

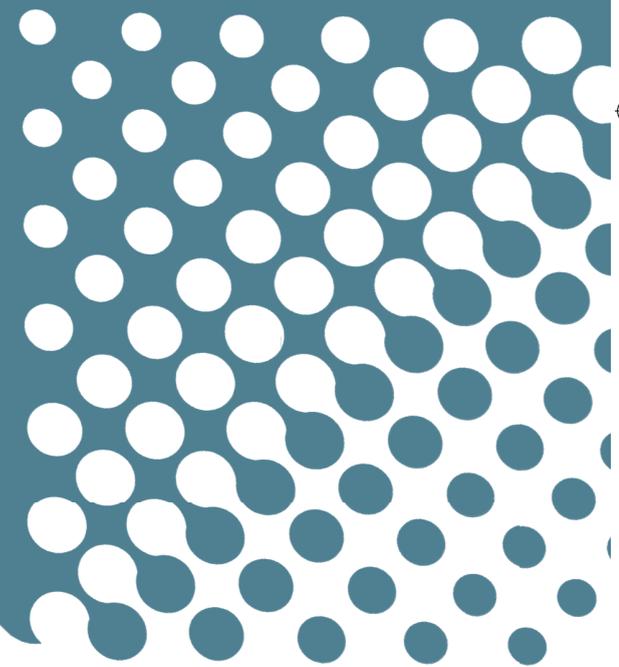
prospettiva EP

RIVISTA QUADRIMESTRALE
ISSN 1125-3975

Anno XXXIX, N. 1-3
Gennaio-Dicembre 2016

prospettiva EP

*Economia
e lavoro*



Anno XXXIX, N. 1-3
Gennaio-Dicembre 2016

€ 18,00

www.armando.it

Tariffa Roc: Poste Italiane S. p. A.
Spedizioni in abbonamento postale -
D.L. 353/2003 (conv. in L.27/02/2004 n. 46)
art. 1 comma 1 - DCB - ROMA



ARMANDO EDITORE

Anno XXXIX n. 1-3

Gennaio - Dicembre 2016

prospettiva EP

Economia e lavoro

Quadrimestrale di Educazione permanente
Rivista fondata da Mario Mencarelli

gennaio - dicembre 2016 - n. 1-3

Direttore: SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Comitato Scientifico: FERDINANDO ABBRI, GIUSEPPE ACONE, GABRIELLA ALEANDRI, SERGIO ANGORI, WINFRIED BÖHM, ROSSANA CUCCURULLO, FABRIZIO D'ANIELLO, ANNA GLORIA DEVOTI, JUAN GARCIA GUTIERREZ, JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ-MARTIN, ROSETTA FINAZZI SARTOR, FERDINANDO MONTUSCHI, LANFRANCO ROSATI, GIUSEPPE SERAFINI, BIANCA SPADOLINI, GIUSEPPE VICO

Redazione: NICOLETTA BELLUGI, FRANCA PUGNALINI

Redazione e direzione: c/o Mencarelli – Via F.lli Bimbi, 20 – 53100 Siena

Amministrazione: Armando Armando Editore
Piazza della Radio 14, scala A, Int. 2
00146 Roma
Tel. (06) 5894525
Fax. (06) 5818564

ABBONAMENTI 2016

Abbonamento annuo per l'Italia	€ 36,00
Un fascicolo	€ 13,00
Un fascicolo doppio	€ 26,00
Abbonamento annuo per l'estero	€ 52,00

Per gli abbonamenti utilizzare il ccp n. 62038005 intestato a: Armando Armando s.r.l. - Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Corrispondenza: I manoscritti e i libri vanno inviati alla redazione. I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono. Alla redazione vanno inviate anche le riviste in cambio.

Autorizzazione del Tribunale n. 70/94 del 23.2.1994

ISSN-1125-39-75

Quadrimestrale di Educazione permanente
Rivista fondata da Mario Mencarelli

gennaio - dicembre 2016 - n. 1-3

Economia e lavoro

Nota editoriale Pag. 5

Studi

- F. D'ANIELLO, *Economia e lavoro. Premessa* » 7
- G. ALESSANDRINI, *Il capability approach. Una direzione di ricerca "abilitante" per la ricerca pedagogica* » 13
- M. COSTA-A. STRANO, *L'imprenditorialità per la trasformazione dell'agire lavorativo* » 19
- D. DATO, *Pedagogia critica dell'organizzazione d'impresa. Modelli di management e human development approach* » 33
- A. VISCHI, *Circular Economy, responsabilità sociale, formazione al lavoro. Questioni emblematiche* » 49
- A. CEGOLON, *La competenza: una prospettiva di analisi interdisciplinare* » 61
- M.A. ORRÙ, *Il lavoro nella società dei consumi: dalla biopolitica alla formazione dell'homo collaborans* » 75

Ricerche

- E.S. INDREICA, *Teaching communication: between elocution art and visual semiotics* » 87
- M. VOINEA-M. NOREL, *University education face to face with the challenges of postmodern society* » 93

Recensioni

- M. MUSAIO (a cura di), *Ricerca del bello e impegno educativo* (F. Goffi) » 101
- C. DESINAN (coordinatore editoriale), *Pedagogia, psicologia, figure, scuola e territorio nella Trieste della seconda metà del Novecento. Una presenza, un promemoria* (G. Serafini) » 104
- F. D'ANIELLO, *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro* (A. Giambetti) » 106

L'IMPRENDITIVITÀ PER LA TRAS-FORMAZIONE DELL'AGIRE LAVORATIVO

Massimiliano Costa, Andrea Strano¹

Abstract: *The cognitive capitalism emergence requires a deep new humanization of work, in which the personal and professional development can leverage on the feasibility of personal projects centered on individual agency. Consequently, entrepreneurship education becomes strategic, when we conceptualize entrepreneurship as a mindset that guides the person in her work and life actions. Building the entrepreneurship competence on Sen's theory, the article discusses a framework for entrepreneurship education based upon individual agency development.*

Riassunto: *L'affermazione del capitalismo cognitivo necessita di una profonda ripersonalizzazione del lavoro, in cui lo sviluppo umano e professionale possa fare leva sulla realizzabilità di una progettualità centrata sull'agentività individuale. In questo quadro, diviene strategica la formazione all'entrepreneurship letta, più che come "imprenditorialità" in senso stretto, come "imprenditività" che qualifica l'uomo nella sua azione lavorativa e di vita. Ridiscutendo la competenza dell'entrepreneurship attraverso la teoria di Sen, l'articolo descrive un modello per la formazione all'imprenditività capace di agire sul potenziale generativo, creativo e trasformativo dell'agency individuale.*

Parole chiave: capitalismo cognitivo, educazione all'imprenditorialità, imprenditività, agency, capacitazioni.

1. Trasformazione del lavoro cognitivo

Nella moderna economia, la conoscenza è divenuta 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.

I processi di generazione del valore della conoscenza nei nuovi sistemi produttivi presentano alcune caratteristiche che segnano profonde discontinuità rispetto al processo capitalistico fordista (Rullani, 2004):

a) anzitutto, la conoscenza ha un valore d'uso, ma non possiede un valore-costo che possa essere impiegato come riferimento per il

valore di scambio, funzionando come il costo marginale (teoria neoclassica) o come il costo di riproduzione (teoria marxista). Il costo di produzione della conoscenza è altamente incerto (il processo di apprendimento è per sua natura aleatorio) e, soprattutto, è radicalmente diverso dal costo di riproduzione. Una volta prodotta la prima unità, il costo necessario per riprodurre le altre tende infatti a zero (se la conoscenza è codificata), o comunque non ha niente a che fare col costo di produzione iniziale. Ne deriva che il rapporto tra valore (di scambio) e conoscenza è molto complesso, passando per l'effetto moltiplicativo della diffusione e per quello demoltiplicativo della socializzazione. Il capitale cognitivo interiorizza le leggi della valorizzazione della conoscenza, ossia la logica dei rendimenti decrescenti nel tempo, dell'accelerazione della diffusione, del contenimento della socializzazione, della riduzione, con ogni mezzo, della propria sostituibilità. Inoltre, si tratta di un processo che resta sempre, in una certa misura, indeterminato. Non c'è un modo ottimale di far rendere le conoscenze, estraendone il massimo profitto, poiché ciascun operatore deve esplorare a suo rischio lo spazio delle diverse possibilità di diffusione, socializzazione e sostituzione nella *supply chain*. L'accumulazione delle conoscenze e del valore che esse generano è, in effetti, un processo sperimentale che prende forma in diversi contesti e procede senza risultati predeterminati. E ciò evidentemente non ha nulla a che fare con l'omogeneità del capitale-denaro, che pretende di prevedere e livellare i tassi di profitto delle diverse unità astratte di capitale.

b) Il valore d'uso della conoscenza rappresenta il parametro su cui si forma il valore di scambio, similmente a quanto succede con l'utilità marginale nella teoria neoclassica del valore. Volendo oggi comprendere e leggere il valore della conoscenza, potremmo affermare che, secondo la teoria economica, qualunque sia il valore d'uso per gli utilizzatori, in regime di libera concorrenza, il valore di scambio di una merce che ha costo di riproduzione nullo tende inevitabilmente a zero. Il valore di scambio della conoscenza è, dunque, interamente legato alla capacità pratica di limitarne la libera diffusione, ossia di limitare con mezzi giuridici (brevetti, diritti d'autore, licenze, contratti) o monopolistici la possibilità di copiare, imitare, "reinventare", apprendere dalle conoscenze altrui. Il valore della conoscenza, in altre parole, non è frutto della sua scarsità (naturale), come nel capitalismo fordista, ma unicamente delle limitazioni stabilite, istituzionalmente o di fatto, al suo accesso; tali limitazioni, comunque, riescono a frenare solo temporaneamente l'imitazione, la "reinvenzione" o l'apprendimento sostitutivo da parte di altri potenziali produttori. La "scarsità" della conoscenza, ciò che le dà valore, è pertanto di natura artificiale e deriva dalla capacità di questo o quel "potere" di limitarne temporaneamente la diffusione e di regolarne gli accessi.

Questa evoluzione comporta nelle organizzazioni, come nella società tutta, l'affermazione di una nuova 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 *glocale*. Nella nuova economia si afferma, dunque, una visione della generazione di valore come espressione delle dinamiche di apprendimento (*learning by doing, learning by using, learning by interacting*) e delle capacità relazionali e di connessione che qualificano i processi di trasmissione e di velocità di diffusione della conoscenza.

2. Dalle competenze all'agency capacitante per l'agire lavorativo

La letteratura (Fumagalli, 2007) ha cercato di analizzare il cambiamento del lavoro coniato termini come "lavoro intellettuale", "lavoro immateriale" (Hardt, Negri, 2004), oppure "lavoro digitale" (Bellocci, 2005). Tutte queste analisi convergono nel leggere alcuni fattori comuni che oggi caratterizzano il nuovo processo lavorativo:

a) Riflessività. Per "lavoro cognitivo" si deve intendere il lavoro che viene investito della riflessività: essa trasforma la struttura organizzativa e delle modalità di lavoro che sostengono la generazione di nuova conoscenza.

b) Relazionalità. Il lavoro cognitivo necessita di attività relazionale, come fattore di leva per la trasmissione e la decodificazione della propria attività e dei saperi accumulati. Ne consegue che è, per sua natura, poco omogeneizzabile, in quanto bioeconomico, vale a dire dipendente dalla biologia individuale del soggetto. Capacità cognitive e attività di relazione sono inscindibili le une dalle altre.

c) Spazialità e reticolarità. Perché il lavoro cognitivo 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 "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.

d) Formazione e apprendimento. Il lavoro cognitivo richiede 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 interdipendente e reciproca tra sé e gli ambiti professionali e con se stesso. Ecco che l'agire lavorativo diventa il motore non solo della realizzabilità umana, ma del potenziale antropologico (Totaro, 2009) correlato alla struttura dell'uomo e, quindi, alla generatività dell'intersoggettività che esprime.

e) Coordinamento. Il lavoro cognitivo 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.

Questi cambiamenti generano il superamento del modello formativo del capitale umano, che nel periodo fordista ha assunto un ruolo attivo nell'espansione delle possibilità produttive attraverso la curvatura dell'educativo sul produttivo. La teoria del capitale umano alla base del fordismo, evidenziando la correlazione tra investimento in istruzione e rendimento in termini di crescita economica, riconosce solo che le competenze professionali hanno un ruolo importante per promuovere la crescita economica, ma non dice nulla sul perché e su quale sia il ritorno per l'uomo (Dato, 2014). Se invece oggi, ribaltando questo principio, vogliamo dare priorità alla libertà di ciascun cittadino o lavoratore di vivere quei tipi di vita professionale e sociale a cui dà valore, allora il ruolo che svolge la crescita economica in questo processo espansivo va inquadrata in una condizione più fondante e fondamentale dello sviluppo, inteso come espansione della capacitazione a vivere vite più degne e libere. La concezione della capacitazione, pertanto, non riduce, come fa la teoria del capitale umano, la persona a competenza produttiva per lo sviluppo economico, ma intende lo sviluppo come libertà che comprende le dimensioni sociali, politiche ed etiche (Alessandrini, 2012).

La scelta che sta alla base dello sviluppo delle competenze non è più solo vincolata alla ragione dell'azione performativa, ma anche e soprattutto ai tempi di innovazione, ovvero a quella interconnessione significativa, generativa e creativa che caratterizza oggi l'agire lavorativo. Il concetto di competenza per il lavoro perde la valenza performativa e diventa capacità ad agire: il lavoro, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione. La competenza diventa così la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di: immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è dato; individuare gli obiettivi per realizzarlo a partire da ciò che ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono libertà di realizzazione personale.

La base della trasformazione del lavoro si traduce nella messa in discussione dei fini del lavoro stesso, che non saranno più il mezzo per produrre ricchezza, ma che piuttosto rappresenteranno la qualificazione dell'agentività e della libertà sostanziale del lavoratore. Nel modello del *Capability Approach* rientra la riflessione sviluppata da Pellerey (2007, 307) sulla competenza intesa come «la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute per fare fronte a una classe o tipologia di situazione formative in maniera valida e produttiva». Nell'azione lavorativa, in questo modo, diventano importanti le dotazioni, ovvero 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).

Educare al senso di iniziativa e d'imprenditorialità supera, pertanto, la sola valenza tecnico-economicistica e diventa un'attitudine agentiva che qualifica una ripersonalizzazione del lavoro fondata sulla libertà realizzativa. Ne emerge che l'intelligenza creativa espressa nella competenza all'imprenditorialità oltrepassa il farsi implementativo e produttivo delle conoscenze per diventare dispositivo euristico capace di porre nuove domande, dare nuove soluzioni, produrre opere che formino i confini dei generi o ne disegnano di nuovi (Costa, 2014). L'azione lavorativa autenticamente competente e generativa 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, interrogazione, ricombinazione delle esperienze lavorative e sociali (Idem, 2011). È con questo processo che la competenza ad agire sostiene lo studente che viene a contatto con il mondo del lavoro, vale a dire attivando la sua capacità di creare problemi e di risolverli, di sollecitare a partire dall'incerto, per percorrere differenti itinerari e sperimentare nuove soluzioni (Idem, 2013).

3. *Entrepreneurship e imprenditività*

Il mercato del lavoro in Italia marca una crisi dovuta all'incapacità di rinnovamento della struttura produttiva che coinvolge soprattutto i più giovani e qualificati². Emerge come l'occupazione sia sempre più collegata a fenomeni di autoimprenditorialità capaci di disegnare nuove traiettorie occupazionali e lavorative. I dati del Ministero dello Sviluppo Economico evidenziano come ad oggi superino quota 5.000 le *startup* innovative (MiSE, 2015), rilevando un andamento in continuo aumento e l'elevato senso d'iniziativa dei nostri under 35³.

L'*entrepreneurship* è definita come una delle otto *key competences* europee (European Union, 2006), tanto che il *Piano d'azione Imprenditorialità 2020* (European Commission, 2013) ha indicato l'istruzione e la formazione come assi portanti per sostenere lo sviluppo imprenditoriale, e i più recenti documenti europei ribadiscono la necessità di fare della scuola un laboratorio di crescita per l'*entrepreneurial mindset* dei ragazzi (Idem, 2016).

Tuttavia, per parlare di *entrepreneurship* in senso educativo e formativo, a nostro avviso 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 (sistemi formali ma non solo). L'educazione all'imprenditorialità in Europa è affrontata prevalentemente 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" (Morselli, Costa, 2015), 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* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), 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.

La prospettiva di ricerca che verrà presentata nel prossimo paragrafo va proprio in questa direzione e desidera porre al centro l'idea che ciascuno, sulla base del proprio contesto di vita, delle proprie capacità e potenzialità, può mettere in atto una serie di processi di attivazione per andare verso i propri obiettivi e verso la propria realizzazione, tanto

professionale, quanto personale in senso più ampio. Ciascuna esperienza (lavorativa e di vita), anche la meno semplice, può trasformarsi in opportunità di sviluppo se diventa poi un momento di consapevolezza, di riflessione e, quindi, di attivazione. E “attivazione per la persona” fa riferimento alla possibilità che tutti possediamo di costruire e ricostruire l’allineamento coerente tra il nostro vissuto pregresso e la nostra progettualità futura.

4. Una prospettiva di ricerca: imprenditività capacitante e agency tras-formativa

Il C.I.S.R.E. (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata) dell’Università Ca’ Foscari di Venezia da tempo sta portando avanti delle approfondite linee di ricerca sulle dimensioni e sulle implicazioni dell’*entrepreneurship*, attraverso il Laboratorio di Formazione Continua e Pedagogia del Lavoro intitolato *Formazione e Imprenditorialità*. All’interno del gruppo di ricerca, composto da ricercatori, imprenditori e professionisti del mondo della formazione, l’*entrepreneurship education* viene letta nei termini dell’educazione e della formazione all’*agency* imprenditiva. Per questa via l’imprenditività diviene “capacitante”, poiché essa si basa su un processo che: a) favorisce il potenziamento della libertà di *agency* della persona; b) promuove opportunità di capacitazione⁴ individuale, allargando l’insieme delle opportunità di scelta; c) sostiene quelle specifiche condizioni di contesto utili al raggiungimento dei funzionamenti⁵ necessari alla realizzazione tanto professionale quanto personale. La formazione di un’*agency* imprenditiva, pertanto, fondandosi sul binomio autonomia-responsabilità, da un lato ricade sullo sviluppo dell’*empowerment* individuale, dall’altro si apre alla dimensione collettiva e partecipativa, spazio di pratica delle libertà di scelta e di azione. Sviluppare *agency* imprenditiva in questo modo può condurre la persona a mettere in valore la propria progettualità rispetto alle attitudini, alle competenze personali e alle risorse effettivamente a disposizione.

La prospettiva di ricerca che viene presentata, grazie al paradigma capacitativo, ha come fine il ripensare l’*entrepreneurship education* come formazione all’imprenditività delle persone, per lo sviluppo della loro capacità progettuale, della loro forza di attivazione, della loro mobilità formativa e professionale, e per la loro più ampia realizzazione di vita.

A tale scopo, è stato elaborato un dispositivo formativo ad approccio capacitativo per la qualificazione dell’*entrepreneurship* (Strano, 2015) come qualità complessa ed emergente dall’intersezione generativa di più dimensioni. La modellizzazione del dispositivo ha visto individuare 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 funzionamento⁶.

Le quattro Aree di Attivazione si collocano al livello delle capacità e rappresentano quel substrato che si ritiene necessario attivare per sviluppare un’*agency* imprenditiva adeguata al contesto e ai propri obiettivi. Nello specifico le aree sono (*ibidem*):

- Area dell’Identità: è l’area del potenziamento dell’identità professionale e personale, nei processi di motivazione, riflessione e formazione. La persona a lavoro è un “professionista riflessivo” (Schön, 1987) capace di apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2003), nella connessione tra formale e informale.
- Area della Pratica: è l’area della qualificazione professionale per il suo farsi nell’esperienza e nell’azione lavorativa, facendo perno sull’*agency* individuale (Sen, 2000) per un agire generativo (Costa, 2013), creativo e innovativo.
- Area Relazionale-intersoggettiva: è l’area dello stare nel rapporto con gli altri, non solo all’interno degli ambienti della professione. L’*agency* individuale si attiva nella direzione sociale, alimentando reti e comunità (Alessandrini, 2012), valorizzando le organizzazioni, senza sottovalutare la loro dimensione emotiva (Rossi, 2012).
- Area Organizzativo-istituzionale: è l’area della conoscenza dei processi, dei vincoli e delle opportunità organizzative; attiva l’apprendimento in organizzazione (*ibidem*), tutelando la dimensione istituzionale in prospettiva di capacità (Nussbaum, 2012) e di *learnfare* (Margiotta, 2012).

Per lo svolgimento della ricerca sono stati scelti e progettati degli strumenti che potessero permettere di agire in coerenza con gli obiettivi pedagogici e formativi legati alla generazione di *agency* imprenditiva. Dunque, è stato scelto il GET2 Test (*General Enterprising Tendency 2 Test*), elaborato dall’Università di Durham, perché in grado di operare sul concetto di predittività, essendo un test che indaga le potenziali inclinazioni imprenditoriali dei soggetti; mentre è stato elaborato il doppio momento del QACEN (*Questionario di Autovalutazione sulle Competenze di Entrepreneurship*), perché in grado di operare sui concetti di riflessione e consapevolezza, con un’analisi del contesto di riferimento.

L’azione di ricerca si è composta di quattro fasi che hanno consentito di qualificare in senso agentino la dimensione formativa ed educativa dei corsi di formazione all’imprenditorialità tenuti in un centro di formazione e di sviluppo imprenditoriale del Triveneto, che ha visto partecipare imprese, università, parti sociali e scuole del territorio. Le fasi della ricerca, che hanno coinvolto più di cento persone, sono state le seguenti:

1) Autovalutazione (Di Francesco, 2015). Prima dell’erogazione dei corsi, sono state rilevate le attitudini all’imprenditorialità dei corsisti e la

loro autopercezione in merito alle sedici competenze del dispositivo, per cogliere quale fosse la loro percezione iniziale di imprenditività.

2) Riconoscimento (Tessaro, 2011). Alla fine dei corsi, è stata realizzata la correlazione tra l'autopercezione e le evidenze di competenza maturate dai corsisti nelle loro esperienze di vita, per realizzare un processo di riconoscimento con terzietà (in dialogo con il ricercatore).

3) Riflessione (Mezirow, 2003). Alla fine dei corsi, è stata stimolata la riflessione sulle proprie qualità imprenditive, sulla propria concezione di imprenditorialità, ponendo in *focus* le trasformazioni di consapevolezza, concezione e comportamento.

4) Capacitazione (Sen, 2000). Alla fine 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.

Tale percorso di ricerca ha consentito di sviluppare negli adulti coinvolti un processo di generazione e promozione di *agency* imprenditiva basato su due nodi pedagogici fondamentali: predittività-consapevolezza da un lato, attivazione-capacitazione dall'altro. Ovvero, si è di fronte a 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.

La ricerca ha dimostrato che la qualificazione di un'educazione all'imprenditorialità non può essere appiattita su paradigmi lineari di conoscenze e abilità economiche, ma deve sapere: formulare nuovi modelli educativi e formativi che pongano al centro la qualità agentiva della persona; ripensare il paradigma delle competenze in connessione coerente con quello delle capacitazioni; progettare percorsi educativi che mettano in valore la complessità individuale, sociale e contestuale; porre al centro l'agire lavorativo come processo trasformativo capace di fare leva sull'*agency* imprenditiva.

5. Conclusioni

Rileggere l'educazione e la formazione all'imprenditorialità in chiave agentiva consente di superare i confini e i limiti di una logica della competenza limitata al piano economicistico (pur non dimenticando il valore della dimensione economica), per assumere la logica di un processo che diventa opportunità di realizzazione professionale, ma anche di partecipazione consapevole allo sviluppo sociale.

Questo cambiamento porta con sé una domanda inevasabile di senso, non solo nel lavoro, nella produzione e nel consumo, ma ancora di più

nella relazione umana, a cui la formazione deve rispondere fornendo ragioni credibili per l'impegno di appartenenza a nuove forme di cittadinanza più attive. Lavoro generativo e partecipazione attiva alle reti sociali qualificano la transizione verso un *welfare* delle capacitazioni dove l'espansione delle libertà (Sen, 2006) di ognuno incontra quella degli altri, nell'invenzione creativa di nuove soglie di benessere e di innovazione produttiva e sociale. Come afferma d'Aniello (2015, 143), «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 perfettibile 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. Il lavoro, in altri termini, dovrebbe essere un mezzo essenziale, ma non esaustivo, del progresso personale e comunitario».

Formare alla transizione e alla trasformazione dei contesti lavorativi oggi non si traduce in addizionalità tecniche collegate alla produzione, né tantomeno nella formazione di abilità cognitive o metacognitive funzionali alla gestione dei processi economici (Costa, 2011). Di qui la necessità di formare ed educare all'imprenditorialità come ambito di sviluppo e potenziamento della libertà di realizzazione personale. È necessario che il lavoratore oggi si renda conto di trovarsi in una situazione di conflitto cognitivo, collegato allo spiazzamento dovuto ad un modello produttivo non compiutamente postfordista. L'agire lavorativo pone nuove domande alla formazione (Margiotta, 2015): il lavoratore è consapevolmente critico delle strategie utilizzate per affrontare la complessità dell'agire lavorativo su scala *glocale*? La dimensione di scelta delle diverse opzioni di apprendimento è in funzione della scoperta di nuova conoscenza, ed è in grado di diventare mezzo di autoregolazione dei processi di esperienza e di come essi retroagiscano sulla costruzione del Sé e sullo sviluppo dei suoi talenti? Infatti, formare all'agentività capace di promuovere nuove forme di imprenditività personale non si traduce in una sensibilità metacognitiva generica e poco efficace, soprattutto quando si devono affrontare compiti di apprendimento nel lavoro che richiedono processi di pensiero e strategie cognitive generative e caratterizzate da libertà di scelta. La formazione all'*agency* imprenditiva deve promuovere una pedagogia dell'integrale antropologico in termini di conoscenza delle interpretazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive, emotive, corporee, esistenziali (Costa, 2014).

In questa prospettiva, le libertà politiche, sociali e di mercato sono viste come parte integrante di uno sviluppo autenticamente umano. Si delinea una generativa interconnessione tra dimensioni economica, sociale e formativa per espandere le *capabilities* degli individui (Sen, 2000). Il sinolo

formazione e capacitazione rappresenta il fulcro di leva con cui il nuovo modello di *learnfare* (Margiotta, 2012) qualificherà la cittadinanza attiva del domani, sulla base del valore delle capacitazioni e dei diritti di funzionamento. Il lavoro in trasformazione deve pertanto non abdicare alle ragioni del produrre, ma deve piuttosto riscoprire il senso più profondo della capacità di presidiare e di esprimere una direzionalità del proprio sapere, una progettualità capace di generare un significato che colleghi la vita alle sue appartenenze, che sappia valorizzare il talento nella generatività dell'agire.

Presentazione degli Autori:

Massimiliano Costa, professore associato in Pedagogia Generale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Docente di Pedagogia del lavoro e di Economia della formazione nel corso di Laurea di Filosofia. Componente del Collegio dei docenti del Dottorato in Filosofia e Scienze della Formazione, e componente della Commissione didattica del Dipartimento di Filosofia e Beni culturali dell'Università. Componente del Direttivo SIPED e della SIREF, di cui è anche Vice Presidente. È anche Coordinatore del Laboratorio di Formazione Continua e di Pedagogia del lavoro del Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata dell'Università. Ha all'attivo più di quaranta pubblicazioni e sei monografie, pubblicate da FrancoAngeli, Mondadori e UTET.

Andrea Strano, formatore, consulente, dottorando in Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, dove è anche collaboratore di ricerca nel CISRE (Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata) e all'interno del Laboratorio di Formazione Continua e di Pedagogia del Lavoro. Componente del Collegio dei docenti del Dottorato in Filosofia e Scienze della Formazione in qualità di Rappresentante dei dottorandi. Ha all'attivo sette pubblicazioni.

Note

¹ A M. Costa sono attribuibili i paragrafi 1-2-5, ad A. Strano i paragrafi 3-4.

