscenze; capacità di fare buone previsioni quando necessario; orientamento al cambiamento, preferendo le novità, i cambiamenti e le sfide e non amando essere rinchiuso nella *routine*; versatilità e capacità di attingere a risorse personali per realizzare progetti o per risolvere problemi.

Livello: Elevato Medio Basso

Assunzione di rischi calibrati. Composta da: capacità di decidere e di agire anche sulla base di informazioni incomplete; consapevolezza delle proprie capacità, dei propri punti di forza e di debolezza; capacità di valutare i benefici rispetto ai costi; gestione efficace delle informazioni, usandole per calcolare la probabilità che le proprie azioni abbiano successo.

Livello: Elevato Medio Basso

Locus of control interno, ovvero capacità di controllare gli eventi. Composta da: autostima e fiducia in sé, non credendo al destino, ma credendo di avere il controllo sulla propria vita e di poter costruire la propria fortuna; determinazione nel gestire la propria vita; capacità di trarre vantaggio dalle opportunità; proattività, assumendosi la responsabilità delle proprie azioni per raggiungere i propri obiettivi.

Livello: Elevato Medio Basso

Come mi vedo: FASE 2

Le chiediamo, infine, di leggere questi tre profili e di scegliere quello più corrispondente a Lei, mettendo una croce sul pallino sottostante il profilo scelto:

Profilo 1

Mi sembra di possedere delle qualità imprenditoriali e potrei essere una persona imprenditoriale a certe condizioni e all'interno di alcune situazioni. Probabilmente in questo momento non sono ancora pronto ad iniziare un'attività imprenditoriale tutta mia che sia innovativa e forte, e potrei invece riuscire ad esprimere la mia imprenditorialità all'interno di un'organizzazione già esistente, oppure nel tempo libero mediante progetti di volontariato.



Profilo 2

Al momento non sento di possedere un'elevatissima capacità imprenditoriale. Preferirei lavorare in un impiego dipendente, stabile e sicuro, anche se dal reddito più basso. Forse preferirei essere di supporto a un'impresa, piuttosto che guidarla, dando il mio contributo all'interno di un gruppo di lavoro, in cui agirei con il massimo dell'impegno e della diligenza.



Profilo 3

Sento di possedere la capacità di dare vita a progetti imprenditoriali e sento di avere le giuste qualità per gestirli con successo, orientandoli all'innovazione e alla crescita. Preferisco essere investito di responsabilità, so cercare opportunità di lavoro e so impiegare le risorse necessarie per realizzare i miei piani. Sono una persona innovativa e disposta a sostenere rischi calibrati per raggiungere i miei obiettivi.



GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE

BIBLIOGRAFIA

- AJELLO, A. M. (2001). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. In P. Boscolo (a cura di), *L'apprendimento. Numero Speciale di Scuola e Città*. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia.
- AJELLO, A. M. (2011). Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività. *Psicologia dell'educazione*, 5(2), 193-211.
- ALBERICI, A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. *ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, 87-136.
- ALBERICI, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- ALESSANDRINI, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- ALESSANDRINI, G. (2008). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini & Associati.
- ALESSANDRINI, G. (2011). Il dottorato di ricerca verso l'occupabilità: dimensioni di scenario e nuove prospettive. *Rivista Educacao Skepsis – Formation Profesional*, III, 2, 2361-2382.
- ALESSANDRINI, G. (2012a). Formazione, organizzazione e comunità di pratiche: un percorso per il cambiamento. *Dirigenti Scuola*, 32.
- ALESSANDRINI, G. (2012b). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- ALESSANDRINI, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- ALKIRE, S. (2005). Subjective quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research*, 74, 217-260.
- AMABILE, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. M. Staw, L. L. Cummings (eds.), *Research in organization behaviour* (pp. 187-209). Greenwich: JAI Press.
- AMABILE, T. M. (1996). Creativity and innovation in organization. *Harvard Business Review*, V, 9, 396 -239.
- AMABILE, T. M. (1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*, 76-88.

