



Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi

Capabilities for innovation in organizational contexts

Massimiliano Costa
Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

ABSTRACT

When work takes place in innovative contexts, it involves creative and hermeneutical attitudes that highlight the generative character of action. Thus, organizations' fundamental aspect is that of granting workers the freedom to access a wide array of alternative options, which help realize their functioning. By increasing workers' agency it is possible to promote their empowerment in synergy with the increase of added value: this will result in workers providing better solutions to the problems they face, and therefore being able to seize the day, express their company's creative potential and produce innovation.

L'azione lavorativa nei contesti di innovazione esprime attitudini interpretative e creative che qualificano l'agire per il suo carattere generativo. Nelle organizzazioni diventa centrale la libertà per il lavoratore di accedere ad un ventaglio di alternative per realizzare i propri funzionamenti. Potenziare l'agency del lavoratore rappresenta la chiave con cui promuovere un'empowerizzazione che diventi realmente il valore aggiunto, grazie alla quale risolvere problemi, cogliere opportunità, esprimere le potenzialità creativa dell'azienda, genera innovazione.

KEYWORDS

Innovation, Agency, Empowerment, Capabilities.
Innovazione, Agentività, Responsabilizzazione, Capabilities.

1. La centralità dell'innovazione

L'interesse per i temi dell'innovazione nasce dalla comprensione del valore strategico di questo fattore in ambito personale, professionale e sociale. Coltivare le competenze creative e di innovazione significa, in questi anni, contribuire attivamente allo sviluppo e al progresso dei nostri contesti di vita privata, lavorativa e anche, seppur non direttamente, al progresso nazionale e internazionale.

Già nel 1999, in uno dei suoi scritti, Michael E. Porter, riconoscendo il ruolo cruciale dell'innovazione nello stimolare produttività, crescita economica e tenore di vita, scriveva:

No advanced economy can maintain high wages and living standards, and hold its own in global markets, by producing standard products using standard methods. In a rapidly integrating world economy where lower wage developing countries are quickly improving their skills and can access today's technology, U.S. prosperity depends on whether we can remain a moving target. We must continually improve our ability to identify and commercialize new products, services, and processes. Those must be high-value (even unique) to yield the productivity growth needed to generate profits and support high-wage jobs (Porter, 1999, 142).

Il ruolo dell'innovazione è diventato, negli anni, sempre più importante e ha assunto rilevanza particolare in questi ultimi decenni in cui si è ridotto il tasso di crescita potenziale e si sono innalzati i livelli di disoccupazione anche in molti Paesi altamente industrializzati, che fino a questo momento non avevano sofferto di crisi economiche.

La valorizzazione del potenziale innovativo e creativo degli individui La valorizzazione del potenziale innovativo e creativo degli individui costituisce oggi una precisa strategia d'azione, che si basa su un orizzonte di senso capace di riscrivere e valorizzare il potenziale innovativo e creativo degli individui: è una nuova opportunità, un orizzonte di senso entro cui riscrivere il rapporto tra uomo e lavoro all'interno di prospettive formative ed educative. Il ciclo di innovazione non ha un punto di inizio e un fine definito a cui tendere, è una spirale che risulta contemporaneamente generativa, espansiva e ricorsiva; esige la contestualizzazione di soluzioni pratiche riferite a certi momenti e/o situazioni specifiche, aumentando così la complessità e varietà delle soluzioni possibili in una prospettiva capace di condividere, dare senso e ricostruire identità fondative l'azione umana (Cedefop, 2010a).

Nel documento della Comunità Europea (COM 2011) sulla definizione di un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione si sottolinea che, parallelamente alla crescita del settore del terziario avanzato, aumenteranno i lavori (Cedefop, 2010b) ad alta intensità di conoscenza e di competenze tecniche da impiegare nei processi di innovazione. Il consiglio europeo, infatti, è arrivato a comprendere quanto gli elementi di *innovation & creativity* (COM 2011), che fino a questo momento erano stati inclusi nelle strategie per lo sviluppo ma erano stati relegati a un ruolo di secondo piano, oltre a contribuire alla realizzazione personale, costituiscano la fonte primaria per la creazione e l'evoluzione delle imprese e per la loro capacità di competere su scala nazionale e internazionale. L'innovazione assume il connotato di motore per lo sviluppo, cardine del progresso e fulcro dell'inevitabile cambiamento che l'Europa è chiamata a compiere.

Nell'ultimo rapporto *Innovation Union Scoreboard 2013* (COM, 2013) si parla di "innovation emergency" per sottolineare quanto l'investimento in innovazione divenga non soltanto un fattore Il Consiglio europeo arriva infatti a comprendere quanto gli elementi di *innovation & creativity* (COM, 2011), che fino a questo momento erano sì inclusi entro strategie di sviluppo di carattere generale ma relegati in secondo piano, oltre a contribuire alla realizzazione personale, arrivano a costituire la fonte primaria di creazione generativa per l'evoluzione dei modelli d'impresa e l'incremento di competitività su scala su scala nazionale e internazionale. L'innovazione diventa così per l'Europa motore di sviluppo, ma nello stesso momento benchmark di riferimento, di quel progresso che è chiamata a realizzare, tanto a livello produttivo che a livello sociale e culturale.

