

## Educare alla creatività. Un percorso di intraprendenza all'Università

### Educating creativity. An entrepreneurship program in Higher Education

CARLO TERZAROLI

*Creativity skills are increasingly becoming relevant in the 21st century. The labour market demand reveals the importance of stimulating innovation and entrepreneurship in present and future graduates. According to this trend, Universities are developing specific programs aimed at bolstering those competences through experiential approaches. The paper intends to illustrate methods, activities and research results from a case study implemented at Higher Education level.*

**KEYWORDS:** EMPLOYABILITY; ENTREPRENEURSHIP; SOFT SKILLS; EXPERIENTIAL LEARNING; DESIGN THINKING.

Occuparsi di formazione al lavoro oggi è una tema centrale nel vasto campo degli studi pedagogici<sup>1</sup>. In un contesto globale dinamico e mutevole, il lavoro rappresenta il punto di contatto tra l'uomo come persona e le trasformazioni sociali, economiche e produttive. Tuttavia, sul piano culturale e formativo, la strada da percorrere è ancora molta. Spesso la concezione implicita poggia sulla dicotomia classica tra *negotium* e *otium/studium*<sup>2</sup>, in cui studio e operatività risultano ancora sfere separate, incomponibili. Il lavoro, al contrario, inteso come processo del farsi persona umana, è il fulcro dell'appartenenza sociale nonché il veicolo per una partecipazione democratica attiva<sup>3</sup>. Formazione e professione non costituiscono una coppia opposizionale, ma portano al proprio interno la trasformazione attiva del soggetto nelle fasi, nei passaggi e nelle transizioni.

Prendersi cura dei giovani adulti significa, allora, immaginare forme e direttrici per un supporto orientativo e di cura che passi da percorsi strutturati di apprendimento rivolti al futuro delle persone, attraverso una presa di consapevolezza del mondo del lavoro e delle tendenze per il futuro<sup>4</sup>. Considerare i processi di costruzione di progetti e nuove imprese significa analizzare le modalità di creazione di lavoro in quanto processo formativo in cui il soggetto adulto prende parte attiva alla società<sup>5</sup>. Osservarne le modalità specifiche che si attivano nelle università guarda alla costruzione di una nuova cultura del lavoro, attraverso modelli di sinergie

reciproche tra università e territorio che già Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff hanno portato all'attenzione della comunità scientifica<sup>6</sup>. Il fine ultimo riguarda, infatti, la valorizzazione del talento e dei talenti, la messa a frutto di competenze e capacità delle persone, per un trasferimento di innovazione e sapere in uscita dall'accademia nell'ottica di uno sviluppo umano, personale e professionale dei soggetti<sup>7</sup>.

In questa cornice, il tema delle competenze risulta cruciale e strategico<sup>8</sup>. La Commissione Europea vi ha dedicato molta attenzione: il documento *New Skills Agenda for Europe*<sup>9</sup> si focalizza proprio sull'implementazione di una strategia per l'incremento della rilevanza delle *skills* acquisite, per la visibilità e comparabilità di qualifiche e competenze, per l'efficacia dell'orientamento scolastico nell'ottica delle scelte di carriera. Nel panorama delle competenze, il senso di iniziativa e imprenditorialità riguarda la capacità di trasformare idee in azione, anche per un incremento di abilità creative e imprenditive<sup>10</sup>. La recente pubblicazione del *EntreComp* framework<sup>11</sup>, sottolinea come l'acquisizione di un *mindset* imprenditoriale passi da approcci di tipo esperienziale<sup>12</sup> basati sulla realizzazione di progetti sul campo.

Una delle matrici chiave di tale costrutto si rintraccia nel concetto di creatività, oggi punto di contatto tra l'azione lavorativa del soggetto e la domanda di innovazione dei contesti organizzativi. Tuttavia, che cosa significa educare

alla creatività? Attraverso un cammino tra i principali autori che hanno affrontato il costrutto in chiave educativa la prima parte del saggio tratteggia le principali piste per la costruzione di competenze creative mirate allo sviluppo di *employability* e alla generazione di valore. Nella seconda parte, si presenta il caso di studio della Palestra di Intraprendenza del Career Service dell'Università di Firenze, azione formativa di *entrepreneurship education*<sup>13</sup> mirata a favorire l'imprenditorialità tramite il metodo del *Design Thinking*<sup>14</sup> e lo strumento del LEGO® Serious Play®<sup>15</sup>. Il modello, illustrato nel dettaglio del suo processo, è sostenuto anche dai dati di un'indagine empirica sulla percezione dell'efficacia dei partecipanti alle edizioni svolte nell'anno 2018. I risultati, qui illustrati in sintesi, potranno restituire informazioni e piste di miglioramento a supporto della presa di decisione istituzionale al livello delle strategie universitarie per la connessione con il territorio e con il mondo delle imprese<sup>16</sup>.

## Parte 1. La creatività come competenza chiave per il lavoro

### 1.1 Il lavoro nel XXI secolo tra creatività e innovazione

Viviamo in un tempo in rapidissimo cambiamento. Le tecnologie emergenti e l'affermazione pervasiva degli ambiti applicativi trasformano costantemente il mondo in cui viviamo. Il telefono, l'automobile, l'aereo, il computer, lo *smartphone* sono alcuni degli strumenti che si sono affacciati nella vita umana nel corso dell'ultimo secolo plasmando abitudini, modalità relazionali e forme operative di lavoro<sup>17</sup>. La diffusione dell'automazione in campo industriale ha radicalmente stravolto le forme produttive, le modalità organizzative nonché il ruolo dell'uomo al loro interno. Questo ha un impatto sul modo con cui il soggetto si colloca nella sfera sociale, economica e politica, ponendo un interrogativo profondo sul processo formativo implicito che sottostà a questo nuovo contesto di vita<sup>18</sup>.

Se fino ad un decennio fa il tema dell'innovazione poteva rappresentare un recinto circoscritto ad alcuni settori specialistici, oggi questa prospettiva si è ormai diffusa in molti ambiti e il suo effetto moltiplicatore è rilevato da importanti studi in ambito economico. Ciò è dovuto, soprattutto, alla centralità del fattore umano nel processo

analogico di *idea generation*<sup>19</sup>. Di fronte a questi nuovi paradigmi<sup>20</sup>, il tema centrale ruota attorno al ruolo del lavoro nella vita umana. Una questione importante che già Hannah Arendt in *Vita Activa* (1958) aveva minuziosamente scandagliato, tramite la distinzione tra *animal laborans* e *homo faber*<sup>21</sup>. Se il primo concetto fa riferimento all'azione produttiva routinaria, quasi meccanizzata e priva di pensiero, è nel secondo costrutto che il soggetto contribuisce a creare esperienze nuove per il mondo, in un gesto creativo e creatore che fa dell'uomo un artigiano<sup>22</sup>.

La domanda di valore aggiunto, dunque, è ciò che rende imprescindibile il contributo dell'uomo in quanto *homo faber*. Alcune ricerche sul futuro del lavoro rivelano che nei prossimi decenni l'accento verrà sempre più posto sulle competenze interpersonali, soprattutto per quelle professioni in cui l'interazione sociale risulterà imprescindibile<sup>23</sup>. Le innovazioni tecnologiche e la sfida tra uomo e macchina spostano il centro dell'azione umana dall'efficienza alla creatività, mutando così anche i contorni della domanda di competenze<sup>24</sup>.

Parlare oggi di formazione al lavoro non può prescindere dalla presa di consapevolezza di questi mutamenti. Qual è, allora, lo spazio per un'attività umana in grado di generare valore aggiunto, portando avanti quel *homo faber* creativo e creatore? E, soprattutto, qual è lo spazio specifico dell'educazione all'interno di questo quadro nell'ottica di sostenere lo sviluppo di quella che Howard Gardner chiama intelligenza creativa<sup>25</sup>? Sono questi gli interrogativi di fondo che guidano la riflessione sulla creatività e su una sua lettura pedagogica orientata al futuro della formazione e del lavoro.

### 1.2 Educare alla creatività

Il concetto di creatività è definito da Jerome Bruner come un «atto che produca una sorpresa produttiva»<sup>26</sup>. Il contenuto specifico di tale sorpresa può essere vario e molteplice. Può essere concepito come «l'inatteso che colpisce l'osservatore con stupore o meraviglia»<sup>27</sup>. Un risultato inaspettato che, tuttavia, non necessariamente rappresenta qualcosa di stupefacente o eccezionale, ma che spesso assume i tratti dell'ovvietà, «tanto che dopo un primo momento di stupore di fronte ad una "sorpresa produttiva", questa viene considerata del tutto naturale»<sup>28</sup>.

Bruner presenta, nello specifico, tre tipi di sorpresa produttiva: una di tipo previsionale, spesso legata ad una riformulazione di elementi teoretici che, pur non generando stupori istantanei, produce un senso di scoperta legato all'osservazione a ritroso del processo; una di tipo formale, in grado di ordinare elementi diversi, così da mettere in luce relazioni prima non evidenti; una di tipo metaforico, focalizzata sulla capacità di connessione di zone o esperienze disgiunte, soprattutto in ambito artistico<sup>29</sup>.