- AMATO, C. (2013). *Psicologia dell'imprenditore*. Roma: Armando Editore.
- ANTONELLI, V. (2011). Quale disciplina della cittadinanza per l'inclusione sociale. *Amministrazione in Cammino*.
- ARGYRIS, C., SCHÖN D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- ARISTOTELE (1988). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.
- ARROW, K. J. (1962). The economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies*, 29, 155-173.
- BAHRI, S., HAFTENDORN, K. (2006). *Towards an Entrepreneurial Culture for the Twenty-first Century: Stimulating Entrepreneurial Spirit through Entrepreneurship Education in Secondary School*. UNESCO Publishing.
- 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.
- BARRIERS, O. (2009). *Human mobility and development*. Human Development Report.
- BATTISTELLI, A., PICCI, P. (2009). Il processo psicologico dell'innovazione nelle organizzazioni. In C. Odoardi (a cura di), *Formazione e sviluppo nelle organizzazioni. Innovare e integrare il sistema della formazione continua* (pp. 30-48). Firenze: Giunti.
- BAUMAN, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- BECK, U. (1999). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*. Roma: Carocci.
- BERTAGNA, G. (2010). *Per una pedagogia a difesa dell'umano*. Brescia: La Scuola.

- BERTAGNA, G. (2013). Lavoro scuola apprendistato: idee per un rilancio dell'istruzione e della formazione. *Prospettiva EP*, III.
- BERTIN, G. M. (1998). Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente. In S. S. Macchietti (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- BOCCA, G. (1992). *Pedagogia e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCA, G. (1995). Formazione continua e mondo del lavoro. *Prospettiva EP*, XVIII, 3, 4-16.
- BOTTANI, N. (2007). L'istruzione scolastica a un bivio di fronte alla voga travolgente e stravolgente delle competenze. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. Milano: FrancoAngeli.
- BOUD, D., COHEN, R., WALKER, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: Open University Press.
- BRUNER, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvelle, W. J. M. Levelt (eds.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- BULGARELLI, A. (2011). New Skills and Jobs. *Osservatorio Isfol*, I, 11-30.
- 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.
- CÁRDENAS GUTIÉRREZ, A. R., BERNAL GUERRERO, A. (2011). Education and Entrepreneurship: Educating in the New Competence of Autonomy and Personal Initiative. *International Journal of Learning*, 18(8), 237-247.
- CASTELLS, M. (2006). *Società dell'informazione e welfare state*. Milano: Guerini e Associati.
- CEDEFOP (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- CGIA Mestre (2014). *Aumenta l'imprenditoria straniera: boom di quella cinese*. Mestre. Available at: <http://www.cgiamestre.com/wp-content/uploads/2014/08/CINA.pdf>
- CHESBROUGH, H. (2003a). *Open Innovation: the new Imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- CHESBROUGH, H. (2003b). The Era of Open Innovation. *MIT Sloan Management Review*.
- COLASANTO, M., LODIGIANI, R. (a cura di) (2007). *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*. CNOSFAP e CIOS-FP.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94.
- COMENIUS NETWORK (2013). *EE&WOW – Educazione all'imprenditorialità e Mondo del Lavoro*.
- COSTA, M. (2006). Modelli di razionalità e investimento formativo. In U. Margiotta (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione* (pp. 141-170). Milano: Bruno Mondadori.
- COSTA, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- COSTA, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione&Insegnamento*, X, 2.
- COSTA, M. (2013). Il valore generativo del lavoro nei contesti di open innovation. *Veneto Economia & Società*, 37, 77-101.
- COSTA, M. (2014c). Capacitare l'innovazione sociale. In G. Alessandrini (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 214-227). Milano: FrancoAngeli.
- COSTA, M. (2014b). Qualificare la flessibilità nell'agire lavorativo. In I. Giunta (a cura di), *Flessibilmente. Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità* (pp. 205-232), Lecce: Pensa MultiMedia.
- COSTA, M. (2014a). La dimensione epistemologica: modelli e categorie. Lavoro e Formatività. In U. Margiotta (a cura di), *Il grafo della formazione. L'albero generativo della conoscenza pedagogica – Ontologie Pedagogiche*, 2 (pp. 76-94). Lecce: Pensa MultiMedia.
- COSTA, M. (2015). Capacitare all'imprenditorialità come leva per una migrazione inclusiva. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante*

- Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale SIPED* (pp. 578-588). Pisa: Edizioni ETS.
- COSTA, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- COSTA, M., STRANO, A. (2016). L'imprenditività per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, I (in press).
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2015). *Council conclusions on entrepreneurship in education and training* (2015/C 17/02). Available at: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2015.017.01.0002.01.ITA
- D'ANIELLO, F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'ANIELLO, F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica. *Education Science & Society*, 1, 129-145.
- D'ANIELLO, F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras Edizioni.
- DALLAGO, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci.
- DEMETRIO, D. (1990). *L'età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- DEMETRIO, D. (1995a). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologia dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- DEMETRIO, D. (1995b). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- DEMETRIO, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- DENICOLAI, S. (2010). *Economia e management dell'innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- DEWEY, J. (1967). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- DEWEY, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DI FRANCESCO, G. (2015). Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente. *Osservatorio ISFOL*, V, 3, 145-159.
- ELLERANI, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione&Insegnamento*, XI, 4.

- ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, V, 1, 1-24.
- ERAC (2012). *Mutual Learning Seminar on Research and Innovation Policies*. Bruxelles.
- ERAUT, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In F. Coffield, *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: The Policy Press.
- EUROPEAN COMMISSION (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2003a). *Libro Verde, L'imprenditorialità in Europa*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2003b). *Entrepreneurship. A survey of the literature*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2005). *Lavorare insieme per la crescita e l'occupazione. Il rilancio della Strategia di Lisbona*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2006a). *Entrepreneurship education in Europe: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Final proceedings of the conference on entrepreneurship education in Oslo*. Available at: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_report_final_2006_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2006b). *Comunicazione della Commissione al Consiglio europeo di primavera. È ora di cambiare marcia. Il nuovo partenariato per la crescita e l'occupazione*. Bruxelles. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0030&from=it>
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Towards Common Principles of Flexicurity: More and better jobs through flexibility and security*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2008a). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the Establishment of the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2008b). *The European qualification framework for lifelong learning*. Bruxelles.

- EUROPEAN COMMISSION (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2011). Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, *Programma quadro di ricerca e innovazione*, 30 novembre 2011. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2012a). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Luxembourg. Available at: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- EUROPEAN COMMISSION (2012b). *Creare mentalità e competenze imprenditoriali nell'UE*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2012c). *Policy Brief on Youth Entrepreneurship*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2013a). *Innovation Union Scoreboard 2013*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2013b). *Piano d'azione Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. Bruxelles. Available at: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/entrepreneurship-2020/index_en.htm
- EUROPEAN COMMISSION (2014a). *Horizon 2020. The New EU Framework Programme for Research and Innovation*. Bruxelles.
- EUROPEAN COMMISSION (2014b). *Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. Final Report November 2014*. Available at: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/>
- EUROPEAN COMMISSION (2015a). *Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Luxembourg. Available at: http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/newsroom/cf/itemdetail.cfm?item_id=8056&lang=it
- EUROPEAN COMMISSION (2015b). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- EUROPEAN COMMISSION (2016a). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- EUROPEAN COMMISSION (2016b). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Bruxelles. Available at: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf>
- EUROPEAN COUNCIL (2000). *Conclusioni della Presidenza del Consiglio Europeo*, Lisbona 23/24 marzo 2000. Available at: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- EUROPEAN UNION (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Available at: <http://eur-lex.europa.eu/>
- EUROSTAT (2012). *Entrepreneurship determinants: culture and capabilities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FAGERBERG, J. (2007). L'analisi dell'innovazione. In F. Malerba, M. Pianta, A. Zanfei (a cura di), *Innovazione. Imprese, industrie, economie*. Roma: Carocci.
- FLORIDA, R. (2013). The Learning Region. In Z. Acs, *Regional Innovation And Global* (pp. 231-239). London: Routledge.
- FUMAGALLI, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*. Roma: Carocci.
- GALLINO, L. (2007). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*. Roma-Bari: Laterza.
- GALLINO, L. (2001). *Globalizzazione e disuguaglianze*. Roma-Bari: Laterza.
- GARENGO, P., BERNARDI, G., BIAZZO, S. (2011). Innovative organizations: a glance at SMEs. In Sarlak M. A., *The New Faces of Organizations in the 21st Century*, IV. Toronto: NAISIT Publishers.
- GASSMANN, O. (2006). Editorial. Opening up the innovation process: towards an agenda. *R&D Management*, 223-228.
- GEM (2014). *Global Entrepreneurship Monitor Italia 2014*. Padova.
- GEM (2015). *Global Entrepreneurship Monitor, Global Report 2015/16*.
- GHERARDI, S., NICOLINI, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- GIBB, A. (1993). The Enterprise Culture and Education. *International Small Business Journal*, XI, 3, 11-24.