In questo contesto, se è vero che la ricerca e l'innovazione rappresentano una sfida significativa e comune per tutti i Paesi europei, è altrettanto vero che per l'Italia esse assumono un ruolo vitale. Infatti, in una prospettiva di medio periodo, nel quale l'Italia dovrà fare fronte anche all'inevitabile invecchiamento della popolazione, con possibili ricadute negative sul suo potenziale di crescita, investire nell'innovazione come motore per la competitività diventa un'azione cruciale. La crescita futura, come si è detto, dipenderà in modo sempre più intenso da un aumento della produttività sostenuto dall'innovazione.

Non mancano, tuttavia, anche nel territorio italiano, casi di organizzazioni o di centri di diffusione del sapere che, in questo quadro temporale caratterizzato da grande criticità, rappresentano esempi di eccellenza. Nonostante ciò, non è possibile pensare a uno sviluppo complessivo del nostro Paese senza passare attraverso la promozione di una cultura dell'innovazione che avvenga in modo sistematico ed esteso. Senza ciò, infatti, questi casi isolati d'eccellenza rischiano di rimanere singoli agenti di cambiamento privi della forza necessaria per risultare incisivi e per riuscire a trainare l'intera nazione verso lo sviluppo.

Secondo il documento della comunità europea (COM 2012) queste sono alcune delle misure che potrebbero rafforzare le prestazioni innovative dell'Italia: la promozione dell'investimento in istruzione, formazione e innovazione commerciale; un maggiore scambio e una maggiore cooperazione tra la ricerca del settore pubblico e quella del settore privato; una più intensa e frequente collaborazione tra Regioni; l'accelerazione dell'innovazione nel settore pubblico, in quanto forza motrice per l'innovazione e catalizzatore per l'aumento degli investimenti in Ricerca e Sviluppo. La sfida per l'Italia in vista del 2020, dunque, è quella di tornare ad essere un ecosistema fertile per l'innovazione (Moretti, 2013b).

2. Innovare nelle organizzazioni

In Italia, dove le PMI e le *start-up* giocano un ruolo importante nel processo di innovazione, spesso non si comprende quanto siano correlati questi due concetti: lavoro e innovazione.

È indiscusso il fatto che l'innovazione dipenda da Ricerca e Sviluppo, ma non basta questo per poter concretizzare un'idea, seppur innovativa. Per convertire idee promettenti in *business* di successo è necessario gestire al meglio le risorse assegnate, creare le migliori forme organizzative e comprendere a fondo le logiche di funzionamento di un'impresa. Il potenziale innovativo delle aziende non può essere incoraggiato per poi essere lasciato a sé stesso: affinché l'innovazione possa diventare effettivamente il principio guida su cui impernare lo sviluppo dell'azienda, il management deve promuovere e stabilire le condizioni per il suo consolidamento. Per portare l'azienda verso livelli più elevati di com-

petizione, la cultura dell'innovazione deve diventare matrice interpretativa di ogni azione lavorativa o strategia intrapresa (Battistelli, Picci 2009).

Spesso la resistenza al cambiamento è tale da non consentire un modificarsi degli schemi di azione consueti e da non permettere, quindi, che i collaboratori assumano un'apertura e un atteggiamento che favoriscano l'ingresso di nuove idee e opportunità (De Toni, Barbaro, 2010).

Il successo aziendale è influenzato dalla cultura organizzativa, dal clima aziendale e dall'entità di investimenti in R&S (da intendersi in senso ampio). Di seguito si riporta un prospetto che mostra come le aziende più innovative a livello mondiale siano anche quelle che più hanno investito in Ricerca e Sviluppo.

Risulta evidente che le organizzazioni che si ritrovano all'interno del Grafico 1 sono anche alcune tra le più grandi aziende al mondo. È importante sottolineare il fatto che, perché un'impresa decida di innovare, è necessario che prenda in considerazione non solo la volontà di cambiamento, ma anche la sua dimensione, la disponibilità di risorse interne in termini di personale e di risorse finanziarie, la presenza di laboratori adeguati per la R&S e la disponibilità di tempo da investire in attività che potrebbero non dare un risultato nel breve termine.

| COMPANY | | R&D Spending | | |
|---------|--|-------------------|------|------------------------------|
| | | 2010 \$US Mil. | Rank | As % of Sales (intensity) |
| 1 | Apple  | \$ 1,782 | 70 | 2.7% |
| 2 | Google  | \$ 3,762 | 34 | 12.8% |
| 3 | 3M  | \$ 1,434 | 86 | 5.4% |
| 4 | GE  | \$ 3,939 | 32 | 2.6% |
| 5 | Microsoft  | \$ 8,714 | 4 | 14.0% |
| 6 | IBM  | \$ 6,026 | 15 | 6.0% |
| 7 | Samsung  | \$ 7,873 | 7 | 5.9% |
| 8 | P&G  | \$ 1,950 | 61 | 2.5% |
| 9 | Toyota  | \$ 8,546 | 6 | 3.9% |
| 10 | Facebook  | Not reported | n/a | Not reported |

Grafico 1 – Classifica delle 10 aziende più innovative al mondo¹

La responsabilità di innovare è divenuta oggi una responsabilità diffusa, posta non più, come nel passato, solo nelle mani di alcune funzioni: indipendentemente dal ruolo funzionale, dalle competenze o dalle conoscenze in ingresso, è importante, quindi, che l'organizzazione metta costantemente i suoi membri in condizione di apprendimento. Dal momento che, riprendendo il pensiero di De Toni (De Toni, Comello, 2005, 34), «le persone imparano finché vivono e le imprese vivono finché imparano» l'apprendimento risulta una condizione essenziale non soltanto per la maturazione di conoscenze, abilità e competenze funzionali all'innovazione, ma anche per la sopravvivenza dell'intero sistema-azienda.

