

Imprenditività come leva per il nuovo lavoro

Intrapreneurship as leverage for new job

Massimiliano Costa

Università Ca' Foscari, Venezia

maxcosta@unive.it

Andrea Strano

Università Ca' Foscari, Venezia

andrea.strano@unive.it

ABSTRACT

Nowadays work transforms its meaning and its representation. The concept of competence is changing: it's referred to the ability to act, rather than to performance. Workers that are truly qualified and competent, also possess entrepreneurial skills, since they act on opportunities and ideas to transform them into value for themselves and for the others. The research disclosed in this article had studied entrepreneurial competence through the Capability Approach, involving more than one hundred people. Results shows how the real meaning of entrepreneurial competence focuses on the importance of being able to choose, as key figure of personal capability, supporting in this way workers' human development and fulfilment.

Oggi l'azione lavorativa trasforma il senso e la rappresentazione del lavoro. Il concetto di competenza per il lavoro perde la valenza performativa e diventa capacità ad agire. L'azione lavorativa autenticamente competente e generativa diventa imprenditiva in quanto agisce sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per sé e per gli altri. La ricerca presentata ha analizzato la competenza all'imprenditività in chiave capacitativa coinvolgendo più di cento persone in transizione lavorativa di ogni età. I risultati mostrano come il sense making della competenza imprenditiva pone al centro il valore della scelta come espressione della capacitazione personale, sostenendo così la realizzazione e lo sviluppo umano del lavoratore.

KEYWORDS

Entrepreneurship Education, Capability Approach, Agency, Work, Education Policy.

Educazione all'imprenditorialità, Approccio delle Capacitazioni, Agentività, Lavoro, Politiche Educative.

* Massimiliano Costa ha redatto i paragrafi 1, 2, 3, 4 e parte del paragrafo 6. Andrea Strano ha redatto il paragrafo 5 e parte del paragrafo 6.

1. Cambiamenti e sfide per il lavoro

Il ruolo centrale della conoscenza e dell'innovazione – intesa come fenomeno non episodico ma processuale e di sintesi cumulativa – hanno modificato il modo di riqualificare il senso dell'organizzazione, della produzione e dell'economia, collegandole maggiormente ai processi generativi del lavoro.

Il lavoro che alimenta l'economia moderna (Rullani, 2004, p. 74) «è lavoro cognitivo, fatto con la mente, non con i muscoli, anche se si tratta di un lavoro che governa trasformazioni materiali o esperienze corporee». Il lavoro prende forma per la scissione – realizzata dalla modernità – tra le due componenti chiave che si integravano nel lavoro premoderno: quella materiale, legata al corpo (energia muscolare) e quella immateriale, propria della mente (idee, progetti, informazioni, comunicazioni, decisioni). La conoscenza riproducibile e generativa messa in campo dalla modernità è il frutto dell'applicazione, diretta o indiretta, della scienza moderna alla produzione attraverso una batteria molto estesa di artefatti finalizzati a questo scopo: la tecnologia, le macchine, il *software*, i significati standard, le procedure e i prodotti seriali.

La linearità funzionale con cui nel periodo fordista era pensata e costruita la produzione oggi viene sostituita da processi lavorativi dove il valore aggiunto è espressione della capacità interpretativa e ricostruttiva delle varie opzioni di esperienza conoscitiva che il lavoratore può mettere in azione a partire dalla rete sociale e professionale che esprime.

I contesti lavorativi dell'innovazione, governati da processi di robotica e dall'utilizzo delle tecnologie (utilizzo basato sulla valorizzazione dei *network* e delle reti sociali come fonti di implementazione del capitale cognitivo dell'impresa), e il modello della *peer production* (cioè di quella peculiare forma di collaborazione di massa che, manifestando scetticismo nei confronti della necessità di gerarchie di *manager* per l'organizzazione della produzione, è orientata verso la risoluzione collettiva dei problemi, verso lo stimolo della creatività e verso la comparsa di nuove idee) sono due elementi ineliminabili nell'attuale panorama trasformativo.

I nuovi contesti lavorativi hanno assunto i principi, i valori e la fisionomia dei modelli organizzativi *smart* (Alessandrini, 2016) caratterizzati da strategie, tecnologie e processi atti a «coinvolgere sistematicamente tutti gli individui che compongono il proprio ecosistema (dipendenti, clienti, partner, fornitori) nella massimizzazione del valore scambiato» (Minghetti, 2014, p. 6). I nuovi modelli *open innovation* affermano il ruolo di co-protagonisti dell'evoluzione organizzativa a una pluralità di soggetti nell'ottica di un concreto coinvolgimento a tutto campo e del raggiungimento non della «sola generazione di valore a beneficio degli *stakeholder* tradizionali dell'impresa» (Minghetti, 2014, 7), ma piuttosto dello «scambio di valore tra l'azienda e l'intero ecosistema» (Minghetti, 2014, p. 7).