- GRANOVETTER, M. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201-233.
- GRIES, T., NAUDÉ, W. A. (2011). Entrepreneurship and human development: A capability approach. *Journal of Public Economics*, III, 1, 216-224.
- GUALANDI, A. (2009). Adulthood and lifelong education: empowerment and projectuality. *Ricerche di pedagogia e didattica*, IV, 2, 1000-1009.
- GUASTI, L. (2001). *Riorganizzazione e potenziamento dell'educazione degli adulti: competenze, teoria degli standards, modelli operativi*. Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Studi Programmazione IRRE Emilia Romagna.
- HART, R. A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4*. Florence: UNICEF, International Child Development Centre.
- HARTER, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53.
- HAUSCHILDT, J., SALOMO, S. (2007). *Innovationsmanagement*. München: Vahlen Verlag.
- HEINONEN, J., POIKKIJOKI, S. A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *Journal of Management Development*, XXV, 1, 80-94.
- ILO (2012). *International Standard Classification of Occupations – ISCO-08*. Geneva: ILO.
- ILO (2015). *Global Employment Trends for Youth 2015. Scaling up investments in decent jobs for youth*. Geneva: International Labour Office.
- ILO (2016). *World Employment Social Outlook. Trends 2016*. Geneva: International Labour Office.
- ISFOL (2013a). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Roma.
- ISFOL (2013b). Consolini, M., Di Saverio, M., Loasses, C., Richini, P. *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*.
- ISFOL (2014). *Rapporto di monitoraggio del mercato del lavoro 2014*. Roma.
- ISTAT (2013). *La classificazione delle professioni*. Roma: Istituto nazionale di statistica.

- ISTAT (2015). *Rapporto Annuale 2015. La situazione del Paese*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- ISTAT (2016). *Rapporto Annuale 2016. La situazione del Paese*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- JONES, B., IREDALE, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education & Training*, 52(1), 7-19.
- KOLB, A. D. (1984). *Experiential Learning experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- KOZLINSKA, I. (2012). Fundamental View of the Outcomes of Entrepreneurship Education. *Fundamentaalne vaade ettevõtlushariduse väljunditele*, 90, 3-28.
- KYRÖ, P. (2006). *Entrepreneurship Education and Finnish Society*.
- KYRÖ, P., MYLLÄRI, J., SEIKKULA-LEINO, J. (2008). *Meta processes of entrepreneurial and enterprising learning – the dialogue between cognitive, conative and affective constructs*. 15th Nordic conference on Small Business Research, Tallinn, Estonia.
- LANS, T., HULSINK, W., BAERT, H., MULDER, M. (2008). Entrepreneurship education and training in a small business context: insights from the competence-based appr. *Journal of Enterprising Culture*, 16.
- LE BOTERF, G. (1990). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Ed. de l'Organisation.
- LEE, J. A. B. (2013). *The empowerment approach to social work practice*. New York: Columbia University Press.
- LEGRENZI, P. (2005). *Creatività e innovazione*. Bologna: Il Mulino.
- LINDEGAARD, S., KAWASAKI, G. (2010). *The open innovation revolution*. New York: Wiley & Sons.
- LØDEMEL, I., TRICKEY, H. (2000). *An Offer You Can't Refuse - Workfare in International Perspective*. Bristol: The Policy Press.
- LODIGIANI, R. (2008). *Welfare attivo: Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*. Milano: Edizioni Erickson.
- LOIODICE, I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi “schiacciare” dal cambiamento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 1.
- MALERBA, F. (2000). *Economia dell'innovazione*. Roma: Carocci.