¹ Fonte: dati Bloomberg, Booz & Company, 2012. http://www.booz.com/media/file/Booz-Co_The-2012-Global-Innovation-1000-Results-Summary.pdf.

3. I luoghi dell'innovazione e della creatività

L'azione lavorativa nei contesti di innovazione esprime attitudini interpretative e creative che qualificano l'agire per il suo carattere generativo collegato ad attività non più lineari a base funzionale, ma stocastiche a "geometria variabile": ovvero, le pratiche di lavoro che assomigliano più a esplorazioni, modi di procedere per tentativi e correzioni, stili d'azione creativa con elevata valenza relazionale, interpretativa, artistica, piuttosto che a operazioni svolte secondo una sequenza nota, applicando procedure predefinite (Rossi, 2009; 2011). Nel lavoro oggi risulta essere fondamentale la capacità di identificare e coinvolgere all'interno della propria rete i "detentori della conoscenza e del sapere". L'apprendimento è, dunque, un processo che si genera a partire dall'abilità di creare connessioni e collegamenti (Siemens, 2006), che nel modello della *open innovation*² (Chesbrough, 2003, 2006, 2007) si traduce nel creare processi cognitivi capaci di aprire e generare spazi di conoscenza condivisa e significativa. Diviene fondamentale per le imprese attivare reti in grado di produrre creatività e/o innovazione facendo leva su capacità che possono essere sintetizzate (Jyrämä, Äyväri, 2007):

- a) nella presenza di una visione reticolare (*visioning ability*), ossia nel saper individuare la possibilità di collaborare con altri attori;
- b) nel capire come le risorse di altri attori possano essere combinate con le proprie (*resource-competence combination*);
- c) nella capacità di ricercare ed attivare relazioni con altri attori al momento esclusi da rapporti di collaborazione, utilizzando i propri contatti e quelli dei partner (*contact-seeking ability* e *potential partner identification*).

Si tratta di capacità indispensabili, alle quali si aggiunge quella di coordinamento dei processi relazionali avviati (*coordination capability*). La visione reticolare può favorire la rappresentazione del mercato come reti di risorse e di competenze accessibili, ognuna delle quali può essere analizzata in base alla sua capacità di produrre valore per l'impresa ed al livello di complessità di gestione delle relazioni con gli attori presenti al loro interno (Möller, Rajala, Westerlund, 2008).

Il confronto critico-creativo che deriva da questa tipologia di interazioni multilivello e multicontesto consente che le diverse prospettive si confrontino non solo sui fatti e sulle esperienze personali, ma anche sulle diverse percezioni di quale possa essere il più alto livello di potenziale creativo presente nell'ecosistema lavorativo.

Quando parliamo di creatività e di innovazione, parliamo di composizione e ricomposizione originale di repertori disponibili. Il repertorio esiste: tutta la realtà è in fondo un repertorio disponibile. Si tratta di riuscire a capire se esistono o non esistono vie per comporre o ricomporre originalmente tale repertorio. La creatività si genera mano a mano che ci spostiamo dal *problem solving* verso la

2 L'*Open innovation* rappresenta un nuovo paradigma organizzativo che valorizza i meccanismi cognitivi e organizzativi coniugandoli con i *network* e le reti sociali. La definizione coniata da Chesbrough è quella di «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, 2003, 45).

discontinuità, laddove incontriamo situazioni in cui la creatività umana esprime le parti più significative di sé. L'organizzazione deve modificare se stessa ed il proprio comportamento, deve attivare nuove realtà (Weick, 1995) e cambiare le relazioni con l'ambiente in una logica di dinamismo evolutivo. In questo modo, si produce una creatività che non è un atto isolato, ma è l'*output* di interazioni intra-organizzative ed inter-organizzative. Emerge così come la creatività di un sistema sociale è un fenomeno di tipo logico diverso dalla creatività degli individui che lo costituiscono, e va pertanto analizzato e gestito in modo differente (Vicari, Troilo, 2003).

La creatività può essere il risultato non soltanto delle relazioni interne all'organizzazione, ma anche delle interazioni tra una pluralità di attori all'interno di un network. In questo caso, il processo creativo è visto come processo collettivo e si concentra sull'analisi della creatività come forma di conoscenza situata (Lave, Wenger, 2006; Alastra, Kaneklin, Scaratti, 2012): la conoscenza risiede non solo nella mente degli individui ed esternamente in forme codificate, ma anche in contesti e situazioni, in luoghi e spazi, in linguaggi, in organizzazioni, all'interno delle reti inter-organizzative e in tutte le forme di interazione sociale (Alessandrini, 2012); questo significa che la rete si forma superando i confini organizzativi. È dunque possibile traslare la prospettiva aziendale verso una prospettiva reticolare in cui la creatività non è un output delle singole imprese interagenti, ma dell'intera rete (network creatività). Per produrre avanzamenti in termini creativi, il sistema reticolare deve risultare composto da rapporti di interdipendenza tra gli attori fondati su scambi di conoscenze (conoscenza come risorsa e come risultato del processo creativo), su un forte dinamismo relazionale (apertura al cambiamento) ed essere guidate da un percorso di co-evoluzione sistematica, congiunta, e reticolare dei partecipanti, tale da produrre cambiamenti profondi nella componente intersoggettiva.

