

## Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione

### Teachers' entrepreneurial skills: Challenges for training

Viviana Vinci\*

#### Riassunto

L'imprenditorialità è una competenza chiave nell'ambito del quadro europeo considerata un potente volano della crescita economica, dell'innovazione e dell'emancipazione sociale. Il contributo presenta le risultanze di un'indagine esplorativa, condotta all'interno del Corso di sviluppo professionale DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia* (2019/2020). L'indagine, condotta attraverso la somministrazione di un questionario elaborato secondo l'*European Entrepreneurship Competence Framework EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016), mira a comprendere le rappresentazioni degli insegnanti sulle competenze imprenditoriali del docente e sulle variabili che agevolano lo sviluppo dell'imprenditorialità a scuola, oltre che a individuare i bisogni di formazione percepiti dai docenti. I risultati mostrano l'importanza di costruire ecosistemi multidimensionali di apprendimento. Si avverte inoltre la necessità di valorizzare il ruolo del Dirigente scolastico nel supportare l'educazione imprenditoriale come processo di sviluppo dell'intero contesto scolastico.

**Parole chiave:** imprenditorialità, imprenditività, EntreComp, competenze, sviluppo professionale

#### Abstract

Entrepreneurship is a key competence within the European framework, considered a powerful driver of economic growth, innovation and social emancipation. The contribution presents the results of an exploratory study, carried out within the DidaSco Professional Development Course entitled *European design in the school of autonomy* (2019/2020). The study was carried out by means of a questionnaire drawn up in accordance with the *European Entrepreneurship Competence Framework EntreComp* (Bacigalupo et al., 2016). The study aims to understand teacher representations on the teacher's entrepreneurial skills and on

---

\* Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Reggio Calabria "Mediterranea". E-mail: [viviana.vinci@unirc.it](mailto:viviana.vinci@unirc.it).

the variables that facilitate the development of entrepreneurship at school. It also aims to identify the training needs perceived by teachers. The results show the importance of building multidimensional learning ecosystems. There is also a need to enhance the role of the school manager in supporting entrepreneurial education as a process of development of the entire school environment.

**Keywords:** entrepreneurship, enterprise, EntreComp, skills, professional development

## 1. L'educazione all'imprenditorialità

L'imprenditorialità è da tempo considerata un potente volano della crescita economica, dell'innovazione e dell'emancipazione sociale (Gibb, 2002; Moreland, 2006; CEDEFOP, 2011). È ritenuta, infatti, una *forma mentis* alla base dello sviluppo di competenze e attitudini essenziali, quali creatività, spirito di iniziativa, tenacia, lavoro di squadra, conoscenza dei rischi, senso di responsabilità, nonché *capacità di trasformare idee in fatti* (EC, 2013). Nonostante l'imprenditorialità sia riconosciuta come competenza chiave nell'ambito del quadro europeo<sup>1</sup>, molte resistenze culturali e sociali impediscono la diffusione di una cultura di supporto all'educazione imprenditoriale, in quanto molti – in primis, gli insegnanti – ritengono che l'imprenditorialità conservi una componente produttivistica e economicista che contrasta con l'educazione scolastica (Basciera, Tessaro, 2015). In realtà, proprio rispetto a tali 'resistenze' occorre richiamare una distinzione concettuale importante fra *entrepreneurship education* – in italiano *imprenditorialità* – e *enterprise education* – in italiano tradotto come *imprenditorialità* o come "intraprendenza" (Jones, Iredale, 2010, 2014; Basciera, Tessaro, 2015; Testa, Frascieri, 2015; Morselli, 2019): la prima afferra prevalentemente al mondo del lavoro e ha come obiettivo la creazione, lo sviluppo e la pianificazione d'impresa, in contesti prevalentemente di tipo economico; la seconda afferra al modo della formazione, ha come fine lo sviluppo di competenze personali utilizzabili in contesti di apprendimento permanente e promuove partecipazione, responsabilità, cittadinanza attiva, all'interno di contesti prevalentemente educativi e attraverso metodi di apprendimento attivo, quali il lavoro di gruppo e per progetti, l'apprendimento esperienziale, la

---

<sup>1</sup> Cfr. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

soluzione di problemi autentici e il mentoring (Morselli, 2016). Si tratta di didattiche che mirano a sviluppare attitudini connesse all'imprenditorialità, quali l'iniziativa personale e l'autonomia. Pur appartenendo a sfere semantiche e di azioni differenti, l'imprenditorialità e l'imprenditorialità conservano dei tratti comuni, come la creazione di valore (Lackeus, 2015), l'affrontare situazioni nuove e problemi in modo proattivo – la cultura del “can do”, del “si può fare” – o, ancora, la fiducia nelle proprie idee e l'impegno nel tradurle in piani di azione (Jonas, Iredale, 2014; Capobianco, 2019). Come sottolinea Morselli<sup>2</sup> (2016), nella letteratura scientifica sull'imprenditorialità – in gran parte anglosassone (Blenker et al., 2014) – si evidenzia come l'*educazione all'imprenditorialità* sia il termine generale che ingloba i processi simili e racchiude gli altri (Mwasalwiba, 2010).

Per educare all'imprenditorialità occorre procedere a un cambiamento culturale profondo e di grande portata: già nella Comunicazione della Commissione Europea “Ripensare l'istruzione” (EC, 2012) si ribadisce la necessità di rinnovare i metodi di insegnamento fin dalla scuola primaria, valorizzando maggiormente la creatività, l'apprendimento basato sui problemi, l'esperienza del mondo reale e, nella scuola secondaria, il collegamento con le imprese. Si valorizzano, inoltre, le esperienze di apprendimento non solo in contesti formali, ma anche in quelli non formali, come il volontariato (EC, 2013). Nella Comunicazione *A new skills agenda for Europe* (EC, 2016) viene ribadita l'importanza di migliorare la qualità e la rilevanza dei percorsi di formazione, di rendere le qualifiche e le competenze più visibili e comparabili, di incrementare in particolare le competenze trasversali come la capacità di lavorare in gruppo, risolvere problemi e pensare in modo creativo (competenze spesso trascurate nei programmi scolastici e raramente valutate formalmente).

Con la Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, inoltre, viene sottolineato l'impegno degli Stati membri nel sostenere lo sviluppo delle competenze chiave<sup>3</sup>, in particolare della *competenza imprenditoriale*, definita come

---

<sup>2</sup> Morselli (2016, 2019) distingue gli effetti educativi da quelli formativi dell'educazione all'imprenditorialità, che rimane però il termine generale e presente largamente nella letteratura sul tema: gli effetti educativi sono rappresentati dall'imprenditorialità finalizzata a formare il cittadino per la piena occupabilità e a trasformare i problemi in risorse e le opportunità in economie di mercato in rapida trasformazione. Gli effetti formativi dell'imprenditorialità sono rappresentati dai suoi scopi funzionali, come quello di aprire o governare un'impresa. Tuttavia, la formazione all'imprenditorialità e l'imprenditorialità rappresentano un continuum, sono ‘due facce della stessa medaglia’, dove la seconda, impartita a tutti i livelli di educazione, prepara il cittadino intraprendente per la prima.

<sup>3</sup> Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica e in scienze, tecnologie e ingegneria, digitale, personale, sociale e capacità di

«capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario» (p. 11).

Nel delineare il quadro di conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza, che non riguarda esclusivamente l'economia o il mondo lavorativo, la Raccomandazione sottolinea il ruolo della consapevolezza della molteplicità di opportunità e contesti in cui è possibile trasformare le idee in azioni, della comprensione della logica di programmazione e di gestione dei progetti, della conoscenza dell'economia e dei processi organizzativi in ambito lavorativo, dell'etica e dello sviluppo sostenibile, della creatività, dell'immaginazione e del pensiero strategico, critico e costruttivo, necessario in contesti sociali innovativi e in evoluzione. Ribadisce, altresì, l'importanza della capacità di lavorare sia individualmente che collaborativamente, di saper motivare e valorizzare gli altri, di mobilitare risorse umane e materiali, di saper assumere decisioni, comunicare efficacemente e gestire ambiguità, rischio e incertezza (Capobianco, 2019). «Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e autoconsapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento» (EC, 2018). Affinché tale competenza, così delineata nella sua complessità, possa essere promossa anche a livello scolastico, è necessario creare delle opportunità specifiche di esperienze imprenditoriali, quali tirocini in impresa, start up, iniziative comunitarie, simulazioni o esperienze di apprendimento basate su progetti o risoluzione di problemi. Risulta essenziale, pertanto, che le istituzioni scolastiche si aprano al confronto con la comunità e con le imprese locali, soprattutto in zone rurali<sup>4</sup>, e che valorizzino il contributo che le tecnologie digitali possono offrire all'apprendimento della competenza imprenditoriale.