La gestione delle risorse umane è collegata ai modi attraverso cui le persone potranno collaborare costruttivamente, salvaguardando un adeguato *work life balance*, facendo emergere i contributi personali di ognuno, rafforzando il *network* di relazioni interpersonali, raggiungendo significativi obiettivi di *business*, stimolando creatività e innovazione.

Nella nuova economia la rappresentazione del lavoro diventa così sintesi ed espressione generativa di tutte le dinamiche di apprendimento (*learning by doing*, *learning by using*, *learning by interacting*) e di quelle dimensioni che qualificano i processi di innovazione nei processi lavorativi:

- *Riflessività e relazionalità*. La modalità di lavoro che sostiene la generazione di nuova conoscenza richiede un potenziamento della capacità riflessiva sull'azione e un'attività relazionale come fattore di leva per la trasmissione e la decodificazione della propria attività e dei saperi accumulati (Mortari, 2003).
- *Spazialità e reticolarità*. Perché il lavoro diventi produttivo ha bisogno di "spazio", ovvero di sviluppare una rete di relazioni; in caso contrario, se resta incorporato nel singolo, diventa fine a se stesso, magari come processo di valorizzazione individuale ma non dal valore di scambio per l'accumulazione della ricchezza, cioè diventa "merce". Il nuovo modo di produrre è reticolare, è cioè non lineare e le gerarchie che sviluppa sono interne ai singoli nodi tra i diversi settori della rete. Si tratta di gerarchie complesse e spesso legate a fattori di controllo sociale dello spazio all'interno del quale si sviluppa.
- *Formazione e apprendimento*. Il lavoro richiede sempre più un processo di apprendimento e di formazione collegato al talento. Il lavoratore generativo risponde non più a processi evolutivi caratterizzati da procedure lavorative standard collegate a semplici logiche pratiche, bensì a processi e a esperienze motivazionali di necessità, in situazione di interconnessione e di interazione inter-dipendente e reciproca tra sé e gli ambiti professionali e con se stesso.
- *Networking e nuove forme di coordinamento*. Il lavoro necessita, come detto, dell'inserimento in una struttura reticolare (virtuale o reale), dove la comunicazione tra i vari nodi è eminentemente comunicazione linguistica e simbolica. Ciò implica che, a differenza del sistema tayloristico, le forme della coordinazione non sono incorporate nel mezzo meccanico (e quindi esterne all'azione umana), ma dipendono dal tipo di interazioni e di rapporti umani esistenti e, di conseguenza, possono allo stesso modo dare adito sia a forme di gerarchia che a forme di cooperazione (Striano, 2010).
- *Sense making e intelligenza sociale*. L'azione lavorativa che comporta l'esposizione a nuove forme di rapporto con il mondo, con gli altri e con le informazioni richiede una crescente capacità di apprendere a determinare il significato profondo di quanto sta di fronte a noi. La crescita delle relazioni fisiche e virtuali e le nuove forme di costruzione e distribuzione dei saperi richiedono ai giovani l'acquisizione della capacità di stare con gli altri e di stabilire rapporti collaborativi, di stimolare reazioni volute e interazioni (Federighi, 2014). Ciò che è "produttivo" non è il fare ma l'insieme di quei rapporti sociali che mettono direttamente in gioco il "senso".
- *Visione cross-culturale e propensione all'innovazione*. Nei contesti globali dell'innovazione è necessario essere capaci di operare in diversi contesti culturali, sapendo andare oltre a quella che oggi appare come l'unica soluzione praticabile (Federighi, 2014), ricercando nuove combinazioni e opportunità entro cui sperimentare e agire nuove traiettorie di innovazione a partire dal riconoscimento del valore.
- *Computational thinking e new media literacy*. Oggi, ancora, è necessario possedere la capacità di tradurre l'ampia quantità di dati disponibili in concetti astratti e comprendere i ragionamenti fondati sull'analisi delle evidenze, nonché avere la capacità di analizzare criticamente e sviluppare i contenuti presenti nei *media*, riuscendo ad andare oltre la loro dimensione persuasiva (Federighi, 2014).

Il mercato del lavoro oggi risulta influenzato dalla mancata trasformazione del nostro sistema economico e produttivo, come dimostra la difficile occupabilità delle professionalità con alta scolarizzazione. Le ricerche (Bastianelli, 2014; Di

Francesco, 2014) infatti evidenziano come in Italia, specialmente per i nostri laureati, si registrino molti casi di *overeducation*¹ e *mismatching*². Lo scarso vantaggio dell'istruzione nel mondo del lavoro, come rilevano Reyneri e Pintaldi (Reyneri, Pintaldi, 2013), non è dovuto a un eccesso di offerta di forza lavoro istruita, poiché la percentuale dei laureati e diplomati tra i giovani italiani è inferiore a quella della media europea, bensì è dovuto a un forte deficit di domanda di lavoro altamente qualificato. Prima di parlare di disallineamento tra competenze formate e competenze richieste dal mercato del lavoro, bisognerebbe parlare oggi di deficit di capacitazione e di realizzazione personale dei nostri giovani talenti, che troppo spesso sono chiamati a cercare occupazione in altri Paesi.

2. Il mutamento del farsi della competenza

Ciò che muta nel lavoro attuale è il modo di generare e di usare le conoscenze a partire dal riconoscimento della crescente complessità produttiva che risulta connessa alle reti multilineari di apprendimento e di lavoro. Imboccando, in maniera irreversibile, la via della complessità crescente, ossia del sistematico aumento della varietà, della variabilità e dell'indeterminazione a tutti i livelli (nei prodotti, nei processi, nei significati, nelle forme organizzative, nei bisogni e nei desideri), la rappresentazione del nuovo lavoro diviene espressione responsabile della capacità generativa multilineare e multidimensionale dei processi di apprendimento. Questo richiede non solo di ottimizzare lo sfruttamento delle conoscenze esistenti (*exploitation*), ma anche di produrre conoscenze nuove, esplorando spazi di possibilità non ancora noti (*exploration*). Secondo Rullani, «l'esplorazione – al contrario dello sfruttamento di quanto già si sa – non ammette ottimizzazioni a priori, ma la capacità di creare visioni del mondo e crederci, fino ad assumere i rischi conseguenti. [...] Il *management* postfordista ha la condanna e il privilegio di dover essere, necessariamente, un *management* esplorativo, che percorre lo spazio delle possibilità incontrando nuove fonti di varietà, variabilità e indeterminazione. Non solo deve gestirle [...] ma deve rapidamente imparare da questo contatto col nuovo e col possibile a creare varietà, variabilità e indeterminazione aggiuntive. La complessità [...] diventa così, per il *management* esplorativo, un fattore che genera valore e vantaggio competitivo. [...]. Tutte queste cose, però, possono essere fatte solo se ci si libera, una volta per tutte, dalla nostalgia del mondo ordinato e prevedibile che il fordismo ha promosso e non realizzato. Cominciando a prendere le distanze dall'eredità più pesante che ancora ingombra l'orizzonte di una parte della teoria e della pratica manageriale di oggi: l'eredità del *management* scientifico, quintessenza della cultura dell'*one best way* fordista, sopravvissuta fino a noi, spesso sotto mentite spoglie, per il naturale desiderio di calcolare e tenere sotto controllo le conseguenze delle nostre azioni» (Rullani, 2004, p. 80).

Oggi il postfordismo convive con le vecchie forme di lavoro incapsulate nella cultura fordista. È quanto accade, ad esempio, all'operaio che perde la sua

- 1 *L'overeducation* è quel fenomeno che si verifica quando si ha un titolo di studio più elevato rispetto a quello richiesto dal lavoro che si svolge.
- 2 Il *mismatching* è quel fenomeno che si verifica quando si ha una formazione non congrua al lavoro che si svolge.

identità immergendosi in una linea di fabbricazione seriale, disegnata per funzionare in modo impersonale e programmato: una linea che rende il sistema produttivo (a cui egli contribuisce) indifferente ai suoi talenti e al suo sentire³. Nei nuovi contesti lavorativi, invece, la conoscenza (prodotta o impiegata) “libera” la creatività del lavoratore-persona, valorizzandone insieme le prestazioni (il valore prodotto), l’identità (il significato che egli dà alla propria attività), le capacità di immaginare, progettare, assumere rischi, decidere, convincere, agire consapevolmente e responsabilmente.

Il lavoro generativo a cui ci riferiamo nel tracciare le linee della nuova formattività nel lavoro è quello che contrasta la reificazione della conoscenza ed è fondato sulla capacità polivalente del lavoratore di esprimere liberamente e arricchire il proprio lavoro riscoprendovi il proprio talento. Un lavoro, quindi, che richiede intelligenza, flessibilità, creatività, che sviluppi ulteriormente gli esperimenti già compiuti, grazie a rivendicazioni non solo salariali ma soprattutto di inclusione e di partecipazione.

Questa evoluzione comporta una preponderanza qualitativa delle conoscenze viventi (Fumagalli, Morini, 2009), incorporate e mobilitate dai lavoratori, sui saperi formalizzati che circolano nelle reti globali delle pratiche e della ricerca scientifica, come anche nell’organizzazione dei *network* sociali e professionali in prospettiva globale. Il valore generativo del lavoro non è più ricercato nel legame tra reddito e produzione ma nella capacità di mettere in valore le dinamiche di apprendimento (*learning by doing, learning by using, learning by interacting*) e le capacità relazionali e di connessione che qualificano i processi di trasmissione e di velocità di diffusione della conoscenza. L’agire lavorativo diventa così il motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico (Totaro, 2009) correlato alla struttura dell’uomo e, quindi, alla generatività dell’inter-soggettività che esprime.

3. Un nuovo sguardo al senso lavorativo

La nuova rappresentazione del lavoro connette il lavoratore ai contesti più ampi di cui è partecipe e della comunità in cui vive (Alessandrini, 2012). Per poterlo fare è necessaria l’espressione di una nuova cornice di senso, entro cui sia prioritario il valore dato alla partecipazione, rispetto alla produzione.

L’educazione e la formazione divengono, quindi, non semplicemente modalità per promuovere attività utili allo sviluppo di conoscenze e di competenze, bensì reali leve di cui l’organizzazione dispone per responsabilizzare e consapevolizzare il singolo sulla propria capacità di poter dare forma a sé, al proprio futuro, grazie anche alla relazione con l’altro. Lo sviluppo umano del lavoratore risulta connesso alla messa in azione di un proprio fare agentivo nei confronti degli eventi e delle situazioni a partire dai contesti d’azione. La formazione deve

3 In questi casi possiamo dire che siamo in presenza non di lavoratori che producono conoscenza, ma di conoscenza reificata in algoritmi e automatismi di vario tipo che “produce” il lavoro ad essa applicato, nel senso che essa lavora autonomamente, condizionando le persone coinvolte, grazie a regole organizzative che plasmano i lavoratori secondo necessità. Dunque, la conoscenza che “libera” ed espande le capacità personali del lavoro va considerata accanto alla conoscenza che invece “costringe” l’intelligenza fluida del lavoratore a obbedire a regole e a calcoli meccanici (Rullani, 2016).

consentire al singolo di governare e di possedere (appieno) i contesti lavorativi dai confini fluidi e non definiti, e ciò significa consentirgli di direzionare il gradiente di potenzialità germinativa della propria esperienza, dentro e fuori dai contesti di lavoro. Colui che si troverà nella situazione di poter agire con agentività sul contesto (Nussbaum, 21012), di governare il cambiamento, di esprimere la propria creatività e di dare significato all'azione sarà realmente una risorsa che potrà portare l'organizzazione all'innovazione. La competenza per il lavoro, pertanto, va ripensata *in primis* considerando la capacità di espressione della direzionalità dell'agire, come significazione di processi e di esperienze motivazionali di necessità, in situazione di relazione con sé e con l'altro da sé, in relazione ai contenuti, alle forme e alle declinazioni (Costa, 2013).

La competenza – vista in relazione all'azione significativa e dunque in termini di capacitazione – assume un valore altamente soggettivo dal momento che conduce non tanto alla realizzazione di un oggetto prestazionale connotato d'innovazione e riproducibile, quanto all'autorealizzazione della persona in tutti i contesti di vita, essendo generativa, quindi riflessiva, creativa, significativa e in grado di guidare la persona nel definire e realizzare il proprio progetto di vita. Ma, a uno sguardo più profondo, l'attivazione delle *capabilities* è tanto più rilevante quanto più «diventa espressione di un processo di indagine riflessiva capace di coinvolgere la singolarità nella molteplicità, attraverso la quale il soggetto porta a consapevolezza i criteri che, in modo implicito, informano e orientano il suo rapporto nella interazione con gli altri e il mondo» (Costa, 2013, p. 114).

4. Il nuovo senso e centralità della competenza imprenditiva

Nell'azione lavorativa risultano strategiche le conoscenze concettuali e operative acquisite significativamente e stabilmente, ma anche l'insieme delle convinzioni e dei modelli epistemici che governano l'organizzazione delle conoscenze e delle esperienze di ciascuno di noi. Accanto alla dimensione delle dotazioni personali, si registra la centralità del contesto, che deve essere in grado di promuovere l'agentività come capacità di poter scegliere liberamente di mettere in moto, attivare le energie personali in maniera efficace rispetto alle sfide e alle incertezze che i nuovi contesti lavorativi impongono (Morselli, Costa, Margiotta, 2014).

Si punta a individuare, anticipare e fornire le nuove competenze adeguate per promuovere la competitività e l'innovazione, soprattutto considerando che l'acquisizione delle *skill* fa parte di un processo che continua durante tutto l'arco della vita e abbraccia tutti i contesti di apprendimento, sia quelli formali che quelli non formali e informali. L'acquisizione delle competenze di base e trasversali per interpretare e governare il proprio ruolo professionalmente e socialmente costituisce il pilastro su cui poter costruire, nel lungo termine, competenze più complesse in grado di generare effettivamente innovazione.

Nel 2016 la Commissione Europea ha adottato la *New Skills Agenda* con l'obiettivo di fornire ai cittadini comunitari un'ampia gamma di competenze per migliorare l'occupabilità, la competitività e la crescita, incentivando maggiormente la cooperazione tra gli Stati Membri e gli attori del mercato del lavoro. L'Agenda ha rivisto la *Recommendation on Key Competences* dedicando una speciale attenzione alla creazione di competenze e di mentalità orientate all'innovazione e all'imprenditorialità, ovvero le *core skill* necessarie per lavorare e vivere nel XXI secolo. Imprenditorialità, come risulta dai documenti, significa per-

tanto agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri. Il valore che si crea può essere finanziario, culturale o sociale. Questa definizione si concentra sulla “creazione di valore imprenditiva” lasciando in secondo piano il contesto (Bohlinger et al., 2015). Essa copre la creazione di valore in qualsiasi dominio. Si riferisce alla creazione di valore nei settori privato, pubblico e del terzo settore e in qualsiasi combinazione ibrida dei tre. Essa abbraccia, quindi, diversi tipi di imprenditorialità, e si applica a tutti gli ambiti della vita. Permette ai cittadini di coltivare il loro sviluppo personale, di contribuire attivamente allo sviluppo sociale, per entrare nel mercato del lavoro come dipendenti o come lavoratori autonomi e di imprese *start-up* o di *scale-up* che possono avere uno scopo culturale, sociale o commerciale.

L'azione lavorativa autenticamente competente e generativa diventa imprenditiva e ciò si verifica quando la realtà viene avvicinata non tramite una forma di investigazione che pretende di incasellarla entro schemi o risultati precostituiti, ma quando è colta dalla consapevolezza dell'alterità del reale rispetto al pensiero autosufficiente, nello stesso tempo, nella sua più piena vitalità, poiché essa comprende il non conosciuto, l'inedito, ciò che rompe gli schemi, ciò che sorprende e rinnova l'atteggiamento.

Il legame tra innovazione e generatività dell'agire lavorativo diventa, dunque, espressione di quella competenza all'imprenditorialità intesa come capacità di realizzare quelle trame di possibilità che consentono di connettere, durante l'azione, i nuovi significati che emergono dall'azione di disoccultamento, di interrogazione, di ricombinazione delle esperienze lavorative e sociali (Costa, 2016). In questo modo si assiste ad una nuova valorizzazione del senso educativo del lavoro, immerso in un'esperienza di riflessione trasformativa che dura tutta la vita in quanto, come afferma Dewey, «il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola» (Dewey, 1984, p. 66).

5. Una ricerca sull'imprenditività come leva per l'agire lavorativo

Alla luce delle riflessioni appena fatte, appare di particolare interesse presentare i punti salienti di una recente ricerca (Strano, 2017) che ha voluto indagare i processi di *entrepreneurship education*, intesa come educazione e formazione all'attivazione personale e all'agency imprenditiva (Costa, Strano, 2016) per sostenere il proprio sviluppo professionale.

La ricerca si è inserita nel quadro dell'azione complessiva che il C.I.S.R.E. (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata) dell'Università Ca' Foscari di Venezia sta portando avanti da tempo sull'*entrepreneurship education*, attraverso il Laboratorio di Formazione Continua e Pedagogia del Lavoro. La ricerca si è dispiegata nel biennio 2015/2016 all'interno di alcuni corsi di formazione all'imprenditorialità tenuti in un centro di formazione e di sviluppo imprenditoriale del Triveneto, che ha visto la partecipazione di imprese, università, istituzioni e parti sociali del territorio. In questi corsi, l'idea di imprenditorialità era 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 l'azione della ricerca ha potuto inserirsi con coerenza ed efficacia, incontrando basi pedagogiche e formative favorevoli allo svi-

luppo della propria azione sperimentale, in linea con gli obiettivi e con il modello pedagogico adottato.

La ricerca ha preso le mosse da un'analisi della situazione internazionale ed europea sull'*entrepreneurship education* (European Commission, 2016a; 2016b), che ha messo in evidenza un netto sbilanciamento verso strategie e approcci di stampo economicistico e aziendalistico, spesso caratterizzati esclusivamente da contenuti tecnici per la creazione e la gestione d'impresa. In Italia la situazione non è risultata essere migliore (Piazza, 2015): nel nostro Paese alla promozione dell'*entrepreneurship* viene dedicato pochissimo spazio all'interno dei sistemi formali di istruzione e formazione, relegandola ad essere semplicemente un obiettivo cross-curricolare⁴, 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. Tuttavia, come rileva Piazza, «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, strettamente connesso ai processi di apprendimento e, quindi, valido per molteplici contesti» (Piazza, 2015, p. 82).

Oggi giorno, alla luce della complessa società in cui viviamo e lavoriamo e alla luce delle profonde trasformazioni del lavoro e dell'agire lavorativo stesso (D'Aniello, 2011; Costa, 2013; 2016)⁵ occorre abbandonare la convinzione che lo sviluppo professionale delle persone sia leggibile esclusivamente in termini di acquisizione di nozioni e di dimensioni tecniche. Al centro va messo il processo di capacitazione della persona, che riguarda l'espressione della sua libertà e della sua capacità di scegliere all'interno di una serie di opzioni alternative (Sen, 2000; Nussbaum, 2012)⁶.

In questa prospettiva la ricerca si è sviluppata nella convinzione che non sono tanto un'educazione e una formazione basate essenzialmente sul passaggio e sull'aggiornamento di competenze tecniche a poter supportare lo sviluppo professionale delle persone e la loro attivazione nel mondo del lavoro, bensì occorre ricercare una valorizzazione più profonda della forza realizzativa umana (Sen, 2000). L'ipotesi di ricerca si concretizza così nell'idea che potenziare la dimensione agentiva e imprenditiva dell'individuo (Costa, Strano, 2016; Morselli,

- 4 Le *entrepreneurship skills* 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.
- 5 L'agire lavorativo oggi è un processo ad alto contenuto cognitivo, detemporalizzato, despecializzato e legato indissolubilmente a processi di interazione e di innovazione (Costa, 2013; 2016).
- 6 Un percorso di sviluppo fondato su un'*agency* trasformativa e imprenditiva (Costa, Strano, 2016) 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.

Costa, 2015) determini significativamente la sua forza progettuale e realizzativa e, di conseguenza, le sue possibilità di sviluppo, tanto in ambito professionale, quanto nella vita privata⁷.

La concezione di *entrepreneurship education* come educazione e formazione all'imprenditorialità ha condotto la ricerca a elaborare un proprio dispositivo formativo per l'arricchimento del concetto di *entrepreneurship* (Strano, 2015; 2017). Il dispositivo ha guardato all'*entrepreneurship* come spazio in cui si intrecciano e interagiscono a diversi livelli una molteplicità di conoscenze, abilità e inclinazioni, tra cui la tendenza all'autonomia, un pronunciato spirito d'iniziativa, la capacità di creatività e di innovazione, la propensione al rischio e l'abilità di sfruttare le occasioni. Così il dispositivo si è composto di quattro "aree di attivazione" e di sedici "competenze a base capacitante"⁸, in grado di consentire successivamente l'adozione di specifiche scelte di funzionamento (Sen, 2000)⁹. Le quattro "aree di attivazione" che si sono collocate al livello delle *capabilities* (Sen, 2000) sono:

- *Area dell'Identità*, in cui i processi di motivazione, di riflessione e di formazione trasformativa (Mezirow, 2003) conducono la persona alla progressiva definizione e al progressivo potenziamento della propria identità (Demetrio, 2003), tanto professionale, quanto personale;
- *Area della Pratica*, in cui l'esperienza e la pratica lavorativa determinano la qualificazione professionale stessa della persona che sa esercitare un'*agency* (Sen, 2000) consapevole, creativa e generativa (Costa, 2013; 2016), capace anche di promuovere processi di innovazione;
- *Area Relazionale-intersoggettiva*, in cui l'*agency* individuale si attiva nella direzione sociale, nel rapporto con gli altri, nell'innestarsi all'interno di organizzazioni (Rossi, 2011), di reti e di comunità professionali (Alessandrini, 2012);
- *Area Organizzativo-istituzionale*, in cui l'intersecarsi dei vincoli e delle opportunità organizzative e istituzionali (Nussbaum, 2012) permette alla persona di mettere in evidenza la propria progettualità di sviluppo in prospettiva di *learnfare* (Margiotta, 2012).

Utilizzando questo dispositivo formativo, l'azione sperimentale ha analizzato diverse variabili di sviluppo e di contesto e quindi ha potenziato la competenza all'imprenditorialità (Morselli, Costa, 2015; Costa, Strano, 2016) in chiave capacitati-

- 7 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 è garantire l'espansione della sua libertà, ossia favorire lo sviluppo di condizioni di possibilità di esercizio della sua libertà effettiva (Sen, 2000). Su questa libertà la persona deve riuscire ad agire una propria forza di attivazione, quell'*agency* trasformativa e imprenditoriale 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, 2000; Nussbaum, 2012).
- 8 Tali competenze non sono competenze di tipo tecnico, ma sono quelle competenze "trasversali" in grado di attraversare diversi ambiti di attività, quindi competenze fondamentali, in grado di andare a supportare poi lo sviluppo di acquisizioni più tecniche.
- 9 Ad ogni competenza sono stati associati cinque referenziali di competenza, che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e di responsabilità (Tessaro, 2011). I referenziali di competenza possiedono il valore di portare a emersione le evidenze di competenza.

va (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), coinvolgendo più di cento persone in transizione lavorativa. Basandosi su un *mixed methods* (Ponce, Pagán-Maldonado, 2015), il processo della ricerca si è sviluppato in quattro grandi fasi:

- 1) *Autovalutazione* (Pittaway, Edwards, 2012; Di Francesco, 2015) delle attitudini imprenditoriali: prima dell'erogazione dei corsi, sono state indagate le attitudini all'imprenditorialità dei corsisti e si è operato sulla loro auto-percezione in merito alle competenze del dispositivo formativo elaborato, per cogliere quale fosse la loro percezione iniziale di imprenditività;
- 2) *Riconoscimento* (Tessaro, 2011; Federighi, 2014) delle competenze emergenti: al termine dei corsi, è stata realizzata la correlazione tra l'auto-percezione 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)¹⁰;
- 3) *Riflessione* (Mortari, 2003) e trasformazioni di consapevolezza (Mezirow, 2003): al termine dei corsi, è stata stimolata la riflessione sulle proprie qualità imprenditive, sulla propria concezione di imprenditorialità (trattando l'imprenditorialità come imprenditività, ossia come dimensione non solo tecnica ma più ampiamente formativa e culturale), ponendo in *focus* le trasformazioni di consapevolezza, di concezione e di comportamento;
- 4) *Capacitazione* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) delle opportunità e delle risorse per l'attivazione imprenditiva (Costa, Strano, 2016): al termine dei corsi, sono stati indagati i funzionamenti correlati alla pratica delle competenze precedentemente riconosciute, esaminando quali altri funzionamenti sarebbero potuti essere stati adottati rispetto alle diverse opportunità e risorse a disposizione.

6. Evidenze della ricerca e conclusioni

Il nostro Paese, dunque, a causa di una molteplicità di motivi¹¹, risulta essere in una condizione di forte arretratezza di fronte al tema dell'*entrepreneurship education* (Piazza, 2015; Strano, 2016). Questo *deficit*, tuttavia, «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, 202)¹², favorendo un più efficace collegamento tra mondo della formazione e mondo del lavoro.

10 Come asserisce Tessaro (2011, p. 26): «[...] 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.»

11 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).

12 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,

Le evidenze emerse dalle rilevazioni della ricerca hanno mostrato come nelle transizioni lavorative lo sviluppo dell'imprenditorialità e delle competenze risultino correlate positivamente all'età, alla formazione/istruzione e, soprattutto, all'esperienza, in particolar modo quando essa viene associata a processi di capacizzazione: occorre ritagliare importanti momenti di riflessione critica sulle proprie esperienze (tanto professionali, quanto di ambito personale), per sviluppare adeguate analisi del contesto e delle alternative di *funzionamento* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), per permettere alla propria capacità riflessiva di farsi trasformativa (Mezirow, 2003) e attivante (Costa, Strano, 2016) in funzione del proprio sviluppo professionale e dei propri obiettivi di crescita.

Nella ricerca, la chiave di lettura delle esperienze professionali ha messo chiaramente in luce che crearsi un ricco bagaglio di esperienze risulta essere cruciale per lo sviluppo e per il potenziamento dell'imprenditorialità. Infatti, i soggetti coinvolti nella ricerca che avevano alle spalle più anni di lavoro in contesti diversi hanno mostrato valori imprenditivi ben più elevati dei giovani appena usciti dal sistema di istruzione o di coloro che avevano diversi anni di professione realizzati sempre nello stesso posto di lavoro. Ancora, i valori imprenditivi di coloro che avevano avuto prevalentemente esperienze lavorative da liberi professionisti si sono rivelati (coerentemente) più alti di coloro che avevano avuto prevalentemente esperienze da dipendenti. Tuttavia, il rapporto tra questi due ultimi fattori è apparso più complesso, poiché anche coloro che avevano avuto prevalentemente esperienze da dipendenti hanno mostrato di avere dei significativi punti di forza rispetto alla media, ad esempio nelle competenze organizzative e gestionali.

Nella ricerca, queste evidenze sull'impatto delle esperienze professionali sono state ulteriormente confermate dalle elaborazioni dedicate all'analisi dei contesti dello sviluppo imprenditivo, per cui i contesti di tipo professionale sono risultati essere in assoluto quelli indicati come i più importanti, seguiti da quelli familiari e da quelli scolastici/universitari.

In conclusione, la ricerca condotta ha mostrato come il potenziamento in senso agitivo delle competenze è correlato alla capacità di coinvolgere i soggetti nel confrontare le proprie esperienze riflettendo sulle relazioni più significative tra l'agire lavorativo e l'apprendimento avvenuto nei contesti tanto formali che informali e non formali (Thornton Moore, 2004).

La competenza ad agire sostiene il lavoratore attivando la sua capacità di porsi problemi e di risolverli, di sollecitarsi, a partire dall'incerto, per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni (Costa, 2013). Oggi la formazione non è pensabile come semplice opzione di adeguamento prestazionale, ma diviene strategia vettoriale capace di rilanciare saperi, progettualità e scelte del lavoratore: la dimensione progettuale diventa l'orizzonte di significatività educativa e generativa di un agire lavorativo sempre più dinamico e creativo (Costa, 2011).

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».

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2016). *Smart Working. Nuove skill e competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bastianelli, M. (2014). *La metodologia del Job Requirements approach nell'indagine internazionale OCSE-PIAAC*. Roma: ISFOL.
- Bohlinger, S., Haake, U., Jørgensen, C. H., Toiviainen, H., Wallo, A. (2015). Introduction: working and learning in times of uncertainty. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, A. Wallo, *Working and Learning in Times of Uncertainty* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa, M. (2013). Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione&Insegnamento*, 11(1), 103-118.
- Costa, M. (a cura di) (2011). *Il valore oltre le competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M., Strano, A. (2016). L'imprenditorialità per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 39, 19-31.
- D'Aniello, F. (2011). Il lavoro produttivo oggi tra fattori critici ed "eu-topia" pedagogica. *Education Science & Society*, 1, 129-145.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1984). *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*, 5(3), 145-159.
- Di Francesco, G. (a cura di) (2014). *PIAAC-OCSE: rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL.
- 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.
- Federighi, P. (2014). PhD: Internazionalizzazione e globalizzazione nell'alta formazione. *Pedagogia Oggi*, 1, 28-43.
- Fumagalli, A., Morini, C. (2009). La vita messa a lavoro: verso una teoria del valore-vita. Il caso del valore affetto. *Sociologia del lavoro*, 115(3), 94-116.
- Jones, B., Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+ Training*, 52(1), 7-19.
- 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.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minghetti, M. (2014). *L'Intelligenza collaborativa. Verso la social organization*. Milano: Egea.
- Morselli, D., Costa, M. (2015). Il Laboratorio imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 7(2), 111-124.
- Morselli, D., Costa, M., Margiotta, U. (2014). Entrepreneurship education based on the change Laboratory. *International Journal of Management Education*, 30, 1-16.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Piazza, R. (2015). Educazione all'imprenditorialità, orientamento all'iniziativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 72-90.
- Pittaway, L., Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education+Training*, 54(8/9), 778-800.
- Ponce, O., Pagán-Maldonado, N. (2015). A mixed methods research in education: Captur-

- ing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Reyneri, E., Pintaldi, F. (2013). Proseguire gli studi conviene ancora?. *Scuola Democratica*, 4(2), 305-324.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rullani, E. (2016). Il lavoro della conoscenza e la conoscenza al lavoro. In A. Gramolati, G. Mari, *Il lavoro dopo il Novecento: da produttori ad attori sociali*. Firenze: Firenze University Press.
- Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma: Carocci.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Strano, A. (2017). *Capacitare l'imprenditorialità. Agency tras-formativa per lo sviluppo e l'innovazione* (Unpublished doctoral dissertation). Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia.
- Strano, A. (2016). Capacitare entrepreneurship, un futuro possibile per la scuola. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 199-206.
- Strano, A. (2015). Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani. *Formazione&Insegnamento*, 13(1), 109-116.
- Striano, M. (a cura di) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tessaro, F. (2011). Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza. *Quaderni di Orientamento*, 20(38), 24-40.
- Thornton, M. (2004). Curriculum at work: An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 325 – 340.
- Totaro, F. (2009). Lavoro ed equilibrio antropologico. In F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso* (pp. 305-328). Macerata: EUM.