La creatività reticolare, il cui esito è comunque quello di generare qualcosa di nuovo e di originale, presuppone relazioni cognitive *interaction driven* in cui tra i partner sussiste reciproca disponibilità, fiducia e capacità collaborativa. Capacitare il lavoratore alla creatività vuol dire formare la persona nella sua interezza, alla partecipazione lavorativa attiva e responsabile, al dialogo e a significare in senso capacitativo le risorse e le persone con cui interagisce per realizzare la propria idea di futuro. Questo implica la capacità di leggere e interpretare il presente, ascoltare con spirito critico le opinioni dominanti, per poter elaborare una propria mappa attraverso cui scegliere e progettare con creatività il futuro (Rossi, 2009, 63). Per promuovere tale visione, occorre pensare e realizzare percorsi formativi per lo sviluppo della creatività che possano accompagnare la persona nel proprio sviluppo professionale e umano lungo tutta la vita. La nozione di creatività (Mencarelli, 1977) riguarda, infatti, azioni trasformative, innovative e associative che possono essere rivolte sia verso una realtà esterna, sia nella direzione della realtà intima degli individui, configurando un cambiamento che, in senso pedagogico, è «quell'esperienza temporale più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé» (Demetrio, 1990, 81). In questo senso, educare alla creatività significa in primis educare all'innovazione personale e poi alla capacità di apportare trasformazioni nel mondo circostante. In una prospettiva esistenziale, la creatività appare, secondo Bertin (1998), come momento di problematizzazione rispetto al momento dalla ragione (intesa come esigenza di soluzione del problematico, di composizione del diverso, di soppressione del contraddittorio) e della tematica della "progettualità esistenziale". In relazione a quest'ultima, la creatività rappresenta sicuramente «un fattore di dilatazione e di espansione della vita personale, interpersonale e collettiva» (Bertin, 1998, 79). La

creatività come capacitazione nelle reti dell'innovazione si traduce nella empowermentizzazione (Bruscaglioni, 2007) della propria identità professionale, nella costruzione delle relazioni interpersonali (la connettività), nella gestione delle diversità e quindi dei talenti, nel processo di produzione di significato (sensemaking, sia a livello individuale sia a livello organizzativo).

Gestire le risorse umane promuovendone le capacità creative significa far convergere tre dimensioni che alimentano l'ascolto generativo e produttivo che lega il lavoratore ai suoi contesti, siano essi organizzativi, *network* o *community*:

- 1) la motivazione organizzativa a innovare, che si riferisce ad un orientamento di base dell'organizzazione verso l'innovazione, e che si esprime come supporto organizzativo alla creatività e all'innovazione;
- 2) le risorse, che si riferiscono a tutto ciò di cui un'organizzazione dispone per supportare il lavoro in termini di opportunità, quali tempo, persone di esperienza, risorse finanziarie, risorse materiali, sistemi e procedure di lavoro, informazioni e formazione (Amabile, 1988);
- 3) le pratiche manageriali, che si riferiscono alla capacità di gestione di un'organizzazione a tutti i livelli organizzativi; questa capacità include: avere una *mission* e degli obiettivi ben definiti e consistenti, realizzare un appropriato equilibrio tra libertà e controllo, adottare uno stile partecipativo e collaborativo (Kanter, 1988), l'assegnare dei compiti in relazione alle competenze e agli interessi dei singoli (Amabile & Gryskiewicz, 1989), creare sistemi aperti di comunicazione, dare frequenti *feedback* costruttivi e di supporto, offrire un'equa ripartizione delle ricompense, riconoscere gli sforzi creativi e i successi attraverso incentivi di tipo intrinseco, ridurre la competizione interna e favorire la collaborazione tra gli individui, i dipartimenti e le divisioni (Amabile, Gryskiewicz, 1989).

4. Capacità e innovazione

Network, comunità e strutture organizzative estese su scala globale disegnano il lavoro all'interno di una struttura reticolare e relazionale in cui diviene centrale la capacità di ascolto critico, tanto generativo quanto empatico (Costa, 2011a): se l'ascolto empatico ci consente di vedere le cose da un'altra prospettiva, l'ascolto generativo ci mette in comunicazione con diversi mondi possibili, che oggi sono presenti solo in potenza o in fase iniziale e che possono maturare ed evolvere, come pure regredire. La capacità di cogliere segnali deboli e di investigare le relazioni sistemiche di un ecosistema in cui sociale, professionale e personale si intrecciano-permette al lavoratore di anticipare scenari futuri in cui proiettare e definire la propria progettualità di vita a partire dalla permanenza, dalla significatività e dalla formatività del suo agire (Alessandrini, 2013).

La competenza tecnica diventa così una base necessaria ma non sufficiente per generare innovazione (Civelli, Manara, 2009): al lavoratore è chiesto di saper integrare ragione e fantasia, logica e immaginazione, di saper mescolare, senza timori, conoscenze oggettivamente verificabili e ipotesi immaginative, dati "certi" e dati "incerti" (ma possibili), istanze razionali e slanci emotivi (Pinto, Minerva, 2011). Il lavoratore riacquisisce la centralità persa durante il fordismo perché diventa portatore di originalità, di creatività soggettiva, di risorse e di qualità individuali attraverso la propria storia di vita personale, professionale e sociale. Il fattore produttivo essenziale non è dato più dai macchinari e dalle infrastrutture fisiche, come una volta, bensì oggi al centro di tutto vi sono le persone: sono lo-