Nel documento *Policy Brief on Entrepreneurship for People with Disabilities* (EC, 2014b), inoltre, si sottolinea il ruolo chiave dell'educazione imprenditoriale nel sostenere la partecipazione sociale e al mercato del lavoro anche

---

imparare a imparare, in materia di cittadinanza, imprenditoriale, in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

<sup>4</sup> Si ricordi a tal proposito il Movimento delle Piccole Scuole, che racchiude istituzioni scolastiche situate nei territori geograficamente isolati come quelle delle piccole isole e delle zone montane; Piccole Scuole è supportato da INDIRE, che sperimenta modalità di lavoro comune grazie a modelli di didattica a distanza e all'uso di tecnologie come la LIM e la videoconferenza (Mangione, Cannella, 2018).

delle persone con disabilità. Si tratta di un'educazione che dovrebbe mirare a raggiungere, in realtà, non solo le persone con disabilità, ma anche tutte le loro 'reti di supporto', come familiari e amici, oltre che i consulenti aziendali, e che comporta i vantaggi di promuovere lo sviluppo di abilità imprenditoriali e aumentare la consapevolezza circa le possibilità del lavoro autonomo, che offre ampi margini di flessibilità, di organizzazione oraria e logistica, di autoregolazione e controllo da parte della persona con disabilità, promuovendo al contempo il senso di autosufficienza, di indipendenza, del sentirsi socialmente ed economicamente attivi (Jones, Latreille, 2011; Meager, Higgins, 2011).

In tale scenario, le tecnologie assistive assumono un ruolo chiave nel supportare le persone con disabilità a mantenere una vita attiva, indipendente, partecipe ai processi sociali (Sans-Bobi et al., 2012). L'impegno nell'educazione imprenditoriale *delle e per* le persone con disabilità dev'essere parallelo a tutte le azioni politico-culturali inclusive, finalizzate a garantire la rimozione delle barriere che possono ostacolare la piena partecipazione (Perla, 2013; Booth, Ainscow, 2014), l'autonomia e l'accessibilità alle informazioni, nella prospettiva del progetto di vita (Ianes, Cramerotti, 2009; Mura, 2018; Giaconi, Del Bianco, 2018).

## 2. Il Framework Europeo EntreComp e la valutazione delle competenze imprenditoriali

EntreComp - *Entrepreneurship Competence Framework* (2016) nasce dall'intento di proporre una definizione condivisa di *imprenditorialità*<sup>5</sup> che possa essere assunta per qualsiasi iniziativa di promozione dell'educazione imprenditoriale e di stabilire un collegamento fra mondo dell'educazione e mondo lavorativo, un "ponte" che deve riflettersi nella responsabilizzazione della società tutta.

Il modello concettuale EntreComp si compone di 3 aree interconnesse: *Idee e opportunità*, *Risorse* e *In azione*. Ogni area è costituita da 5 competenze che,

---

<sup>5</sup> Nel contesto dello studio EntreComp, l'imprenditorialità è intesa come una competenza trasversale chiave in tutte le sfere della vita. Essa è definita come segue: «*Imprenditorialità significa agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri. Il valore che si crea può essere finanziario, culturale, o sociale (FFE-YE, 2012). Questa definizione si concentra sulla creazione di valore, non importa quale tipo di valore o contesto. Essa copre la creazione di valore in qualsiasi dominio. (...) Permette ai cittadini di coltivare il loro sviluppo personale, di contribuire attivamente allo sviluppo sociale, per entrare nel mercato del lavoro come dipendenti o come lavoratori autonomi, e di imprese start-up o di scale-up che possono avere uno scopo culturale, sociale o commerciale*» (Bacigalupo et al., 2016, p. 4).

insieme, concorrono allo sviluppo della competenza imprenditoriale. EntreComp comprende così 15 competenze complessive<sup>6</sup>.

Tab. 1 - Le competenze del modello concettuale EntreComp

<i>Area 'Idee e opportunità'</i>	
<b>Competenze</b>	<b>Indicatori</b>
1.1 Riconoscere le opportunità	Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore
1.2 Creatività	Sviluppare idee creative e propositive
1.3. Vision	Lavorare seguendo la propria visione del futuro
1.4 Idee di valore	Sfruttare al meglio idee e opportunità
1.5 Pensiero etico e sostenibile	Valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni
<i>Area 'Risorse'</i>	
<b>Competenze</b>	<b>Indicatori</b>
2.1 Autoconsapevolezza e autoefficacia	Crederci in se stessi e continuare a crescere
2.2 Motivazione e perseveranza	Concentrarsi e non rinunciare
2.3 Mobilizzare le risorse	Ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno
2.4 Conoscenze economico-finanziarie	Sviluppare un know how economico e finanziario
2.5. Mobilizzare gli altri	Ispirare e coinvolgere gli altri
<i>Area 'in azione'</i>	
<b>Competenze</b>	<b>Indicatori</b>
3.1 Prendere le iniziative	Essere proattivi
3.2 Pianificazione e gestione	Elencare le priorità, organizzarsi e continuare
3.3 Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio	Prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze
3.4 Lavorare con gli altri	Fare squadra, collaborare e restare connessi
3.5. Imparare dall'esperienza	Imparare facendo

Nella tabella 2 si riporta, a titolo esemplificativo, uno stralcio solo della prima area "Idee e opportunità", comprensivo dei Descrittori.

In quanto articolato attraverso una precisa descrizione di indicatori e descrittori di competenza, il modello concettuale EntreComp rappresenta un utile strumento di supporto nei processi di valutazione e autovalutazione. In letteratura, fra le strategie e gli strumenti utilizzati nella valutazione, in particolare utili per valutare le competenze imprenditoriali (van der Vleuten et al., 2017; Morselli, 2019), viene citato il ruolo del *feedback* (informazioni fornite allo studente attraverso un semplice giudizio sulla risposta o attraverso una elaborazione più completa, che fornisce dati utili per condurre lo studente alla risposta corretta, quindi per modificare il suo pensiero/comportamento e migliorare l'apprendi-

<sup>6</sup> Le competenze del framework EntreComp sono sviluppate secondo 8 livelli di progressione; il modello propone, in totale, una lista di 442 risultati di apprendimento.

mento), l'importanza dell'*autovalutazione* e della *valutazione tra pari*, dei portfoli (anche digitali), della simulazione di compiti autentici, delle *rubriche di valutazione* (Pellerey, 2004; Trincherò, 2012; Calvani, Vivanet, 2014; Castoldi, 2016; Serbati, Grion, 2019). L'approccio valutativo, al di là della strategia adottata, non può che essere *formativo* e non sommativo, in cui la valutazione diviene flessibile, contestuale, autentica, integrata nel curriculum, multidimensionale (Birebaum et al., 2006).

*Tab. 2 - Indicatori e Descrittori dell'area di competenze EntreComp 'Idee e opportunità'*  
Area 'Idee e opportunità'

<b>Competenze</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Descrittori</b>
1.1 Riconoscere le opportunità	Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore	Identificare e cogliere le opportunità per creare valore esplorando il panorama sociale, culturale ed economico Identificare i bisogni e le sfide da risolvere Stabilire nuove connessioni e raccogliere elementi per creare opportunità e creare valore
1.2 Creatività	Sviluppare idee creative e propositive	Sviluppare diverse idee e opportunità di creare valore, comprese le soluzioni migliori alle sfide esistenti e nuove Esplorare e sperimentare approcci innovativi Combinare conoscenze e risorse per ottenere effetti di qualità più alta
1.3. Vision	Lavorare seguendo la propria visione del futuro	Immaginare il futuro Sviluppare una visione per trasformare le idee in azione Visualizzare scenari futuri per orientare gli sforzi e le azioni
1.4 Idee di valore	Sfruttare al meglio idee e opportunità	Soppesare il valore in termini sociali, culturali ed economici Riconoscere il potenziale di un'idea per la creazione di valore e individuare gli strumenti più adeguati per farla rendere al massimo
1.5 Pensiero etico e sostenibile	Valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni	Valutare le conseguenze di idee che portano valore e l'effetto dell'azione imprenditoriale sulla comunità di destinazione, il mercato, la società e l'ambiente Riflettere su quanto sono sostenibili nel lungo periodo gli obiettivi sociali, culturali ed economici e la linea di condotta scelta Agire in modo responsabile

La valutazione delle competenze imprenditoriali presuppone il superamento della cultura del *testing*, di matrice comportamentista e nata sulla scia di modelli *product-oriented* (Perla, 2017a), di lettura lineare e causativa dei processi di insegnamento-apprendimento (in cui la valutazione viene progettata prevalentemente da esperti esterni e attraverso strumenti a risposta chiusa e ad alto

livello di standardizzazione, come i test), a favore di una valutazione *formativa*, basata su teorie dell'apprendimento di matrice costruttivista, in cui lo studente è partecipe del processo valutativo e condivide, con l'insegnante, la responsabilità del proprio apprendimento attraverso pratiche riflessive e autovalutative, condivisione dei criteri di valutazione, utilizzo di strumenti anche non standardizzati, valorizzazione di processi e risultati (Vertecchi, 2003; Galliani, 2015; Perla, 2019). In tal senso, una valutazione della competenza dovrebbe essere autentica, equa, significativa, trasparente e comparabile (Baartman et al., 2007).