Tutte queste forme di sorpresa hanno origine in una particolare attività combinatoria, in un gesto che dispone i dati in una nuova prospettiva. Tale azione euristica, «ci provvede di un nuovo strumento per manipolare il mondo»<sup>30</sup>. La creatività, perciò, è un intervento che non fa riferimento in forma esclusiva all'ambito delle arti figurative, ma che si apre a tutti i contesti scientifici. Infatti, Bruner sottolinea come la sorpresa produttiva sia quasi sempre il risultato di «procedimenti tecnici»<sup>31</sup>, cioè di un insieme di teorie e procedure in grado di produrre una forma innovativa di interpretazione della realtà. Basti pensare a come Gianni Rodari sia stato capace di calare tutto questo nella realtà pratica della fantastica e dell'arte di inventare storie<sup>32</sup>. O a come Henri Bergson abbia introdotto il nesso tra immaginazione e creatività come finalità collettiva della società per superare la meccanizzazione della realtà. Nella sua riflessione, la produzione umoristica e artistica si innesta in quello «scarto del pensiero»<sup>33</sup>, un istante in cui il senso viene sospeso, interrotto, aprendosi ad una liberazione che si manifesta nel fragore di una risata.

Sul piano formativo, tale direttrice si ritrova anche nella lettura di Teresa Amabile<sup>34</sup>, la quale identifica tre elementi che compongono il concetto di creatività: l'*expertise*, intesa come l'insieme delle conoscenze e delle competenze tecniche; le *creative thinking skills*, che determinano se e come le persone approcciano i problemi in modo flessibile e immaginativo; la *motivation*, cioè la passione interna a risolvere un problema attraverso una soluzione creativa<sup>35</sup>.

È qui che la creatività si lega con il *problem solving*<sup>36</sup>. Acquisire la capacità creativa significa sviluppare un *mindset*, una postura mentale e logiche in grado di applicare un pensiero *out-of-the-box*. Una delle figure più note del pensiero laterale è Edward De Bono. Tale

approccio «non si propone solo la soluzione di problemi singoli, ma si preoccupa anche di trovare nuove interpretazioni della realtà e si interessa di idee nuove di ogni genere»<sup>37</sup>. Se, infatti, il pensiero verticale si affida quasi esclusivamente al procedimento logico e alla probabilità, il *lateral thinking* traccia nuove piste per giungere alla scoperta di una nuova idea. In questo, abbraccia e va oltre il pensiero creativo, poiché talvolta tale processo «giunge a risultati genuinamente creativi, talaltra si limita a rivelare aspetti insoliti di una data cosa o situazione»<sup>38</sup>. Non si pone, dunque, in una prospettiva necessariamente generatrice di novità, piuttosto ricerca modi nuovi e diversificati di leggere e interpretare la realtà per fornire chiavi di intervento ancora non emerse<sup>39</sup>. Fino a questo punto ci siamo focalizzati sul costruito esclusivamente dal punto di vista del soggetto. Tuttavia, «la creatività non è mai la conquista di un singolo individuo o di un piccolo gruppo di persone: è invece ciò che nasce occasionalmente dall'interazione di tre elementi indipendenti tra loro: l'individuo [...]; il campo culturale [...]; l'ambiente sociale [...]»<sup>40</sup>. Questa intuizione, elaborata da Mihaly Csikszentmihalyi<sup>41</sup> e ripresa da Howard Gardner, sottolinea la centralità di una comunità di riferimento nel definire innovativo un qualsiasi tipo di approdo ideativo. L'influenza del risultato del processo creativo sul campo d'azione, sulla disciplina o sulle abitudini di un gruppo di persone costituisce il vero indicatore di successo di un'opera creativa.

Alla luce di tutto ciò, sostenere i giovani adulti nel processo di sviluppo della propria intelligenza creativa<sup>42</sup> richiede una forte connessione con i contesti reali, con la dimensione esperienziale dell'apprendimento<sup>43</sup>. Collegarla, poi, con una prospettiva di formazione al lavoro in un'ottica di progetto di vita chiama in causa il costruito di *employability*<sup>44</sup> e il campo di applicazione dell'*entrepreneurship education* il cui legame è già stato messo in luce da molteplici studi in ambito accademico<sup>45</sup>. Tutto il processo, infatti, non è altro che una forma di educazione a quella serendipità che Edgar Morin ha definito come «l'arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia»<sup>46</sup>. Sviluppare uno «spirito problematizzatore», attivare e ravvivare la curiosità, «spronare l'attitudine indagatrice» orientandola «sui problemi fondamentali della nostra stessa condizione e

del nostro tempo» sono allora le finalità ultime di questo approccio che punta a sostenere la formazione umana dell'uomo<sup>47</sup>.

### 1.3 Sviluppare competenze creative per l'*employability* nei percorsi universitari

Con particolare riferimento al concetto di *employability*, in questa sede assumiamo come punto di riferimento la definizione di Yorke, che la descrive come «a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy»<sup>48</sup>. In un mondo che vede nella domanda di innovazione una delle linee di azione per il futuro, saper apportare un contributo creativo costituisce un sapere strategico per uno sviluppo professionale. Per tale ragione, l'alta formazione si sta dirigendo verso la progettazione di percorsi mirati all'acquisizione di *employability skills* a supporto sia dei giovani laureati sia di un tessuto imprenditoriale alla ricerca di competenze per accrescere la propria competitività.

In questo, le azioni a sostegno dell'imprenditorialità<sup>49</sup> stanno acquisendo una particolarità specifica, in quanto lavorano sullo sviluppo di *entrepreneurship* con la finalità più ampia di accrescere competenze utili allo svolgimento di attività lavorative ad alto valore aggiunto. Se prendiamo a riferimento la definizione di Moberg, Fosse, Hoffman e Junge del 2014, «entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social»<sup>50</sup>. Infatti, i due concetti risultano fortemente collegati: «entrepreneurship can be seen as a special form of employability. When universities and colleges promote employability, they are also promoting elements of entrepreneurship»<sup>51</sup>. Investire sullo sviluppo di *entrepreneurship* significa focalizzarsi sull'acquisizione di *skills* per l'innovazione. «To act upon opportunities and ideas», infatti, non è altro che la comprensione dei fattori contestuali (opportunità occupazionali o imprenditoriali) per un'azione trasformativa volta a creare valore<sup>52</sup>.

In particolare, il concetto di creatività risulta al centro dei modelli di competenze per il futuro, come quello

delineato dal World Economic Forum. In esso, la creatività rappresenta una delle competenze chiave per affrontare sfide complesse accanto a capacità come il *critical thinking*, il *problem solving*, la comunicazione e la collaborazione<sup>53</sup>. Nel dettaglio, la creatività viene definita in questa sede come «ability to imagine and devise new, innovative ways of addressing problems, answering questions or expressing meaning through the application, synthesis or repurposing of knowledge»<sup>54</sup>.

Un'ulteriore modellizzazione è stata elaborata dalla Commissione Europea che, attraverso il modello *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* ha inteso tratteggiare un «comprehensive, flexible and multi-purpose reference framework designed to help you understand what is meant by entrepreneurship as a key competence for lifelong learning and to be able to use this in your work»<sup>55</sup>. Al suo interno, la creatività viene letta come competenza in grado di «develop several ideas and opportunities to create value, including better solutions to existing and new challenges; Explore and experiment with innovative approaches; Combine knowledge and resources to achieve valuable effects»<sup>56</sup>.

Alla luce di ciò, come si possono sostanziare azioni formative mirate allo sviluppo dell'intelligenza creativa? Le applicazioni concrete a livello universitario di percorsi di *entrepreneurship education* sono molteplici e il tema è fortemente dibattuto a livello scientifico<sup>57</sup>. Il filo comune di tali programmi si colloca su un piano fortemente interdisciplinare e transdisciplinare<sup>58</sup>. Come abbiamo visto, la centralità del concetto di innovazione e creazione di valore richiamata da Moberg *et al.*<sup>59</sup> si lega al possesso di competenze creative e imprenditive sia in un'ottica occupazionale sia di generazione di impresa.

### 1.4 *Design Thinking* e LEGO® Serious Play®: due approcci per l'*entrepreneurship education*

Affinché tutto ciò si svolga al meglio, allora, occorre immergersi nel contesto, esplorarne le forme e le specificità attraverso una metodologia di ricerca fondata su un approccio scientifico<sup>60</sup>. Sostenere il rafforzamento di competenze creative in contesti educativi richiede la costruzione di un ambiente favorevole, stimolante, capace di stimolare il pensiero laterale e la generazione di idee innovative anche nella prospettiva dei contesti

organizzativi in cui si andrà a lavorare<sup>61</sup>. Tra i molti metodi utilizzati nella costruzione di programmi di *entrepreneurship education*<sup>62</sup>, sono due quelli che costituiscono il punto di riferimento della *Palestra di Intraprendenza* dell'Università di Firenze, caso di studio illustrato nella seconda parte: il *Design Thinking*<sup>63</sup> e il LEGO® Serious Play®<sup>64</sup>.

Il primo approccio nasce nell'ambito disciplinare del *design* con l'intento di avere un metodo in grado di risolvere i cosiddetti *wicked problems*<sup>65</sup>. Appare già negli anni Sessanta del Novecento ad opera del matematico Horst Rittel<sup>66</sup>, ma è negli anni Novanta del Novecento che vede una forte diffusione a livello globale. Si configura come una teoria del *design* che abbina creatività e pensiero fuori dagli schemi in un'ottica operativa al fine di produrre soluzioni concrete. Come dichiara David Kelley, del Institute of Design della Stanford University il *Design Thinking*, si configura

as a method for how to come up with ideas. These are not just ideas, but breakthrough ideas that are new to the world, especially with respect to complex projects, complex problems. That's when you really need multidisciplinary teams ... and you really need to build prototypes and try them out with users<sup>67</sup>.

La dimensione disruptiva è un aspetto cruciale di un processo fortemente centrato sulle persone, sull'interazione e sulla preliminare comprensione dei bisogni rivolta ad un'efficace *idea generation*. Nello specifico, il modello si costituisce di cinque fasi specifiche: 1. *Empathize*, cioè un primo passaggio di analisi dei bisogni che rende possibile la comprensione profonda del problema indagato attraverso l'esplorazione degli aspetti di dettaglio grazie ad una connessione empatica e interattiva; 2. *Define*, cioè un primo punto di sintesi dei dati emersi volto a focalizzare gli aspetti di dettaglio che si intende risolvere; 3. *Ideate*, che costituisce il nucleo creativo del processo di *design* rivolto alla generazione di idee innovative; 4. *Prototype*, volta a creare una versione-beta del prodotto/processo elaborato così da specificarne caratteristiche e dettagli; 5. *Test*, mira a raccogliere feedback sulla soluzione individuata direttamente dai soggetti cui è rivolta con la possibilità di

aprire nuovi spazi di sviluppo progettuale. Tale percorso, essendo strutturato su un ciclo replicabile in modalità iterativa, apre continuamente a nuovi problemi e fasi esplorative. Un'evoluzione di questa spirale si ritrova anche nel metodo *Lean Startup* che, tramite serie di indagini estremamente snelli e rapidi, intende arrivare a comprendere i desideri dei destinatari attraverso un approccio scientifico al processo decisionale imprenditoriale<sup>68</sup>.

Il secondo strumento di cui si avvale la *Palestra di Intraprendenza* dell'Università di Firenze è il metodo LEGO® Serious Play®. Esso nasce come strumento di facilitazione del pensiero creativo attraverso l'utilizzo dei mattoncini LEGO® come supporto metaforico alla comunicazione, all'interazione e alla presa di decisioni collettive. L'attività pratica permette di costruire con le proprie mani a partire da un interrogativo condiviso a livello di gruppo. In questo, si fonda sulle teorie psicologiche costruttiviste e costruzioniste nonché sulla teoria del *flow* di Csikszentmihalyi come precursore della generazione creativa e sul modello del *experiential learning* di David A. Kolb<sup>69</sup>. Si configura, nello specifico, come forma propria di *play* orientata alla scoperta e alla comprensione della realtà, che si distingue nettamente dal concetto di *game* mirato al comportamento competitivo limitato al raggiungimento dello scopo<sup>70</sup>. Il *core process*, riassunto in Figura 3, prende le mosse da una domanda posta dal facilitatore, fortemente correlata al problema/contexto in cui si svolge l'attività. Da qui, inizia una fase di costruzione, in cui i partecipanti creano modelli LEGO® e storie che, in forma metaforica, intendono rispondere al quesito. Il terzo passaggio chiede a ciascuno dei partecipanti di condividere con altri il proprio modello e la narrazione associata. Il tutto si completa, in quarta fase, con una riflessione di gruppo<sup>71</sup>, che coinvolge facilitatore e partecipanti, su ciò che è emerso e su quanto è possibile trarre dai modelli oltre il senso della metafora<sup>72</sup>.

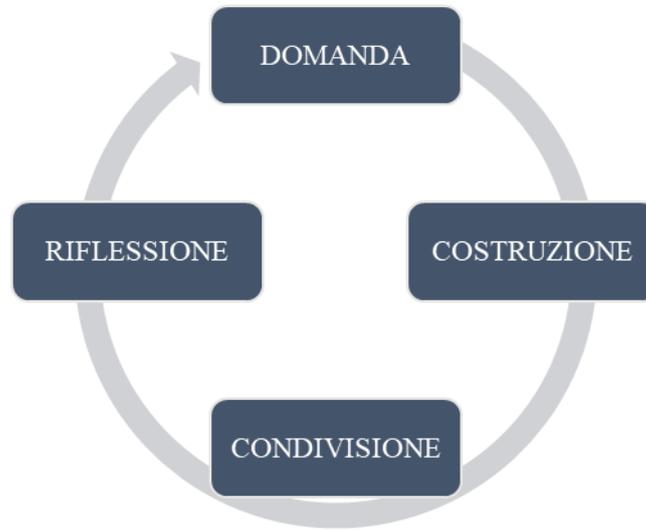


Figura 1 – Fasi del *core process* del LEGO® Serious Play® (rielaborazione da Kristiansen, Rasmussen, 2014, p 56).

Utilizzare elementi ludici nel processo formativo, infatti, non è soltanto uno strumento. Già Friedrich Schiller nelle sue *Lettere sull'educazione estetica* del 1795<sup>73</sup> presentava il gioco come mezzo e come fine di una formazione intesa come *Bildung*<sup>74</sup>. L'attività è concepita come «mezzo, in quanto il gioco, fin dall'infanzia, forma e forma nella libertà e nelle regole, nella creatività e nella fruizione. Fine, poiché delinea un io come spirito che ha un suo centro (anche come assenza di centro) e una sua struttura, un suo stile e un suo carattere, maturato sintetizzando in sé liberamente (e ludicamente) la molteplicità dell'esperienza»<sup>75</sup>. Nella lettura che ne dà Johan Huizinga nel magistrale *Homo Ludens* (1938)<sup>76</sup> il gioco è caratteristica di ogni azione umana, in quanto è l'intera civiltà a costituirsi in forma ludica. Si caratterizza come attività completamente coinvolgente, intrinsecamente motivante, comprensiva di elementi di incertezza o sorpresa, così come di sensazioni di illusione o esagerazione. È un percorso che va alla matrice delle categorie strutturali di *agon* (competizione), *alea* (sorte), *mimicry* (maschera) e *ilinx* (vertigine) teorizzate da Caillois<sup>77</sup>. Studiare le forme del *game* e del *play* significa andare all'origine dei processi di apprendimento e inculturazione su cui si innesta il processo di formazione umana dell'uomo<sup>78</sup>. Giocare, allora, è un modo per acquisire capacità di creare nuove connessioni, di generare idee o soluzioni creative,

facendo tentativi, prove e riprove, esperimenti, nella piena libertà del risultato raggiunto<sup>79</sup>.

Lo strumento del LEGO® Serious Play® risulta nuovo e interessante, soprattutto per gli ambiti di ricerca che si occupano di educazione e apprendimento in età adulta. Occuparsi di teoria del gioco e di un suo utilizzo per la formazione alle competenze imprenditive è un possibile spazio di indagine per l'educazione degli adulti<sup>80</sup>. La forma del gioco serio (*serious play*) porta con sé le seguenti caratteristiche: «1. È un incontro spontaneo e finalizzato a praticare immaginazione; 2. Si focalizza sull'esplorazione e la preparazione, ma non sull'implementazione; 3. Segue delle regole precise o un linguaggio condiviso»<sup>81</sup>. Immergersi nel LEGO® Serious Play® richiede la consapevolezza di mettere in campo l'immaginazione per elaborare cose ancora al di là da venire. In questo, i partecipanti sono liberi di esplorare e vagliare molteplici piste, ideando nuove ipotesi e soluzioni all'interno di un paradigma condiviso e un linguaggio comune.

L'utilizzo delle mani come strumento di innovazione è al centro del modello<sup>82</sup>. La capacità del LEGO® Serious Play® di facilitare l'emergere di conoscenza nascosta e sepolta è stata una scoperta anche per gli inventori del metodo che l'hanno definita come «sapere delle mani (*hand knowledge*)» sulla scorta degli studi di Jean Piaget<sup>83</sup>. Le radici pedagogiche di questo strumento trovano efficace sintesi nelle parole di Maria

Montessori: «potremo dire che quando l'uomo pensa, egli pensa ed agisce con le mani, e del lavoro fatto con le sue mani lasciò tracce quasi subito dopo la sua comparsa sulla terra. Grazie alle mani che hanno accompagnato l'intelligenza si è creata la civiltà: la mano è l'organo di questo immenso tesoro dato all'uomo»<sup>84</sup>.

Qual è il rapporto tra *Design Thinking* e LEGO® Serious Play®? Alcuni recenti lavori di ricerca hanno messo in luce le intense relazioni tra questi due metodi<sup>85</sup>. In particolare, Primus e Sonnenburg si sono concentrati sugli aspetti emotivi che sottostanno al *Design Thinking*. La fase di *Emphatize*, difatti, costituisce un elemento estremamente interessante, soprattutto per una lettura pedagogico-educativa del processo di formazione al lavoro innovativo. Il LEGO® Serious Play®, con la sua struttura ciclica, può facilitare questo processo di sintonizzazione emotiva che interviene anche sul rafforzamento di competenze trasversali quali il *teamwork* e la comunicazione efficace. Le applicazioni in ambito aziendale sono in rapida diffusione, soprattutto per la facilitazione di processi creativi e il potenziamento del *problem-solving*<sup>86</sup>. Nella prospettiva di incrementare il collegamento tra università e lavoro, molti atenei stanno introducendo queste metodologie per sostenere un apprendimento *work-related*<sup>87</sup>.