ro a definire le nuove idee (Moretti, 2013a) e a potenziare la propria *agency* capacitativa e la libertà di azione del lavoratore. Specialmente nei contesti di innovazione diventa centrale la libertà per il lavoratore di accedere ad un ventaglio più o meno ampio di alternative, in quanto tale libertà influenza in maniera decisiva le preferenze che orientano il corso dell'azione e della scelta. Il passaggio dalle preferenze all'azione è introdotto dalla Nussbaum (2001, 100) quando affronta l'argomento del senso del valore «delle facoltà umane fondamentali, pensandole in termini di richieste della possibilità di funzionare, richieste che a loro volta danno origine a corrispondenti doveri sociali e politici » L'autrice individua capacità "interne", stadi di sviluppo che maturano con la crescita, senza bisogno di influenza esterna (nei contesti aziendali sono le competenze in ingresso maturate dal lavoratore con l'istruzione). Ma ci sono tipi di facoltà – come il saper innovare in un determinato contesto – che sono correlati a fattori esterni: queste sono le capacità che Nussbaum definisce "combinata" in quanto «combinata con condizioni esterne adatte a esercitare quella funzione » (Nussbaum, 2001, 101). Le capacità interne (che potremo assimilare al possesso di competenze) non sono sufficienti a creare innovazione se non c'è un apparato sociale/organizzativo che ne permetta la conversione in funzionamenti. Il lavoratore infatti non basta che possieda le competenze ritenute funzionali all'innovazione: la sua tensione realizzativa si deve combinare con i fattori sociali e organizzativi che gli consentano di ottenere e scegliere funzionamenti in cui riconoscere la propria azione. Ed è qui che si svela la connessione tra libertà di azione e cultura: l'autrice parla infatti di «attenzione alle capacità come mete sociali » (Nussbaum, 2001, 102). La presenza di una cultura partecipata all'innovazione condiziona in maniera importante non solo l'attività lavorativa, ma anche la crescita personale degli stessi lavoratori, potenziandone tanto la direzionalità dell'*agency* che il potenziale capacitativo. Di qui l'importanza di imparare a condividere per qualificare la flessibilità come matrice di vettorialità concentriche (Costa, 2011a), entro cui dare forma all'azione del *seek* (cercare), *sense* (dare senso) e *share* (condividere).

Consapevolezza, autonomia, responsabilità e partecipazione sono le chiavi di una cultura organizzativa capace di favorire il lavoratore nel cogliere criticamente le opportunità di apprendimento in diversi contesti, allo scopo di rendere l'esperienza lavorativa un'esperienza significativa per sé. È necessario che il soggetto prenda consapevolezza delle esperienze vissute e del loro valore trasformativo, impegnandosi a comprendere le ragioni delle condizioni che ostacolano o favoriscono il cambiamento (Rossi, 2009). Affinchè si sviluppino relazioni efficaci di cooperazione, è necessario intervenire sul saper cooperare, ad esempio costruendo progressivamente rappresentazioni condivise, sviluppando l'apprendimento collettivo; costruendo piani o occasioni di cooperazione a partire dall'esperienza comune; adottando una gestione delle competenze che permetta di soddisfare le esigenze di complementarietà, interfaccia, ridondanza, varietà delle competenze tra le persone; effettuando valutazioni basate sul raggiungimento di obiettivi collettivi (Zaggia, 2008). La persona al lavoro possiede un "potere epistemico" che permette di conferire valore al processo di auto-emancipazione. «Ad un livello ancora più rivolto ai valori della persona, potremmo dire che la responsabilità e la libertà di scelta diventano elementi che permettono ancora di più di dare significato all'apprendimento condizionato da una forte intenzionalità dell'essere nel perseguire i propri obiettivi. Sulla base di questa riflessione, abbiamo potuto constatare che il lavoro viene ad assumere sempre maggiore senso e significato nella vita della persona, proprio come campo di apprendimento continuo e di sperimentazione attiva di cui si percepisce l'immediata spendibilità (Fedeli, 2008, 22)»

5. Agency per l'innovazione

Per favorire il concretizzarsi dell'innovazione, risulta necessario dare forma e direzionalità alla propria scelta di funzionamenti grazie all'*agency*. In Sen (1993, 43) troviamo definita l'*agency* 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», e «it may be thought, reasonable enough, that the process of free decision by the person himself (no matter how successful the person is in getting what he would like to achieve) is an important requirement of freedom»: una libertà sostanziale. In questa prospettiva, l'agente è «*someone who acts and brings about change*», è responsabile dei propri risultati e dei propri successi, è agente della propria realizzazione e del proprio cambiamento. Sviluppare l'agentività permette di spingersi oltre la competenza, per ragionare attorno alle possibilità capacitative (Costa, 2012) correlate alla libertà di azione. Tale libertà si riferisce agli obiettivi che una persona si pone. In particolare, si ritiene significativo comprendere se la persona al lavoro orienta le sue azioni per raggiungere l'obiettivo contingente, o se invece le sue azioni sono volte al miglioramento personale, all'apprendimento, alla realizzazione dei suoi talenti.