Uno dei modelli utilizzati sia nella valutazione delle competenze imprenditoriali che nella costruzione dei curricula è la tassonomia SOLO – *Structure of the Observed Learning Outcome* (Biggs, Collis, 1982; Biggs, Tang, 2011) – che consente di classificare i risultati di apprendimento in termini di complessità (attraverso cinque livelli di comprensione: *pre-structural*, *uni-structural*, *multi-structural*, *relational*, *extended abstract*) e di valutare il lavoro degli studenti in termini di qualità (Biggs, Tang, 2011).

### **3. La situazione in Italia: il Sillabo per l'imprenditorialità e i nuovi orientamenti per la formazione insegnante**

Con la nota MIUR n. 4244 del 13/03/2018, avente per oggetto “Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole secondarie di secondo grado”, anche in Italia si ribadisce la funzione dell'educazione all'imprenditorialità, che non riguarda solo lo sviluppo di attitudini, conoscenze, abilità e competenze utili per un loro eventuale impegno in ambito lavorativo, ma competenze trasversali e competenze per la vita utili in ogni contesto sociale e ogni esperienza di cittadinanza attiva.

Sulla base del Quadro di Riferimento europeo EntreComp, la nota MIUR del 2018 introduce un Sillabo per l'educazione alla imprenditorialità nella scuola secondaria, utile in particolare per la strutturazione di curricula scolastici innovativi.

La formazione della *forma mentis* imprenditoriale, si precisa nella nota, può avvenire attraverso la sinergia fra una modalità cross-curricolare (obiettivi trasversali e orizzontali rispetto ai vari insegnamenti) e una modalità che prevede l'educazione all'imprenditorialità quale oggetto di insegnamenti facoltativi, sfruttando le opportunità di potenziamento con il ricorso alla quota di autonomia; può essere collegata alle attività di alternanza scuola lavoro; può anche essere sviluppato in sinergia con percorsi disciplinari specificatamente dedicati, ad esempio per l'approfondimento di competenze digitali o di particolari discipline. Come si evince dalle *policies* nazionali e internazionali, dunque, la competenza imprenditoriale non coinvolge necessariamente una specifica materia

scolastica, ma implica differenti metodi di insegnamento molto più esperienziali: essa, più in generale, riguarda in senso agentivo la competenza ad agire (Biesta, Tedder, 2007, Pyhältö, Pietarinen, Soini, 2012; Perla, Agrati, 2018), la capacità di individuare e sfruttare opportunità positive e creare valore a livello sociale (Gris, Naudè, 2011). «Educare al senso di iniziativa e d'imprenditorialità supera, pertanto, la sola valenza tecnico-economicistica e diventa competenza ad agire intesa come *agency*: lo studente che si affaccia al mercato del lavoro, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l'azione» (Morselli, Costa, 2015, p. 114). Come ricorda Morselli (2019), l'imprenditorialità può essere senza dubbio appresa (Valerio, Parton, Robb, 2014; Kyrö, 2006) e, poiché si tratta di un fenomeno intrinsecamente esperienziale, non sorprende che le teorie dell'apprendimento più utilizzate per descrivere il processo di apprendimento imprenditoriale comprendano l'apprendimento situato di Lave e Wenger (1991), la comunità di pratiche di Wenger (1998), l'apprendimento esperienziale di Kolb (1984) e l'apprendimento trasformativo di Mezirow (1997).

Nella tabella 3 si riporta la strutturazione del Sillabo:

Tab. 3 - Sillabo per la scuola secondaria di II grado Educazione all'imprenditorialità (MIUR, 2018)

Macro aree di contenuto	Tematiche	Esempi di attività
1. Forme e opportunità del fare impresa	Interessi, passioni e propensioni Lo sviluppo personale: intraprendenza e consapevolezza L'impresa e il suo ruolo nella società Le diverse forme del lavoro e dell'impresa Visione, <i>mission</i> ed etica	Prendere coscienza dei propri obiettivi, delle proprie propensioni e del proprio valore (strumento esemplificativo: Personal model canvas) Riconoscere le competenze imprenditoriali <i>Coaching</i> e sue declinazioni Approfondimenti su figure chiave Incontri con imprenditori locali Incontri con esperti "di settore" Confronto tra diverse forme di lavoro
2. La generazione dell'idea, il contesto e i bisogni sociali	L'idea Creazione di valore, sostenibilità e innovazione Il ruolo delle tecnologie digitali Contesto, coinvolgimento, inclusione, ecosistemi	Valutazione di <i>case histories</i> Esercizi per la valutazione di un'idea imprenditoriale <i>Innovation &amp; Creativity Camp</i> o <i>Startup bootcamps</i> <i>Hackathon</i> e incontri di co-creazione Simulazione di un progetto di impresa Design Sistemico Interviste contestuali Personas (costruire gli archetipi degli stakeholder correlati ad un'idea) Economia del territorio e sviluppo dell'impresa
3. Dall'idea all'impresa: risorse e competenze	Lavorare in gruppo e <i>team-building</i> <i>Leadership</i> e Struttura organizzativa	Brainstorming di idee Giochi di ruolo Simulazione di selezione di personale Esercizi di interdipendenza positiva Redigere un business plan

	Co-progettazione e prototipazione rapida <i>La lean startup</i> Ciclo di vita di un'impresa <i>Business modelling</i> Proprietà intellettuale	Esercizi di accelerazione
4. L'impresa in azione: confrontarsi con il mercato	Opportunità di finanziamento e Budget Analisi strategica e marketing Comunicazione Gestire l'incertezza e la possibilità di errore e accettare il fallimento Internazionalizzazione Valutazione di impatto sociale	Simulazione di creazione di una campagna di <i>crowdfunding</i> Discussione con imprenditori su aspetti pratici Esercizi per il <i>digital marketing</i> Comunicare l'impresa attraverso il <i>web</i> Promozione e valorizzazione del Made in Italy <i>Theory of Change</i>
5. Cittadinanza economica	Economia e benessere Educazione al consumo Moneta e strumenti di pagamento Sistema economico, finanziario e fiscale Innovazioni in ambito economico Gestione del budget e risparmio, rischio e rendimento	Attività di progettazione in aula (utilizzo di budget virtuali) Giochi di ruolo e attività mirate per la gestione di un bilancio semplice Indagine/Ricerca di gruppo su un prodotto Interviste contestuali a imprenditori, project manager Approfondimenti con esperti Giochi di ruolo e edugames sui temi della moneta Project-work di acquisto solidale Esperimenti di bilancio partecipato

Gli insegnanti hanno un ruolo cruciale nella costruzione di ambienti scolastici dove creatività e assunzione del rischio vengano incoraggiati e dove l'errore venga rivalutato come opportunità per apprendere. Affinché il ruolo degli insegnanti possa essere realmente di supporto, è importante, per un verso, che anche le competenze imprenditoriali dei docenti e dei dirigenti scolastici siano implementate attraverso specifici percorsi formativi<sup>7</sup> (d'Aniello, 2018), capaci

<sup>7</sup> Le esperienze internazionali in tal senso sono numerose. Si ricordino, a titolo esemplificativo: l'Istituto nazionale per le Arti e il design (NCAD, National College of Arts and Design) di Dublino; l'Istituto politecnico di Guarda (Portogallo); l'unità professionale di formazione degli insegnanti dell'HAMK, istituto per la formazione degli insegnanti in Finlandia; la facoltà di Scienze della formazione presso l'Università della Lapponia; l'Istituto politecnico di Viana do Castelo, in Portogallo. In Italia, un'esperienza di formazione all'imprenditorialità degli insegnanti riguarda il modello basato sul *Change Laboratory*, metodologia laboratoriale per stimolare apprendimento espansivo che considera l'apprendimento come fenomeno collettivo, in cui i partecipanti discutono i problemi reali che stanno vivendo e trovano soluzioni condivise mettendole in pratica; le fasi del ciclo di apprendimento espansivo comprendono: la critica e messa in discussione della pratica; l'analisi del problema alla ricerca dei suoi meccanismi esplicativi; il modellamento della nuova relazione esplicativa; l'ulteriore disamina del modello; l'implementazione del modello nella pratica; la riflessione per consolidare e generalizzare la nuova pratica (Morselli, Costa, 2015).

in primis di supportare l'imprenditorialità come competenza (Komárková, Gagliardi, Conrads, Collado, 2015) e un insieme di abilità personali che la sostengono (Cedefop, 2011), quali l'ascolto attivo, la capacità di negoziazione, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di modificare la realtà, di risolvere problemi e assumere compiti e iniziative autonome, di apprendere attraverso l'esperienza, di promuovere consapevolezza attraverso la riflessione; per altro verso, è necessario che si creino le condizioni di supporto all'imprenditorialità nella scuola, a partire dalla creazione di reti di scuole e partnership nella comunità (UE, 2014; Morselli, 2016), anche con una revisione del curriculum scolastico (EC, 2015), al fine di ridurre la distanza tra educazione e mondo del lavoro (Draycott et al., 2011). Per insegnare valorizzando l'educazione imprenditoriale nella sua accezione agenziale, occorre innanzitutto cercare una maggiore coerenza tra risultati di apprendimento, attività di insegnamento-apprendimento e valutazione, come suggerito dalla teoria del *constructive alignment* (Biggs, Tang, 2011; Serbati, Zaggia, 2012) e, al contempo, ripensare la stessa trasposizione didattica del sapere disciplinare, valorizzandone la dimensione formativa e assiologica (Develay, 1992; Damiano, 2013).

L'educazione all'imprenditorialità degli studenti può avvenire solo attraverso la testimonianza degli insegnanti, perché *educare è testimoniare*: «la testimonianza è la forma più immediata dell'educazione ed è lo stile di chi, volendo incontrare e accogliere davvero l'altro e gli altri, si fa attento a se stesso, si osserva e si controlla, si rende differente a seconda del diverso con cui si rapporta, *decide l'uso che vuol fare dell'unica vita di cui dispone e le tracce che vuole imprimere o lasciare in colui con il quale si relaziona*. Sempre che l'altro le accetti e per un tempo che sta a lui stabilire» (Corsi, 2006, p. 18).

L'insegnante può diventare un "testimone", un modello per i suoi studenti (EC, 2014; Penaluna, Penaluna, Usei, Griffiths, 2015; Morselli 2017), se adeguatamente formato: l'importanza di ripensare il sistema formativo degli insegnanti è particolarmente avvertita nelle politiche dell'istruzione europee degli ultimi decenni (Caena, 2011; Eurydice, 2015, 2018; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017), già a partire dal documento *Green Paper on Teacher Education in Europe* (Buchberger, et al. 2000), in cui si evidenziavano diversi elementi di criticità ravvisabili nei percorsi formativi vigenti nei paesi membri, centrati su culture individualistiche e ritenuti poco adeguati alla promozione di abilità professionali che ineriscono la complessa capacità di mediazione e trasposizione didattica del sapere.

In Italia, la Legge 107/2015 detta "La Buona Scuola" ha restituito alla formazione in servizio carattere di obbligatorietà (Perla, Tempesta, 2016): dal momento che essa ha assunto i caratteri di un diritto-dovere obbligatorio, permanente e strutturale, le Università, le Associazioni professionali e le Agenzie educative pubbliche e private sono state chiamate ad offrire sul mercato servizi

di consulenza ad alto livello di specializzazione. Nel quadro della scuola dell'autonomia (L. 59/1997) e sulla base anche del Piano nazionale di formazione (PNF) del personale docente (D.M. 797/2016) – atto di indirizzo che definisce priorità e risorse per il 2016-2019 e promuove la collaborazione *multi-livello* fra scuole, territorio, ministero, referenti regionali e locali, enti accreditati per la formazione (Burns, Köster, 2016) – è nato nel 2016/2017 il progetto *DidaSco Servizi per le didattiche scolastiche e lo sviluppo professionale degli insegnanti*<sup>8</sup>. La prima attività realizzata all'interno del progetto DidaSco è stata la realizzazione di un Catalogo di servizi formativi e di consulenza esperta e specializzata (Perla, Martini, 2019). Di seguito si descrive un'indagine esplorativa nata all'interno di un corso DidaSco intitolato *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia*, dove chi scrive ha assunto il ruolo di Esperto formatore (Vinci, 2019).

#### 4. Indagine esplorativa sulle competenze imprenditoriali del docente

Nel 2019 è stata condotta un'indagine esplorativa sulle rappresentazioni relative al concetto di “imprenditorialità” di un gruppo di docenti partecipanti ad un corso di formazione professionale dal titolo *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia* (Vinci, 2019).

Il corso, condotto in due edizioni – nel 2018 presso l'Istituto Scolastico Davanzati-Mastromatteo di Palo del Colle (BA) e nel 2019 presso l'Istituto Tecnico Commerciale Vitale Giordano di Bitonto (BA) – ha visto la partecipazione complessiva di 44 insegnanti, afferenti a scuole di ordine e grado differente. Il corso, strutturato secondo il modello DidaSco e personalizzato nei contenuti in funzione delle priorità del PNF 2016/2019 (Competenze di sistema: autonomia didattica e organizzativa), ha come finalità la formazione metodologica dei docenti alla costruzione di percorsi progettuali che mettano le scuole nella condizione di “uscire dall'autoreferenzialità” ed entrare in rete fra loro e con altri servizi/Enti del territorio, rendendo la progettazione europea una prassi consolidata all'interno della scuola dell'autonomia.

---

<sup>8</sup> DidaSco, ideato e coordinato da Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), offre percorsi strutturati e co-progettati con gli insegnanti per la formazione in servizio, avvalendosi di competenze diversificate e di formatori altamente specializzati. I corsi DidaSco prevedono, come esito delle competenze maturate durante la formazione (che avviene attraverso attività in presenza, lavoro collaborativo/in rete, ricerca in classe/documentazione e studio individuale), la produzione finale di un *prototipo*, un dispositivo operativo (ad esempio: un project-work, un programma di intervento, una Unità di Competenza) che, elaborato durante il corso, può essere concretamente sperimentato in classe, anche al fine di “mettere alla prova” quanto è stato appreso a livello teorico e metodologico. Il modello di formazione in servizio degli insegnanti è stato accreditato a livello internazionale (Perla, Autore, Agrati, 2017).

Le competenze attese al termine del corso comprendono: competenze di *fundraising* (saper analizzare il mercato dei finanziamenti europei, saper analizzare bisogni e motivazioni che alimentano la domanda di formazione, saper individuare call e topic su cui avanzare una candidatura di finanziamento); competenze di *Project management* (saper trasformare una proposta ideativa in un progetto sostenibile in cui siano attentamente pianificate tutte le fasi di realizzazione e gestione del progetto); competenze di *team working, problem solving e management* (saper lavorare in team valorizzando conoscenze e abilità individuali dei colleghi, saper gestire situazioni complesse ed eventuali problemi o imprevisti). La logica del percorso formativo, inoltre, può essere definita “a cascata”, in quanto prevede un *target group* di partecipanti “ristretto”, ma costituito da figure strumentali e di sistema, con funzioni di coordinamento, provenienti da scuole diverse (che andranno successivamente a formare i colleghi attraverso momenti di formazione fra pari).

#### *Metodologia e strumenti*

A partire dalla constatazione, dimostrata da alcune ricerche, che molti insegnanti non hanno familiarità con il concetto di imprenditorialità, né riconoscono le varie possibilità o risorse pedagogiche disponibili per educare all'imprenditorialità (EC, 2011, 2013, 2015; Ruskovaara, 2014), è stato costruito un protocollo di indagine a partire dalle seguenti domande di ricerca: che rappresentazioni ha il docente dell'imprenditorialità? Come viene declinata concretamente la competenza imprenditoriale a livello scolastico? A quali risorse fa riferimento il docente nel mettere in pratica l'educazione all'imprenditorialità? E ancora: quali sono i bisogni di formazione avvertiti dagli insegnanti rispetto ad un'educazione imprenditoriale?

L'obiettivo dell'indagine, all'interno di un *framework* metodologico che riconosce il valore euristico del sapere pratico, della conoscenza professionale e del “pensiero” degli insegnanti (Shulman, 1986, 2004; Verloop, Van Driel, Meijer, 2001; Ball, Thame, Phelps, 2008; Blömeke, Delaney, 2012; Depaepe, Verschaffel, Kelchtermans, 2013; Guerriero, 2017; Perla, 2015), è comprendere che rappresentazioni – immagini, credenze, conoscenze implicite – hanno gli insegnanti dell'imprenditorialità, come questa viene declinata nel contesto scolastico e in che modo vengono percepite e articolate le competenze costitutive del framework europeo EntreComp.

Da ultimo, e non per ordine di importanza, l'indagine mira a comprendere che tipo di bisogni di formazione in relazione all'educazione imprenditoriale esprimono i docenti, già sollecitati nel percorso formativo a mettere in pratica una simulazione progettuale.

L'indagine – svolta attraverso la somministrazione attraverso Google Moduli di un questionario comprensivo di domande a risposta multipla e domande a risposta aperta – fa parte di una ricerca più ampia. Il questionario somministrato è, infatti, suddiviso in due sezioni: una prima sezione incentrata sul tema della *progettazione*, i cui risultati sono presentati in un altro contributo (Agrati, Vinci, *in press*); una seconda sezione sull'*educazione imprenditoriale*, formulato sulla base del framework EntreComp, i cui risultati sono qui descritti. Le domande relative alla seconda sezione (indagine sull'educazione imprenditoriale) sono di seguito riportate<sup>9</sup>:

Tab. 4 - Domande del questionario

N.	Domande
D1	<i>Come definirebbe la competenza imprenditoriale del docente?</i>
D2	<i>In merito alla capacità di trasformare idee e opportunità in azione attraverso la mobilitazione di risorse, ritiene più importante che il docente sappia attivare: a) risorse di tipo personale (la consapevolezza di sé e di auto-efficacia, motivazione e perseveranza); b) risorse di tipo immateriale (ad esempio, specifiche conoscenze, abilità e attitudini); c) risorse di tipo materiale (per esempio, i mezzi di produzione e le risorse finanziarie); d) sia risorse di tipo personale sia di tipo immateriale;</i>
D3	<i>Quale ordine di importanza assegnerebbe alle seguenti capacità del docente: a) Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore; b) Sviluppare idee creative e propositive; c) Lavorare seguendo la propria visione del futuro; d) Sfruttare al meglio idee e opportunità; e) Valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni;</i>
D4	<i>Per mobilitare le risorse imprenditoriali, quanto sono importanti le seguenti capacità del docente: a) Credere in se stessi e continuare a crescere; b) Concentrarsi e non rinunciare; c) Ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno; d) Sviluppare un know how economico e finanziario; e) Ispirare e coinvolgere gli altri;</i>
D5	<i>Quanto ciascuna delle seguenti abilità agevola lo sviluppo dell'imprenditorialità a scuola?: a) Prendere le iniziative, essere produttivi; b) Pianificare, elencare le priorità, organizzarsi; c) Prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze; d) Fare squadra, collaborare e restare connessi; e) Imparare dall'esperienza;</i>
D6	<i>Se dovesse autovalutarsi, quanto crede - da 1 (per nulla) a 10 (del tutto) - di aver sviluppato le seguenti competenze? a) Riconoscere le opportunità; b) Creatività; c) Sviluppare la propria visione del futuro; d) Sfruttare idee e opportunità; e) Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni; f) Autoconsapevolezza e auto efficacia; g) Motivazione e perseveranza; h) Mobilitare le risorse; i) Conoscenze economico-finanziarie; l) Mobilitare e coinvolgere gli altri; m) Prendere le iniziative; n) Pianificazione e gestione; o) Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio; p) Lavorare con gli altri; q) Imparare dall'esperienza;</i>
D7	<i>Su quale delle precedenti competenze vorrebbe investire con formazione e aggiornamento professionale?</i>
D8	<i>Sulla base della Sua esperienza, in quale delle seguenti aree disciplinari è più facile sviluppare l'imprenditorialità sul piano didattico?</i>
D9	<i>Perché?</i>
D10	<i>Descriva un episodio specifico in cui un insegnante ha operato in maniera efficace trasformando idee e opportunità in azione attraverso la mobilitazione di risorse in una attività con la classe. Si prega di includere nella descrizione quale contenuto è stato insegnato, quale strategia/ tecnologia è stata utilizzata e quale approccio di insegnamento è stato implementato</i>

<sup>9</sup> Le domande D2, D3, D4, D5 e D6 sono state formulate a partire dagli indicatori di competenza del modello EntreComp (Bacigalupo et al., 2016).

*Analisi dei dati*

Gli insegnanti che, al termine della seconda edizione del corso (2019), hanno risposto al questionario, sono stati 14.

*Tab. 5 - Caratteristiche dei rispondenti*

<b>Genere</b>	<b>Età</b>	<b>Ordine di scuola</b>	<b>Titolo di studio</b>
11 F	Media: 50,55 anni	Scuola primaria (2)	Master o Scuola di specializzazione (6);
3 M	Media: 47,33 anni	Scuola secondaria di I grado (6) Scuola secondaria di II grado (6)	Laurea (3); Diploma di scuola superiore (1)

Tutti i partecipanti al corso di formazione ricoprono o hanno assunto ruoli di referenza o funzione strumentale nella scuola (molti sono Referenti dei Dipartimenti disciplinari, altri referenti del PTOF, altri ancora referenti per la valutazione, per il Piano di Miglioramento, per la legalità, GLI, animatori digitali, funzione strumentale orientamento, collaboratore del Dirigente): questo dato è essenziale per comprendere il profilo dei docenti coinvolti, tutti con funzioni di *middle management*, quindi con una *vision* e responsabilità più elevate. Per la finalità dell'indagine, che è di natura esplorativa, funzionale anche a "testare" il questionario in forma pilota e che si prevede di estendere ad una popolazione più ampia, il target group – seppur composto da un numero esiguo di persone – è rappresentato da stakeholder e testimoni privilegiati, quindi il loro punto di vista è significativo e rilevante.

La prima domanda, a risposta aperta, mostra diverse rappresentazioni circa la *competenza imprenditoriale del docente*, tutte incentrate su concetti semanticamente più vicini all'"imprenditività" che alla "imprenditorialità", ossia come sviluppo di competenze personali in contesti di apprendimento permanente, come si evince dalla tabella riepilogativa sottostante, in cui la categoria di *agency*, che rinvia alla capacità trasformativa e agentiva, di mobilitazione di risorse per trasformare idee creative in azione, è quella dominante (poche, invece, le rappresentazioni che associano – in maniera positiva o negativa – il concetto di competenza imprenditoriale alla *cultura di impresa*). Si segnalano, inoltre, due risposte – "Ottima", "Buona e soddisfacente" – che rispondono solo in parte alla domanda, dando un giudizio di valore sul livello di tale competenza, senza definirla.

Le risposte alla domanda successiva (D2) mostrano una predominanza, fra le risorse ritenute più importanti, di quelle di tipo personale e immateriale: quasi nessuno, invece, richiama le risorse di tipo materiale, come i mezzi di produ-

zione o le risorse finanziarie. L'educazione imprenditoriale sembra essere percepita come dipendente più da fattori culturali e personali che di tipo economico o materiale.

Tab. 6 - Competenza imprenditoriale del docente: analisi delle categorie

Categorie	Risposte
Agency	"Capacità di saper mettere in campo idee creative e attivarsi per mobilitare risorse", "Capacità di trasformare capacità, idee, intuizioni in azioni efficaci, con concrete ricadute sui destinatari dell'attività di docenza", "La competenza imprenditoriale del docente è la sua capacità di mettere in pratica idee creative mobilitando risorse", "L'imprenditorialità del docente è la capacità di tradurre le proprie idee in azione. In ciò rientra la creatività, l'innovazione e l'assunzione del rischio oltre alla capacità di pianificare e gestire progetti per raggiungere obiettivi", "Quando in funzione della scuola dove insegna riesce a trasformare un'idea in realtà"; "Il docente dovrebbe attingere a risorse personali, materiali e immateriali"
Cultura d'impresa	"Non apprezzo questa espressione che mi fa pensare alla scuola azienda", "È una buona pratica per promuovere la diffusione della cultura d'impresa nelle scuole e sviluppare nei giovani competenze di creatività, spirito d'iniziativa ed imprenditorialità"
Plurimi contesti di apprendimento	"La competenza imprenditoriale del docente si sviluppa ampliando il proprio raggio di azione con enti, associazioni, gruppi di ricerca e università"; "Favorire un apprendimento non formale"
Investimento sugli studenti	"La definirei come capacità di produrre conoscenza e di investire nel capitale umano degli alunni", "Come capacità di accrescere la qualità del contributo educativo offerto agli studenti per farne dei cittadini attivi e sicuri di sé, in grado di esprimere le proprie potenzialità nella vita sociale e nel mondo del lavoro", "Capacità di stimolare, coinvolgere, sollecitare le dinamiche di gruppo per individuare le esigenze del contesto socio-culturale e la situazione di partenza degli alunni per il raggiungimento degli obiettivi condivisi"
Tratto identificativo della professione	"Un docente per sua natura ha, generalmente, una grande capacità di inventarsi, proporsi, applicarsi e rinnovarsi...è una competenza che utilizza quotidianamente"

Tab. 7 - Risorse che sottendono l'educazione imprenditoriale

In merito alla capacità di trasformare idee e opportunità in azione attraverso la mobilitazione di risorse, ritiene più importante che il docente sappia attivare	<b>N</b>
Risorse di tipo personali (la consapevolezza di sé e di auto-efficacia, motivazione e perseveranza)	6
Risorse di tipo immateriale (ad esempio, specifiche conoscenze, abilità e attitudini)	6
Risorse di tipo materiale (per esempio, i mezzi di produzione e le risorse finanziarie)	1
Sia risorse di tipo personale sia di tipo immateriale	1

Le risposte alle domande successive (D3-D4-D5) mostrano l'ordine di importanza assegnata dai docenti rispondenti a tutti gli indicatori delle 15 competenze del modello europeo EntreComp (divisi per aree). Come si evince dai dati riportati nelle tabelle successive, i valori medi più alti – pur nella consapevo-

lezza di non poter parlare di rilevanza statistica, dato il numero esiguo dei rispondenti – riguardano gli indicatori di competenza “Inspirare e coinvolgere gli altri”, “Fare squadra, collaborare e restare connessi”, “Concentrarsi e non rinunciare”, “Sviluppare un know how economico e finanziario”. Meritevole di approfondimento l’indicatore “Credere in se stessi e continuare a crescere”, in cui la deviazione standard è più alta e il range di variazione mostra risposte discordanti.

Tab. 8 - Indicatori di competenza *EntreComp* – area ‘Idee e opportunità’

Quale ordine di importanza assegnerebbe alle seguenti capacità del docente:	Media	Moda	Dev. St.	Range of variation (min: 1; max: 5)				
				1	2	3	4	5
Usare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore	3,4	4	1,4	2	2	2	5	3
Sviluppare idee creative e propositive	3,4	4	1,5	2	2	2	4	4
Lavorare seguendo la propria visione del futuro	3,7	3	1,1	1	-	5	4	4
Sfruttare al meglio idee e opportunità	3,5	4	1,3	2	1	2	6	3
Valutare le conseguenze e l’impatto di idee, opportunità e azioni	3,6	4	1,2	1	1	4	4	4

Tab. 9 - Indicatori di competenza *EntreComp* – area ‘Risorse’

Per mobilitare le risorse imprenditoriali, quanto sono importanti le seguenti capacità del docente:	Media	Moda	Dev. St.	Range of variation (min: 1; max: 5)				
				1	2	3	4	5
Credere in se stessi e continuare a crescere	3,6	5	1,9	4	1	-	1	8
Concentrarsi e non rinunciare	3,8	5	1,6	3	-	1	3	7
Ottenere e gestire le risorse di cui si ha bisogno	3,7	5	1,3	-	4	1	4	5
Sviluppare un know how economico e finanziario	3,8	4	0,7	-	1	2	10	1
Inspirare e coinvolgere gli altri	3,9	5	1,4	2	-	1	5	6

Tab. 10 - Indicatori di competenza *EntreComp* – area ‘In azione’

Quanto ciascuna delle seguenti abilità agevola lo sviluppo dell’imprenditorialità a scuola:	Media	Moda	Dev. St.	Range of variation (min: 1; max: 5)				
				1	2	3	4	5
Essere proattivi, prendere le iniziative, essere produttivi	3,4	5	1,6	2	3	1	3	5
Elencare le priorità, organizzarsi e continuare	3,4	4	1,5	2	3	1	4	4
Prendere decisioni che affrontino rischi e incertezze	3,4	4	1,1	1	1	5	5	2
Fare squadra, collaborare e restare connessi	3,9	5	1,5	2	1	1	3	7
Imparare facendo, imparare dall’esperienza	3,7	5	1,5	2	3	-	4	6

Le domande successive (D6-D7) sono di tipo autovalutativo e funzionali a comprendere i bisogni formativi dei docenti.

Tab. 11 - Indicatori di competenza *EntreComp*: autovalutazione

Se dovesse autovalutarsi, quanto crede - da 1 (per nulla) a 10 (del tutto) - di aver sviluppato le seguenti competenze?	Media	Moda	Dev. St.
Riconoscere le opportunità	6,8	8	1,8
Creatività	6,6	7	2
Sviluppare la propria visione del futuro	6,6	8	2,2
Sfruttare idee e opportunità	6,9	9	2,1
Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni	6,6	7	1,3
Autoconsapevolezza e autoefficacia	6,9	7	1,6
Motivazione e perseveranza	6,9	7	1,8
Mobilitare le risorse	6,4	7	1,7
Conoscenze economico-finanziarie	6,1	7	2,1
Mobilitare e coinvolgere gli altri	6,6	6	1,9
Prendere le iniziative	6,7	9	2,2
Pianificazione e gestione	6,3	6	1,9
Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio	6,4	8	1,7
Lavorare con gli altri	7,5	7	1,9
Imparare dall'esperienza	7,5	7	1,9

Tab. 12 - Indicatori di competenza *EntreComp*: bisogni formativi

Su quale delle precedenti competenze vorrebbe investire con formazione e aggiornamento professionale?	N.
Riconoscere le opportunità	1
Creatività	-
Sviluppare la propria visione del futuro	-
Sfruttare idee e opportunità	1
Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni	5
Autoconsapevolezza e autoefficacia	-
Motivazione e perseveranza	1
Mobilitare le risorse	-
Conoscenze economico-finanziarie	3
Mobilitare e coinvolgere gli altri	-
Prendere le iniziative	-
Pianificazione e gestione	5
Fronteggiare incertezza, ambiguità e rischio	-
Lavorare con gli altri	-
Imparare dall'esperienza	-
Altro ("Competenze per programmare scambi all'estero")	1

Come si evince dai dati sull'autovalutazione, il "punto dolente" è rappresentato dalle *Conoscenze economico-finanziarie* e dalle competenze di *Pianificazione e gestione*: si tratta degli indicatori di competenza *EntreComp* con valori medi più bassi e che troviamo anche come ambiti su cui i docenti esprimono

i maggiori bisogni di formazione, assieme a “Pensiero etico e sostenibile: valutare conseguenze e impatto di idee e azioni”.

Le domande successive (D.8 e D.9) si incentrano sul rapporto fra imprenditorialità e aree disciplinari. Le risposte mostrano come l’area disciplinare in cui è più facile sviluppare l’imprenditorialità sul piano didattico è quella matematico-scientifica (7 risposte su 14), seguita con un numero di risposte inferiore da quella linguistico-letteraria (2), storico-sociale (2), da “tutte le aree” (2) e da quella tecnico-economica (1). Si richiamano alcune motivazioni (D.9) a favore dell’area matematico-scientifica, che presenta un numero di risposte più alto: “*Poiché le attività tecnico-scientifiche si sposano continuamente con l’idea di innovazione e sperimentazione e viene spesso richiesto ai ragazzi di proporre piccoli esperimenti o progetti*”: “*Quest’area dovrebbe aiutare a far emergere la capacità di elaborare un’idea per farne un prodotto o un servizio: saper affrontare problemi e risolverli, apprendere a lavorare in gruppo e saper creare reti con altri, gestire responsabilmente risorse e denaro; far emergere la creatività*”; “*Per lo sviluppo di una capacità razionale di gestione*”. La rappresentazione più diffusa attiene alla capacità di risoluzione dei problemi, costitutiva dell’area disciplinare scientifico-matematica e implicita nell’imprenditorialità.

Nell’ultima domanda (D.10) è stato utilizzato un dispositivo di scrittura professionale peculiare quale la scrittura di un *episodio*, una forma di scritturazione che permette di scrivere *sulla* pratica professionale, quindi di mettere a distanza la pratica stessa (Perla, 2012, 2017b). L’analisi delle scritture è avvenuta attraverso una categorizzazione dei dati, utilizzando procedure induttive e criteri propri della *Qualitative Data Analysis* (Perla, 2011; Richard, Morse, 2009) che comprendono la selezione di stringhe testuali significative, la concettualizzazione dei fenomeni indagati e la categorizzazione dei dati.

Come si evince dalla tabella di sintesi dei dati analizzati, le attività di educazione imprenditoriale non mancano nella scuola, anzi: i contenuti spaziano e comprendono sia tematiche afferenti all’ambito dell’impresa, sia temi riguardanti l’educazione ambientale, la legalità, i diritti umani, la storia, le scienze. Dalla lettura degli episodi sembra emergere una sovrapposizione semantica dell’educazione imprenditoriale con l’educazione civica, per cui questa connessione appare meritevole di approfondimento.

Per quanto riguarda le strategie utilizzate, prevalgono i processi mediatori di tipo *attivo* e *analogico*, i primi produttivi sul piano conoscitivo a seguito di riflessioni che permettono di andare *oltre* l’esperienza, i secondi definiti come potenti “amplificatori di esperienza” grazie alla logica del *come se*, ossia costruendo un’altra realtà vivendola o facendola vivere “come se fosse vera”, ma mantenendo la consapevolezza che non lo è (Damiano, 2013).

Tab. 13 - Analisi degli episodi sulla didattica imprenditoriale

Livelli di analisi	Categorizzazione dei dati
Azione	Realizzazione di un video-cartone animato; Ricerca-azione supportata dalle ICT; Creazione di una biblioteca di classe; Progetto in rete CLIL; Costruzione di piccoli robot utilizzando materiali di recupero; Creazione simulata di una impresa nell'alternanza scuola lavoro; Corso di formazione Autocad nell'alternanza scuola lavoro; Disegno di prototipi di pezzi meccanici; Evento teatrale; Progetto Edu chance; Realizzare "pubblicità progresso" per incoraggiare la diminuzione nell'uso di plastica e la raccolta differenziata
Contenuto	Legalità; Narrazione, scrittura; Pensiero critico; Educazione alla lettura; Diritti/doveri; Diritti Umani e diversità culturale; Impresa, economia del territorio, marketing e comunicazione, business plan; Conoscenze economiche di vita quotidiana; Creazione di impresa o di una idea-lavoro; Ecosostenibilità; Sperimentazione del Problem Based Learning; Evoluzione della casa attraverso lo studio delle varie civiltà (storia); Materiali (paglia, mattone, legno); Ambiente
Strategia o tecnologia utilizzata	Digital-storytelling; Utilizzo di software didattici; EAS, esperienza di apprendimento situato; Lettura in classe (di racconti, articoli, notizie on-line), commento e dibattito; Casi di vita, testimonianza; Unità di apprendimento interdisciplinare; Circle time, brainstorming, problem posing/solving, Total Physical Response, learning by doing; Simulazione; Cooperative learning; Lim e laboratori informatici; Problem Based Learning; Lavorare in piccoli gruppi; Rappresentazione grafica delle conoscenze apprese per la realizzazione del cartellone murale; Lettura di una favola; Attività ludica in palestra; Utilizzo didattico di dispositivi tecnologici (cellulare e fotocamera, pc e tablet)
Approccio di insegnamento	Laboratoriale; Student-centered; Approccio task-based, basato su un compito da realizzare; Cooperativo; Ludico
Valore "aggiunto"	Valore della rete e del confronto con partner esterni al contesto scolastico (collaborazione con Samsung, con l'Università; confronto docenti, dirigenti, genitori; confronto con altri paesi); Monitoraggio dell'esperienza; Contatto con associazioni del territorio; Divulgazione dell'esperienza grazie alle tecnologie; Consapevolezza del ruolo di facilitatore assunto dal docente.

In quasi tutti gli episodi descritti è stato evidenziato, inoltre, il valore del lavoro cooperativo e del supporto prezioso (sia per i docenti, che per gli studenti) delle tecnologie didattiche. Pur riconoscendo la presenza di un'ampia gamma di azioni dichiarate dai docenti, si rileva che la maggior parte degli episodi si inscrivono all'interno di progetti occasionali, quali ad esempio finanziamenti PON, sperimentazioni, ricerca-azioni e collaborazioni specifiche (ad esempio, il progetto Samsung) o a percorsi di alternanza scuola-lavoro: un altro elemento meritevole di indagine è comprendere se e quanto l'educazione all'imprenditorialità avviene nella quotidiana vita d'aula, se è messa "a sistema", se e come viene valutata.

#### *Note conclusive e prospettive*

L'indagine esplorativa condotta, pur senza alcun intento di generalizzazione, consente di tratteggiare alcuni spunti di riflessione e prospettive di lavoro nell'ambito dell'educazione imprenditoriale.

In primis, un dato emergente sia dall'indagine che dalla ricognizione teorica effettuata, riguarda l'importanza di costruire *ecosistemi multidimensionali di apprendimento* (Schleicher, 2016; Vinci, 2019), che mettano le scuole nelle condizioni di creare *partnership* sempre più ampie, di evitare l'isolamento e l'autoreferenzialità, di investire su un capitale (sociale, intellettuale e professionale) che è possibile costruire e mantenere solo attraverso la creazione di alleanze, *partnership* e reti estese oltre i confini istituzionali e organizzativi, capaci di offrire agli studenti una serie di possibilità e risorse differenziate. Si tratta di abbattere le barriere che separano i diversi contesti di apprendimento – formale, non formale e informale – valorizzandone le specificità e la complementarietà: la formazione di una forma mentis imprenditoriale non può avvenire solo *nel* contesto scolastico, e nemmeno solo *al di fuori* del contesto scolastico, ma necessita di una *alleanza educativa* fra scuola, famiglie, comunità, contesti di lavoro. L'educazione imprenditoriale necessita di un'apertura verso l'esterno, verso le comunità locali e verso tutte le opportunità di apprendimento che l'ambiente locale può offrire attraverso attività che arricchiscono la vita di comunità, che possono offrire risposte innovative alle esigenze delle imprese locali e delle organizzazioni non professionali, fornendo, al contempo, esperienze reali capaci di migliorare lo spirito imprenditoriale degli studenti (come avviene, ad esempio, nel “service-learning”; cfr. Mortari, 2017).

Solo all'interno di ecosistemi di apprendimento anche gli insegnanti possono esprimere più compiutamente il proprio *spirito imprenditoriale* attraverso la formazione di *Professional Learning Community* (EC, 2018, p. 55), ambienti professionali collaborativi all'interno di scuole, ossia reti di collaborazione fra insegnanti, essenziali per la condivisione delle norme professionali e la co-costruzione di artefatti funzionali ai processi di insegnamento-apprendimento, per la crescita della fiducia fra colleghi, per il miglioramento delle capacità interpersonali e organizzative (Lisse, Swets, Zeitlinger Stoll, Louis, 2007; Donner, Mandzuk, Clifton, 2008).

Un secondo dato meritevole di attenzione è il ruolo decisivo del Dirigente scolastico nei processi di supporto all'educazione imprenditoriale (Deakins et al., 2005; Ememe et al., 2013): la leadership e la funzione strategica del capo di Istituto (Hallinger, Heck, 2010; Leithwood, Jantzi, 2008; Hallinger, 2011) hanno un impatto forte a livello organizzativo, nello sviluppo del capitale professionale, nella gestione di reti e relazioni con i portatori di interesse, nell'utilizzo delle risorse umane, finanziarie, strumentali, sia, ancora, nella gestione pedagogica, didattica, autovalutativa e nei piani di miglioramento dell'Istituzione Scolastica che viene loro affidata (Paletta, 2015). Per quanto riguarda specificamente l'educazione imprenditoriale, il Dirigente scolastico può, come ricordano Ruskovaara, Hämäläinen e Pihkala (2016), incoraggiare gli inse-

gnanti ad assumere il ruolo di *facilitatore* e supportarli nello sviluppo di competenze necessarie per svolgere questo ruolo, ossia la capacità di correre rischi e commettere errori, la creatività, l'innovazione, la motivazione ad aggiornare la propria professionalità e a continuare a formarsi. Il Dirigente è un “leader del curriculum” (Wilson, 2009) e l'educazione imprenditoriale rappresenta una *sfida* per la formazione che richiede nuovi sguardi interpretativi, nuovi strumenti e percorsi, rivolti non solo agli studenti, ma anche a insegnanti e Dirigenti.

In conclusione. Sulla base delle sollecitazioni rivenienti da questa prima indagine esplorativa, è possibile tracciare alcune prospettive di ricerca meritevoli di approfondimento, anche ai fini della formalizzazione di modelli e strumenti per la formazione in servizio:

- una focalizzazione sul rapporto fra educazione imprenditoriale e educazione civica per comprendere punti di contatto, divergenze e sovrapposizioni utili alla formalizzazione del curriculum scolastico e alla valutazione delle competenze chiave degli studenti;
- una focalizzazione più specifica sulla valutazione delle competenze imprenditoriali, con una esplorazione peculiare delle potenzialità degli strumenti narrativi e riflessivi;
- una ulteriore esplorazione del framework *EntreComp* comparato con il framework *DigComp* (Ferrari, 2013) e *DigCompEdu - European Framework for the Digital Competence of Educators* (Redecker, 2017), volta a comprendere in che modo le competenze imprenditoriali possono essere sviluppate e supportate anche grazie alle competenze digitali.

### Riferimenti bibliografici

- Agrati L., Vinci V. (*in press*). Training quality teachers. The challenge of design skill. In: J. Madalinska-Michalak (Ed.). *Quality Teachers and Quality Teacher Education: Research, Policy and Practice*.
- Baartman et al. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2): 114-129.
- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN.
- Ball D.L., Thames M.H., Phelps G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5): 389-407.
- Baschiera B., Tessaro F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1): 297-317.