Alla luce di questo quadro teorico, la seconda parte del saggio intende illustrare il caso di studio della Palestra di Intraprendenza del Career Service dell'Università di Firenze. Tale attività formativa, mirata allo sviluppo di competenze creative per l'*employability* tramite un percorso di *entrepreneurship education*, si avvale del *Design Thinking* come processo logico di fondo e dello strumento del LEGO® Serious Play® per la generazione di idee creative.

## Parte 2. Il caso della Palestra di Intraprendenza dell'Università di Firenze

### 2.1 Il Career Service dell'Università di Firenze

Il Career Service dell'Università di Firenze si delinea come centro per la costruzione di azioni formative mirate allo sviluppo di *employability* di studenti, laureati, dottorandi e dottori di ricerca. L'organizzazione si configura come modello che ha le

proprie fondamenta in piste di ricerca sviluppate dai docenti che coordinano le azioni attuate dall'Ufficio di Placement<sup>88</sup>. Una di queste si focalizza sullo sviluppo di *entrepreneurship* come percorso speciale per il rafforzamento dell'*employability*<sup>89</sup> secondo un approccio esperienziale<sup>90</sup>. Infatti, in un contesto economico in così rapido cambiamento, competenze come la creatività e la curiosità<sup>91</sup> rappresentano elementi imprescindibili per un professionista a cui è chiesto di innovare l'organizzazione in cui è inserito. Di fronte alle sfide della robotica e dell'intelligenza artificiale tipiche dei paradigmi di Industria 4.0<sup>92</sup>, le cosiddette *creative occupations*<sup>93</sup> risultano sempre più cruciali e strategiche.

In tal senso, allenare queste competenze appare un passaggio fondamentale per la formazione di soggetti in grado di generare nuovo valore sia come imprenditore (*entrepreneur*) sia come intraprenditore (*intrapreneur*)<sup>94</sup>. Sono proprio gli stessi stakeholders, con cui il Career Service si relaziona quotidianamente, a richiedere sempre più laureati e dottori di ricerca in grado di portare in azienda un valore aggiunto in termini di trasferimento di conoscenze e competenze. È da qui, dunque, che si è scelto di dedicare un'apposita linea di servizio alla *entrepreneurship education* che, secondo la definizione di Moberg, Fosse, Hoffman e Junge, si configura come «content, methods and activities that support the development of motivation, skill and experience, which make it possible to be entrepreneurial, to manage and participate in value-creating processes»<sup>95</sup>. L'obiettivo, difatti, è quello di accompagnare la crescita umana e professionale dei giovani adulti perché possano essere vettore di innovazione una volta completata la transizione dall'università al lavoro.

### 2.2 La Palestra di Intraprendenza: struttura del processo formativo<sup>96</sup>

In questo paragrafo si illustra il caso di studio della Palestra di Intraprendenza che si inserisce all'interno del panorama delle attività di Career Service dell'Università di Firenze. Tale azione formativa si fonda su un workshop intensivo, su due giornate, specificamente mirato alla generazione di idee

innovative, favorendo l'intraprendenza, le capacità imprenditive e l'attitudine all'innovazione e al fare impresa. Gli obiettivi risultano essere: l'analisi dei bisogni del contesto, lo sviluppo di competenze di *problem solving* e creatività, la generazione di una soluzione innovativa attraverso il lavoro di gruppo, la preparazione di un *elevator pitch* finale da sottoporre ad una commissione interna. Questo tipo di azione formativa vede il coinvolgimento di trenta studenti circa, suddivisi in sei gruppi da cinque partecipanti ciascuno, di un facilitatore<sup>97</sup> e di un team scientifico di coordinamento. Essendo mirato all'acquisizione di una creatività rivolta a contesti reali, il processo è fortemente *human-centered*<sup>98</sup> e basato sulla relazione diretta con persone e gruppi.

*Metodi e processo.* Per realizzare ciò il percorso è scansionato, come illustrato precedentemente, a partire dal metodo del Design Thinking<sup>99</sup> e si basa sui seguenti passaggi:

1. *Introduzione;*
2. *Empathize;*
3. *Define;*
4. *Ideate;*
5. *Prototype;*
6. *Test;*
7. *Elevator pitch.*

Per favorire la condivisione in gruppo e il pensiero *out-of-the-box* ci si avvale anche del metodo del LEGO® Serious Play® che nasce proprio per facilitare processi di comunicazione, condivisione e generazione di idee. Sulla base di questi presupposti metodologici, le fasi del Palestra di Intraprendenza risultano così articolate:

*1. Introduzione.* La presentazione, a cura di un facilitatore esperto, si focalizza sull'illustrazione dei metodi di lavoro del Design Thinking e del LEGO® Serious Play®. Inoltre, ai sei team presenti viene lanciata una domanda-problema che può riguardare il miglioramento della vita degli studenti dell'Università di Firenze (*Palestra di Intraprendenza Indoor*) o l'elaborazione di una soluzione a supporto del lavoro del reparto Risorse Umane di una specifica azienda (*Palestra di Intraprendenza Outdoor*). A questo punto, i team vengono messi a conoscenza delle fasi del workshop e della sfida finale che prevede la

presentazione di un *elevator pitch* ad una commissione di giudici appositamente individuata.

*2. Empathize.* Il primo passo operativo, su cui i gruppi si attivano nella pratica, consiste nel formulare ipotesi sul punto di vista da assumere nell'analisi del problema, identificando i bisogni di persone e contesto anche tramite la costruzione di un modello in formato LEGO®. Si procede poi elaborando una persona-tipo, che costituisce l'utente-target, a cui sottoporre un'intervista esplorativa semi-strutturata finalizzata alla raccolta di dati e approfondimenti<sup>100</sup>;

*3. Define.* Lo step successivo si concentra sulla sintesi del materiale empirico emerso dall'indagine sul campo, sintetizzata visivamente in una *empathy map* che articola nello specifico cosa la persona incontrata pensa, desidera, sente, vede, percepisce e fa<sup>101</sup>. Tale strumento è finalizzato a dettagliare il punto di vista cognitivo ed emotivo dei soggetti intervistati, così da poter focalizzare gli elementi a cui la soluzione innovativa deve rispondere;

*4. Ideate.* E' la fase di idea generation vera e propria. Attraverso un brainstorming guidato e con il supporto della facilitazione creativa del LEGO® Serious Play®, i team di studenti identificano le molteplici possibilità di soluzioni in risposta alla sfida lanciata. Una volta scelta l'idea da proporre, ogni gruppo deve poi elaborare un Business Model Canvas<sup>102</sup>: l'intento è di approfondire e illustrare una proposta di valore in grado di mettere in relazione i segmenti di potenziali clienti con le caratteristiche interne, introducendo anche un'analisi di potenziali costi e ricavi affinché il progetto cammini con le proprie gambe.

*5. Prototype.* A questo punto, il team deve realizzare una prima versione-beta dell'idea, sia essa un progetto di nuovo prodotto da lanciare, un processo innovativo da implementare o anche semplicemente un'interfaccia tecnologica che rappresenti un miglioramento in risposta ai bisogni dell'utente-target. La prototipazione, realizzata tramite poster, presentazione Power Point, modello LEGO® o attraverso un vero e proprio oggetto tangibile, libera la creatività<sup>103</sup> e, allo stesso tempo, favorisce la definizione delle caratteristiche specifiche della soluzione all'interno del gruppo.

*6. Test.* L'ultimo passaggio, prima della presentazione finale di fronte alla commissione di giudici, consiste

nella validazione dell'idea prototipata. Ogni team torna sul campo, si mette nuovamente in contatto con i propri utenti-target intervistati nella prima fase, nel tentativo di comprendere se la soluzione risponde ai problemi e ai bisogni reali e in che modo potrebbe essere ulteriormente sviluppata. In linea teorica, questo passaggio apre spunti e stimoli per reiterare il processo dall'inizio aprendo nuovi spazi di innovazione e approfondimento. Tuttavia, per limiti temporali, i team si fermano ad un solo ciclo di *idea generation*.

7. *Elevator pitch*. La presentazione finale, davanti ad una commissione di giudici composta da docenti o esperti del settore, consiste in un *elevator pitch*<sup>104</sup> di cinque minuti in cui ciascun team illustra la *value proposition* della propria idea, dalla genesi del problema fino ai benefici che la soluzione può apportare a dei potenziali utilizzatori. Al termine delle presentazioni, la commissione decreta il vincitore dell'edizione del Palestra di Intraprendenza.

Le attività qui descritte, come anticipato, possono seguire due tipologie di formato a partire dallo stesso modello formativo. La prima, nata alla fine del 2013 e implementata nella veste attuale dal 2015, è denominata *Palestra di Intraprendenza Indoor*. Si svolge all'interno degli spazi dell'Università di Firenze e si concentra sull'elaborazione di idee in risposta a sfide quotidiane della vita degli studenti (per esempio orientamento, alloggi, mensa, Job Placement, accoglienza studenti internazionali). Una seconda versione, chiamata *Palestra di Intraprendenza Outdoor*, implementata a partire dagli inizi del 2018, si tiene all'interno di un'azienda ospitante. Si focalizza sulla generazione di soluzioni innovative per risolvere problemi organizzativi e di processo reali, preventivamente elaborati dal team scientifico di coordinamento in collaborazione con la struttura risorse umane dell'azienda<sup>105</sup>. In questo senso, l'esperienza di allenamento all'imprenditorialità si configura non solo come palestra per le *soft skills*, ma anche una presa di consapevolezza di modalità operative, competenze tecniche e trasversali necessarie allo svolgimento della professione di consulente aziendale.

*Risultati attesi*. Il percorso, qui illustrato in sintesi, vuole sostenere i partecipanti nell'acquisizione di una

*forma mentis* orientata all'intraprendenza tramite l'applicazione diretta in contesti reali di innovazione. Allo stesso tempo, il workshop mira a potenziare le competenze trasversali dei partecipanti come la capacità di risolvere i problemi (*problem solving*), la capacità di lavorare in gruppo (*teamwork*), la creatività, l'intelligenza emotiva, la leadership. Il fine ultimo dell'attività, oltre il raggio d'azione delle due giornate, è infatti rivolto alla formazione di studenti e laureati in grado di abitare proattivamente i luoghi di lavoro e le comunità in cui vivono portando quotidianamente il proprio contributo di innovazione in risposta ai bisogni concreti della società e delle organizzazioni.

## 2.3 Indagine sullo sviluppo di competenze creative nella Palestra di Intraprendenza

### 2.3.1 Obiettivi e domanda della ricerca

Il presente paragrafo intende illustrare gli esiti del monitoraggio dei risultati della *Palestra di Intraprendenza* volto a comprendere la percezione dei partecipanti rispetto agli obiettivi di incremento della propria *employability*. In particolare, l'analisi si è focalizzata su due livelli: un aspetto complessivo legato ad una sintonizzazione con bisogni e obiettivi professionali; un ambito più specifico sulle competenze trasversali potenziate all'interno del percorso. In tal senso, la domanda della ricerca risulta essere: qual è l'impatto percepito dai partecipanti alla Palestra di Intraprendenza rispetto allo sviluppo della propria *employability*?

### 2.3.2 Partecipanti

Nell'anno 2018 sono stati 173 i partecipanti alle sei edizioni della *Palestra di Intraprendenza* (di cui quattro Indoor e due Outdoor) del Career Service dell'Università di Firenze. Tra i partecipanti, i profili di coloro che hanno preso parte alle edizioni Indoor (età media 28 anni) fanno riferimento a Corsi di Studio triennali (49), magistrali (53) e magistrali a ciclo unico (13). Le provenienze disciplinari, sono varie: 7 da Architettura, 14 da Economia e Management, 7 da Giurisprudenza, 18 da Ingegneria, 10 da Psicologia, 10 da Scienze della Salute Umana, 3 da Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, 12 da Scienze

Politiche e 34 da Studi Umanistici e della Formazione. Coloro che invece sono stati presenti alle edizioni Outdoor (età media 26 anni) fanno riferimento a Corsi di Studio triennali (2), magistrali (18), magistrali a ciclo unico (6) nonché da percorsi di dottorato (2). Le provenienze disciplinari, sono varie: 1 da Agraria, 2 da Architettura, 3 da Economia e Management, 5 da Giurisprudenza, 27 da Ingegneria, 4 da Psicologia, 2 da Scienze Politiche e 14 da Studi Umanistici e della Formazione.

Rispetto al totale, solo 122 hanno risposto in modo completo al questionario somministrato al termine del percorso formativo<sup>106</sup>. Nel dettaglio sono stati raccolti 73 questionari dalla *Palestra di Intraprendenza Indoor* e 49 questionari dalle edizioni *Outdoor*.

### 2.3.3 Raccolta dati e domande

Lo strumento di raccolta dati sviluppato per esplorare le percezioni dei partecipanti è stato un questionario strutturato suddiviso in due parti. Una prima parte volta a comprendere la percezione e l'utilità complessiva del servizio, contenente la richiesta di esprimere una propria valutazione di efficacia rispetto alla rispondenza ai propri bisogni, alla connessione con conoscenze e competenze pregresse, all'utilità ai fini professionali. Una seconda sezione, invece, focalizzata sulla percezione dell'impatto del percorso della Palestra di Intraprendenza su competenze trasversali quali: ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati (*problem-solving*), pensiero critico (*critical thinking*), creatività, leadership e gestione del gruppo, *teamwork*, intelligenza emotiva. Il questionario ha richiesto di esprimere una valutazione di questi aspetti su una scala 1-5 (Inefficace, Poco efficace, Moderatamente efficace, Abbastanza efficace, Molto efficace). I dati sono stati rielaborati in forma aggregata e descrittiva.

### 2.3.4 Risultati

L'analisi descrittiva dei dati emersi dai questionari mette in luce una percezione nella maggior parte dei casi positiva dei partecipanti alle sei edizioni. Di seguito si presentano nel dettaglio le risposte sugli aspetti complessivi e sulle competenze sviluppate

secondo l'articolazione delle edizioni *Indoor* (quattro edizioni) e *Outdoor* (due edizioni). Il lavoro, che potrà essere approfondito con ulteriori elaborazioni statistiche maggiormente approfondite, rappresenta uno spazio di riflessione sulle potenziali ricadute del percorso formativo proposto.

#### *Palestra di Intraprendenza Indoor*

I partecipanti trovano che le attività formative proposte siano abbastanza/molto efficaci (49 risposte, 67,1%) per quanto riguarda la rispondenza ai bisogni. Più moderata, invece, la soddisfazione per quanto riguarda la connessione con conoscenze e capacità pregresse (45 risposte totali, 61,6%). Il miglior risultato (60 risposte, 82,2%) si rintraccia nell'utilità ai fini professionali, obiettivo ultimo dell'azione formativa in ottica di transizione al lavoro e Job Placement.

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
<b>Rispondenza ai tuoi bisogni</b>	1 (1,4%)	5 (6,8%)	18 (24,7%)	34 (46,6%)	15 (20,5%)
<b>Connessione con conoscenze e capacità pregresse</b>	5 (6,8%)	6 (8,2%)	17 (23,3%)	25 (34,2%)	20 (27,4%)
<b>Utilità ai fini professionali</b>	0	4 (5,5%)	9 (12,3%)	27 (37,0%)	33 (45,2%)

Figura 2 - Risposte Palestra di Intraprendenza Indoor alla domanda: “Esprimi la tua valutazione rispetto ai seguenti aspetti complessivi dell’attività” (totale risposte = 73).

Per ciò che concerne la percezione circa le competenze sviluppate, gli studenti si dichiarano complessivamente soddisfatti, ritenendo il workshop abbastanza/molto efficace su tutte le *skills* indagate con uno spettro che va

da un minimo di 52 risposte (71,0%) per il pensiero critico ad un massimo di 62 risposte (85,0%) per la creatività su un totale di 73 questionari raccolti.

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
<b>Ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati</b>	0	3 (4,1%)	10 (13,7%)	35 (47,9%)	25 (34,2%)
<b>Pensiero critico</b>	0	3 (4,1%)	18 (24,7%)	27 (37,0%)	25 (34,2%)
<b>Creatività</b>	0	1 (1,4%)	10 (13,7%)	21 (28,8%)	41 (56,2%)
<b>Leadership e gestione del team</b>	2 (2,7%)	6 (8,2%)	11 (15,1%)	26 (35,6%)	28 (38,4%)
<b>Teamwork</b>	1 (1,4%)	3 (4,1%)	8 (11,0%)	18 (24,7%)	43 (58,9%)
<b>Intelligenza emotiva</b>	1 (1,4%)	5 (6,8%)	15 (20,5%)	29 (39,7%)	23 (31,5%)

Figura 3 – Risposte Palestra di Intraprendenza Indoor alla domanda: “Esprimi il tuo giudizio su quanto questa esperienza è stata utile per sviluppare e rafforzare in te ogni specifica competenza” (totale risposte = 73).

### Palestra di Intraprendenza Outdoor

Se si concentra lo sguardo sulle edizioni *Outdoor*, i 49 partecipanti totali presentano risposte in totale maggiormente soddisfatte rispetto alla percezione dell’efficacia. Il totale delle aree di rispondenza ai bisogni

(37 risposte, 75,5%), connessione con conoscenze e capacità pregresse (34 risposte, 69,4%), e utilità ai fini professionali (46 risposte, 93,9%) sono percentualmente più elevate rispetto agli esiti dei workshop *Indoor*.

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
<b>Rispondenza ai tuoi bisogni</b>	1 (2,0%)	0	11 (22,4%)	17 (34,7%)	20 (40,8%)
<b>Connessione con conoscenze e capacità pregresse</b>	1 (2,0%)	3 (6,1%)	11 (22,4%)	15 (30,6%)	19 (38,8%)
<b>Utilità ai fini professionali</b>	0	1 (2,0%)	2 (4,1%)	17 (34,7%)	29 (59,2%)

Figura 4 – Risposte dei partecipanti alla Palestra di Intraprendenza Outdoor alla domanda: “Esprimi la tua valutazione rispetto ai seguenti aspetti complessivi dell’attività” (totale risposte = 49).

La stessa tendenza si può notare anche nella percezione delle competenze acquisite all'interno della Palestra di Intraprendenza Outdoor. Gli esiti delle valutazioni su ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati (44 risposte, 89,8%), pensiero critico (45 risposte, 91,8%), creatività (44 risposte, 89,8%), teamwork (44

risposte, 89,8%) e intelligenza emotiva (41 risposte, 83,7%) sono quasi tutti superiori a quelli dell'edizione Indoor. Unica eccezione è rappresentata dalla competenza di leadership e gestione del team che presenta risposte sul livello di efficacia medio-alta per 35 risposte, pari al 71,5% dei casi (nella versione Indoor il dato è del 74%).

	Inefficace	Poco efficace	Moderatamente efficace	Abbastanza efficace	Molto efficace
<b>Ideare soluzioni per problemi complessi e non strutturati</b>	1 (2,0%)	0	4 (8,2%)	16 (32,7%)	28 (57,1%)
<b>Pensiero critico</b>	1 (2,0%)	0	3 (6,1%)	23 (46,9%)	22 (44,9%)
<b>Creatività</b>	0	2 (4,1%)	3 (6,1%)	18 (36,7%)	26 (53,1%)
<b>Leadership e gestione del team</b>	1 (2,0%)	4 (8,2%)	9 (18,4%)	19 (38,8%)	16 (32,7%)
<b>Teamwork</b>	1 (2,0%)	2 (4,1%)	2 (4,1%)	11 (22,4%)	33 (67,3%)
<b>Intelligenza emotiva</b>	1 (2,0%)	1 (2,0%)	6 (12,2%)	20 (40,8%)	21 (42,9%)

Figura 5 – Risposte Palestra di Intraprendenza Outdoor alla domanda: “Esprimi il tuo giudizio su quanto questa esperienza è stata utile per sviluppare e rafforzare in te ogni specifica competenza” (totale risposte = 49).

### 2.3.5 Interpretazione dei dati

La lettura dei dati ci restituisce una percezione positiva dell'esperienza formativa vissuta. Gli esiti riguardo alla valutazione complessiva dell'attività formativa segnalano una buona sintonia tra le aspettative, la comunicazione dell'evento e la concreta esperienza in aula. Questo è un elemento significativamente importante da riscontrare, data la volontarietà della partecipazione alla *Palestra di Intraprendenza*. I servizi di Job Placement, infatti, non risultano ancora inseriti all'interno dei piani di studio, se non in pochi Corsi specifici e ancora numericamente bassi. Avere una buona correlazione tra le finalità e il percorso curriculare degli studenti è un feedback importante per investire nella direzione di programmi *curriculum-embedded*<sup>107</sup>.

Un focus specifico sulle due tipologie di edizioni rivela una presunta maggiore efficacia per quello che concerne le edizioni svolte all'interno delle organizzazioni. Ciò lascia ipotizzare che il link con un contesto reale, il contatto con sfide concrete e tangibili, la connessione con gli attori che operano sul campo trasferisca maggiori

*insights* anche nell'ottica di una futura transizione al lavoro dopo la laurea<sup>108</sup>. Inoltre, la possibilità di veder nascere un progetto immediatamente applicabile interviene anche sul senso di autoefficacia e sulla percezione di aver contribuito ad un trasferimento di innovazione e creatività. Uno dei limiti di questo tipo di indagine, tuttavia, comprende la mancanza di un *follow-up* specifico delle idee sviluppate che potrà essere portato avanti nel corso dei prossimi mesi, soprattutto per quanto riguarda le due edizioni *Outdoor* realizzate in contesti aziendali.

Per quanto riguarda le competenze acquisite, i risultati fanno intravedere una percezione di adeguatezza della formazione offerta per lo sviluppo di competenze trasversali orientate all'*employability*<sup>109</sup>. Ciò che potrà essere migliorato in prospettiva riguarda la costruzione di uno strumento di valutazione d'impatto, sul versante delle *skills*, che possa risultare oggettivo e misurabile, superando dunque la prospettiva di autovalutazione messa in campo dal dispositivo attuale.

## Conclusioni

Stimolare gli studenti con percorsi innovativi, per un pensiero immaginativo, fornisce un riscontro positivo sia in termini formativi che nell'ottica di una futura transizione al lavoro. Integrare processi educativi rivolti all'imprenditività<sup>10</sup> e in ottica lavorativa risulta fortemente connesso con la direzione orientativa della costruzione di *employability* e di una prospettiva professionale. Tuttavia, sebbene azioni come la *Palestra di Intraprendenza* portino un contributo alla spinta propulsiva per l'attivazione imprenditiva del sé, esse non sono sufficienti, da sole, alla preparazione per le sfide del lavoro di oggi e di domani. La formazione alla creatività e all'innovazione, infatti, non possono essere relegate ad interventi sporadici, racchiusi nel recinto dell'esperienza seppur avanzata e al passo con le prospettive del mondo produttivo. Al contrario, tale formazione deve assumere sempre più forme *embedded* all'interno di tutti i percorsi universitari, soprattutto in un'ottica interdisciplinare e transdisciplinare, di contaminazione di saperi e competenze.

Come mostrano gli studi scientifici<sup>11</sup>, la capacità di costruire gruppi integrati comprensivi di apporti disciplinari diversi è la sfida strategica per tutti quei soggetti che vogliono abitare propositivamente la società e l'economia del domani. Concentrare lo sguardo sul valore che si crea è lo snodo fondamentale di quel sentirsi agenti trasformatori che tanto accomuna la categoria dei *Millennials*. È una lente di ingrandimento tramite cui conoscenze e competenze sono valorizzate nell'ottica del trasferimento di innovazione. L'imprenditività rappresenta perciò, prima di tutto, una domanda di senso, uno strumento per navigare nel flusso delle mutazioni globali, un mezzo per modellare sfide ed ostacoli

sentendosi comunque parte attiva di questo cambiamento che ciclicamente si presenta innanzi ai soggetti. Come afferma Cathy Davidson,

my students who come from the most precarious personal backgrounds have had and lost jobs and have witnessed their parents find and lose jobs. As they make their way through college, they want something more: a career, a vocation, a life path, a way to contribute, a way to make themselves and their families proud and their communities strong. They don't just want a skill for a changing world. They want to be changemakers. They don't just want to understand technology. They want to design technologies that serve society. That's what I want, too, from the future generation that will be leading the world even as their parents and grandparents prepare to retire from it<sup>12</sup>.

Come rispondere a questa richiesta delle nuove generazioni è la prova di fronte a cui è posta l'alta formazione per l'oggi e per il domani. La costruzione di un approccio imprenditivo e orientato al futuro è una competenza chiave per gli studenti, ma, soprattutto, una missione cruciale per l'accademia. Assumere una nuova postura, guardare la realtà e la formazione con gli occhi illuminati, mantenendo sempre quell'atteggiamento euristico tipico della creatività degli artisti e dei poeti, come già sottolineava Rodari nella sua *Grammatica della fantasia* del 1973<sup>13</sup>. Un'università che guardi a quello che verrà, avendo sempre «les pieds ici, les yeux ailleurs»<sup>14</sup>, radicata nella concretezza della realtà e sempre protesa verso l'altrove del domani.

CARLO TERZAROLI  
*University of Firenze*

<sup>1</sup> Federighi P., *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze, 2018.

<sup>2</sup> Si veda a questo proposito la ricostruzione storico-filosofica del concetto di lavoro inteso come *ponos/labor* e come *ergon/ponus* in G. Bertagna, *Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 49-89.

<sup>3</sup> Arendt A., *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 2014.

<sup>4</sup> Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences: Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze, 2018.

<sup>5</sup> In questo, il concetto di impresa fa riferimento alla costruzione di senso e valore attraverso il lavoro più che alla dimensione del profitto e del guadagno.

<sup>6</sup> Si veda la vasta elaborazione sul tema di Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff. Cfr. Etzkowitz H., *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation In Action*, Routledge, Londra, 2008; Leydesdorff L., *The Triple Helix, Quadruple Helix, ..., and an N-Tuple of Helices: Explanatory Models for Analyzing the Knowledge-Based Economy?*, «Journal Knowledge Economy», 3, 2012, pp. 25-35.

<sup>7</sup> Margiotta U., *Per valorizzare il talento*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 129-151.

<sup>8</sup> Mulder M., *The concept of competence: blessing or curse?*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 153-169.

<sup>9</sup> Commissione Europea, *A New Skills Agenda for Europe*, Bruxelles, COM(2016) 381 final, 2016.

<sup>10</sup> Morselli D., *Una nuova skill agenda per l'imprenditorialità*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 398-414.

<sup>11</sup> McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *EntreComp into Action: Get Inspired, Make it Happen. A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo, 2018.

<sup>12</sup> Kolb D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

<sup>13</sup> Lackéus M., *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*, OECD, Parigi, 2015.

<sup>14</sup> Plattner H., Meinel C., Leifer L. (a cura di), *Design Thinking. Understand – improve – apply*. Springer, Heidelberg, 2011.

<sup>15</sup> Kristiansen P., Rasmussen R., *Il metodo LEGO® Serious Play® per il business*, Franco Angeli, Milano, 2015.

<sup>16</sup> Boffo V. (a cura di), *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Dal Job Placement al Career Service*, Pacini Editore, Pisa, 2018.

<sup>17</sup> Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2011.

<sup>18</sup> In un recente studio di Bakhshi, Downing, Osborne e Schneider sul futuro del lavoro, si sottolinea come la tecnologia porterà ad una radicale mutazione dell'occupazione, amplificando di pari passo l'attenzione sulle performance umane e aprendo settori ancora sconosciuti. Questo fenomeno sta portando, tuttavia, ad una progressiva *job polarization*. Una polarizzazione che si osserva sia a livello occupazionale, in una distanza sempre più accentuata tra *low-skilled* e *high-skilled*, sia a livello socioeconomico, con l'emergere di una nuova geografia del lavoro<sup>18</sup> composta di alcuni agglomerati ad alta scolarizzazione e redditi elevati ed altri dove la povertà educativa relativa impedisce la crescita e lo sviluppo dei soggetti. Cfr. Bakhshi H., Frey C.B., Osborne M., *Creativity Vs. Robots. The creative economy and the future of employment*, Nesta, Londra, 2015; Maselli I., *The Evolving Supply and Demand of Skills in the Labour Market*, «Intereconomics», 1, 2012, pp. 22-30; Autor D., Dorn D., *The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market*, «American Economic Review», 103(5), 2013, pp. 1553-1597; Chapain C., Cooke P., de Propriis L., MacNeill S., Mateos-Garcia J., *Creative Clusters and Innovation: Putting creativity on the map*, Nesta, Londra, 2010.

<sup>19</sup> Come sottolinea Enrico Moretti, «in un laboratorio o in un'azienda di software al centro ci sono le persone, e tutto il resto ruota intorno a loro. Curiosamente, i luoghi di lavoro in cui vengono prodotte le tecnologie più innovative dipendono ancora in larga misura dal lavoro umano, mentre quelli in cui vengono fabbricati beni tradizionali sono in gran parte gestiti da robot» Moretti E., *La nuova geografia del lavoro*, Mondadori, Milano, 2013, p. 67.

<sup>20</sup> Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 2009.

<sup>21</sup> Arendt H., *cit.*

<sup>22</sup> Sennett R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2012.

<sup>23</sup> Deming D., *The growing importance of social skills in the labor market*, Tech. Rep. 21473, NBER Working Paper, 2015.

<sup>24</sup> MacCrory F., Westerman G., Alhamadi Y., Brynjolfsson E., *Racing with and against the machine: Changes in occupational skill composition in an era of rapid technological advance*, Thirty fifth International Conference on Information Systems, Auckland, 2014.

<sup>25</sup> Gardner H. *cit.*, pp. 87-111.

<sup>26</sup> Bruner J.S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando, Roma, 2005.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Bruner J.S., *cit.*, p. 44.

<sup>31</sup> *Ibidem*

<sup>32</sup> Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, Torino, 2010.

<sup>33</sup> Cfr. Bergson H., *Il riso. Saggio sul significato del comico*, Rizzoli, Milano, 1961.

- <sup>34</sup> Amabile T., *How to Kill Creativity*, «Harvard Business Review», Settembre-Ottobre 1998, pp. 77-87.
- <sup>35</sup> Amabile T., *cit.*
- <sup>36</sup> Si legga in tal senso l'elaborazione psicologica a cura di John Guilford in Guilford J., *Creativity: Yesterday, Today, and Tomorrow*, «The Journal of Creative Behaviour», 1(1), 1967, pp. 3-14; Guilford J., *Creativity: Retrospect and Prospect*, «The Journal of Creative Behaviour», 4(3), 1970, pp. 149-168.
- <sup>37</sup> De Bono E., *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*, BUR Rizzoli, Milano, 2000, p. 13.
- <sup>38</sup> *Ivi*, p. 16.
- <sup>39</sup> Si veda il legame tra questo tipo di approccio e la lettura che fornisce Thomas Kuhn delle invarianti che caratterizzano le rivoluzioni scientifiche. Il concetto di paradigma, di decostruzione e cambiamento di un nuovo insieme di assunzioni basilari, richiama il processo creativo tipico delle scoperte scientifiche. Cfr. Kuhn T.S., *cit.*
- <sup>40</sup> Gardner H., *cit.*, p. 90.
- <sup>41</sup> Csikszentmihalyi M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper-Collins, New York, 1990.
- <sup>42</sup> Gardner H., *cit.*, p. 90.
- <sup>43</sup> Kolb D.A., *cit.*
- <sup>44</sup> Cfr. elaborazione in ambito pedagogico ed educativo del costrutto di *employability* in Yorke M., *Employability in higher education: what it is, what it is not*, The Higher Education Academy, York, 2006. Per una lettura aggiornata si veda Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *cit.*
- <sup>45</sup> Moreland N., *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*, The Higher Education Academy, York, 2006.
- <sup>46</sup> Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano, 2009, p. 17.
- <sup>47</sup> *Ivi*, pp. 16-17.
- <sup>48</sup> Yorke M., *cit.*, p. 6.
- <sup>49</sup> Morselli D., *La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria*, «Formazione & Insegnamento», XIV/2, 2016, pp. 173-185.
- <sup>50</sup> Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L., *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2014*, The Danish Foundation for Entrepreneurship – Young Enterprise, Odense, 2014, p. 14.
- <sup>51</sup> Moreland N., *cit.*, p. 2.
- <sup>52</sup> Kucel A., Róbert P., Buil M., Masferrer N., *Entrepreneurial Skills and Education-Job Matching of Higher Education Graduates*, «European Journal of Education», 51(1), 2016, pp. 73-89.
- <sup>53</sup> Leopold T.A., Ratcheva V., Zahidi S., *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, Ginevra, 2016.
- <sup>54</sup> *Ivi*, p. 23.
- <sup>55</sup> McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *cit.*, p. 13.
- <sup>56</sup> McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., *cit.*, p. 15.
- <sup>57</sup> Tra i molti contributi, si segnala Fayolle A., *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 1*. Edward Elgar, Cheltenham, 2007; Gibb A., *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE), Coventry, 2005.
- <sup>58</sup> Morin E., *cit.*
- <sup>59</sup> Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L., *cit.*
- <sup>60</sup> Si veda a questo proposito Camuffo A., Cordova A., Gambardella A., *A Scientific Approach to Entrepreneurial Decision-Making: Evidence from a Randomized Control Trial*. CEPR Discussion Paper No. DP12421, 2017.
- <sup>61</sup> Amabile T., *cit.*
- <sup>62</sup> Per una trattazione specifica della galassia terminologia che ruota intorno al costrutto di *entrepreneurship* si veda Morselli D., *Una nuova skill agenda per l'imprenditorialità*, in Alessandrini G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 398-414.
- <sup>63</sup> Il metodo del *Design Thinking* è stato approfonditamente studiato da molteplici autori a livello interdisciplinare. Per una visione d'insieme sui temi applicativi di educazione e apprendimento si segnala Plattner H., Meinel C., Leifer L. (a cura di), *Design Thinking. Understand – improve – apply*. Springer, Heidelberg, 2011 e Beckman S.L., Barry M., *Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking*, «California Management Review», 50(1), 2007 pp. 25-56.
- <sup>64</sup> Kristiansen P., Rasmussen R., *cit.*
- <sup>65</sup> Buchanan definisce *wicked problems* come «a class of social system problems which are ill-formulated, where the information is confusing, where there are many clients and decision makers with conflicting values, and where the ramifications in the whole system are thoroughly confusing». Cfr. Buchanan R., *Wicked Problems in Design Thinking*, in *Design Issues*, 1992, Vol. n. 2, pp. 5-21.
- <sup>66</sup> Horst Rittel è stato matematico, designer e docente presso la Hochschule für Gestaltung (HfG) di Ulm, Baden-Württemberg, Germania.

- <sup>67</sup> Camacho M., *In Conversation. David Kelley: From Design to Design Thinking at Stanford and IDEO*, «The Journal of Design, Economics and Innovation», 2, 2016, pp. 88.
- <sup>68</sup> Ries E., *Partire leggeri. Il metodo Lean Startup: innovazione senza sprechi per nuovi business di successo*, Etas, Milano, 2012.
- <sup>69</sup> Kolb D.A., *cit.*
- <sup>70</sup> Sulla differenza tra *play* e *game* si veda Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma, 2008; Cambi F., Staccioli G. (a cura di), *Il gioco in occidente: storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma, 2007. Una riflessione più specifica sul *play* nel LEGO® Serious Play® si veda Beltrami G., *LEGO® Serious Play® pensare con le mani. Valore per le persone, valore per le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2017; Montesa-Andres J.O., Garrigós-Simón F.J., Narangajavana Y., *A Proposal for Using LEGO® Serious Play in Education*, in Peris-Ortiz M., Garrigós-Simón F.J., Pechuán I. G. (a cura di), *Innovation and Teaching Technologies. New Directions in Research, Practice and Policy*, Springer, Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-Londra, pp. 99-107.
- <sup>71</sup> La dimensione del lavoro di gruppo nelle dinamiche di gioco ritrova fondamenti scientifici anche in ambito matematico. Si pensi agli studi matematici di teoria dei giochi, in cui John Nash sottolinea l'importanza di agire assieme al fine di massimizzare il risultato da ottenere.
- <sup>72</sup> Si sottolinea, in questo senso, la similare ciclicità del processo di domanda, costruzione, condivisione e dell'approccio del *experiential learning* di David A. Kolb.
- <sup>73</sup> Schiller F., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- <sup>74</sup> Cambi F., *Homo Ludens: gioco e civiltà*, in Cambi F., Staccioli G. (a cura di), *Il gioco in occidente: storia, teorie, pratiche*, Armando, Roma, 2007, pp.117-129.
- <sup>75</sup> *Ivi*, p. 123.
- <sup>76</sup> Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 2002.
- <sup>77</sup> Caillois R., *I giochi e gli uomini*, Bompiani, Milano, 1981.
- <sup>78</sup> Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- <sup>79</sup> Bruner J.S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco*, Armando, Roma, 1981.
- <sup>80</sup> Federighi P., *cit.*
- <sup>81</sup> Kristiansen P., Rasmussen R., *cit.*, p. 47.
- <sup>82</sup> McCusker S., *LEGO®, seriously: thinking through building*, in Ogunleye J. (a cura di), *Research Papers on Knowledge, Innovation and Enterprise*, KIE, Dubai, 2014, pp. 79-83.
- <sup>83</sup> Kristiansen P., Rasmussen R., *cit.*, p. 63.
- <sup>84</sup> Montessori M., *La mente del bambino: mente assorbente*, Garzanti, Milano, 2007, p. 150.
- <sup>85</sup> Primus D.J., Sonnenburg S., *Flow Experience in Design Thinking and Practical Synergies with LEGO® Serious Play*, «Creativity Research Journal», 30(1), 2018, pp. 104-112; Frick E., Tardini S., Cantoni L. *LEGO® Serious Play applications to enhance creativity in participatory design*, in Reisman F.K. (a cura di), *Creativity in Business*, KIE, Dubai, 2014, pp. 200-211.
- <sup>86</sup> Moreau C.P., Engeset M.G., *The downstream consequences of problem-solving mindsets: how playing with LEGO®s influences creativity*, «Journal of Marketing Research», 53(1), 2016, pp. 18-30.
- <sup>87</sup> Frison D., *The Design of Work-Related Teaching & Learning Methods: Case Studies and Methodological Recommendations*, in Boffo V. e Fedeli M. (a cura di), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*, Firenze University Press, Firenze, 2018, pp. 37-50.
- <sup>88</sup> Le linee di azione del modello risultano quattro: *Career education*, per accompagnare lo sviluppo di consapevolezza sulla costruzione del proprio progetto di carriera potenziando le competenze trasversali; *Formazione al lavoro*, per fornire percorsi utili e strumenti che facilitino un ingresso consapevole nel mondo del lavoro, promuovendo attività laboratoriali, simulazioni e consulenza individualizzate; *Incontri con le imprese*, per creare le condizioni ottimali per un'attiva ricerca del lavoro e un proficuo incontro tra domanda e offerta, sia per fini conoscitivi che per fini selettivi; *Sviluppo dell'intraprendenza*, per sviluppare l'imprenditorialità e rafforzare le abilità imprenditoriali attraverso progetti di innovazione. Ogni linea è affidata ad un ricercatore che segue il settore con una costante sensibilità interdisciplinare. L'intersezione tra approcci vede una positiva contaminazione tra saperi e competenze e punta a generare connessioni tra i diversi stakeholders. Cfr. Dey F., Cruzvergara C.Y., *Evolution of Career Services in Higher Education*, in Smith K.K. (a cura di), *New Directions for Student Services: No. 148, Strategic Directions for Career Services within the University Setting*, Jossey-Bass, San Francisco, 2014, pp. 5-18; Hayden S.C.W., Ledwith K.E., *Career Service in University External Relations*, in Smith K.K. (a cura di), *New Directions for Student Services: No. 148, Strategic Directions for Career Services within the University Setting*, Jossey-Bass, San Francisco, 2014, pp. 81-92.
- <sup>89</sup> Moreland N., *cit.*
- <sup>90</sup> Kolb D.A., *cit.*
- <sup>91</sup> Amabile T., *cit.*
- <sup>92</sup> Leopold T.A., Ratcheva V., Zahidi S., *cit.*

<sup>93</sup> Per un'analisi specifica del concetto di *creative occupations* e dell'analisi predittiva degli sviluppi futuri in ambito occupazionale si consulti Bakhshi H., Frey C.B., Osborne M., *Creativity Vs. Robots. The Creative Economy and the Future of Employment*, NESTA, Londra, 2017.

<sup>94</sup> Si veda Bruyat C., Julien P.A., *Defining the field of research in entrepreneurship*, «Journal of Business Venturing», 16, 2000, pp. 165-180.

<sup>95</sup> Moberg K., Stenberg E., Vestergaard L., *cit.*, p. 14.

<sup>96</sup> Il modello della Palestra di Intraprendenza rappresenta il risultato di un percorso di ricerca e progettazione condiviso che ha visto la partecipazione di un team multidisciplinare all'interno del Career Service dell'Università di Firenze. Il processo e i risultati sono frutto della cooperazione di molteplici attori che vi hanno preso parte: Prof.ssa Vanna Boffo (Docente di Pedagogia Generale e Sociale, Delegata del Rettore al Job Placement), Prof. Mario Rapaccini (Docente di Gestione dell'innovazione, Responsabile linea Sviluppo dell'Intraprendenza del Career Service), Ing. Carlo Spellucci (Consulente per l'innovazione e facilitatore LEGO® Serious Play®), Dott. Carlo Terzaroli (Borsista di ricerca per lo sviluppo di employability e intraprendenza), Dott.ssa Elena Nistri (Responsabile Piattaforma Orientamento e Job Placement) e Dott.ssa Marisa Santioli (Piattaforma Orientamento e Job Placement).

<sup>97</sup> Cfr. Rogers C., *Un modo di essere*, Giunti, Firenze, 2012; Rogers C., *Libertà dell'apprendimento*, Giunti-Barbera, Firenze, 1974.

<sup>98</sup> Camacho M., *cit.*

<sup>99</sup> Plattner H., Meinel C., Leifer L., *cit.*

<sup>100</sup> Tschimmel K., Loyens D., Soares J., Oraviita T. 2017, *D-Think Toolkit*. Fondazione ISTUD, Milano, p. 63.

<sup>101</sup> Ivi, p. 125.

<sup>102</sup> Il Business Model Canvas è uno strumento strategico che utilizza il linguaggio visuale per creare e sviluppare modelli di business innovativi, ad alto valore. Consente di rappresentare visivamente il modo in cui un'azienda crea, distribuisce e cattura valore per i propri clienti. Attraverso una rappresentazione a nove blocchi descrive il funzionamento interno dell'organizzazione, il mercato del lavoro di riferimento e le modalità di trasferimento di valore alla luce di costi e benefici. Cfr. Osterwalder A., Clark T., *Business Model Generation: A Handbook for Visionaries, Game Changers, and Challengers*, Wiley, New Jersey, 2010.

<sup>103</sup> Cfr. Amabile T., *cit.*

<sup>104</sup> Per *elevator pitch* si intende «an all-encompassing, action-producing set of ideas that you pronounce while on the elevator with the big boss for just 1 minute» in Wilson G., *The History of the Elevator Speech*. Disponibile su <http://www.the-confidant.info/2012/the-history-of-the-elevator-speech/> (1/2019).

<sup>105</sup> Ad oggi, le due edizioni-pilota della versione *Outdoor* si sono tenute in contesti tra loro molto diversi. Da un lato, uno stabilimento altamente automatizzato che si occupa di sviluppo, produzione e distribuzione di prodotti e sistemi per l'*automotive driveline*. Un secondo progetto, invece, si è svolto in collaborazione con una rete di punti vendita della Grande Distribuzione Organizzata (GDO) che opera in ambito cooperativo.

<sup>106</sup> La partecipazione volontaria al questionario di valutazione, somministrato al termine delle giornate di workshop, non ci permette di elaborare non ci permette di elaborare un profilo socio-demografico specifico per genere, età e provenienza disciplinare dei soggetti che hanno risposto in modo completo alle domande.

<sup>107</sup> Yorke M., Knight P.T., *Embedding employability into the curriculum*, The Higher Education Academy, York, 2006.

<sup>108</sup> Dey F., Cruzvergara C., *cit.*

<sup>109</sup> Boffo V., Fedeli M. (a cura di), *cit.*

<sup>110</sup> Morselli D., *La pedagogia dell'imprenditorialità nell'educazione secondaria*, «Formazione & Insegnamento», XIV/2, 2016, pp. 173.-185.

<sup>111</sup> Cfr. Fayolle A., *Handbook of Research in Entrepreneurship Education – Volume 1*. Edward Elgar, Cheltenham, 2007; Gibb A., *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*. National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE), Coventry, 2005.

<sup>112</sup> La citazione è tratta da Davidson C.N., *The New Education. How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World in Flux*, Basic Books, New York, 2017. L'autrice, attualmente direttrice del programma *Futures Initiative* presso la City University of New York (CUNY), ha lavorato per più di venticinque anni presso la Duke University a livello accademico e manageriale. Il volume intende tratteggiare, alla luce delle trasformazioni del mondo sociale ed educativo, le sfide per una università rivolta al futuro, capace di rispondere alle sfide del nuovo secolo e alle nuove realtà in continua emersione.

<sup>113</sup> Rodari G., *cit.*

<sup>114</sup> Hugo V., *La fonction du poète*, in Hugo V., *Les Rayons et les Ombres* (Ed. or. 1840), Blackmask online, 2001.