La capacità ad agire (Colaiani, 2004) del soggetto, l'*agency* appunto, si realizza sia per mezzo di capacità interne proprie (come i tratti personali, i tratti cognitivi ed emotivi, le capacità innate della persona), sia sulla base delle condizioni esterne presenti all'interno del proprio ambiente, e quindi delle caratteristiche dei gruppi sociali nei quali il singolo vive e opera. L'adulto inserito all'interno dell'organizzazione necessita, quindi, di strumenti, di stimoli, di contesti che lo inducano ad una riflessività trasformativa, ovvero la capacità di rielaborare pensieri, riflessioni, opinioni sulla base delle esperienze di apprendimento continuo che vengono sperimentate (Mezirow, 2003, 2012). L'aspetto "trasformativo" dell'*agency* richiede così il riferimento a una visione dell'azione formativa come operazione aperta, disponibile all'attivazione di percorsi multipli tra loro interagenti, arricchiti da momenti di riflessione individuale e collettiva. I nuovi contesti di apprendimento reticolari, in cui il lavoratore agisce nella multi-appartenenza, devono innescare un processo conoscitivo rilevante per il soggetto che apprende, la cui esperienza si deve basare su di un processo di ristrutturazione continua e flessibile della conoscenza preesistente, in funzione dei bisogni posti, di volta in volta, dalle nuove situazioni formative (Tagliagambe, Usai, 2008).

L'agentività consente al singolo di cogliere le opportunità e di farle proprie, elaborando nuovi scenari di azione, all'interno dei mutevoli contesti di vita e dei *network* relazionali interni ed esterni all'azienda. Nella propria proposta, la Nussbaum (2001) sottolinea l'eudaimonia del singolo, intesa come *flourishing* di tutte quelle capacità che permettono al soggetto di esprimersi, in termini personali e professionali, per un *empowerment* osservabile tanto a livello individuale quanto a livello organizzativo e comunitario³.

3 Zimmerman (2000) analizza il concetto di *empowerment* su tre dimensioni, e rispettivamente: il livello individuale, quando il processo di acquisizione di potere si realizza con variabili intrapersonali e comportamentali; il livello organizzativo, quando si tratta di mobilitare risorse affinché i membri di un'organizzazione possano condividere un reale potere di decisione o influenzare i contesti più allargati; il livello comunitario, quando si fa riferimento all'attivazione dei cittadini in relazione alle strutture socio-politiche.

A partire dal livello individuale, l'*empowerment* 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). Questo permette il chiarirsi di nuovi desideri, che aprono nuove sensibilità, che alludono a nuove possibilità tra cui il soggetto può scegliere e, dunque, rendere operative (Bruscaglioni, 2007, 124). *Empowerment* significa responsabilizzazione, coinvolgimento, ma che anche possibilizzazione.

Oltre il livello individuale, nella dimensione organizzativa (intendendo il termine organizzazione nella sua accezione più ampia) si dà il *sensemaking*, ovvero quell'atto ricco di intenzionalità per la creazione di senso che si esprime nell'area dell'intersoggettività relazionale prodotta dal continuo oscillare da una zona di asemantica di indeterminatezza ad una zona di riflessività scambievole (mediante l'ambiguità dell'azione) nella quale si producono significati.

Il rapporto tra *empowerment* e *sensemaking* a livello organizzativo è lo stesso che intercorre tra denotazione organizzativa e connotazione organizzativa, tra il "come" e il "perché" dell'assetto flessibile di una struttura organizzativa centrata sulle persone, sul capitale umano, sull'autonomia (marginale) loro riconosciuta, in quanto dotate di senso (interattivo) e significato (migliorativo) (Cesarini, Regni, 1999). Un rapporto esprimibile attraverso il termine *reframing* [via le virgolette e corsivo], che sta appunto ad indicare «il processo di ricostruzione del senso [...] di sostituzione delle lenti attraverso cui osserviamo e cerchiamo di capire la realtà che ci circonda» (Piccardo, 1995, 124).

Potenziare l'*agency* del lavoratore rappresenta la chiave con cui promuovere un'empowerizzazione che diventi realmente il valore aggiunto, grazie alla quale risolvere problemi, cogliere opportunità, esprimere le potenzialità dell'azienda, generare occasioni di innovazione. E tutto ciò porta lo stesso *management* ad incentivare il senso di appartenenza dei singoli, a sollecitare il coinvolgimento e il contributo delle persone al processo di generazione e diffusione della conoscenza, a promuovere sia apprendimento organizzativo sia modalità di formazione, di incentivazione e di retribuzione *input oriented* piuttosto che *output oriented*, in cui la responsabilità sia attribuita al singolo e non semplicemente ai vertici aziendali (Rossi, 2011). L'organizzazione diventa un luogo in cui il singolo ha modo di arricchire, mediante la propria attività, se stesso, gli altri e l'organizzazione; è il lavoro, il fare, l'esperienza che divengono fonte di soddisfazione e, soprattutto, di apprendimento.

L'imperativo ad apprendere si percepisce come un *must* di cui l'organizzazione non può fare a meno: è diffondendo una cultura della formazione e dell'apprendimento continuo che i collaboratori sono costantemente inseriti in situazioni che richiedono una loro attivazione personale e che impongono un atteggiamento auto-riflessivo e auto-formativo, il quale conduce all'*empowerment* e allo sviluppo personale, professionale e, quindi, aziendale.

La promozione di una cultura organizzativa che adotti la logica dell'*empowerment* (alleggerendosi dai limiti gerarchici) genera una maggiore responsabilizzazione della persona, in quanto presuppone la presenza di spazi e contesti deliberativi in cui essa possa esprimersi ed esercitare, in modo attivo, la propria libertà realizzativa. Il lavoratore che si sentirà coinvolto, partecipe, che comprenderà la volontà dell'azienda di fornirgli modalità efficaci per raggiungere un reale *empowerment* sarà allora in grado di generare risultati e soluzioni innovative.