- Biesta G.J.J., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39: 132-149.
- Biggs J., Collis K. (1982). *Evaluating the quality of learning The SOLO taxonomy*. New York Academic Press.
- Biggs J., Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Birenbaum M. et al. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1(1): 61-67.
- Blenker P. et al. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9): 697-715.
- Blömeke S., Delaney S. (2014). Assessment of Teacher Knowledge Across Countries: A Review of the State of Research. In: S. Blömeke, F.J. Hsieh, G. Kaiser, W. Schmidt (Eds.). *International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn*. Dordrecht: Springer.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Buchberger F. et al. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea, Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe.
- Burns T., Köster F. (Eds.) (2016). *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing.
- Caena M. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development Education and Training 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Bruxelles: European Commission.
- Calvani A., Vivanet G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9.
- Capobianco R. (2019). L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1): 125-143.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cedefop (2011). *Guidance supporting Europe's aspiring entrepreneurs. Policy and practice to harness future potential*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Corsi, M. (2006). *Il coraggio di educare: il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- d'Aniello, F. (2018). Enterprise education and teacher training development, *Journal Plus Education*, XXI: 128-138.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deakins D. et al. (2005). Enterprise education: the role of head teachers. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(2): 241-263.
- Depaepe F., Verschaffel L., Kelchtermans G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34: 12-25.

- Develay M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: pour une épistémologie scolaire*. Paris: ESF.
- Donner A., Mandzuk D., Clifton R.A. (2008). Stages of Collaboration and the Realities of Professional Learning Communities, *Teaching and Teacher Education*, 24: 564-574.
- Draycott M. et al. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach?. *Education + Training*, 53(8-9): 673-691.
- EC (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*. European Commission, DG Enterprise and Industry.
- EC (2012). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*. Strasburgo, 20.11.2012 COM (2012) 669 final.
- EC (2013). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Piano d'azione imprenditorialità 2020. Rilanciare lo spirito imprenditoriale in Europa*. Bruxelles, 9.1.2013 COM (2012) 795 final.
- EC (2014). *Entrepreneurship Education. A Guide for Teachers*. Bruxelles: Unit entrepreneurship 2020.
- EC (2014b). *Policy Brief on Entrepreneurship for People with Disabilities*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- EC (2015). *Entrepreneurship education: A road to success*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- EC (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Bruxelles.
- EC (2018). *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*. Luxembourg: European Commission.
- Ememe O.N., Ezeh S.C., Ekemezie C.A. (2013). The role of the head-teacher in the development of entrepreneurship education in primary schools. *Academic Research International*, 4(1): 242-249.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Bruxelles: European Commission.
- Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Bruxelles: European Commission.
- Ferrari A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Galliani, L. (Ed.) (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Giacconi C., Del Bianco N. (2018). *Inclusione 3.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibb A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3): 233-269.

- Gries T., Naudé W. (2011). Entrepreneurship and human development: A capability approach. *Journal of Public Economics*, 95: 216-224.
- Guerriero S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger P., Heck R.H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6): 654-678.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato - Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Jones B., Iredale N. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education & Training*, 52(1): 7-19.
- Jones B., Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: towards a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 8(1): 34-50.
- Jones M., Latreille P. (2011). Disability and Self-employment: Evidence for the UK, *Applied Economics*, 43(27): 4161-4178.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Komárková I., Gagliardi D., Conrads J., Collado A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Kyrö P. (2006). The transitional development of entrepreneurship-dialogue between new economic activity, work and freedom. *Estudios de Economía Aplicada*, 24(2).
- Lackéus M. (2015). *Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How*. Parigi: OECD.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leithwood K., Jantzi D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4): 496-528.
- Lisse NL., Swets L., Zeitlinger Stoll L., Louis K.S. (2007). *Professional Learning Communities: Elaborating New Approaches*. In: L. Stoll, K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth, and Dilemmas* (pp. 1-14). Berkshire, UK: Open University Press.
- Mangione G.R., Cannella G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle Piccole Scuole, *Rivista dell'istruzione*, 3.
- Meager N., Higgins T. (2011). 'Disability and Skills in a Changing Economy', UK Commission for Employment and Skills, Briefing Paper Series, [http://www.oph.fi/download/140962\\_equality-disability.pdf](http://www.oph.fi/download/140962_equality-disability.pdf).
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74: 5-12.
- MIUR (2018). *Promozione di un percorso di Educazione all'imprenditorialità nelle scuole di II grado Statali e Paritarie in Italia e all'estero. Curriculum imprenditoriale. Sillabo*.

- Moreland N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. New York: The Higher Education Academy.
- Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditività nell'educazione secondaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2): 173-185.
- Morselli D. (2017). How do Italian vocational teachers educate for a sense of initiative and entrepreneurship? Development and initial application of the SIE questionnaire. *Education+ Training*.
- Morselli D. (2019). *The Change Laboratory for Teacher Training in Entrepreneurship Education. A New Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli D., Costa M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditività. *Ricercazione*, 7(2): 111-124.
- Morselli D., Costa M., Margiotta U. (2014). Entrepreneurship education based on the Change Laboratory. *The International Journal of Management Education*, 12: 333-348.
- Morselli D., Cremonesi M.R. (2013). L'educazione all'imprenditorialità in contesto cooperativi. *Formazione & Insegnamento*, XI(4): 71-84.
- Mortari L. (Ed.) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Mwasalwiba E.S. (2010). Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1): 20-47.
- OECD & European Commission. (2013). *The missing entrepreneurs: policies for inclusive entrepreneurship in Europe*. Paris: OECD.
- Paletta A. (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Trento: IMPRASE.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Penaluna K., Penaluna A., Usei C., Griffiths D. (2015). Enterprise education needs enterprising educators: A case study on teacher training provision. *Education+Training*, 57(8/9): 948-963.
- Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (Ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa.
- Perla L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar*, 1: 9-21.
- Perla L. (2017a). Teorie e modelli. In: P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 155-170). Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2017b). DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti (pp. 69-87). In: P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L., Agrati L.S. (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In: M. Sibilio, P. Aiello (Eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 239-258). Napoli, Italy: EdiSes.

- Perla L. (Eds.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Morcelliana.
- Perla L., Martini B. (Eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: FrancoAngeli
- Perla L., Tempesta M. (Eds.) (2016). *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla L., Vinci V., Agrati L. (2017). *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development* (pp. 921-930). In: J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.). *Search and research: teacher education for contemporary contexts*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pyhältö K., Pietarinen J., Soini T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13: 95-116.
- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea C189 del 4.6.2018 (2018/C 189/01).
- Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In: Punie Y. (Ed). *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Richards L., Morse J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida* (trad. it.). Milano: FrancoAngeli.
- Ruskovaara E. (2014). *Entrepreneurship education in basic and upper secondary education e measurement and empirical evidence*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis. Doctoral Dissertation.
- Ruskovaara E., Hämäläinen M., Pihkala T. (2016). HEAD teachers managing entrepreneurship education. Empirical evidence from general education. *Teaching and Teacher Education*, 55: 155-164.
- Sans-Bobi M. A., Contreras D., Sánchez Á. (2012). Multi-Agent Systems orientated to assist with daily activities in the homes of elderly and disabled people. In: Zacarias M., De Oliveira J.V. (Eds.). *Human-Computer Interaction: The agency perspective*.
- Schleicher A. (2016). *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- Serbati A., Grion V. (2019). IMPROVe: six research-based principles to realise peer assessment in educational contexts. *Form@re*, 19(3): 89-105.
- Serbati A., Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 9: 11-26.
- Shulman L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective. In: M.C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.

- Shulman L.S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Testa S., Frascheri S. (2015). Learning by failing: What we can learn from unsuccessful entrepreneurship education. *International Journal of management education*, 13: 11-22.
- Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- UE - Unione Europea (2014). *Educazione all'imprenditorialità. Una guida per gli insegnanti*. Bruxelles: Unità Imprenditorialità 2020, Direzione generale per le Imprese e l'industria.
- Valerio A., Parton B., Robb A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world: Dimensions for success*. Washington: World Bank.
- van der Vleuten et al. (2017). Competence assessment as learner support in education. In: M. Mulder (Ed.). *Competence-based vocational and professional education* (pp. 607-630). Switzerland: Springer.
- Verloop N., Van Driel J., Meijer P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5): 441-461.
- Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vinci V. (2019). Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSco. In: L. Perla, B. Martini (Eds.). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (178-203). Milano: FrancoAngeli.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson V. (2009). The role of the teaching headteacher: a question of support? *Teaching and Teacher Education*, 25(3): 482-289.