² Il tasso medio di disoccupazione europeo si attesta sul 10,2%, mentre in Italia si aggrava al 12,7%. Peggior è il dato sulla disoccupazione giovanile: i giovani italiani risultano disoccupati al 42,7%, contro la media europea del 22,2% (ISTAT, 2016).

³ Già l'ultimo rapporto GEM Italia (*Global Entrepreneurship Monitor*) aveva segnalato un più 4,4% della popolazione che si cimenta in nuove attività imprenditoriali (GEM, 2014).

⁴ Sen definisce le capacitazioni come l'insieme delle opportunità di scelta tra opzioni alternative di cui una persona dispone, congiunto alla sua capacità di fruirne effettivamente (Sen, 2000).

⁵ I funzionamenti sono stati di essere o di fare a cui gli individui attribuiscono valore, stati che le persone vogliono raggiungere concretamente (Sen, 2000).

⁶ 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 ad emersione le evidenze di competenza.

Bibliografia

- ALESSANDRINI, G. (2012), *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- BELLOCCI, S. (2005), *E-work. Lavoro, rete, innovazione*, Roma, DeriveApprodi.
- COSTA, M. (a cura di) (2011), *Oltre il valore della competenza*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- (2013), «Forma-Azione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione», in *Formazione&Insegnamento*, XI, n. 1, 103-118.
- (2014), «Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi», in *Formazione&Insegnamento*, XII, n. 3, 41-54.
- D'ANIELLO, F. (2015), *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Fano, Aras Edizioni.
- DATO, D. (2014), *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, Milano, FrancoAngeli.
- DI FRANCESCO, G. (2015), «Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente», in *Osservatorio ISFOL*, V, n. 3, 145-159.
- EUROPEAN COMMISSION (2013), *Piano d'azione Imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*, Bruxelles.
- (2016), *Entrepreneurship education at school in Europe, Eurydice Report*, Bruxelles, EACEA.
- EUROPEAN UNION (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles.
- FUMAGALLI, A. (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo*, Roma, Carocci.
- FUMAGALLI, A., MORINI, C., (2009), «La vita messa al lavoro: verso una teoria del valore-vita. Il caso del valore affetto», in *Sociologia del lavoro*, n. 115, 94-115.
- GEM (2014), *Global Entrepreneurship Monitor Italia 2014*.
- HARDT, M., NEGRI, A. (2004), *Moltitudine*, Milano, Rizzoli.
- ISTAT (2016), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, in: <http://www.istat.it/it/archivio/184206> [02/05/2016].
- 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*, Milano, Mondadori, 17-42.
- (2015), *Teorie della Formazione*, Roma, Carocci.
- MEZIRROW, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina.
- MiSE (2015), *L'Italia sempre più terra di startup innovative: oltre quota 5mila*.
- MORSELLI, D., COSTA, M., MARGIOTTA, U. (2014), «Entrepreneurship education based on the change Laboratory», in *International Journal of Management Education*, XXX, 1-16.
- MORSELLI, D., COSTA, M. (2015), «Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità», in *Ricercazione*, VII, n. 2, 111-124.
- NUSSBAUM, M. (2012), *Creare capacità*, trad. it., Bologna, il Mulino.
- PELLERREY, M. (2007), «Apprendimento e trasferimento di competenze professionali», in *ISFOL, Orientare l'orientamento*, 305-323.
- ROSSI, B. (2012), *L'organizzazione educativa*, Roma, Carocci.
- RULLANI, E. (2004), *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci.
- SCHÖN, D. (1987), *Formare il professionista riflessivo*, trad. it., Milano, FrancoAngeli.
- SEN, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, trad. it., Milano, Mondadori.
- (2006), *Scelta, benessere, equità*, trad. it., Bologna, il Mulino.
- STRANO, A. (2015), «Capacitare entrepreneurship per l'attivazione professionale dei giovani», in *Formazione&Insegnamento*, XIII, n. 1, 109-116.
- TESSARO, F. (2011), «Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza», in *Quaderni di Orientamento*, XX, n. 38, 24-40.
- TOTARO, F. (2009), «Lavoro ed equilibrio antropologico», in F. Totaro (a cura di), *Il lavoro come questione di senso*, Macerata, EUM, 305-328.