Quanto più le persone saranno indotte all'autonomia e alla responsabilità, tanto più sarà possibile che queste esercitino la propria agentività e, quindi, influenzino contesti, luoghi, progetti, procedure, prodotti e relazioni in modo innovativo. In tutto questo, saranno il desiderio di raggiungere risultati e la volon-

tà di cooperare e collaborare, oltre che l'apertura al cambiamento, che dovranno rimanere un coefficiente costante per garantire il successo. In un'ottica di responsabilizzazione, non sarà più l'azienda a dover rispondere della qualità delle azioni dei collaboratori, ma saranno le persone stesse ad interessarsi alle conseguenze e alle ripercussioni del proprio lavoro sul contesto di appartenenza, e ad impegnarsi, con spirito partecipativo e proattivo, affinché la propria prestazione risulti eccellente. Potenziare le capacità attraverso il coinvolgimento diretto del lavoratore induce a pensare lo sviluppo professionale come basato su valori quali l'autonomia, la responsabilizzazione e l'interazione con i fattori ambientali e aziendali.

Non è infatti più sufficiente la creazione di momenti di apprendimento e di formazione perché la persona giunga all'innovazione, perché si sviluppino connessioni, perché il singolo sia in grado di cogliere opportunità e di farle proprie, perché sia intrapreso un vero e proprio processo di flourishing. Il lavoratore deve trovarsi nella condizione di essere realmente e totalmente considerato, con i propri bisogni, le proprie difficoltà, i propri limiti e le proprie potenzialità. Perché l'intervento formativo possa realizzarsi in modo davvero efficace, esso non può essere calato dall'alto: occorre comprendere che i programmi formativi entro cui la persona sceglie le attività più opportune a cui partecipare non vanno effettivamente a cogliere le esigenze individuali, non prendono in considerazione la persona stessa.

La dimensione della scelta è effettivamente significativa, tuttavia affinché la formatività si dispieghi nella sua generatività, consentendo al lavoratore di costruire diversi schemi di significazione delle esperienze, è essenziale che questa nasca da un terreno/substrato di confronto intersoggettivo tra il collaboratore e l'organizzazione.

Al di là del ruolo organizzativo e delle responsabilità accordate al singolo, diviene fondamentale che la persona sia in grado di cogliere pienamente il significato del lavoro che la impegna, rispetto ai contesti più ampi di cui è partecipe e della comunità in cui vive (Alessandrini, 2012). Questo induce a considerare i processi di apprendimento e di formazione condotti all'interno dell'organizzazione come processi trasformativi: essi possono essere intenzionalmente sollecitati da dispositivi riflessivi, che consentono ai lavoratori di acquisire consapevolezza delle strutture epistemiche (implicite ed esplicite) sottese alle pratiche interpretative e di produrre nuove forme di conoscenza e nuovi schemi di significato, emergenti da relazioni e azioni che sono espressione della dimensione collettiva e socialmente distribuita dei processi lavorativi (Fabbri, 2010). La riflessività è quindi concepita come specifica modalità di conoscenza e di azione, che costruisce un rapporto sintonico tra le esigenze dei contesti sociali, professionali, organizzativi (la cittadinanza, il lavoro, l'azienda, ecc.) e le caratteristiche, le aspettative e le potenzialità individuali. Solo attraverso l'utilizzo della riflessione retroattiva, che analizza la validità degli assunti già interpretati, è possibile arrivare al cambiamento della prospettiva di significato. Il risultato al quale aspira chi intraprende un apprendimento di questo genere è la creazione di prospettive di significato sempre più inclusive, permeabili ed aperte all'integrazione delle nuove esperienze e delle innovazioni, nell'interazione tra organizzazione e sistemi cognitivi e di pratica esterni.

Ne emerge una prospettiva di sviluppo del significato di formazione nei contesti di innovazione basata sull'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento: ciò diventa la condizione di base per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo/proattivo/critico. Questo tipo di formazione riflessivo/trasformativo è la chiave per promuovere e

sostenere la possibilità degli esseri umani di cambiare e innovare, non solo di fronte alle necessità imposte dalla tecnologia o dal mercato, ma anzitutto sulla base di un progetto di vita e di lavoro sociale, responsabile e insieme libero. Tutto ciò comporta per le politiche (Pavan, 2003) la ricerca della creazione di quelle condizioni che possano consentire l'esercizio di una effettiva libertà sostanziale alle persone e di una cittadinanza attiva, quale espressione di un *learnfare* (Margiotta, 2011, 2012) che in questo senso rinvii a diritti e a valori non negoziabili.