- MALERBA, F. (2010). *Clusters, networks & innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- MARGIOTTA, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. *MeTis. Mondi educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 2.
- 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. (2013). La formazione iniziale degli insegnanti secondari in Italia. In M. Baldacci, *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 161-206). Milano: Bruno Mondadori.
- MARGIOTTA, U. (2014a). *Teorie dell'Istruzione. Finalità e modelli*. Roma: Anicia.
- MARGIOTTA, U. (2014b). Vie della formazione dottorale: ricerca accademica e alta professionalizzazione. *Pedagogia Oggi*, 1.
- MARGIOTTA, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- MAYO, P. (2013). "Competences" for a critical formations. An educationists' perspective. *Civitas educationis*, II, 1, 11-20.
- MCAULIFFE, M., HARGREAVES, D., WINTER, A., & CHADWICK, G. (2009). Does pedagogy still rule?. *Australasian Journal of Engineering Education*, 15(1), 13-18.
- MENCARELLI, M. (1977). *Creatività e valori educativi*. Brescia: La Scuola.
- MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S., BAUMGARTNER, L. M. (2012). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MEZIOROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MINTZBERG, H. (1983). *Structure in Five. Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- MISE (2015). *L'Italia sempre più terra di startup innovative: oltre quota 5mila*. Roma.
- MIUR (2007). *DECRETO MINISTERIALE 22 agosto 2007, n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- MIUR (2013a). *DECRETO LEGISLATIVO 16 gennaio 2013, n.13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e*

- validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze.*
- MIUR (2013b). *DECRETO LEGGE 12 settembre 2013, n.104. Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.*
- MIUR (2015). *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- MOCELLIN, S. (2006). *Ripartire dalla "vita buona".* Padova: CLEUP.
- MORSELLI, D. (2014). *Entrepreneurship Teaching in Vocational Education. A comparative study in Italy and Australia using the Change Laboratory.* Ca' Foscari University.
- MORSELLI, D., COSTA, M. (2014). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *Ricercazione*, VI, 2, 193-209.
- MORSELLI, D., COSTA, M., MARGIOTTA, U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, 12, 333-348.
- MUNARI, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, P. Trupia, *I destini cresciuti.* Milano: FrancoAngeli.
- NALDINI, M. (2006). *Le politiche sociali in Europa. Trasformazioni dei bisogni e risposte di policy.* Roma: Carocci.
- NICHOLLS, A. (2006). *Social entrepreneurship: New models of sustainable social change.* Oxford: University Press.
- NICOLI, D. (2009). *Il lavoratore Coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza.* Milano: Vita e Pensiero.
- NONAKA, I., TAKEUCHI, H. (1997). *Creare le dinamiche dell'innovazione.* Milano: Guerini e Associati.
- NUSSBAUM, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità.* Roma: Carocci.
- NUSSBAUM, M. C. (2001). *Diventare persone.* Bologna: Il Mulino.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino.
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Creare capacità.* Bologna: il Mulino.
- OECD (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition.* Paris: OECD Publications.

- OECD (2009). *Measuring Entrepreneurship. A Collection of Indicators. OECD-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010a). *SMEs Entrepreneurship and innovation*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010b). *Measuring Entrepreneurship. The OECD-Eurostat Entrepreneurship Indicators Programme*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2011). *Workforce skills and innovation: an overview of major themes in the literature*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2013). *The Missing Entrepreneurs. Policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD Publications.
- PADOAN, I., SANGIULIANO, M. (2008). Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative. Torino: Rosenberg & Sellier.
- PANDYA, A. A., JOGSAN, Y. A. (2013). Personality and Locus of Control among School Children. *Educational Research and Reviews*, VIII, 22, 2193-2196.
- PAREYSON, L. (1954). *Estetica. Teoria della formatività*. Torino: Edizioni di Filosofia.
- PEETSMA, T., VAN DER VEEN, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 3, 481-494.
- PELLEREY, M. (2007). Apprendimento e trasferimento di competenze professionali. *Orientare l'orientamento*, Isfol, 305-323.
- PELLEREY, M. (2001). Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro. In Isfol, C. Montedoro, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica* (pp. 231-276). Milano: FrancoAngeli.
- PEPE, D. (2003). Le metacompetenze nella società della conoscenza: l'individuo e la costruzione del sapere. *Formazione e Cambiamento*, III, 17, 1-14.
- PERRENOUD, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- PESENTI, L. (2008). *Politiche sociali e sussidiarietà*. Roma: Edizioni lavoro.
- PETRONI, G., VERBANO, C. (2007). *L'evoluzione della ricerca industriale in Italia: caratteri peculiari e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- PIAZZA, R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 72-90.

- ROSSI, B. (2009). *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*. Roma-Bari: Laterza.
- ROSSI, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- RULLANI, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- RULLANI, E. (2006). *Innovare che passione. Quaranta modi di essere creativi nell'economia dei servizi*. Milano: FrancoAngeli.
- RULLANI, E. (a cura di) (2012). *L'innovazione nelle imprese agricole. Usi nuovi della conoscenza*. Legnaro: Veneto Agricoltura.
- RYAN, R. M., DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- SACCHI, G. (2013). Per una pedagogia dell'autoimprenditorialità. *Didattica e apprendimento*. Available at: http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/per-pedagogia-dell-autoimprenditorialita-4080626144.shtml?refresh_ce-cp
- SCHILLING, M. (2005). *Gestione dell'innovazione*. Milano: The mcgraw-Hill.
- SCHILLING, M. (2009). *Strategic management of technological innovation*. Columbus: McGraw Hill Higher Education.
- SCHÖN, D. (1987). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- SCHUMPETER, J. A. (1967). La reazione creativa nella storia economica. In A. Pagani, *Il nuovo imprenditore* (p. 68). Milano: FrancoAngeli.
- SCHUMPETER, J. A. (1971). *Teoria dello sviluppo economico: ricerca sul profitto, il capitale, il credito, l'interesse e il ciclo economico*. Firenze: Sansoni.
- SEN, A. K. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEN, A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press.
- SEN, A. K. (2004). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- SEN, A. K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- SEN, A. K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- SENNET, R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- STEYAERT, C. (1997). A qualitative methodology for process studies of entrepreneurship. *International Studies of Management & Organization*, VII, 3.

- STRANO, A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione&Insegnamento*, XIII, 1, 109-116.
- STRANO, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione&Insegnamento*, XIV, 2 (in press).
- TAYLOR, C. (1977). What is Human Agency. In C. Taylor, *The Validity of Transcendental Arguments*.
- TESSARO, F. (2011). 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.
- TESSARO, F. (2013). Libertà ed equità nei processi di scelta. Il capability approach nell'orientamento. *Quaderni di Orientamento*, XXII, 43, 16-23.
- THE WORLD BANK (2014). *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World*.
- TIMMONS, J. (1994). *New Venture Creation. Entrepreneurship for 21st century*. Illinois: Irwin.
- TIRABOSCHI, M. (a cura di) (2014). *Jobs Act. Le misure per favorire il rilancio dell'occupazione, riformare il mercato del lavoro ed il sistema delle tutele*. Modena e Reggio Emilia: ADAPT University Press.
- TOTARO, F. (2009). Lavoro ed equilibrio antropologico. In F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso* (pp. 305-328). Macerata: EUM.
- UNIONCAMERE (2015). *Rapporto Unioncamere 2015. Alimentare il digitale. Il futuro del lavoro e della competitività dell'Italia*. Roma: Centro Studi Unioncamere.
- USHER, A. P. (1954). *A History of Mechanical Inventions*. North Chelmsford: Courier Corporation.
- VAN DER ZWAN, P., ZUURHOUT, P., HESSELS J. (2013). *Entrepreneurship education and selfemployment: The role of perceived barriers*. EIM Research Reports.
- VAN GELDEREN, M. (2012). Individualizing Entrepreneurship Education. In M. Van Gelderen & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York: Routledge.
- VAN GELDEREN, M., MASUREL, E. (Eds.) (2012). *Entrepreneurship in context*. New York: Routledge.

- VERCELLONE, C. (2006). *Capitalismo Cognitivo*. Roma: Manifestolibri.
- VICARI, S., CILLO, P., VERONA, G. (2005). Capacità creativa e innovazione. Un modello interpretativo resource-based. *Sinergie*, 67.
- WALLERSTEIN, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen: Health Evidence Network.
- WEFORUM (2009). *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century*. Ginevra.
- WEFORUM (2014). *Enhancing Europe's Competitiveness. Fostering Innovation-driven Entrepreneurship in Europe. Report 2014*. Ginevra.
- WEICK K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- WEICK, K. E., SUTCLIFFE, K. M., OBSTFELD, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Journal Organization Science*, 16, 4, 409-421.
- WENGER, E. (2007). *Comunità di pratica*. Milano: Cortina Editore.

SITOGRAFIA

Sito EURES – Il portale europeo della mobilità professionale:
<https://ec.europa.eu/eures/public/it/job-mobility>

Sito ISFOL – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori:
<http://www.isfol.it/>

Sito *Noi Italia* dell'ISTAT – Istituto nazionale di statistica: <http://noi-italia2016.istat.it/>

RINGRAZIAMENTI

Al termine di questo lavoro, stanco ma soddisfatto, ho pensato che tre anni possono volare via come se fossero pochi minuti. Ma allo stesso tempo, voltandomi indietro, ho capito che tre anni possono racchiudere un universo. Ed è quello che questi tre anni di dottorato contengono: ringrazio tutte le persone che hanno fatto parte di questo viaggio.

Poi, però, qualche ringraziamento più preciso voglio farlo.

Anzitutto, ringrazio la mia famiglia e le dedico questa tesi. Mamma, papà, Anto e Franci siete la mia vita. Siete per me una certezza assoluta. Siete il mio passato, il mio presente e il mio futuro. Le parole non potranno mai descrivere ciò che provo per voi e ciò che ci unisce.

Ringrazio il prof. Massimiliano Costa, mio tutore accademico e mio amico. Lo ringrazio per un sacco di cose: per gli insegnamenti accademici, per gli esempi di profonda intelligenza e lucidità professionale, per le tante e diverse esperienze fatte insieme, per il sostegno, i consigli e i sorrisi, per la sua amicizia, anzi per la nostra amicizia, che ci porterà ancora lontano.

Ringrazio il prof. Umberto Margiotta, guida per tutti noi dottorandi, mente stupenda e illuminante, uomo di estremo valore a cui guardo sempre con grande affetto. Ringrazio tutto il corpo docente con cui ho collaborato in questi anni: il prof. Fiorino Tessaro per la capacità scientifica e il sorriso sempre pronto, la prof.ssa Monica Banzato per il supporto accademico e personale, la prof.ssa Ivana Padoan per la sua preparazione e disponibilità, la prof.ssa Rita Minello esempio di professionalità e grande umanità. Ringrazio lo staff universitario di segretarie e collaboratori.

Ringrazio tutti i miei colleghi dottorandi, proprio tutti, da quelli dei cicli più vecchi, che ho conosciuto all'inizio del percorso, agli ultimi arrivati. Grazie per avere camminato assieme.

Ringrazio i miei amici, senza fare il nome di ciascuno di loro, li ringrazio perché mi conoscono da tanto tempo, da molto prima del dottorato, e nonostante tutto mi vogliono ancora in mezzo ai piedi. Io non potrei stare senza di voi.

Ringrazio Enrico, l'unico nome degli amici che scrivo, perché gli sono grato per tutte quelle ore e quelle notti passate a elaborare dati, produrre grafici e mangiare poco. Le tue doti statistiche, seppure eccezionali, non sono nulla rispetto all'uomo che sei.

Ringrazio la grande Famiglia Strano in senso allargato, le zie, gli zii, i cugini, mia nipote, insomma questo club pieno di cuore a cui sono fiero di appartenere.

Ringrazio Giulia, nella mia vita da pochi mesi e già così importante. Grazie semplicemente per essere come sei. La fortuna di averti incontrata è un'altra di quelle cose che mi fanno dire che la vita è meravigliosa.

Così finalmente ti addormenti. E quando ti svegli fai parte di un mondo nuovo.

Haruki Murakami, Kafka sulla spiaggia

Abstract della Ricerca

Studente: **Andrea Strano**

Matricola: **798027**

Dottorato: **Scienze della formazione**

Ciclo: **XXIX**

Titolo della tesi: **«Capacitare l'imprenditività. Agency tras-formativa per lo sviluppo e l'innovazione»**

ABSTRACT BREVE IN ITALIANO

Dinanzi alla crisi internazionale e ai cambiamenti del lavoro, le scienze pedagogiche possono offrire il proprio contributo per la riconfigurazione del rapporto tra lavoro e persona. Si tratta di cercare di coniugare employability e pieno sviluppo degli individui.

Una grande opportunità è data dall'entrepreneurship education, anche alla luce della crescente azione europea su questo tema. Per parlare di entrepreneurship in senso educativo e formativo occorre tradurre questo concetto con "imprenditività", più che con "imprenditorialità" in senso stretto. L'educazione all'imprenditività può essere messa in valore dal Capability Approach per fare leva su nuovi spazi di autonomia e responsabilità e quindi sulla forza agentiva della persona.

Lo studio descrive un modello che mira ad agire sul potenziale creativo e trasformativo dell'agency imprenditiva, in un processo in grado sia di promuovere employability e inclusività, sia di generare innovazione e soprattutto flourishing delle persone.

ABSTRACT BREVE IN INGLESE

The global crisis condition and the changes of the world of working require that the Educational Sciences make a contribution to configure again the relationship between work and person. We must combine the employability with the promotion of personal and professional development.

Entrepreneurship education can be a great opportunity, according to the European vision. Entrepreneurship education becomes strategic when we conceptualize entrepreneurship as a mindset that guides the person in her work and life actions. And we can use the Capability Approach to improve entrepreneurship

education, putting in focus the autonomy, the responsibility and the agency of the people.

This study discusses a framework for entrepreneurship education based upon individual agency development (through creativity and learning as transformation), to go towards employability, social inclusion, innovation and human flourishing.

Firma dello studente

ABSTRACT LUNGO IN ITALIANO

Dinanzi alla perseverante condizione di crisi economica e occupazionale internazionale e ai complessi cambiamenti del mondo del lavoro nel tempo della globalizzazione, della *knowledge economy* e dei nuovi contesti dell'innovazione, si afferma la necessità di un ripensamento generale del nostro paradigma di *welfare* e di sviluppo sociale, che dà l'occasione alle scienze pedagogiche di offrire il proprio contributo nel cercare di riconfigurare il delicato rapporto tra lavoro e persona.

Si tratta di riflettere su come coniugare l'esigenza di *employability* con la promozione delle capacità e delle competenze degli individui. Ma non solo: si tratta di ricercare lo sviluppo pieno della persona, la sua possibilità di realizzazione e di *flourishing*, nell'espressione delle proprie potenzialità e dei propri talenti.

A questo intento devono concorrere tutte le componenti del vivere civile, tutte le diverse agenzie educative e formative, la scuola *in primis*, in un adeguato quadro di *policy*, nazionali e comunitarie, per la formazione, l'orientamento e l'occupazione.

In questa prospettiva, una delle grandi opportunità che oggi sembrano emergere per l'educazione dei ragazzi e la formazione continua degli adulti è quella dell'*entrepreneurship education*, anche alla luce della crescente azione europea sulla dimensione dell'*entrepreneurship*, letta sia come *key competence* per l'apprendimento permanente, sia come leva strategica per promuovere una crescita europea "intelligente, sostenibile e inclusiva".

Tuttavia, per parlare di *entrepreneurship* in senso educativo e formativo, occorre tradurre questo concetto con l'idea di "imprenditività", più che di "imprenditorialità" in senso stretto, proprio per ricercarne, oltre l'accezione tecnico-economicistica, la qualificazione pedagogica che ne valorizzi lo spazio di apprendimento all'interno dei sistemi di educazione formali e informali.

L'educazione all'imprenditorialità in Europa è affrontata troppo spesso in un modo che legge l'*entrepreneurship* riduttivamente all'idea del "fare impresa", con una logica educativa fragile, schiacciata sulla strumentalizzazione degli apprendimenti. Parlare di "imprenditività", invece, può rappresentare la via per ribaltare questa logica, ripensando l'*entrepreneurship* non come competenza a trovarsi o a fare un lavoro, ma come ricca capacità di realizzare una propria progettualità di sviluppo.

L'imprenditività, allora, è il concetto con cui può essere messo in valore un altro passaggio fondamentale, quello che, adottando la prospettiva dello Sviluppo Umano del *Capability Approach* di Amartya Sen e Martha Nussbaum, mira a realizzare nuovi spazi di autonomia e responsabilità per la costruzione professionale e personale dell'individuo, fondati sulla sua forza agentiva, ossia sulla libertà di scelta, di azione e di funzionamento. In quest'ottica, dunque, educare all'*entrepreneurship* significa generare nelle persone un'autentica *agency* imprenditiva.

Ridiscutendo la competenza dell'*entrepreneurship* attraverso la teoria di Sen e Nussbaum, lo studio descrive un modello per la formazione all'imprenditività capace di agire sul potenziale generativo, creativo e trasformativo dell'*agency* individuale, in un processo virtuoso in grado sia di promuovere *employability*, mobilità professionale e inclusività, sia di generare processi di innovazione. Il tutto nella direzione della costruzione di uno stato sociale di *learnfare*, capace di riporre al centro la persona e il suo apprendere, capace, cioè, di ripersonalizzare il lavoro, presidiandone la costruzione di senso e salvaguardarne la qualità generativa e umanizzante.

Parole chiave: entrepreneurship, imprenditorialità, imprenditività, entrepreneurship education, innovazione, capability approach, lifelong learning.