Riferimenti bibliografici

- Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G. (2012). *La formazione situata. Repertori di pratica*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2012). *Comunità di pratica e Società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè Editore.
- Alessandrini, G., Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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, CT: JAI Press.
- Amabile, T. M., & Gryskiewicz, S. S. (1989). *The Creative Environment Scales: Work Environment Inventory*. *Creativity Research Journal*.2 (4),1989, 231-253.
- Amabile, T. M., Hadley, C. N. & Kramer, S.J. (2002) *Creativity under the Gun. Special Issue on the Innovative Enterprise: Turning Ideas into Profits*. *Harvard Business Review*, 80, 52-61.
- 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.
- 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.
- Biasin, C. (2009). *Che cos'è l'autoformazione*. Roma: Carocci.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: Franco Angeli.
- Cesarini, G., Regni, R. (1999). *Autonomia & empowerment. L'educazione e le nuove frontiere dell'organizzazione*. Roma: Armando.
- Civelli, F., Manara, D. (2009). *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*. Milano: Guerini e Associati.
- Colaiani, L. (2004). *La competenza ad agire: agency capabilities e servizio sociale*. Milano: Franco Angeli.
- COM (2013) Innovation Union Scoreboard 2013, Bruxelles, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/innovationscoreboard/index_en.htm
- COM (2012). Conclusioni del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 22 maggio 2008, *Sulla promozione della creatività e dell'innovazione attraverso l'istruzione e la formazione*, 7 giugno 2008. COM (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.
- Cedefop (2010a). *Assuring the quality of vet systems by defining expected outcomes*. Cedefop Panorama Series.
- Cedefop (2010b). *Skills supply and demand in Europe Medium-term forecast up to 2020*. Publications Office of the European Union.
- Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation: the new Imperative for creating and profiting from technology*. Boston: Harvard Business School Press.

- Chesbrough, H. (2006). *New puzzles and new findings*. In H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke, J. West (eds.), *Open innovation researching a new paradigm* (pp.1-16). Oxford: Oxford university press.
- Chesbrough, H. (2007). *Why companies should have open business models*, MIT Sloan Management Review, vol. 48, n. 2, pp. 22-28.
- Costa, M. (2011a). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M. (2011b). *Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation*, in *Formazione & Insegnamento*, IX, n. 3, pp. 251-258.
- Costa, M. (2012). *Agency formativa per il nuovo learnfare*, in *Formazione & Insegnamento*, X, n. 2, pp. 83-107.
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*.
- Demetrio D., (1990) *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carocci.
- De Toni, A. F., Barbaro, A. (2010). *Visione Evolutiva*. Milano: Etas Libri.
- De Toni, A. F., Comello, L. (2005). *Prede o ragni*. Torino: Utet.
- Fabbri, L. (2010). *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*. In L. Fabbri, B. Rossi (a cura di), *Pratiche Lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 15-34). Milano: Guerini e Associati.
- Fabbri, L., Rossi, B. (a cura di) (2010). *Pratiche Lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Fedeli, M. (2008). *Come generare valore nella formazione continua. I risultati di una ricerca e proposte metodologiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Jyrämä, A. Äyväri, A. (2007). *Fostering learning. The role of mediators*, in *Knowledge Management Research & Practice*, V, n. 2, pp. 117-125
- Kanter, R. M. (1988). *When a thousand flowers bloom: structural, collective, and social conditions for innovation in organizations*. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds). *Research in Organizations*, vol. 10 (pp. 169-211). Greenwich, CT: JAI Press.
- Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Lichtenthaler, U., Lichtenthaler, E. (2009). *A capability-based framework for open innovation: complementing absorptive capacity*, in *Journal of Management Studies*, XLVI, n. 8, pp. 1315-1338.
- Margiotta, U. (2011). *Per una nuova pedagogia dell'età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un new deal per la ricerca in scienze della formazione*, in *Pedagogia Oggi*, n. 1-2.
- Margiotta, U. (2012). *Educazione e formazione dopo la crisi del welfare*. In M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/longwide learning. Per un trattato europeo della formazione* (pp. 17-42). Milano: Bruno Mondadori.
- Mencarelli, M. (1977). *Creatività e valori educativi*. Brescia: La Scuola.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2012). *Learning to think like an adult*. In E. Taylor, P. Cranton, *The Handbook of Transformative Learning* (pp.73-95). San Francisco: Jossey Bass.
- Moretti, E. (2013a). *La nuova geografia del lavoro*. Milano: Mondadori.
- Moretti, E. (2013b). *L'America riparte da Internet. Le città hi-tech creano più lavoro*, in *La Stampa* del 28 luglio 2013.
- Möller, K., Rajala, R. Westerlund, M., (2008). *Service Innovation Myopia*, in *California Management Review*, vol. 50, n. 3, pp. 31-48.
- Nussbaum, M. (2001). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pavan, A. (2003). *Formazione continua: dibattiti e politiche internazionali*. Roma: Armando Editore.
- Piccardo, C. (1995). *Empowerment: strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F. (2013). *L'ibridazione tra nuovo umanesimo e utopia pedagogica*, in *MeTis*, 2011, n. 1, 6. (21) <http://www.metis.progedit.com/home/35-saggi/132-libridazione-tra-nuovo-umanesimo-e-utopia-pedagogica.html>.

- Porter, E. (1999). *The new challenge to America's property: findings from the innovation index*. Washington D.C.: Harvard Business School.
- Porter, E., Stern, S. (1999). *Measuring the "ideas" production function: evidence from International Patent Output*, Mimeo, MIT Sloan School.
- Quaglino, G. P. (1999). *Voglia di fare: crescere nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- 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: Carrocci.
- Sen, A. (1993). *Capability and well-being*. In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The quality of life*, Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Lo Sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Siemens, S. (2006). *Knowing Knowledge*. Morrisville: Lulu.com.
- Tagliagambe, S., Usai G. (2008). *Individui e imprese: centralità delle relazioni*. Milano: Giuffrè Editore.
- Vicari, S., Trolio, G. (2003). *Creatività organizzativa e generazione di conoscenza: il contributo della teoria dei sistemi cognitivi*, in *Sinergie*, n. 61-62.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Zaggia, C. (2008). *L'Università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Zimmerman, M.A. (2000). *Empowerment Theory. Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis* in Rappaport, J., Seidman, E., *Handbook of Community Psychology*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers